

RU

Учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» в контексте формирования единого образовательного пространства: проблемы и противоречия

Быстрова Е. А.

Аннотация. Цель работы заключается в выявлении и типологизации противоречий, возникающих при интеграции предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) в единое образовательное пространство России, и обосновании путей их преодоления. В статье показано, что ОБЗР выполняет дуалистическую функцию, сочетая формирование практико-ориентированных компетенций в сфере безопасности и решение задач гражданско-патриотического воспитания. Рассмотрены проблемы проектирования образовательных результатов по учебному предмету ОБЗР в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов. В результате выявлены и систематизированы институциональные противоречия (между унификацией содержания и региональной дифференциацией рисков, стратегической установкой и локальными практиками) и методологические противоречия в проектировании триединой системы результатов (предметных, метапредметных, личностных). Установлено, что ключевой проблемой является рассогласованность трех видов результатов, которые конструируются как параллельные списки при отсутствии механизмов их интеграции и адекватных оценочных процедур. Обоснована необходимость перехода к гибким схемам реализации курса, включающим: рамочно-модульную структуру программы учебного курса с вариативным региональным компонентом; сценарно-модульный подход к организации образовательного процесса на основе сквозных имитационных моделей (кейсов, тактических игр, проектов); создание гибкой системы оценивания образовательных результатов, легитимирующей локальные оценочные средства. Научная новизна работы определяется предложенной концептуальной схемой системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР для достижения содержательного, а не формального единства образовательного пространства.

EN

The subject “Basics of Safety and Motherland Protection” in the context of forming a unified educational space: problems and contradictions

E. A. Bystrova

Abstract. The research aims to identify and typologize the contradictions arising from the integration of the subject “Basics of Safety and Motherland Protection” (BSMP) into Russia’s unified educational space and to justify ways to overcome them. The article demonstrates that BSMP performs a dual function, combining the development of practice-oriented safety competencies with the objectives of civic and patriotic education. The work examines the challenges of designing educational outcomes for the BSMP subject within the framework of the Federal State Educational Standards. As a result, the study identifies and systematizes institutional contradictions (between content unification and regional risk differentiation, and between strategic directives and local practices) as well as methodological contradictions in designing the tripartite system of results (subject-specific, meta-subject, and personal). It is established that the key problem is the misalignment of these three types of outcomes, which are constructed as parallel lists lacking integration mechanisms and adequate assessment procedures. The necessity of transitioning to flexible course implementation schemes is justified, including: a framework-modular curriculum structure with a variable regional component; a scenario-modular approach to organizing the educational process based on end-to-end simulation models (case studies, tactical games, projects); and the creation of a flexible assessment system that legitimizes local evaluation tools. The scientific novelty of the work is defined by the proposed conceptual scheme for systemic integration and the design of the BSMP educational process to achieve substantive, rather than formal, unity within the educational space.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в том, что в современных условиях особую значимость учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) придает совокупность глобальных вызовов, формирующих качественно новую среду рисков. Эти вызовы носят многоуровневый характер – от геополитического до личностного.

На геополитическом уровне ключевое значение приобретает понимание гибридных угроз, сочетающих военное, информационное, кибернетическое и экономическое давление. В этом контексте ОБЗР выполняет не только функцию подготовки к основам гражданской обороны и территориальной защиты, но и способствует формированию системного видения национальной безопасности, гражданской ответственности и духовного суверенитета.

Технологический прогресс, с одной стороны, порождает новые риски – кибермошенничество, утечки данных, информационные манипуляции, с другой – увеличивает вероятность техногенных катастроф. В этих условиях курс ОБЗР может стать источником практических компетенций цифровой гигиены, алгоритмов действий в чрезвычайных ситуациях, навыков оказания первой помощи и психологической поддержки.

Социально-экологический аспект актуализирует вопросы правовой грамотности, устойчивости к деструктивным идеологиям, а также безопасного поведения в природной среде и в условиях учащающихся природных аномалий. Таким образом, актуальность предмета смещается от трансляции готовых инструкций к воспитанию культуры риск-ориентированного мышления и ответственности.

Важным фактором является и сформировавшийся общественный запрос на прикладные умения – от базовой первой помощи и навигации в городской среде до критической оценки информации. В эпоху социальной трансформации ОБЗР предлагает ценностный каркас, основанный на защите жизни, семьи, Отечества и взаимопомощи.

Учебный предмет ОБЗР следует рассматривать как стратегический образовательный ресурс адаптации подрастающего поколения к условиям высокой неопределенности. Между тем его результативность блокируется системным противоречием между унификацией образовательного пространства и необходимостью учета региональной специфики угроз, асимметрии инфраструктурных возможностей школ, локальных ценностно-культурных особенностей и многокомпонентной структуры предметного содержания. Преодоление данного противоречия предполагает реализацию взаимоувязанного комплекса мер, охватывающего нормативно-содержательную, методико-дидактическую, ресурсно-кадровую и диагностико-оценочную сферы.

Задачи исследования:

- проанализировать институциональные и социокультурные противоречия внедрения учебного предмета ОБЗР, выявив конфликт между унификацией содержания и региональной дифференциацией рисков, а также между стратегической установкой и локальными образовательными практиками;
- спроектировать концептуальную схему системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР, основанную на сценарно-модульном подходе (комплексные ситуационные задачи, проекты, тактические игры), обеспечивающую синтез предметных знаний, метапредметных умений и личностных качеств в едином деятельностном акте;
- выявить и типологизировать методологические противоречия в проектировании триединой системы образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) по ОБЗР, обусловленные дуализмом функций курса (практическая безопасность и гражданско-патриотическое воспитание).

Теоретическую базу исследования составляют фундаментальные положения и концепции, разработанные в отечественной педагогике, психологии и социологии образования:

- теория системно-деятельностного подхода (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2017), лежащая в основе Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС, 2021) и определяющая структуру образовательных результатов как триединство предметных, метапредметных (универсальные учебные действия) и личностных достижений. Этот подход позволил выявить рассогласование между декларируемыми целями и реальным проектированием результатов в курсе ОБЗР;
- научные разработки в области педагогики безопасности (Соломин, Станкевич, Шершнев, 2020), которые обосновывают контекстно-зависимую природу содержания образования по безопасности, зависимость актуальных рисков от географических, социальных и экономических условий региона. Эти исследования стали основой для анализа противоречия между унификацией содержания и региональной дифференциацией рисков;
- исследования по проблемам образовательного неравенства и ресурсной асимметрии (Поливанова, Бочавер, Павленко и др., 2020; Универсальные компетентности..., 2020), раскрывающие механизмы воспроизводства неравенства через формально равные требования в условиях различного ресурсного обеспечения. Данные работы использованы для анализа кадрово-ресурсного разрыва при реализации ОБЗР;
- теория педагогических измерений и квалиметрии (Звонников, Челышкова, 2019), в рамках которой рассматриваются проблемы валидности контрольно-измерительных материалов и ограничения стандартизированных тестов при оценке сложных, деятельностных и личностных результатов. Эти положения легли в основу критики оценочного формализма;
- исследования в области дидактики и методики преподавания ОБЖ/ОБЗР (Суворова, Горичева, 2024; Михайлов, 2019), посвященные проблемам педагогического дизайна, профессиональной подготовки учителей и реализации практико-ориентированного обучения в условиях жесткой регламентации.

Для решения поставленных задач в статье применяются следующие методы исследования:

- системно-структурный метод позволил рассмотреть внедрение учебного предмета ОБЗР как элемента целостной системы «единого образовательного пространства», выявив взаимосвязи и взаимовлияния между ее компонентами: содержанием (ФРП, 2025), условиями реализации, действиями педагогов и достигаемыми результатами;
- проблемно-логический метод был направлен на реконструкцию внутренней структуры выявленных противоречий и логики их развертывания на уровнях целеполагания, содержания, организации и диагностики;
- метод причинно-следственных связей использовался для установления факторов, детерминирующих возникновение проблемных ситуаций, и прогнозирования их последствий (например, обосновано, что асимметрия ресурсного обеспечения регионов выступает ключевой причиной неравенства образовательных результатов);
- сравнительно-сопоставительный метод обеспечил выявление расхождений между различными уровнями педагогической действительности: между декларируемыми целями (формирование готовности к действию) и проектируемыми результатами (знаниевая компонента), между едиными федеральными требованиями и вариативностью региональных условий и риск-ландшафтов;
- концептуальная схематизация выступила в качестве инструмента построения схемы системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР, результатом которой стали предложения по рамочно-модульной структуре учебной программы и сценарно-модульному подходу к проектированию образовательных результатов;
- терминологическая операционализация позволила перевести абстрактные понятия (например, «метапредметные результаты») в конкретные, эмпирически фиксируемые категории, адаптированные к предметной специфике ОБЗР.

Научно-практическая ценность работы определяется предложенной схемой системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР.

Обсуждение и результаты

Концепция единого образовательного пространства, являясь стратегическим ориентиром государственной образовательной политики, предполагает обеспечение единства образовательных стандартов, содержания и условий получения образования на всей территории России. Обязательный учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины», регламентируемый Федеральной рабочей программой (ФРП, 2025), позиционируется как один из ключевых инструментов реализации этого единства, призванный сформировать у всех школьников общенациональный каркас знаний, умений и ценностных установок в сфере безопасности и гражданской идентичности (Перова, 2025). Однако его внедрение в логике единого образовательного пространства порождает ряд системных социокультурных, управленческих, педагогических и дидактических противоречий.

Противоречие между единством содержания и региональной дифференциацией рисков. Единое образовательное пространство требует унификации содержательного ядра учебного предмета, что реализуется через детализированную ФРП (2025). Однако содержательная область «безопасность» по своей природе контекстно зависима. Риски (природные, техногенные, социальные) и приоритеты в сфере обороны (приграничные регионы, территории с особым стратегическим значением) существенно варьируются в зависимости от географического, экономического и социокультурного положения субъекта РФ. Жесткая унификация приводит к абстрагированию учебного материала от локальной среды обитания обучающегося, ограничению возможности его адаптации к актуальному risk-ландшафту конкретной территории, снижая практическую значимость предмета. Таким образом, единое образовательное пространство, обеспечивая формальное равенство требований и возможностей, может создавать содержательное неравенство в качестве подготовки к реальным угрозам (Соломин, Станкевич, Шершнев, 2020).

Конфликт стратегической установки и локальных образовательных практик. Учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» является носителем общенациональной стратегической установки, транслирующей единые ценности, историческую память и модели гражданского поведения. В рамках единого образовательного пространства это необходимо для консолидации общества. Однако на уровне конкретной школы, находящейся в уникальной социокультурной среде, эта установка может восприниматься с различной степенью актуальности и принятия. Возникает риск ее формальной ретрансляции без учета локального контекста, менталитета и традиций, что ведет к ритуализации обучения и снижению эффективности воспитательного воздействия (Перова, 2025).

Проблема обеспечения единых условий реализации требований ФГОС общего образования как фактор усиления неравенства. Единое образовательное пространство декларирует создание равных условий для достижения единых образовательных результатов (ФГОС, 2021). Однако в случае с ОБЗР это требование сталкивается с асимметрией ресурсного обеспечения (материально-технического, инфраструктурного и др.) между регионами, городами и сельской местностью (Фруммин, Пинская, Косарецкий, 2012). Единая программа, требующая для полноценной реализации учебных тиров, полос препятствий, современных тренажеров, де-факто становится инструментом, обнажающим и усиливающим существующее ресурсное неравенство. Эти ресурсно-дефицитные условия превращают требования ФРП (2025) в фиктивные конструкты, что порождает симуляцию практической подготовки и девальвирует смысл учебного предмета (Данченко, Костецкая, 2024).

Вызовы профессиональной подготовки педагогических кадров. Обязательность учебного предмета требует единого уровня квалификации педагогов, способных реализовать сложный интегративный курс (Михайлов, 2019). Возникает диссонанс между многопрофильностью предметного содержания (медицина, право, военное дело, психология) и ограниченной квалификацией одного педагога. Учитель, являясь специалистом в одной области (например, бывший военный), может испытывать профессиональный дефицит в других (например, методика преподавания социальной безопасности). В результате при единой для всех программе сохраняется глубокая дифференциация в качестве ее реализации, а вся полнота дидактической ответственности за освоение разнородного учебного материала переносится на педагога (Абрамова, 2015).

Проблема педагогического дизайна в условиях жесткой регламентации. Федеральная рабочая программа, фиксируя тематическое планирование и контрольные точки, может неявно провоцировать доминирование знаниево-репродуктивной парадигмы (ФРП, 2025). Педагог, ограниченный рамками программы и необходимостью подготовки к формализованному контролю, вынужден минимизировать ресурсоемкие активные и имитационные формы обучения (тактические игры, полевые занятия, проекты), требующие гибкости по времени и организации. Это приводит к разрыву между декларируемым системно-деятельностным подходом и реальным предметоцентричным процессом (Суворова, Горичева, 2024).

Противоречие между стандартизированной оценкой и комплексным характером образовательных результатов. Единое образовательное пространство опирается на механизмы объективной, сопоставимой оценки. Это закономерно ведет к разработке контрольно-измерительных материалов (КИМ), административно удобных, но дидактически невалидных форм контроля (стандартизированные тесты на знание фактов, терминов, уставов), которые в силу форматов способны проверить лишь когнитивную составляющую подготовки. Между тем сущностные результаты ОБЗР – практико-деятельностные и личностные – остаются за рамками стандартизированного измерения. Следовательно, система оценивания перестает соответствовать ключевым целям ОБЗР, создавая искаженную обратную связь и провоцируя «натаскивание» на тест в ущерб реальной подготовке (Звонников, Чельшкова, 2019).

Таким образом, интеграция учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в архитектуру единого образовательного пространства России выявляет комплекс структурных противоречий и институциональных проблем. Ключевой дидактический парадокс заключается в напряжении между стратегической целью гомогенизации (обеспечение единства образовательных стандартов, содержания и ценностных ориентиров) и объективной необходимостью дифференциации, обусловленной требованием учета региональной специфики рисков, неравенства ресурсного обеспечения и особенностей социокультурного контекста.

Обозначенный парадокс актуализируется на нескольких уровнях (Схема 1):

- на уровне целеполагания – в конфликте между административно-политической функцией учебного предмета как инструмента конструирования общенациональной идентичности и ее прагматической функцией формирования конкретных жизненно необходимых компетенций в сфере личной и коллективной безопасности;
- на уровне условий реализации – констатируется устойчивый кадрово-ресурсный разрыв между предъявляемыми нормативными требованиями и реальными возможностями образовательных организаций, что делает часть декларируемых результатов принципиально недостижимой в массовой практике;
- на уровне содержания и методики – это приводит к содержательной ригидности унифицированной программы, нивелирующей локальные особенности и актуальные угрозы, что снижает практическую значимость обучения, и к методическому консерватизму, при котором жесткие рамки программы и формализованный контроль подавляют внедрение ресурсоемких, но эффективных практико-ориентированных и имитационных форм обучения;
- на уровне диагностики – доминирует оценочный формализм, при котором стандартизированные измерительные инструменты не способны верифицировать сущностные, деятельностные и личностные результаты обучения, подменяя их проверкой репродуктивных знаний (Универсальные компетентности..., 2020).

В совокупности эти проблемы образуют замкнутый цикл, где декларируемое единство образовательного пространства обеспечивается ценой формального, а не содержательного соответствия, что ставит под вопрос достижение заявленных целей курса. Преодоление данного противоречия видится не в ослаблении единства, а в переходе к рамочно-модульной модели программы, сочетающей инвариантное общенациональное ядро с вариативным регионально-локальным компонентом, а также в разработке гибкой системы оценки, адекватной комплексному характеру планируемых результатов (Схема 2).

Следовательно, в рамках сложившейся архитектуры регион несет ответственность за содержательную адаптацию (сочетание инварианта и варианта), операционализация и верификация результатов – в отсутствие утвержденных федеральных измерительных комплексов (ФИПИ) – фактически замыкается на экспертно-методическом потенциале педагога, превращая оценку в локальный продукт профессионального проектирования (Звонников, Чельшкова, 2019).

Проектирование образовательных результатов (ОР) в предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» представляет собой комплексную методологическую проблему, обусловленную дуализмом функций данного учебного курса: формированием практико-ориентированных компетенций в сфере безопасности и одновременно решением задач гражданско-патриотического воспитания. В контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов к структуре ОР (предметные, метапредметные, личностные) выявляются противоречия, затрудняющие создание непротиворечивой, измеримой и педагогически реализуемой модели результатов (Соломин, Станкевич, Шершнев, 2020).

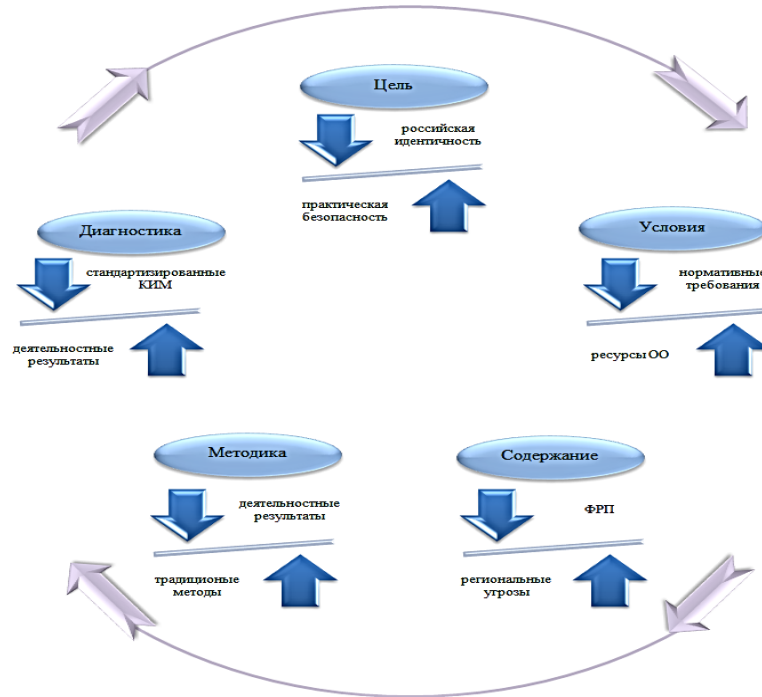


Схема 1. Зоны рассогласования реализации предмета ОБЗР в едином образовательном пространстве



Схема 2. Концептуальная схема системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР

Методологические противоречия в проектировании предметных результатов. Предметные результаты в области ОБЗР характеризуются гипертрофией знаниевого компонента в ущерб деятельностному. Это проявляется в доминировании результатов, сформулированных как «знание/понимание» (структур, классификаций, нормативных актов), над результатами уровня «применение/оценка» в смоделированных или реальных ситуациях. Возникает когнитивный разрыв между декларируемой целью (формирование готовности к действиям) и проектируемым результатом (усвоение информации). Проблема усугубляется дефицитом ресурсного обеспечения (материально-технического, кадрового, временного) для отработки практических умений (первая помощь, основы военно-прикладной подготовки), что делает часть спроектированных результатов виртуальными (не обеспеченными условиями для достижения) (Соломин, Станкевич, Шершнев, 2020; Суворова, Горичева, 2024).

Операционализация метапредметных результатов как конфликт универсальности и предметной специфики. Метапредметные результаты (универсальные учебные действия (УУД)) в рамках ОБЗР требуют не механической трансляции общих формулировок ФГОС (2025), а их смысловой адаптации к экстремальному и нормативно-регламентированному контексту предмета:

- регулятивные УУД. Проектирование сталкивается с парадоксом – необходимо формировать способность к самостоятельному принятию решений в условиях неопределенности (чрезвычайной ситуации), одновременно воспитывая стереотипность и алгоритмичность действий, диктуемую уставами и инструкциями;
- познавательные УУД. Существует гносеологическая сложность проектирования критического мышления и анализа информации в области, содержащей значительный объем идеологически и нормативно заданных, не подлежащих критическому пересмотру положений (например, основы конституционного строя, долг гражданина);
- коммуникативные УУД. Акцент должен смещаться с общей коммуникации на координацию действий в стрессовой, ограниченной по времени ситуации, что требует специальных педагогических моделей (тактико-ролевые игры, групповые кейсы) (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2011, с. 102-110; Станкевич, Соломин, 2025).

Проблема верификации и этико-педагогические риски составляют основное содержание вопроса о личностных результатах. Проектирование личностных результатов (сформированность гражданской идентичности, патриотизма, морально-психологической готовности к службе) является наиболее проблемным звеном в силу их ценностно-смысловой природы. Данная проблема конкретизируется в двух взаимосвязанных аспектах:

- проблема верификации. Личностные результаты как внутренние установки и ценностные ориентации не поддаются прямой педагогической диагностике в рамках стандартизированной оценки. Попытки их операционализации часто приводят к редукции – подмене оценки ценностного отношения оценкой информированности о соответствующих нормах и символике (знание дат, гимна, что является предметным результатом);
- этическая дилемма. Вмешательство в личностную сферу и попытка формализованной оценки убеждений вступают в противоречие с принципами гуманистической педагогики и правом личности на автономию мировоззрения. Это создает риски внешней, ритуальной демонстрации требуемых качеств без их реальной интериоризации (Звонников, Чельшкова, 2019).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что системная проблема заключается в отсутствии схемы сопряжения образовательных результатов. Ключевая проблема проектирования состоит в их рассогласованности: предметные, метапредметные и личностные результаты зачастую конструируются как параллельные списки, а не как иерархически и функционально связанная система. Отсутствуют четкие педагогические механизмы трансляции предметного знания в метапредметное действие, а затем – в личностную ценность. Не разработаны в достаточной мере интегративные оценочные процедуры (комплексные ситуационные задачи, проекты, учения), позволяющие одновременно оценить знание алгоритма действий (предметный ОР), эффективность работы в команде (метапредметный ОР) и проявляемую ответственность за результат (личностный ОР) (Станкевич, Соломин, 2025; Bystrova, 2026).

Таким образом, проблема проектирования образовательных результатов в контексте триады ФГОС (2021) представляет собой комплекс методологических, дидактических и этических противоречий между:

- ориентацией на действие и доминированием знаниевого подхода;
- универсальностью метапредметных результатов и спецификой нормативно-императивного содержания предмета;
- необходимостью формирования ценностей и невозможностью их валидной и этической формализованной оценки;
- декларацией системности трех видов результатов и отсутствием педагогических технологий для их интеграции.

Перспективным направлением решения данной проблемы является сценарно-модульный подход к проектированию образовательного процесса, где за основу берутся не изолированные результаты, а сквозные имитационные модели (кейсы, проекты, тактические игры) (Новикова, Красношлыкова, 2022). В рамках таких моделей предметное содержание становится средством для решения задачи, метапредметные умения – инструментом координации, а личностные качества – необходимым условием успеха. Это требует пересмотра не только формулировок результатов, но и всей системы оценочных средств, а также подготовки педагогических кадров, способных работать в логике интеграции, а не суммирования образовательных эффектов.

Заключение

Проведенный анализ интеграции учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в архитектуру единого образовательного пространства России позволяет заключить, что данный процесс характеризуется высокой степенью сложности и сопровождается комплексом системных противоречий.

В ходе исследования выявлены и концептуализированы следующие ключевые зоны рассогласования:

- институциональное противоречие между унифицированным содержанием ФРП (2025) и необходимостью учета региональной дифференциации рисков, что порождает формальный характер единства и снижает практическую значимость подготовки;
- ресурсная асимметрия, при которой единые требования к условиям реализации ФГОС (2021), накладываясь на неравенство материально-технической базы и кадрового потенциала образовательных организаций, парадоксальным образом усиливают, а не нивелируют образовательное неравенство;
- дидактический разрыв между декларируемым системно-деятельностным подходом и доминированием знаниево-репродуктивной парадигмы в реальной практике, что обусловлено жесткостью тематического планирования и ориентацией на формализованные процедуры контроля;

– методологическая неопределенность в проектировании и верификации триединой системы образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). Отсутствие адекватных инструментов оценки деятельностных и ценностно-смысловых компонентов ведет либо к их симуляции, либо к подмене измерением информированности, что девальвирует значимые цели курса ОБЗР.

В качестве концептуального решения обозначенных проблем предложена схема системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР, предполагающая:

- сохранение инвариантного общенационального ядра, обеспечивающего единство ценностных ориентиров и фундаментальных знаний;
- введение вариативного регионально-локального компонента, обеспечивающего содержательную адаптацию к актуальному риск-ландшафту конкретной территории;
- реализацию сценарно-модульного подхода к проектированию образовательных результатов, где интеграция предметных знаний, метапредметных умений и личностных качеств достигается через решение комплексных ситуационных задач, реализацию проектов и участие в тактических играх.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в эмпирической верификации и методической конкретизации предложенной концептуальной схемы системной интеграции и проектирования образовательного процесса по ОБЗР.

Материалы исследования | Research materials

1. ФРП – Федеральная рабочая программа среднего общего образования основы безопасности и защиты родины (для 10-11 классов образовательных организаций). Единое содержание общего образования. 2025. <https://fgosreestr.edsoo.ru/working-programs>
2. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ред. от 12.02.2025, действующая). Единое содержание общего образования. 2021. <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards>

Источники | References

1. Абрамова С. В. Научно-методическое обеспечение и организация системы подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: дисс. ... д. пед. н. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2015.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5).
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2017.
4. Данченко С. П., Костецкая Г. А. «Основы безопасности и защиты Родины»: в ожидании нового курса // Педагогика. 2024. Т. 88.
5. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2019.
6. Михайлов А. А. Методическая система подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности») в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств: автореф. дисс. ... д. пед. н. Н. Новгород, 2019.
7. Новикова С. В., Красношлыкова О. Г. Организация обучения на основе системно-деятельностного подхода при получении среднего общего образования. М.: ИНФРА, 2022.
8. Перова Т. Н. ОБЗР как фундамент личной безопасности: формирование навыков самозащиты у школьников // Альманах педагога. 2025. <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=84953>
9. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Павленко К. В., Сивак Е. В. Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
10. Соломин В. П., Станкевич П. В., Шершнева Л. И. Безопасность жизнедеятельности: теория и методика преподавания. М.: Юрайт, 2020.
11. Станкевич П. В., Соломин В. П. Фундаментальные основы применения технологического подхода в современном образовании в области безопасности жизнедеятельности в контексте его цифровизации // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика: сборник материалов XXIX Всероссийской научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 12 ноября 2025 г.). Казань: Бук, 2025.
12. Суворова Г. М., Горичева В. Д. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности. Изд-е 2-е, перераб. и доп. / отв. ред. Г. М. Суворова. М.: Юрайт, 2024.
13. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
14. Фрумин И. Д., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Вопросы образования. 2012. № 1.
15. Bystrova E. A. Designing a lesson on the subject “Fundamentals of Safety and Defense of the Motherland”: from goal-setting to the technological effectiveness of the educational process // International Journal of Professional Science. 2026. № 3-1. http://scipro.ru/article/PS_3_1_2026.pdf

Информация об авторах | Author information



Быстрова Елена Алексеевна¹

¹ Уральский государственный педагогический университет, г. Нижний Тагил



Elena Alekseevna Bystrova¹

¹ Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil

¹ ms.lenochk@list.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 24.02.2026; опубликовано online (published online): 09.04.2026.

Ключевые слова (keywords): единое образовательное пространство; сценарно-модульный подход; рамочно-модульная программа; проектирование образовательных результатов; unified educational space; scenario-modular approach; framework-modular program; design of educational outcomes.