Организация педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины»

Л. А. АКИМОВА, В. Ю. САФОНОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена сменой образовательной парадигмы в сторону индивидуализации педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров для преподавания обновлённого предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), ввиду высокой динамики нормативно-правовой базы, гетерогенности состава слушателей, внедрения новых технических средств. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины».

Материалы и методы. Исследование включало пилотажный, констатирующий, формирующий и промежуточно-контрольный этапы. Выборку составили 120 педагогов, разделенных на три экспериментальные группы (ЭГ-1 – профильное образование, ЭГ-2 – педагогическое не по профилю, ЭГ-3 – без педагогического образования) и контрольную группу (по 30 человек). Диагностика профессиональной готовности проводилась по трём компонентам: мотивационный (методика А.А. Печерской), гносеологический (стандартизированное тестирование), праксеологический (кейс-задания). Статистическая обработка выполнена с применением U-критерия Манна – Уитни.

Результаты. После формирующего воздействия интегративный показатель профессиональной готовности в ЭГ-1 составил 77,9% (средний уровень, близкий к высокому), в ЭГ-2 – 66,2% (средний), в ЭГ-3 – 53,2% (средний). В контрольной группе показатель остался на низком уровне – 47,6%. Применение U-критерия Манна – Уитни показало, что во всех экспериментальных группах получены значения ниже критического: для ЭГ-1 $U=195$ ($p<0,01$), для ЭГ-2 $U=245$ ($p<0,05$), для ЭГ-3 $U=305$ ($p<0,05$)..

Заключение. Разработанная модель педагогического сопровождения, включающая нормативно-целевой, методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, доказала свою эффективность. Наибольший прирост зафиксирован в группе педагогов с профильным образованием. Модель может быть рекомендована для внедрения в систему дополнительного профессионального образования при подготовке кадров по предметной области «Основы безопасности и защиты Родины».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

профессиональная подготовка, педагогическое сопровождение, основы безопасности и защиты Родины, профессиональные дефициты, дифференцированные образовательные траектории, модель педагогического сопровождения

Для цитирования: Акимова Л. А., Сафонова В. Ю. Организация педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины» // Перспективы науки и образования. 2026. № 5. С. 713–732. https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.46

Поступила: 22.04.2025 | Одобрена: 14.07.2026 | Опубликована: 31.10.2026

OPEN ACCESS

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

Organization of Pedagogical Support for Professional Training of Personnel in the Field of «Fundamentals of Security and Protection of the Motherland»

L. A. AKIMOVA, V. YU. SAFONOVA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of this research is driven by the ongoing paradigm shift in education towards the individualization of pedagogical support for the professional training of educators in the updated subject "Fundamentals of Security and Protection of the Motherland," prompted by the rapid evolution of the regulatory and legal framework, the heterogeneous composition of the learners, and the integration of new technical resources. *The purpose of the research* is to theoretically substantiate and experimentally test a structural-functional model of pedagogical support for professional training of personnel in the field of «Fundamentals of Security and Protection of the Motherland».

Materials and Methods. The research included pilot, ascertaining, formative, and intermediate-control stages. The sample consisted of 120 teachers divided into three experimental groups (EG-1 – specialized education, EG-2 – pedagogical education not in the field, EG-3 – without pedagogical education) and a control group (30 people each). Diagnostics of professional readiness was carried out according to three components: motivational (method by A.A. Pecherskaya), epistemological (standardized testing), and praxeological (case tasks). Statistical processing was performed using the Mann–Whitney U test.

Research results. After the formative intervention, the integral indicator of professional readiness in EG-1 was 77.9% (average level, close to high), in EG-2 – 66.2% (average), in EG-3 – 53.2% (average). In the control group, the indicator remained at a low level – 47.6%. The Mann–Whitney U test revealed that the obtained values in all experimental groups were below the critical threshold: EG-1: $U = 195$ ($p < 0.01$), EG-2: $U = 245$ ($p < 0.05$), EG-3: $U = 305$ ($p < 0.05$).

Conclusion. The developed model of pedagogical support, including normative-target, methodological, content-based, procedural, and evaluative-resultative blocks, has proved its effectiveness. The greatest increase was recorded in the group of teachers with specialized education. The model can be recommended for implementation in the system of additional professional education in training personnel in the subject area of «Fundamentals of Security and Protection of the Motherland".

KEYWORDS

professional training, pedagogical support, fundamentals of security and protection of the Motherland, professional deficits, differentiated educational trajectories, model of pedagogical support

For Citation: Akimova, L. A., & Safonova, V. Yu. (2026). Organization of Pedagogical Support for Professional Training of Personnel in the Field of «Fundamentals of Security and Protection of the Motherland». *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (5), 713–732. https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.46

Received: 22 April 2026 | Approved: 14 July 2026 | Published: 31 October 2026

OPEN ACCESS

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

Актуальность темы исследования продиктована трансформацией образовательной парадигмы, ориентированной на персонализацию педагогического сопровождения в системе профессиональной подготовки кадров, призванных обеспечить преподавание обновленного курса «Основы безопасности и защиты Родины».

Поиск педагогических средств и педагогического инструментария подготовки педагога новой формации, способного к обучению учащихся обеспечению безопасности с учетом актуальных угроз и перманентно обновляющихся алгоритмов самосохранения по мнению T. Gökmenoğlu с соавт. должна проходить «в двух направлениях: по отношению к личной готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях и способности интегрировать ее в содержание своей преподавательской деятельности [1]. Это комплементарно приоритетам и инициативам ЮНЕСКО в контексте участия педагога в создании и поддержании комфортной и безопасной образовательной среды [2] посредством имеющихся умений и навыков «управления рисками» [3].

Современный педагог в области обучения безопасности выступает ключевым субъектом социокультурных преобразований, способным трансформировать образовательные практики, разрабатывать инновационные подходы, отвечающие потребностям учащихся и общества в условиях социальных кризисов, техногенных угроз и стихийных бедствий, что напрямую связано с профессиональным развитием и требует специально организованного педагогического сопровождения исследуемого процесса для расширения его прав и возможностей по защите субъектов образования, повышение непрерывности обучения безопасности и стабилизации благополучия [4].

Вместе с тем, реализованный историко-педагогический анализ становления системы педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в исследуемой предметной области, реализованный на основе метода рациональной реконструкции педагогического прошлого позволил выявить имеющиеся положительные факторы (+) и барьеры (!), повышающие риски достижения результативности исследуемого процесса в рамках имеющихся противоречий (см. табл. 1).

Этап зарождения (1918–1945 гг.) связан с принятием Декрета ВЦИК от 22 апреля 1918 г. «Об обязательном обучении военному искусству» [5], в соответствии с которым вводился «Всевобуч» (всеобщее военное обучение населения) без отрыва от основной работы. С 1925 года в учебных заведениях введено обязательное освоение военного дела по программам допризывной военной подготовки для повышения обороноспособности страны при подготовке будущих воинов [6].

Таблица 1 Этапы становления педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины»

Этап	Субъект преподавания	Факторы / барьеры
Зарождения (1918–1945 гг.)	Военнослужащие в запасе	(+) опыт военной службы; (!) отсутствие педагогического образования
Дифференциации (1945–1991 гг.)	Разнородный по квалификации состав военнослужащих в запасе	Военные руководители: (+) опыт военной службы; (!)отсутствие педагогического образования Гражданские учителя: (+) педагогическое образование (-) педагогическое образование не по профильному предмету
Интеграции (1991-2023 гг.)	Учителя-предметники (естественных наук, ФК, Технологии)	(+) учителя с базовым педагогическим образованием (!) отсутствие квалификации по предмету ОБЖ
Институализации предмета ОБЗР	студенты по профилю БЖ	(+) практика включения новых технических средств в преподавание предмета (БПЛА, тренажеры, симуляторы) (!) не оконченное высшее педагогическое образование, что требует реализации ДОП

	учителя ОБЗР	(+) учителя с базовым педагогическим образованием (!) отсутствие повышения квалификации по предмету ОБЗР
	учителя без профиля подготовки по БЖ	(+) учителя с базовым педагогическим образованием (!) отсутствие переподготовки по предмету ОБЗР
	не имеющие базового педагогического образования (в т. ч. участники СВО)	(!) отсутствие переподготовки

В школах СССР начальную и допризывную военную подготовку ввели в 1939 году во исполнении Закона «О всеобщей воинской обязанности», согласно которому, «начальная военная подготовка учеников проводилась во всех школах, начиная с 5 до 7-го класса включительно, … а допризывная подготовка для учащиеся трех старших классов средней школы (8, 9 и 10-й классы)» [7]. Ответственность за обучение военному делу возлагалась на военные комиссариаты и подготовленных инструкторов.

В 1942 году введена должность военного руководителя в начальных школах, в штатную должность назначались «демобилизованные по состоянию здоровья фронтовики в подавляющем большинстве не имеющие педагогического образования …» (Д.А. Вычеров [8]).

На этом этапе сформировалось ключевое противоречие исследуемого процесса между социально-обусловленной необходимостью в кадровом обеспечении подготовки обучающихся в области безопасности и защиты Родины и гетерохронностью по направлениям и уровням подготовки кадров для ее реализации.

Этап дифференциации (1945–1991 гг.). После войны (1950–1960-е годы), происходило постепенное сокращение Вооруженных сил СССР. В 1967 году начальная военная подготовка вновь проводится с юношами допризывного и призывного возрастов, начиная с 9-го класса общеобразовательных школ, в средних специальных учебных заведениях и в учебных заведениях профтехобразования, в рамках которой изучались строевая, огневая, тактическая, медицинская, топографическая и инженерная подготовка, защита от оружия массового поражения и гражданская оборона, общевоинские уставы ВС СССР [9].

Профессиональная подготовка кадров для преподавания НВП реализовывалась в формах повышения квалификации и переподготовки военных руководителей, организуемых в военных комиссариатах и воинских частях, в институтах усовершенствования учителей. В научно-педагогическом плане подготовка военных руководителей рассматривалась в рамках военной педагогики и психологии. Однако завершение этапа (1990 год) знаменовалось упразднением предмета НВП с заменой на допризывную подготовку, реализация которой предполагалась «на учебно-полевых сборах в оборонно-спортивных оздоровительных лагерях» [10]. Это привело к разрушению выстраиваемой системы педагогического сопровождения подготовки педагогических кадров.

Противоречие этапа состояло между гуманитарно-обусловленной необходимостью в формировании профессиональной готовности педагогических кадров в области основ безопасности и защиты Родины с учетом базового образования и специфики преподаваемого предмета и отсутствием системной организации исследуемого процесса.

Этап интеграции (1991–2023 гг.). Начало этапа (1991–1992 гг.) характеризуется системными трансформационными изменениями, проявившимися во введении в учебные планы школ предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). В стратегическом плане произошла гармонизация взглядов на социо-гуманитарные приоритеты преподавания нового предмета, объединяющих государственные интересы по защите Родины с подготовкой населения страны к обеспечению безопасности в условиях мирной жизни.

Согласно тексту Приказа Министерства образования РСФСР № 169 [11], право преподавания предмета закрепляется за учителями общеобразовательных школ, которым необходимо было пройти соответствующую подготовку (при фактическом отсутствии такой системы подготовки). А Институтам усовершенствования учителей и институтам повышения квалификации учителей

поручено «проводить курсовую подготовку учителей, совместно с территориальными штабами гражданской обороны» (там же). Фактически, по преобладающему преимуществу преподавание ОБЖ проводилось учителями-предметниками по профилям подготовки естественно-научного цикла, учителями физической культуры и труда при отсутствии военной и методической подготовки по новому предмету, что привело к резкому падению качества преподавания. При этом формально квалификационные требования к новой должности («преподаватель-организатор ОБЖ») оставались прежними: требовалось высшее профессиональное образование и специальная подготовка по гражданской обороне или высшее (среднее) военное образование. В актуальной зане решения задач педагогического образования будущих учителей: «подготовка учителей и педагогов организаторов ОБЖ; создание учебно-методической базы обучения, совершенствования учебных программ; переподготовка учителей и бывших военных руководителей для преподавания предмета ОБЖ» (П.В. Станкевич [12], Э. М. Киселева, Т. А. Спицына, Г. И. Рзаева [13]). Именно на этом этапе необходимость педагогического сопровождения исследуемого процесса актуализировалась в виде социального заказа высшему педагогическому образованию, а к 2012 г. система профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины» начала обретать форму.

С конца 1990-х годов в педагогических вузах стали открываться программы подготовки педагогических кадров по профилю «Безопасность жизнедеятельности»; появились стандартизированные программы и учебники для школ и вузовской подготовки учителей. Важнейшим документом для подготовки педагогических кадров стал профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный Приказом Минтруда № 544н [14]. В 2022 году утверждена Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года [15], в которой подчеркнута значимость системной работы в этой сфере.

Система подготовки кадров была представлена двумя основными направлениями работы: профессиональная подготовка по профилю преподаваемой дисциплины (будущих учителей ОБЖ готовили в рамках направления «Педагогическое образование» по профилю «Безопасность жизнедеятельности», часто в сочетании с другим профилем) и дополнительное профессиональное образование (программы профессиональной переподготовки в вузах, курсы повышения квалификации при вузах и учебно-методических центрах по ГО и ЧС). Противоречие этапа состояло между потребностью образовательной практики вузов в моделировании профессиональной подготовки кадров в области основ безопасности и защиты Родины и отсутствием необходимого и достаточного научно-педагогического осмысления исследуемого процесса.

На этом этапе (интеграции) противоречие исследуемого процесса состояло между потребностью образовательной практики вузов в моделировании педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области основ безопасности и защиты Родины и отсутствием необходимого и достаточного научно-педагогического осмысления исследуемого процесса.

На результативность педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области безопасности негативно сказывались такие явления в системе образования, как: вариативность учебного обеспечения предмета ОБЖ (вариативный ряд учебников по ОБЖ) при едином содержании предмета, согласно ФГОС общего образования и вариативность проектирования содержания ОПОП вузов по профилям подготовки, проектируемых в ориентации на конечный результат (компетенции выпускников). В 2023 году частично данная проблема на уровне вузов решена при разработке Ядра ВПО педагогического образования (базовая часть профессиональной подготовки).

Этап институализации предмета ОБЗР (2024 по настоящее время).

На этом этапе проявляется противоречие между необходимостью достижения результативности педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области основ безопасности и защиты Родины и не разработанностью технологического обеспечения исследуемого процесса исследуемого процесса.

Начало этапа связано с обострением существующих и появлением новых глобальных и региональных вызовов и угроз безопасности России, обострившими необходимость возвращения в предмет ОБЖ начальной военной подготовки, его глубокой содержательной трансформации и усиления военно-прикладной составляющей в школьном образовании. В 2023 году определено нормативное основание переименования предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в «Основы безопасности и защиты Родины» [16].

С 1 сентября 2024 года в образовательных организациях начал преподаваться обязательный учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), который в отличие от ОБЖ включает модули по военной подготовке на основной (8-9 класс) и старшей (10-11 класс) ступени общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 09.10.2024 № 704 внес значительные изменения в федеральные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования [17], в том числе в части организации учебных сборов для учащихся 8 классов, которые проводятся как обязательный элемент внеурочной деятельности [18]. К 2025 году по поручению Министерства Просвещения РФ были подготовлены инструктивно-методические письма об особенностях преподавания учебных предметов.

Кадровое обеспечение нового предмета остается острейшей проблемой. Особенно остро нехватка ощущается в сфере преподавания ОБЗР, где требуются специалисты, сочетающие военно-прикладную и методическую подготовку.

В отличие от предыдущих этапов, когда система подготовки педагогов перестраивалась с запозданием, на современном этапе процесс педагогического сопровождения трансформируется одновременно с введением нового предмета. Это создает организационные, личностные и технологические риски.

Организационные риски (высокая динамика изменений нормативно-правовой базы и содержания предмета ОБЗР) обусловливают концептуальные основы педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины», определяя:

- в качестве стратегического ориентира – социо-гуманитарную трансформацию содержания исследуемого процесса на фоне возросшей гетерогенности персонального состава: практикующие учителя и педагоги-организаторы ОБЗР, лица, профессионально ориентированные к преподаванию предмета (не профильные учителя-предметники, участники СВО, студенты старших курсов, обучающихся в вузах страны по ОПОП педагогического образования, профилю в области безопасности жизнедеятельности);

- в качестве ведущей идеи исследуемого процесса – стимулирование педагогических кадров к непрерывному профессиональному саморазвитию в области «Основы безопасности и защиты Родины» в объективных (нормативных) условиях обновления ожидаемых результатов подготовки обучающихся в области основ безопасности и защиты Родины, расширения объема учебных сборов, реализующихся на ступени среднего общего образования (10-11 класс) и для обучающихся 8 классов;

Личностные риски (снижение работоспособности и наличие стресса у педагогических кадров в условиях высокой нагрузки по разработке учебной документации (масштабное обновление содержания рабочих программ, разработка новых технологических карт и диагностического инструментария) определяют организационно-педагогические условия достижения результативности исследуемого процесса:

- развитие у педагогических кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины мотивационно-смысловых ориентиров профессионального саморазвития в контексте содержания предмета;

- оптимизацию содержания педагогического сопровождения профессиональной подготовки педагогических кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины» с учетом профессиональных дефицитов;

- включение педагогических кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины» в профессионально-развивающие практики для обогащения опыта включения новых технических средств в преподавание предмета (БПЛА, тренажеры, симуляторы).

Технологические риски (недостаточность научно-обоснованных способов, педагогических средств и педагогического инструментария достижения результативности исследуемого процесса с учетом актуальных угроз и перманентно обновляющихся алгоритмов обеспечения личной, общественной и государственной безопасности, формируют представления о механизме актуализации педагогических возможностей вуза (стимуляционных, регулятивных, коммуникативных) для достижения результативности исследуемого процесса в комплементарности традиционных и инновационных методов и форм его реализации.

Для минимизации выделенных рисков целесообразна реализация современного педагогического инструментария:

- реализация обучающих программ. J.-S. Tang, H.-Y. Chang, J.-Y. Feng делают акцент на включение в данные программы темы по «оказанию первой помощи, поисково-спасательным работам и эффективной коммуникации во время чрезвычайных ситуаций, для расширения знаний в области реагирования на стихийные бедствия и восстановления после них» [19]. Patel R. K. et al. – на «модели принятия мер предосторожности» [20]. A J. A. Lassa, A. Amri, Y. Tebe, B. Towers, K. Haynes утверждают важность «сотрудничества между формальными и неформальными институтами в их реализации» [21];

- тренинги по безопасности. Savolainen T., Airo K., Jylhä T. показывают необходимость охвата таких ключевых тем, как предотвращение преступлений, насилие, пожарная безопасность, а также инклюзивность и многообразие [22];

- цифровые инструменты, реализация которых по мнению D. Sheena, I. Berkovich, P. Benoliel «способны расширять возможности для обеспечения непрерывности образовательного процесса учителей, адаптирующих педагогические подходы и меры защиты от рисков в изменяющихся условиях» [23]. Согласно Kisno, Purba S. et al цифровые методы обучения решают логистические проблемы и расширяют доступ к качественному обучению по безопасности [24].

- согласно исследованиям N. F. Khan, N. Ikram, H. Murtaza, M. Javed необходимо проведение тренингов по кибербезопасности и реализация метода управления проектов, способствующих расширению знаний обучающихся об угрозах и способах борьбы с ними» [25]. А в исследованиях J. Edmeade, C. N. Buzinde результаты показывают, что «опора на социальные сети и рассказ о восстановлении были важнейшими адаптивными стратегиями, к которым прибегают учителя» [26];

- методы индивидуального и индивидуализированного сопровождения. Согласно исследованиям Н. Е. Гужанкова в этом направлении результативны «демонстрационный эксперимент, вербальное инструктирование, дидактическое комментирование, «задания на смысл», обучение в рамках коллективного сотрудничества, использование онлайн-ресурсов, образовательных платформ и виртуальных классов» [27];

- интерактивные формы педагогического взаимодействия. По мнению В. И. Павловой, Ю. Г. Камсковой, Д. А. Сарайкина «реализация мультимедиа, VR-технологий, симуляторов повышают профессиональный уровень преподавателей ОБЗР [28];

- технологии иммерсивной виртуальной реальности, призванной, согласно исследованиям A. M. González-Martín, A. Bernal-Suárez, D. Lanza-Escobedo, R. Berd-Gómez «повысить осведомленность будущих учителей, их профессиональную ответственность и уверенность в своих силах при проведении коррекционной работы» [29];

- регулярное проведение учений, обеспечивающее согласно Otara A. et al развитие компетентности в чрезвычайных ситуациях [30];

- игровые технологии в исследовании S.K. Qazvini с соавт. доказан, что их реализация способствует развитию навыков сотрудничества, критического мышления и цифровой грамотности за счет взаимодействия с помощью таких инструментов, как мультимедийные ресурсы и головоломки, а также совместного решения проблем достижения игровых целей [31].

Становится значимой необходимость разработки и внедрения модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки различных категорий кадров в предметной области «Основы безопасности и защиты Родины».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объект исследования: профессиональная подготовка педагогических кадров для реализации предметной области «Основы безопасности и защиты Родины».

Предмет исследования: организация педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки различных категорий слушателей в условиях обновления содержания ОБЗР и расширения нормативно-правовых требований.

Исследование проходило в *четыре этапа*: пилотажный, констатирующий, формирующий и промежуточно-контрольный.

Методики.

Профессиональная готовность педагогических кадров к реализации предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) рассматривается нами как интегративное качество личности, включающее три взаимосвязанных компонента: мотивационный, гносеологический и праксеологический. Каждый компонент характеризуется соответствующим критерием и системой показателей, а также обеспечен валидным диагностическим инструментарием.

Мотивационный компонент интегрирует в себе профессиональные ценности в рамках ценностного критерия, который раскрывается в следующих показателях: принятие терминальных профессиональных ценностей (патриотизм, уважение к личности учащегося, развитие его способностей, самореализация в педагогическом труде, увлеченность предметом); ориентация на инструментальные профессиональные ценности (инновационность, владение современными методами обучения, ответственность, педагогическая рефлексия); а также устремленность к освоению нового содержания предмета ОБЗР и внедрению его в практику преподавания. Для оценки сформированности мотивационного компонента применялась методика «Профессиональные ценностные ориентации учителя» А.А. Печерской, позволяющая диагностировать эмотивный, когнитивный и поведенческий аспекты ценностного отношения педагога к профессиональной деятельности [32].

Гносеологический компонент аккумулирует профильные и специальные знания в когнитивном критерии, который отражается в трех показателях: владение содержанием предмета ОБЗР, включая разделы о чрезвычайных ситуациях, национальной безопасности, тактической медицине, основах обороны и военной службы; знание психолого-педагогических основ преподавания ОБЗР и возрастной психологии безопасности; знание актуальной нормативно-правовой базы. Диагностическим инструментарием выступило стандартизированное тестирование, а именно проведение диагностической работы, включающей задания на проверку знания содержания предмета, психолого-педагогических основ и нормативно-правовой базы. Тесты включали как вопросы закрытого типа на знание фактов, так и открытые задания для оценки глубины понимания учебного материала.

Праксеологический компонент объединяет профессиональные умения в деятельностном критерии, который проявляется в способности педагога: организовывать психолого-педагогическое взаимодействие с учащимися и родителями; внедрять в обучение новые технические средства (БПЛА, тренажеры, симуляторы) и иметь опыт их использования; реализовывать методы диагностики предметных результатов обучающихся и уровня их военно-патриотической направленности; организовывать практико-ориентированное обучение (полевые выходы, отработка нормативов, тактические учения). Для оценки сформированности данного компонента использовались кейс-задания с описанием педагогической ситуации и метод экспертной оценки технологической реализации предложенного решения в реальных условиях общеобразовательной организации.

Степень результативности процесса формирования этой готовности оценивалась на основе сопоставления данных, полученных с помощью одних и тех же диагностических методик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Статистический анализ данных выполнялся с применением U-критерия Манна – Уитни.

Выборку составили педагоги г. Оренбурга и Оренбургской области в количестве 180 человек из которых были сформированы три экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3, в каждой группе по 30 человек, и контрольная группа (90 человек). Для формирующего этапа эксперимента в

экспериментальных группах был реализован комплекс организационно-педагогических условий: развитие у педагогических кадров мотивационно-смысловых ориентиров профессионального саморазвития; оптимизация содержания сопровождения на основе учета профессиональных дефицитов; включение слушателей в профессионально-развивающие практики, обогащающие опыт использования новых технических средств.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Высокая динамика изменений нормативно-правовой базы и содержания предмета (ОБЗР) порождает организационные риски, которые, в свою очередь, обусловливают концептуальные основы педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в данной области. В качестве стратегического ориентира такого сопровождения выступает социогуманитарная трансформация содержания исследуемого процесса, что особенно актуально на фоне возросшей гетерогенности персонального состава специалистов, включающего как практикующих учителей и педагогов-организаторов ОБЗР, так и лиц, профессионально ориентированных к преподаванию этого предмета: учителей иных (непрофильных) дисциплин, участников специальной военной операции, а также студентов старших курсов, осваивающих основные профессиональные образовательные программы педагогического образования по профилю безопасности жизнедеятельности в вузах страны. Ведущей идеей процесса становится стимулирование педагогических кадров к непрерывному профессиональному саморазвитию в сфере ОБЗР, осуществляемое в объективных (нормативных) условиях, а именно в условиях обновления ожидаемых результатов подготовки обучающихся по данному предмету и расширения объема учебных сборов. Последние реализуются не только на ступени среднего общего образования (10–11 классы), но и для обучающихся 8 классов – согласно Письму Министерства просвещения Российской Федерации от 19 мая 2025 г. № 06-725 «О направлении программы внеурочной деятельности (учебных сборов, 8-9 классы)».

Для достижения цели исследования – теоретического обоснования и экспериментальной проверки модели педагогического сопровождения – нами предложена структурно-функциональная модель, понимаемая как совокупность нормативно-целевого, методологического, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков, единство и взаимосвязь которых обеспечивают формирование и совершенствование профессиональных компетенций различных категорий слушателей. Характерной чертой модели является наличие дифференцированных траекторий сопровождения (для учителей ОБЗР, педагогов без профильного образования, лиц с высшим или средним профессиональным образованием, включая участников СВО), а также вариативно-процессуальный и вариативно-содержательный характер, реализуемый в разнообразных форматах (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, семинары, вебинары, тренинги) и способах (аудиторное, дистанционное, смешанное обучение). При этом эффективность предлагаемой модели неразрывно связана с созданием определенных организационно-педагогических условий, среди которых: развитие у педагогических кадров мотивационно-смысловых ориентиров профессионального саморазвития; оптимизация содержания сопровождения на основе учета профессиональных дефицитов; включение слушателей в профессионально-развивающие практики, обогащающие опыт использования новых технических средств (БПЛА, тренажеры, симуляторы).

Исходя из этого, сформулирована следующая гипотеза: организация педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области ОБЗР достигнет высокой результативности, если ее реализация будет опираться на указанные организационно-педагогические условия в рамках предложенной модели.

Временные рамки эксперимента по внедрению разработанной концепции были логически согласованы с последовательными этапами – пилотажным, констатирующим, формирующим и промежуточно-контрольным, что позволило целенаправленно организовать проведение и реализацию экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессиональной подготовки кадров для предметной области «Основы безопасности и защиты Родины». На пилотажном этапе осуществлялась апробация диагностического инструментария и уточнение процедуры эксперимента, включая разработку и проверку валидности методик выявления профессиональных дефицитов педагогов, отбор пилотной группы слушателей для предварительной апробации разработанной модели сопровождения, коррекцию критериев и показателей эффективности, а

также отработку логистики и технического обеспечения, что в итоге позволило получить уточненный план эксперимента, скорректированную модель и готовый диагностический инструментарий. Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня профессиональных компетенций и актуальных дефицитов педагогов ОБЗР; для этого проводилась входная диагностика всех участников эксперимента, формирование трех экспериментальных групп, соответствующих ключевым категориям слушателей: первая группа – студенты выпускных курсов профильных педагогических направлений и действующие учителя ОБЗР, имеющие профильное образование, вторая группа –педагогические работники, имеющие педагогическое образование, но не по профилю ОБЗР, третья группа – лица, не имеющие педагогической подготовки, включая участников СВО. В ходе формирующего этапа реализовывалась разработанная модель педагогического сопровождения с учетом выявленных дефицитов и дифференцированных траекторий, что предполагало внедрение в экспериментальных группах нормативно-целевого, методологического, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков, профессиональной переподготовки, семинаров, тренингов, вебинаров в очном, дистанционном и смешанном форматах, организацию практико-ориентированных занятий с использованием симуляторов БПЛА, тренажеров по тактической медицине и огневой подготовке, а также обеспечение методического сопровождения и промежуточный мониторинг; благодаря этому были сформированы или усовершенствованы профессиональные компетенции педагогов каждой из трех групп при фиксации промежуточных данных.

В рамках формирующего этапа эксперимента была реализована совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность предложенной модели педагогического сопровождения.

Первое условие – развитие у педагогических кадров мотивационно-смысловых ориентиров профессионального саморазвития – предусматривало целенаправленную работу по актуализации терминальных и инструментальных профессиональных ценностей, формированию устойчивого интереса к обновленному содержанию предмета ОБЗР, осознанию личностной значимости непрерывного повышения квалификации. Реализация условия осуществлялась через проблемные семинары, рефлексивные тренинги, индивидуальные консультации, а также через включение в программы повышения квалификации заданий, направленных на самоанализ профессиональных дефицитов и проектирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Второе условие – оптимизация содержания педагогического сопровождения на основе учета профессиональных дефицитов – предполагало дифференциацию содержания обучения для каждой из трех экспериментальных групп. Для ЭГ-1 (профильное образование) акцент был сделан на углубленной практической подготовке в области тактической медицины, огневой подготовки и управления БПЛА, а также на методике организации полевых выходов. Для ЭГ-2 (педагогическое образование не по профилю) – на систематизации предметного содержания ОБЗР и освоении методик преподавания военно-прикладных модулей. Для ЭГ-3 (без педагогического образования) – на формировании психолого-педагогических компетенций, адаптации военного опыта к школьной аудитории и овладении базовыми дидактическими приемами.

Третье условие – включение слушателей в профессионально-развивающие практики, обогащающие опыт использования новых технических средств– реализовывалось через обязательные практикумы с применением симуляторов БПЛА, тренажеров по тактической медицине (отработка остановки кровотечений, сердечно-легочной реанимации), электронных стрелковых тренажеров, а также через стажировки на базе ресурсных центров и воинских частей. Данное условие позволило сформировать у педагогов практические навыки, непосредственно необходимые для преподавания обновленного курса ОБЗР.

Диагностика проводилась на констатирующем этапе (до начала формирующего воздействия) и на промежуточно-контрольном этапе, в процессе формирующего этапа, представленного выше.

Суть методики «Профессиональные ценностные ориентации учителя» по А.А. Печерской заключается в том, что диагностика трех компонентов профессиональных ценностных ориентаций – эмотивного (ранжирование терминальных и инструментальных ценностей), когнитивного (осознание и аргументация выбора) и поведенческого (реализация ценностей в деятельности). Максимальный суммарный балл – 45 (6+30+9). Уровни: низкий (2–15), средний (16–30), высокий (31–45). Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 Результаты диагностики сформированности мотивационного компонента профессиональной готовности педагогов к преподаванию ОБЗР на промежуточно-контрольном этапе

Группа	Средний балл (M±m)	Уровень			U
		Низкий	Средний	Высокий	
ЭГ-1	30,5 ± 2,2	6,7	53,3	40,0	215, p < 0,01
ЭГ-2	26,3 ± 2,4	13,3	60,0	26,7	248, p < 0,05
ЭГ-3	21,6 ± 2,5	26,7	60,0	13,3	289, p < 0,05
КГ	20,5 ± 2,6	33,3	60,0	6,7	-

Средний балл в ЭГ-1 составил 30,5±2,2, что соответствует среднему уровню сформированности (верхняя граница). Распределение по уровням в данной группе: низкий уровень – 6,7%, средний – 53,3%, высокий – 40,0%. В ЭГ-2 средний балл равен 26,3±2,4 (средний уровень), распределение: низкий – 13,3%, средний – 60,0%, высокий – 26,7%. В ЭГ-3 зафиксирован средний балл 21,6±2,5 (средний уровень, нижняя граница), распределение: низкий – 26,7%, средний – 60,0%, высокий – 13,3%. В контрольной группе средний балл составил 20,5±2,6 (средний уровень), распределение: низкий – 33,3%, средний – 60,0%, высокий – 6,7%.

Для оценки сформированности праксеологического компонента профессиональной готовности педагогов к преподаванию предмета ОБЗР на промежуточно-контрольном этапе эксперимента использовались три типа кейс-заданий, моделирующие типичные педагогические ситуации, возникающие в процессе реализации содержания предмета:

Кейс 1. Общие психолого-педагогические компетенции: организация дифференцированной работы с учащимися, имеющими разный уровень подготовки и мотивации, направленный на диагностику умения проектировать дифференцированные задания, применять приемы педагогической поддержки и мотивации, организовывать групповую работу, адаптировать темп и сложность учебного материала к индивидуальным особенностям учащихся.

Кейс 2. Внедрение новых технических средств обучения в образовательный процесс, направленный на диагностику умения интегрировать новые технические средства в образовательный процесс, организовывать групповую работу, проектировать критерии оценивания, поддерживать дисциплину и обеспечивать равный доступ учащихся к оборудованию.

Кейс 3. Организация практико-ориентированного обучения: проведение полевого выхода в изменяющихся условиях, направленный на диагностику умения организовывать практико-ориентированное обучение с учетом реальных ограничений, обеспечивать безопасность участников, выстраивать коммуникацию с родителями и администрацией, проявлять гибкость в педагогическом проектировании.

Решение каждого кейса оценивается экспертами по 5-балльной шкале. Максимальная сумма баллов за три кейса – 15.

Результаты диагностики сформированности праксеологического компонента представлены в таблице 3.

Таблица 3 Результаты диагностики сформированности праксеологического компонента профессиональной готовности педагогов к преподаванию ОБЗР на промежуточно-контрольном этапе

Группа	Средний балл (M±m)	Уровень			U
		Низкий	Средний	Высокий	
ЭГ-1	12,9 ± 1,3	0	23,3	76,7	215, p < 0,01
ЭГ-2	11,4 ± 1,5	3,3	43,3	53,4	262, p < 0,05
ЭГ-3	9,2 ± 1,7	13,3	70,0	16,7	295, p < 0,05
КГ	7,1 ± 1,6	33,3	60,0	6,7	-

В группе ЭГ-1, средний балл составляет 12,9±1,3, что соответствует высокому уровню, причем 76,7 % участников этой группы находятся на высоком уровне. Экспериментальная группа ЭГ-2, показывает средний балл 11,4±1,5, что также соответствует высокому уровню; при этом 53,4% участников демонстрируют высокий уровень, а 43,3% – средний уровень. В экспериментальной группе ЭГ-3, зафиксирован средний балл 9,2±1,7, что соответствует среднему уровню: 70% участников находятся на среднем уровне, 16,7% – на высоком и 13,3% – на низком. В контрольной группе значимых изменений не произошло: средний балл составил 7,1±1,6, что соответствует среднему уровню, при этом преобладают низкий уровень у 33,3% участников и средний уровень у 60,0% участников.

Для диагностики гносеологического компонента применяли стандартизированное тестирование. Диагностическая работа включала 30 заданий: 20 закрытых вопросов на знание содержания предмета ОБЗР, 5 открытых вопросов по психолого-педагогическим основам и 5 заданий на знание нормативно-правовой базы. Максимальный балл – 60. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 Результаты диагностики сформированности гносеологического компонента профессиональной готовности педагогов к преподаванию ОБЗР на промежуточно-контрольном этапе

Группа	Средний балл (M±m)	Уровень			U
		Низкий	Средний	Высокий	
ЭГ-1	48,0 ± 2,1	0	23,3	76,7	195, p < 0,01
ЭГ-2	38,5 ± 2,3	6,7	53,3	40,0	248, p < 0,05
ЭГ-3	30,2 ± 2,5	20,0	66,7	13,3	290, p < 0,05
КГ	30,0 ± 2,6	23,3	70,0	6,7	-

В экспериментальной группе ЭГ-1 средний балл составил 48,0±2,1 (высокий уровень), 76,7% участников находятся на высоком уровне, 23,3% – на среднем. В ЭГ-2 средний балл – 38,5±2,3 (верхняя граница среднего), 40,0% – высокий, 53,3% – средний, 6,7% – низкий уровень. В ЭГ-3 (без педагогического образования) средний балл – 30,2±2,5 (средний), распределение: 13,3% – высокий, 66,7% – средний, 20,0% – низкий. В контрольной группе значимых изменений не произошло: средний балл 30,0±2,6 (средний), 70,0% – средний, 23,3% – низкий, 6,7% – высокий.

Расчет критерия Манна-Уитни (U) подтверждает статистически значимую разницу между экспериментальными и контрольной группами, обусловленную реализованным формирующим воздействием.

Количественная оценка уровня профессиональной готовности педагога к реализации предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» осуществлялась с помощью интегративного показателя, объединяющего результаты диагностики трех компонентов: мотивационного, гносеологического и праксеологического, вычисляемый как среднее арифметическое суммы отношений фактически набранных баллов к максимально возможному баллу по каждому компоненту, умноженное на сто. Для характеристики уровня готовности группы педагогов вычисляется средний интегративный показатель по группе. Для этого суммируются интегративные показатели всех педагогов, входящих в группу, и полученная сумма делится на количество педагогов в группе. На основе анализа распределения интегративных показателей в выборке были установлены следующие критерии оценки уровня готовности: значение интегративного показателя от восьмидесяти до ста процентов соответствует высокому уровню, от пятидесяти до семидесяти девяти процентов – среднему уровню, менее пятидесяти процентов – низкому уровню.

Интегративный показатель профессиональной готовности педагогов экспериментальной группы ЭГ-1, включающей педагогов с профильным образованием, составил 77,9 %, что соответствует среднему уровню, близкому к высокому. Наиболее высокие значения в данной группе зафиксированы по праксеологическому компоненту, достигающему 86,0%, и по гносеологическому компоненту, равному 80,0%, что свидетельствует о сформированности как практических умений, так и предметных знаний. Мотивационный компонент, составляющий 67,8%, находится на среднем уровне. В экспериментальной группе ЭГ-2 интегративный показатель готовности равен 66,2%, что соответствует среднему уровню. У группы ЭГ-3, объединяющая лиц без педагогического

образования, включая участников СВО, интегративный показатель соответствовал 53,2%, что соответствует среднему уровню. Расчетные значения U были ниже критического: для ЭГ-1 U=185 ($p<0,01$), для ЭГ-2 U=245 ($p<0,05$), для ЭГ-3 U=305 ($p<0,05$). Это подтверждает, что различия в интегральном показателе между экспериментальными и контрольной группами не являются случайными и обусловлены реализацией разработанной модели педагогического сопровождения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу: реализация трех организационно-педагогических условий в рамках предложенной модели педагогического сопровождения обеспечила положительную динамику всех компонентов профессиональной готовности различных категорий кадров к преподаванию ОБЗР. Наибольший прирост наблюдался в ЭГ-1 и ЭГ-2, что объясняется наличием у этих слушателей базовой педагогической подготовки, позволившей быстрее освоить специфику предмета. В ЭГ-3, несмотря на существенный исходный дефицит, также зафиксирован достоверный рост, особенно в гносеологическом и праксеологическом компонентах, что свидетельствует об эффективности индивидуализированных траекторий сопровождения. Отсутствие значимых изменений в контрольной группе подтверждает, что позитивная динамика обусловлена именно экспериментальным воздействием.

Полученные в ходе настоящего исследования результаты, касающиеся организации педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины», обнаруживают высокую степень согласованности с рядом ключевых положений, репрезентированных в современной научно-методической литературе, а также в практико-ориентированных разработках. Данная согласованность позволяет не только верифицировать валидность выделенных профессиональных дефицитов, но и обосновать эффективность предложенной структурно-функциональной модели сопровождения, базирующейся на принципах дифференциации, индивидуализации и практико-ориентированности.

Прежде всего, наши выводы относительно необходимости системной и непрерывной подготовки педагогических кадров к реализации обновленного содержания курса ОБЗР, обусловленной возрастанием роли практико-ориентированного обучения и расширением военно-прикладных модулей, полностью коррелируют с позицией В. П. Вейдта и Л. А. Зорькиной [33]. Исследователи подчеркивают, что качество дополнительного профессионального образования выступает ключевым фактором непрерывного профессионального развития работников системы образования, особенно в контексте реализации национального проекта «Образование» и внедрения Ядра дополнительного профессионального педагогического образования. При этом именно проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на основе результатов диагностики профессиональных дефицитов, как отмечают авторы, становится действенным инструментом вовлечения педагогов в процесс непрерывного профессионального развития. Проведенное нами исследование полностью подтверждает данный тезис: дифференциация траекторий обучения для трех категорий слушателей, а именно для педагогов с профильным образованием, для педагогических работников, не имеющих профильной подготовки по ОБЗР, а также для лиц, не обладающих педагогическим образованием (включая участников специальной военной операции), показала свою высокую результативность, что нашло выражение в статистически значимом приросте интегративных показателей профессиональной готовности.

Выявленные в нашем исследовании дефициты предметного, методического и психолого-педагогического характера, свойственные различным категориям кадров реализующих предметную область ОБЗР, находят прямое эмпирическое подтверждение в работе А. Е. Бойкова и О. В. Силаковой [34]. Согласно данным авторов, педагоги отмечают недостаток практической подготовки, дефицит материально-технического оснащения, нехватку времени на освоение тем, а также отсутствие у части педагогов навыков проведения практических занятий. T. Goswami и A. Ahmad раскрывают, что, несмотря на высокую готовность и желание учителей преподавать предметы, связанные с чрезвычайными ситуациями, этому препятствовали средний уровень осведомленности и отсутствие институциональной поддержки [35] Эти результаты коррелируют с нашими данными, согласно которым праксеологический компонент профессиональной готовности в экспериментальных группах изначально демонстрировал наиболее низкие значения, а его прирост после формирующего воздействия оказался статистически значимым во всех трех

экспериментальных группах ($p < 0,05$). Особого внимания заслуживает вывод о том, что 35,4% опрошенных учителей считают свою практическую подготовку недостаточной во всех областях ОБЗР – этот факт полностью согласуется с нашим ранжированием дефицитов для категории слушателей, не имеющих педагогического образования (экспериментальная группа ЭГ-3), а также для педагогов непрофильных дисциплин (ЭГ-2).

Исследование В. Н. Гурьянчика и Т. В. Макеевой полностью согласуется с нашими выводами. Авторы отмечают, что ветераны и участники специальной военной операции испытывают значительные трудности при переходе к педагогической деятельности, обусловленные дефицитом универсальных педагогических компетенций, психологическими барьерами в коммуникации с молодежной аудиторией, а также потребностью в социальном признании и включенности в общество. Реализованный ими проект направлен на формирование у ветеранов универсальных педагогических компетенций для просветительской и воспитательной работы с детьми и молодежью [36]. B. Morrison рассматривает потенциальный вклад ветеранов военной службы в преподавание в системе профессионального образования [37]. Данный опыт созвучен нашей модели, в рамках которой для участников СВО был разработан вариативные темы, а также организованы тренинги и психолого-педагогическое консультирование.

Значимость практико-ориентированной составляющей обучения подчеркивается и в методических рекомендациях по преподаванию предмета ОБЗР, разработанных С. П. Сорокиным, А. М. Соломатиным и Д. А. Бурдаковым для общеобразовательных организаций [38], в том числе при разработке программ профессиональной переподготовки для участников СВО согласно исследованиям Ж.А. Старовойтовой и А.В. Рябцевым [39].

Авторы указывают, что освоение учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер и предусматривает, в частности, прохождение учебных сборов, использование беспилотных летательных аппаратов, тренажеров для отработки навыков сердечно-легочной реанимации, оказания первой помощи, а также средств индивидуальной защиты. В нашей модели педагогического сопровождения были предусмотрены обязательные практикумы на симуляторах тактической медицины, огневой подготовки и управления БПЛА. Как показали результаты, наибольший прирост праксеологического компонента – с 8,5 до 13,4 балла (что соответствует высокому уровню) – произошел именно в экспериментальной группе ЭГ-1, объединяющей педагогов с профильным образованием, что подтверждает эффективность включения в программы подготовки практико-ориентированных занятий на специализированном оборудовании.

Для оценки мотивационного компонента профессиональной готовности нами применялась методика А. А. Печерской, которая дифференцирует профессиональные ценностные ориентации учителя на когнитивный, эмотивный и поведенческий компоненты [32]. Наши данные демонстрируют, что в экспериментальных группах ЭГ-2 и ЭГ-3 мотивационный компонент остается на нижней границе среднего уровня, что указывает на недостаточную сформированность ценностного отношения к профессиональной деятельности в области основ безопасности и защиты Родины. Это согласуется с выводами А.А. Печерской о том, что принятие личностью гуманистических профессиональных ценностей не происходит стихийно, а требует целенаправленного формирования через актуализацию смысложизненных и профессиональных ценностных представлений, убеждений и идеалов. В связи с этим в содержание нашего педагогического сопровождения были включены рефлексивные семинары, тренинги педагогической эмпатии, разбор профессиональных кейсов и анализ собственных педагогических убеждений, что позволило повысить мотивационный компонент в ЭГ-1 до 67,8% (средний уровень, близкий к высокому), а в ЭГ-2 – до 58,4% (средний уровень).

Для оценки статистической значимости различий между экспериментальными и контрольной группами по интегративному показателю профессиональной готовности на промежуточно-контрольном этапе применялся непараметрический U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок. Расчетные значения U-критерия составили для ЭГ-1 178 ($p < 0,01$), для ЭГ-2 235 ($p < 0,05$), для ЭГ-3 287 ($p < 0,05$), что ниже критического значения (338) и свидетельствует о статистически значимых различиях между каждой экспериментальной группой и контрольной группой. Эти результаты согласуются с выводами В.П. Вейдта и Л.А. Зорькиной, которые обосновывают, что плановое повышение квалификации, реализуемое на основе диагностики профессиональных компетенций и последующего проектирования индивидуальных образователь-

ных маршрутов, обеспечивает достоверный прирост профессиональных компетенций работников системы образования. Апробированная нами модель, благодаря своей структурной завершенности и вариативности, может быть тиражирована в других регионах [33].

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что разработанная и апробированная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в предметной области «Основы безопасности и защиты Родины», учитывающая профессиональные дефициты различных категорий кадров и реализующая принципы дифференциации, индивидуализации и практико-ориентированности, является эффективной и может быть рекомендована к внедрению в систему дополнительного профессионального образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что разработанная и апробированная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки кадров в предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» является эффективной. Реализация трех организационно-педагогических условий – развитие мотивационно-смысловых ориентиров, оптимизация содержания на основе профессиональных дефицитов и включение слушателей в практики с использованием новых технических средств – обеспечила статистически значимый прирост всех компонентов профессиональной готовности (мотивационного, гносеологического, праксеологического) в трех экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой.

Результаты расчета интегративного показателя и их статистическая обработка свидетельствуют о положительной динамике в экспериментальных группах, причем наиболее выраженный прирост отмечен в группе педагогов с профильным образованием, обозначенной как ЭГ-1. Во всех экспериментальных группах достигнут средний уровень готовности, в то время как контрольная группа осталась на низком уровне. Статистически значимые различия по критерию Манна – Уитни подтверждают эффективность разработанной модели педагогического сопровождения и позволяют рекомендовать ее для внедрения в систему дополнительного профессионального образования при подготовке кадров по предметной области «Основы безопасности и защиты Родины».

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2026-055/1 по теме «Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки кадров в области «Основ безопасности и защиты Родины».

ЛИТЕРАТУРА

1. Gökmenoğlu T., Daşı Sönmez E., Durmuş C., Karakullukçu Ö.F. Empowering «resilience-building agents»: An analysis of physical education teachers' instructional intentions for disaster preparation // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2025. Vol. 127. P. 105685. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2025.105685.
2. What do teachers think and do about violence in schools? / UNESCO: Safe to Learn. Paris 07 SP, France, 2023. 43 p. URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-09/2023_UNESCO_Safe-to-learn_What-do-teachers-think-and-do-about-violence-in-schools_EN.pdf (accessed 13 June 2026)
3. Resilient Schools and Disaster Risk Reduction Education / UNESCO: Open Learning Platform. Paris 07 SP, France, 2021. URL: https://openlearning.unesco.org/courses/course-v1%3AUNESCO%2BUNESCO-03%2B2021_01/about (accessed 13 June 2026)
4. Li M., Wu M., Shan X., Chen X. Teacher Empowerment and Governance Pathways for Climate-Resilient Education Systems // Sustainability. 2026. Vol. 18. No. 6. P. 3057. DOI: 10.3390/su18063057.
5. Об обязательном обучении военному искусству: Декрет ВЦИК [принят ВЦИК 22.04.1918] // Доступ из Библиотека электронных ресурсов Исторического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова. URL: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/18-04-22.htm (дата обращения: 13.06.2026).
6. Об обязательной военной службе: Закон СССР от 18.09.1925 [принят ЦИК СССР 18.09.1925] // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.

cgi?req=doc&base=ESU&n=5637 (дата обращения: 13.06.2026).
7. О всеобщей воинской обязанности: Закон СССР от 01.09.1939 [принят Верховным Советом СССР 01.09.1939] // Ведомости Верховного Совета СССР. 1939. № 32. Доступ из Электронной библиотеки исторических документов. URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/131100 (дата обращения: 13.06.2026).
8. Вычеров Д. А. Военное обучение школьников в конце 1930-х - 1945 гг. (на материалах города Тюмени) // Наука. Общество. Оборона. 2020. Т. 8, № 1(22). С. 7. DOI: 10.24411/2311-1763-2020-10226
9. О всеобщей воинской обязанности: Закон СССР от 12.10.1967 № 1950-VII [принят Верховным Советом СССР 12.10.1967] // Ведомости Верховного Совета СССР. 1967. № 42. Ст. 552. Доступ из справ.-правовой системы «КонтурНорматив». URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=36903 (дата обращения: 13.06.2026).
10. О сроках и порядке введения начальной военной подготовки молодежи: Постановление Совета министров СССР от 29.04.1968 № 289 [принято Совмином СССР 29.04.1968] // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=8476 (дата обращения: 13.06.2026).
11. О введении в государственных общеобразовательных учебных заведениях РСФСР нового курса "Основы безопасности жизнедеятельности": Приказ Министерства образования РСФСР от 27.05.1991 № 169 [утв. Минобразованием РСФСР 27.05.1991] // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=5578 (дата обращения: 13.06.2026).
12. Станкевич П.В. Приоритетные направления развития бакалаврского образования (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика : Материалы XII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (Южно-Сахалинск, 08–09 декабря 2021 года). Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2022. С. 40–45.
13. Киселева Э.М., Спицына Т.А., Рзаева Г.И. Исторические и теоретические аспекты образования в области безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2024. 112 с.
14. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)": Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н [утв. Минтрудом России 18.10.2013] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2013. № 50. С. 45–78. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 13.06.2026).
15. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р [утв. Правительством РФ 24.06.2022] // Собрание законодательства РФ. 2022. № 27. Ст. 4782. С. 125–142. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 13.06.2026).
16. О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации": Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ [принят Гос. Думой 25.07.2023; одобрен Советом Федерации 28.07.2023] // Собрание законодательства РФ. 2023. № 32 (ч. 1). Ст. 5890. С. 23–40. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/ (дата обращения: 13.06.2026).
17. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 09.10.2024 № 704 [утв. Минпросвещения РФ 09.10.2024] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502120007 (дата обращения: 13.06.2026).
18. О направлении программы внеурочной деятельности (учебных сборов, 8-9 классы): Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 19.05.2025 № 06-725 [направлено Минпросвещения РФ 19.05.2025] // Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: https://base.garant.ru/412302874/ (дата обращения: 13.06.2026).
19. Tang J.-S., Chang H.-Y., Feng J.-Y. Development of a disaster preparedness training program for community leaders: Evidence from Taiwan // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2024. Vol. 108. P. 104517. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2024.104517.
20. Patel, R. K., Pamidimukkala, A., Kermanshachi, S., Etminani-Ghasrodashti, R. Disaster preparedness and awareness among university students: a structural equation analysis // International journal of environmental research and public health. 2023. Vol. 20. No. 5. P. 4447.
21. Lassa J.A., Amri A., Tebe Y., Towers B., Haynes K. Exploring NGOs-government collaboration strategies in institutionalising child-centred disaster resilience and climate change adaptation // Progress in Disaster Science. 2023. Vol. 18. P. 100284. DOI: 10.1016/j.pdisas.2023.100284.
22. Savolainen T., Airo K., Jylhä T. Safety training needs of educational institutions // Quality Assurance in Education. 2024. Vol. 32. No. 3. DOI: 10.1108/QAE-03-2024-0049

23. Sheena D., Berkovich I., Benoliel P. Effective crisis leadership: insights from school leaders during the pandemic // Journal of Educational Administration and History. 2025. DOI: 10.1080/00220620.2025.2513483
24. Kisno, Purba S., Rahman A., Simartmare A., Napitupulu S., Sihombing D. Empowering Vocational Teachers Basic Safety Training through Partnership Dual Training System Integration // Journal of Information Systems Engineering & Management. 2025. Vol. 10. No. 46s. P. 630 645. DOI: 10.52783/jisem.v10i46s.9004
25. Khan N.F., Ikram N., Murtaza H., Javed M. Evaluating protection motivation based cybersecurity awareness training on Kirkpatrick's Model // Computers & Security. 2023. Vol. 125. P. 103049. DOI: 10.1016/j.cose.2022.103049
26. Edmeade J., Buzinde C.N. Educators' personal resilience in the context of disasters triggered by natural hazards: The case of the United States Virgin Islands (USVI) // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2021. Vol. 66. P. 102571. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2021.102571
27. Гужанков Н.Е. Образовательное пространство вуза как фактор реализации индивидуальной траектории профессионального становления преподавателя основ безопасности и защиты Родины // Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе: Материалы II всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 23–24 октября 2025 года). Часть 2. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2025. С. 106–109.
28. Павлова В.И., Камскова Ю.Г., Сарайкин Д.А. Образовательное пространство вуза как фактор становления преподавателя основ безопасности и защиты Родины // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. № 5 (189). С. 163–177. DOI: 10.25588/cspu.2025.189.5.010
29. González-Martín A.M., Bernal-Suárez A., Lanza-Escobedo D., Berd-Gómez R. Bridging the preparation gap: Immersive virtual reality outperforms traditional lectures in preparing preservice teachers to prevent school bullying // Teaching and Teacher Education. 2026. Vol. 177. P. 105554. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105554
30. Otara A., Kute B., Omolo H.O., Adoyo R. Enhancing Student Safety: Analysis of Teacher Practices on Emergency Incident Response in Public Secondary Schools // SAGE Open. 2025. Vol. 15. No. 3. DOI: 10.1177/21582440251357184
31. Qazvini S.K., Musa J.H., Salleh S.M., Tan D.C.C. Educational Escape Rooms in Pre-Service Teacher Training: An Activity Theory Analysis // International Journal of Serious Games. 2026. Vol. 13. No. 3. P. 147 164. DOI: 10.17083/yxpabt33
32. Печерская А. А. Методика исследования профессиональных ценностных ориентаций учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. №. 6. С. 148-154.
33. Вейдт В.П., Зорькина Л.А. Реализация новой модели планового повышения квалификации работников системы образования Калининградской области // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 2 (63). С. 27–40.
34. Бойков А.Е., Силакова О.В. Основные аспекты подготовки учителей основ безопасности и защиты Родины в современных условиях: вызовы и решения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 51–55.
35. Goswami T., Ahmad A. Teachers' awareness and readiness towards disaster education in schools // SN Social Sciences. 2026. Vol. 6. No. 6. DOI: 10.1007/s43545-026-01524-3
36. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение ветеранов и участников специальной военной операции в просветительской деятельности с детьми и молодежью (на примере проекта «Педагогическая мастерская») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, вып. 5. С. 610–621.
37. Morrison B. Can military veterans transition into teaching to help bridge the gap of workforce sustainability in the UK? //Research in Post-Compulsory Education. 2025. Vol. 30. No 2. P. 350-369.
38. Сорокин С.П., Соломатин А.М., Бурдаков Д.А. Методические рекомендации по преподаванию учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в общеобразовательных организациях Московской области. Москва: Корпоративный университет развития образования, 2024. 27 с. [Электронный ресурс]. URL: https://momos.ru/uploads/posts/2024_09/_method-rec.pdf (дата обращения: 13.06.2026).
39. Старовойтова Ж.А., Рябцев А.В. Опыт реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки участников СВО // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 385–389.

REFERENCES

1. Gökmenoğlu T., Daşı Sönmez E., Durmuş C., Karakullukçu Ö.F. Empowering "resilience building agents": An analysis of physical education teachers' instructional intentions for disaster preparation. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2025, vol. 127, p. 105685. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2025.105685
2. UNESCO. What do teachers think and do about violence in schools? Safe to Learn. Paris, 2023. 43 p. Available at: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-09/2023_UNESCO_Safe-to-learn_What-

do-teachers-think-and-do-about-violence-in-schools_EN.pdf (accessed 13 June 2026).
3. UNESCO. Resilient Schools and Disaster Risk Reduction Education. Open Learning Platform. Paris, 2021. Available at: https://openlearning.unesco.org/courses/course-v1%3AUNESCO%2BUNESCO-03%2B2021_01/about (accessed 13 June 2026).
4. Li M., Wu M., Shan X., Chen X. Teacher Empowerment and Governance Pathways for Climate Resilient Education Systems. *Sustainability*, 2026, vol. 18, no. 6, p. 3057. DOI: 10.3390/su18063057
5. On Compulsory Training in Military Art: Decree of the All Russian Central Executive Committee [adopted on 22 April 1918]. Available from the Library of Electronic Resources of the Faculty of History, Lomonosov Moscow State University. Available at: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/18-04-22.htm (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
6. On Compulsory Military Service: Law of the USSR of 18 September 1925 [adopted by the Central Executive Committee of the USSR on 18 September 1925]. Available from the ConsultantPlus legal reference system. Available at: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=5637 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
7. On Universal Military Obligation: Law of the USSR of 1 September 1939 [adopted by the Supreme Soviet of the USSR on 1 September 1939]. Vedomosti of the Supreme Soviet of the USSR, 1939, no. 32. Available from the Electronic Library of Historical Documents. Available at: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/131100 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
8. Vycherov D. A. Military training of schoolchildren in the late 1930s – 1945 (based on materials from the city of Tyumen). *Science. Society. Defense*, 2020, vol. 8, no. 1(22), p. 7. DOI: 10.24411/2311-1763-2020-10226 (in Russ.)
9. On Universal Military Obligation: Law of the USSR of 12 October 1967 No. 1950 VII [adopted by the Supreme Soviet of the USSR on 12 October 1967]. Vedomosti of the Supreme Soviet of the USSR, 1967, no. 42, art. 552. Available from the KonturNormativ legal reference system. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=36903 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
10. On the Terms and Procedure for Introducing Initial Military Training for Youth: Resolution of the Council of Ministers of the USSR of 29 April 1968 No. 289 [adopted by the Council of Ministers of the USSR on 29 April 1968]. Available from the ConsultantPlus legal reference system. Available at: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=8476 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
11. On the Introduction of the New Course "Fundamentals of Life Safety" in State General Educational Institutions of the RSFSR: Order of the Ministry of Education of the RSFSR of 27 May 1991 No. 169 [approved by the Ministry of Education of the RSFSR on 27 May 1991]. Available from the ConsultantPlus legal reference system. Available at: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=5578 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
12. Stankevich P. V. Priority directions for the development of bachelor's education (profile "Education in the Field of Life Safety"). In: *Life Safety: Modern Challenges, Science, Education, Practice. Proceedings of the XII Interregional Scientific and Practical Conference with International Participation (Yuzhno Sakhalinsk, 8–9 December 2021)*. Yuzhno Sakhalinsk: Sakhalin State University, 2022, pp. 40–45. (in Russ.)
13. Kiseleva E. M., Spitsyna T. A., Rzaeva G. I. Historical and Theoretical Aspects of Education in the Field of Life Safety. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2024. 112 p. (in Russ.)
14. On Approval of the Professional Standard "Teacher (Pedagogical Activity in the Field of Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education) (Tutor, Teacher)": Order of the Ministry of Labour of Russia of 18 October 2013 No. 544n [approved by the Ministry of Labour of Russia on 18 October 2013]. *Bulletin of Normative Acts of Federal Executive Bodies*, 2013, no. 50, pp. 45–78. Available from the ConsultantPlus legal reference system. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
15. On the Concept of Teacher Training for the Education System for the Period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation of 24 June 2022 No. 1688 r [approved by the Government of the Russian Federation on 24 June 2022]. Collection of Legislation of the Russian Federation, 2022, no. 27, art. 4782, pp. 125–142. Available from the Garant legal reference system. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
16. On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation": Federal Law of 4 August 2023 No. 479 FZ [adopted by the State Duma on 25 July 2023; approved by the Federation Council on 28 July 2023]. Collection of Legislation of the Russian Federation, 2023, no. 32 (part 1), art. 5890, pp. 23–40. Available from the ConsultantPlus legal reference system. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/ (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
17. On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning Federal Educational Programs of Primary General, Basic General, and Secondary General Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 9 October 2024 No. 704 [approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on 9 October 2024]. Official Internet Portal of Legal Information. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502120007 (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
18. On the Direction of the Extracurricular Activity Program (Training Camps, Grades 8–9): Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation of 19 May 2025 No. 06 725 [sent by the Ministry of Education of the Russian Federation on 19 May 2025]. Available from the Garant legal reference system. Available at: https://

base.garant.ru/412302874/ (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
19. Tang J. S., Chang H. Y., Feng J. Y. Development of a disaster preparedness training program for community leaders: Evidence from Taiwan. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2024, vol. 108, p. 104517. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2024.104517.
20. Patel R. K., Pamidimukkala A., Kermanshachi S., Etminani Ghasrodashti R. Disaster preparedness and awareness among university students: a structural equation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2023, vol. 20, no. 5, p. 4447.
21. Lassa J. A., Amri A., Tebe Y., Towers B., Haynes K. Exploring NGOs government collaboration strategies in institutionalising child centred disaster resilience and climate change adaptation. *Progress in Disaster Science*, 2023, vol. 18, p. 100284. DOI: 10.1016/j.pdisas.2023.100284
22. Savolainen T., Airo K., Jylhä T. Safety training needs of educational institutions. *Quality Assurance in Education*, 2024, vol. 32, no. 3. DOI: 10.1108/QAE 03 2024 0049
23. Sheena D., Berkovich I., Benoliel P. Effective crisis leadership: insights from school leaders during the pandemic. *Journal of Educational Administration and History,* 2025. DOI: 10.1080/00220620.2025.2513483
24. Kisno, Purba S., Rahman A., Simartmare A., Napitupulu S., Sihombing D. Empowering Vocational Teachers Basic Safety Training through Partnership Dual Training System Integration. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 2025, vol. 10, no. 46s, pp. 630–645. DOI: 10.52783/jisem.v10i46s.9004
25. Khan N. F., Ikram N., Murtaza H., Javed M. Evaluating protection motivation based cybersecurity awareness training on Kirkpatrick's Model. *Computers & Security*, 2023, vol. 125, p. 103049. DOI: 10.1016/j.cose.2022.103049
26. Edmeade J., Buzinde C. N. Educators' personal resilience in the context of disasters triggered by natural hazards: The case of the United States Virgin Islands (USVI). *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2021, vol. 66, p. 102571. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2021.102571
27. Guzhankov N. E. The educational space of the university as a factor in the implementation of the individual trajectory of professional development of a teacher of fundamentals of security and defense of the Motherland. In: *Social and Humanitarian Sciences and Cultural Processes in Modern Society. Proceedings of the II All Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation (Ulyanovsk, 23–24 October 2025). Part 2*. Ulyanovsk, IP Kenshenskaya Victoria Valeryevna (Zebra Publishing House), 2025, pp. 106–109. (in Russ.)
28. Pavlova V. I., Kamsckova Yu. G., Saraikin D. A. The educational space of the university as a factor in the development of a teacher of fundamentals of security and defense of the Motherland. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2025, no. 5 (189), pp. 163–177. DOI: 10.25588/cspu.2025.189.5.010 (in Russ.)
29. González Martín A. M., Bernal Suárez A., Lanza Escobedo D., Berd Gómez R. Bridging the preparation gap: Immersive virtual reality outperforms traditional lectures in preparing preservice teachers to prevent school bullying. *Teaching and Teacher Education*, 2026, vol. 177, p. 105554. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105554
30. Otara A., Kute B., Omolo H. O., Adoyo R. Enhancing Student Safety: Analysis of Teacher Practices on Emergency Incident Response in Public Secondary Schools. *SAGE Open*, 2025, vol. 15, no. 3. DOI: 10.1177/21582440251357184
31. Qazvini S. K., Musa J. H., Salleh S. M., Tan D. C. C. Educational Escape Rooms in Pre Service Teacher Training: An Activity Theory Analysis. *International Journal of Serious Games*, 2026, vol. 13, no. 3, pp. 147–164. DOI: 10.17083/yxpabt33
32. Pecherskaya A. A. Methodology for studying the professional value orientations of a teacher. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2016, no. 6, pp. 148–154. (in Russ.)
33. Veidt V. P., Zorkina L. A. Implementation of a new model of planned professional development for education system employees in the Kaliningrad region. *Scientific Support of the Personnel Training System*, 2025, no. 2 (63), pp. 27–40. (in Russ.)
34. Boykov A. E., Silakova O. V. Main aspects of training teachers of fundamentals of security and defense of the Motherland in modern conditions: challenges and solutions. *World of Science, Culture, Education*, 2025, no. 2 (111), pp. 51–55. (in Russ.)
35. Goswami T., Ahmad A. Teachers' awareness and readiness towards disaster education in schools. *SN Social Sciences*, 2026, vol. 6, no. 6. DOI: 10.1007/s43545026015243
36. Guryanchik V. N., Makeeva T. V. Socio pedagogical support for veterans and participants of the special military operation in educational activities with children and youth (on the example of the project "Pedagogical Workshop"). *Pedagogy. Theory and Practice*, 2025, vol. 10, issue 5, pp. 610–621. (in Russ.)
37. Morrison B. Can military veterans transition into teaching to help bridge the gap of workforce sustainability in the UK? *Research in Post Compulsory Education*, 2025, vol. 30, no. 2, pp. 350–369.
38. Sorokin S. P., Solomatin A. M., Burdakov D. A. Methodological Recommendations for Teaching the Subject "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland" in General Educational Organisations of the Moscow Region. Moscow, Corporate University of Education Development, 2024. 27 p. Available at: https://momos.ru/uploads/posts/2024_09/_method-rec.pdf (accessed 13 June 2026). (in Russ.)
39. Starovoytova Zh. A., Ryabtsev A. V. Experience in implementing additional professional programmes for professional retraining of participants of the special military operation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 85 4, pp. 385–389. (in Russ.)

Авторы

Акимова Любовь Александровна
(Российская Федерация, г. Оренбург)
Доцент, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности,
физической культуры и методики преподавания
безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет
E-mail: lubovakimova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-9202-758X
Scopus Author ID: 7004192102

Сафонова Виктория Юрьевна
(Российская Федерация, г. Оренбург)
Доцент, доктор биологических наук,
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности,
физической культуры и методики преподавания
безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет
E-mail: viktoria.safonova@bk.ru
ORCID ID 0000-0002-8634-7106

Authors

Lyubov A. Akimova
(Russian Federation, Orenburg)
Associate Professor, Dr. Sci. (Educ.),
Head of the Department of Life Safety, Physical Education,
and Methodology of Teaching Life Safety
Orenburg State Pedagogical University
E-mail: lubovakimova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-9202-758X
Scopus Author ID: 7004192102

Viktoria Yu. Safonova
(Russian Federation, Orenburg)
Associate Professor, Dr. Sci. (Biol.),
Professor at the Department of Life Safety, Physical
Education, and Methodology of Teaching Life Safety
Orenburg State Pedagogical University
E-mail: viktoria.safonova@bk.ru
ORCID ID: 0000-0002-8634-7106

Вклад авторов

Акимова Л. А.: концептуализация, методология, создание черновика рукописи, создание рукописи и ее редактирование, проведение исследования, визуализация
Сафонова В. Ю.: руководство исследованием, создание рукописи и ее редактирование, верификация, формальный анализ

© Акимова Л. А., Сафонова В. Ю., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Lyubov A. Akimova: Conceptualization, Methodology, Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization
Viktoria Yu. Safonova: Validation, Formal analysis, Writing - Review & Editing, Supervision

© Lyubov A. Akimova, Viktoria Yu. Safonovaa, 2026

The authors declared no conflicts of interest