ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО РЫБОЛОВСТВУ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калининградский государственный технический университет»
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота

ИЗВЕСТИЯ

БАЛТИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ РЫБОПРОМЫСЛОВОГО ФЛОТА

Психолого-педагогические науки

THE TIDINGS OF THE BALTIC STATE FISHING FLEET ACADEMY

Psychological and pedagogical sciences

№ 1(75)
Март 2026
Научный рецензируемый журнал, образовательное СМИ

Издается с марта 2008 года
Выходит четыре раза в год

Рецензируемый научный журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (серия ПИ № ФС 77-79694 от 27 ноября 2020 г.); входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук:
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

На основании рейтингования присвоена категория К2

Калининград
Издательство БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
2026

ББК 74. 58

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калининградский государственный технический университет».

ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. *Психолого-педагогические науки* = The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. *Psychological and pedagogical sciences* : научный рецензируемый журнал, образовательное СМИ / под ред. научной школы проф. Г. А. Бокаревой. – Калининград : Издательство БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ», 2025. – № 1(75). – 320 с.– ISSN 2071–5331. – Текст : непосредственный.

ISSN 2071-5331 DOI:10.46845/2071-5331-2026-1-75

Key title: Izvestja Baltiyskoy gosudarstvennoiy akademii rybopromyslovogo flota; Abbreviated key title: Izvestija BGARF

Key title in original characters: Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота

Научный журнал сформирован и активно развивается в концепте научной школы по внедрению профориентированного процесса обучения, основателем которой является Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Галина Александровна Бокарева.

Индексирование журнала и включение в базы данных: зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия – свидетельство ПИ № ФС77-31377 от 11 марта 2008 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в связи со сменой учредителя, изменением специализации – регистрационный номер ПИ ФС77-79694 от 27 ноября 2020 г.; 06 февраля 2023 г. в запись о регистрации СМИ внесены изменения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в связи с изменением языка; **входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение ВАК РФ от 19 февраля 2010 г. – № 6/6; от 1 декабря 2015 г.; от 26. 03. 2019 г.); **«Белый список» – уровень 3** (гуманитарные науки); на основании рейтингования присвоена **категория К2 (**ВАК, Рекомендации Президиума от 8 декабря 2023 г.); представлен в **научной электронной библиотеке (НЭБ)** – головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (ИФ РИНЦ, сублицензионный договор № 17-11/08); на **платформе Elpub**; включен в базу данных **Российских научных журналов (РНЖ);** зарегистрирован в Международной базе данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich’s Periodicals Directory, электронные версии журнала размещены на сайте Национального цифрового ресурса Руконт – www.rucont.ru, в Центре электронных ресурсов «Агентство "Книга – Сервис"» – www.akc.ru

Сайт журнала: https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/#izvestija

Распространяется в Российской Федерации в розницу. Перепечатка материалов из журнала допускается по согласованию с редакцией журнала. Ссылка на журнал обязательна.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ***Бокарев Михаил Юрьевич,*** *доктор педагогических наук, профессор, БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ И ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР: ***Бычкова Ольга Серафимовна,*** *кандидат педагогических наук, профессор, БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»*

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Гребенюк Татьяна Борисовна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Власова Елена Зотиковна, *доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург), ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена*

Зайцев Анатолий Александрович, *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «КГТУ»*

Самсонова Надежда Владиславовна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Серых Анна Борисовна, *доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Рудинский Игорь Давидович*, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Чуксина Ирина Георгиевна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «КГТУ»*

Включены научные статьи, посвященные актуальным проблемам профессионального педагогического образования. Журнал адресован широкому кругу ученых, специалистов в области педагогики, профессиональной педагогики, теории и методики профессионального образования, психологии, аспирантов, докторантов и соискателей. Статьи печатаются в авторской редакции.

Адрес редакции: 236029, Калининград, ул. Молодежная, 6, тел. и факс: +7 (4012) 95-52-27;
e-mail: ipp_bga_rf@mail.ru

ISBN 978-5-7481-0596-5

© Авторы статей, 2026
© ФГБОУ ВО «КГТУ», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

От главного научного редактора 6

УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Мойсеенко С. С., Чуксина И. Г. Организационная структура системы оперативного управления педагогическими рисками 7
Огий О. Г., Кметь А. Д. Анализ взаимосвязи параметров «на входе» и академической результативности студентов 13

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Рудинский И. Д., Кузнецов Е. А. Использование VR-технологий в преподавании отечественной истории в организации среднего профессионального образования: дидактический потенциал 25
Ананченкова П. И., Тонконог В. В. Типология систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли 38
Бакиева О. А., Спиридонова М. А. Графика как средство развития творческого воображения у обучающихся в учреждениях дополнительного образования 43
Дорофеева Е. В. Роль философии в образовательном пространстве СПО и вуза: на примере КМРК, КГТУ и БГАРФ. Часть 3 48
Ермакова Н. И., Дегтяренко К. А., Парахина О. В. Потенциал самостоятельной работы в аспекте развития преадаптивности студентов педагогических направлений подготовки в условиях перехода на новую модель высшего образования 56
Халиуллина Р. Ф. Наставничество «студент-студент»: формирование предпринимательской культуры будущих специалистов среднего звена 63
Зель А. В., Коломеец А. В. Анализ подходов ученых-педагогов к ноксологическому подходу формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся 72

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Шагеева Ф.Т., Мухаметзянова А. Ю. Конкурентоспособность будущих специалистов сферы общественного питания: разрыв между образовательным стандартом и требованиями работодателей 78
Бутов С. В. Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания 84
Воронина Д. К., Сечкина А. А. Формирование национальных ценностей на занятиях по иностранному языку 89
Любишина С. А., Михайлов А. Ю. Законодательные основы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза 95
Матеха А. С., Халявин А. А. Взаимосвязь удовлетворенности трудовой деятельностью и уровня конфликтности сотрудников туристического сектора г. Санкт-Петербурга 101
Филатова О. Н., Новиков А. П. Педагогика перед лицом кьеркегоровской критики «общества эффективности» 108

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Абаркина Т. А., Андреева Н. В., Глотова Ж. В., Мондраева Е. З., Суслина А. А. Методы смехотерапии в обучении иностранному языку 111
Дмитроченко Н. А. Развитие эмоционального интеллекта студентов посредством блог-технологий при изучении иностранного языка в техническом вузе 118

Ковалишин П. Ю. Технология изучения анаграмматических моделей
в русских и английских пословицах и поговорках 128
Фролова Т. П. Особенности организации самостоятельной работы студентов
в политехническом вузе: на примере обучения иноязычной лексике..... 132

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Никитина Т. В. Формирование коммуникативно-цифровой грамотности
курсантов Пермского института ФСИН России 140
Булан И. Г. Искусственный интеллект в учебной деятельности:
эмпирическое исследование отношения студентов технического университета 145
Ваганова О. И., Лукианова К. А., Писарева В. А. Развитие цифровых компетенций
у студентов вузов в условиях трансформации рынка труда 151
Герасимова А. В., Коноплева И. А., Захарова Е. Е. Применение цифровых технологий
в обучении персонала 158
Киракосян М. Ж. Технология поддержания смешанного обучения..... 165
Копий А. Г., Мальгина Е. А. Соотношение традиционных техник и цифровых инструментов
при подготовке дизайнеров предметов 171
Новоселов К. А., Сафьянников И. А. Применение генеративных нейросетей обучающимися:
польза или вред..... 177

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Велиева С. В., Ешмейкина С. В. Психодиагностика и профилактика
дезадаптивных паттернов саморегуляции у подростков
в условиях смешанного обучения..... 183
Казначеева С. Н., Челнокова Е. А., Хижная А. В. Физическая культура как фактор
формирования конкурентоспособного специалиста..... 190
Матухно Е. В., Ткач И. М. Прогнозирование как способ предсказания
путей формирования здорового образа жизни 195
Нуттунен Е. А. Психология лидерства 200
Осипова Е. В. Выявление склонности студентов вуза к экстремально-рискованному
поведению в аспекте педагогической превенции экстремистских проявлений..... 203

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Алексеева Е. Е., Сильнова Е. А. Законы коммутативности, ассоциативности
и дистрибутивности: от фундаментальных основ алгебры
к методическому инструментарию будущего учителя математики..... 210
Корнева И. П. Физические графики как семиотический инструмент формирования
научного мышления обучающихся 215
Куценко С. С. Использование искусственного интеллекта при обучении физике
в техническом вузе..... 220
Крукович Н. П. Методические особенности изучения темы
«Магнитное поле и его характеристики» в курсе общей физики технического вуза..... 222
Усатова В. М. Методические аспекты использования цифровых
образовательных ресурсов при обучении курсантов высшей математике..... 227

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жемчужников А. В. Цифровая образовательная среда военного вуза – новый вектор развития военного образования 232
Канболатов Д. Ю. Психолого-педагогическая технология формирования у курсантов устойчивости к информационным провокациям 236
Маклачков Е. А., Ипатов Ю. И., Миллер В. В. Волевая саморегуляция как условие эффективного выполнения служебно-боевых задач 244
Соболь Н. В. Интеграция иноязычной подготовки в формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров войск национальной гвардии 250

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Малюта В. И. Исследование психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности курсанта к информационно-психологическим угрозам 257
Осетрова Л. В. Разработка компетентностной модели для тренера творческих состояний в контексте профессиональной подготовки 269
Усёнок С. С. Рефлексивно-деятельностный подход как методологическая основа подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению 274
Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Иванов П. Н., Дрозденко С. А., Сидорина Т. В. Профессиональное наставничество: задачи, содержание, функции 284

ABSTRACTS. Information about the authors 294

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 313

РЕДАКЦИОННАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛА 318

От главного научного редактора



В настоящем выпуске нашего журнала фокусируется максимум внимания на проблеме изменения сущности парадигмы педагогической практики в период происходящих перемен и новых образовательных реформ. Одним из актуальных вопросов становится развитие общекультурных, гражданских и профессиональных компетенций будущего специалиста. Представленные статьи достаточно разнообразны по своей тематике, проблематике и аналитической глубине.

Так, привлекают внимание и порождают дискуссии материалы раздела «Управление и менеджмент качества в образовании» – педагогические риски, анализ взаимосвязи параметров «на входе» и академической результативности студентов предъявляются авторами как опыт опережающей практики.

Общие тенденции и подходы, которые изменяют образовательные условия, задают новые импульсы и обусловливают появление новых направлений развития педагогической мысли, отражены в публикациях раздела «Непрерывное профессиональное образование». Это исследование использования VR-технологий в преподавании отечественной истории; выявление типологии систем корпоративного обучения; развитие преадаптивности студентов в условиях перехода на новую модель высшего образования; проблемы формирования предпринимательской культуры специалистов среднего звена.

Существенная доля публикаций посвящена вопросам теории и практики профессиональной подготовки различных специалистов, аспектам непрерывного профессионального образования и внедряемым образовательным технологиям. Отметим исследуемые проблемы формирования национальных ценностей, обращение к философско-педагогическим смыслам кьеркегоровской критики «общества эффективности», развитие эмоционального интеллекта студентов посредством блог-технологий.

Содержащиеся в этом номере статьи обращены к широкому кругу проблем педагогической деятельности, формирующей коммуникативно-цифровую грамотность, развивающей цифровые компетенции, реализующей технологии поддержания смешанного обучения.

Широко представлены работы, обращенные к использованию здоровьесберегающих технологий, ориентированных на профилактику дезадаптивных паттернов саморегуляции обучающихся, прогнозирование и предсказание путей формирования здорового образа жизни, выявление склонности студентов к экстремально-рискованному поведению в аспекте педагогической превенции экстремистских проявлений.

Представлены убедительные материалы фундаментальной естественно-научной подготовки специалистов, педагогические проблемы военного образования, что отвечает социальному заказу в образовании, направленному на развитие личности будущего специалиста, его нравственно-психологической готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Редакционный совет нашего журнала желает всем авторам плодотворной весны и приглашает педагогическую общественность в дальнейшем принимать активное участие в исследованиях и публикациях.

В настоящее время ведётся приём статей для публикации в № 2(76) 2026 г.

Ознакомиться со статьями номера Вы можете на сайте журнала:
https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/#izvestija

С уважением и почтением,

Михаил Юрьевич Бокарев,
доктор педагогических наук,
профессор БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»

УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 7–12
Научная статья
УДК 519.8:378.016
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-7-12

Организационная структура системы оперативного управления педагогическими рисками

Сергей Сергеевич Мойсеенко[1], Ирина Георгиевна Чуксина[2]
[1]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]moiseenkoss@rambler.ru
[2]irina-chuksina@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы организации работ по оперативному управлению педагогическими рисками. Приведены структурные схемы и процессная модель управления рисками, рассматриваются технологии анализа и управления педагогическими рисками. Предложены организационно-технические мероприятия по снижению уровней педагогического риска. Рассмотрены вопросы информационного обеспечения управления рисками.

Ключевые слова: качество образования, педагогические риски, управление рисками, процессная модель

Для цитирования: Мойсеенко, С. С., Чуксина, И. Г. Организационная структура системы оперативного управления педагогическими рисками // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 7–12.

Актуальность системы оперативного управления педагогическими рисками в вузе сегодня чрезвычайно высока и обусловлена комплексом вызовов, с которыми сталкивается высшее образование. Это не модный термин, а необходимость для выживания и развития вуза в современной среде.

Педагогический риск представляет специфическую форму профессиональной деятельности: это действие, направленное на постановку цели, достижение которой в силу воздействия различных факторов носит неопределенный характер.

Абрамова И. Г. рассматривает «обоснованный педагогический риск» [1, с. 13] как понятие, позволяющее количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений.

Оперативное управление педагогическими рисками –это система, направленная на заблаговременное выявление и устранение потенциальных угроз качеству образования и стабильности учебного процесса, что имеет высокую практическую значимость для высшей школы.

Однако, в исследованиях, посвящённых анализу педагогических рисков [1, 2, 3, 4], вопросы оперативного управления педагогическими рисками в вузе остаются недостаточно исследованными.

Проведённый нами анализ практики подготовки морских специалистов в профильных вузах (например, в БГАРФ КГТУ) подтверждает актуальность системы оперативного управления педагогическими рисками, заключающейся в переходе от стихийного, реактивного реагирования на проблемы к системному, прогностическому и превентивному управлению качеством образовательной среды.

Управление педагогическими рисками в морских институтах и непосредственно на кафедрах должно проводиться в дискретно-непрерывном режиме, при этом мониторинг и сбор информации необходимо проводить непрерывно, а работы по анализу и оценке уровня рисков, выработке управленческих решений должны выполняться периодически в соответствии с выбранным интервалом «безопасности» и состоянием среды (по ситуации). [1, 2, 3].

Рассмотрим ключевые аспекты, определяющие актуальность оперативного управления педагогическими рисками при подготовке морских специалистов.

1. **Организационные вопросы,** которые требуют первоочередного решения это, прежде всего, следующие:

– создание группы/подразделения управления педагогическими рисками;

– разработка положения о группе управления педагогическими рисками;

– укомплектование группы управления педагогическими рисками квалифицированными специалистами в области управления рисками/безопасностью;

– определение зоны ответственности для каждого специалиста;

– распределение должностных обязанностей и разработка должностных инструкций;

– определение состава специалистов, ответственных за принятие решений в области управления педагогическими рисками.

В группу управления педагогическими рисками должны входить высококвалифицированные специалисты (преподаватели, методисты).

Нами разработана вариативная схема организационной структуры системы управления педагогическими рисками при подготовке морских специалистов как важного и необходимого направления деятельности вуза, что помогает оптимизировать процессы, снижать риски дублирования функций и упрощать принятие управленческих решений представленная на рис. 1.

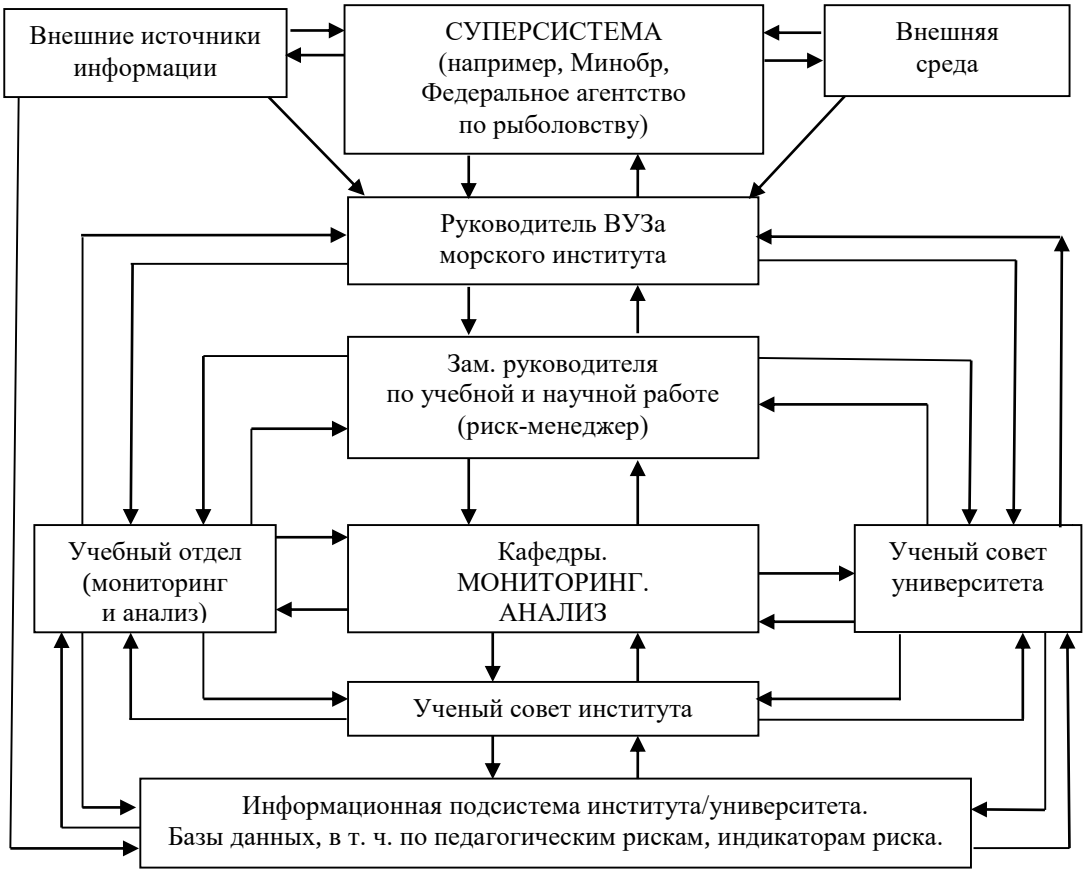


Рис. 1. Организационная структура системы управления педагогическими рисками в морском институте

Нужно отметить, что в положении о целевых группах оперативного управления педагогическими рисками необходимо отразить такие важные позиции, как организация:

– административно-правового обеспечения/регулирования работы по управлению педагогическими рисками;

– обеспечения работы по управлению рисками интеллектуальными, материальными и финансовыми ресурсами;

– определения и разделения зон ответственности;

– мониторинга, систематизации информации;

– анализа информации и идентификации рисков;

– работы по прогнозированию возникновения рисков;

– работы по оценке рисков и определению их допустимых уровней;

– разработки организационно-технических мероприятий по снижению уровня педагогических рисков и оценке эффективности таких мероприятий;

– планирования мероприятий по обеспечению эффективной работы кафедр и минимизации педагогических рисков;

– контроля за выполнением планируемых мероприятий.

2. Модель оперативного управления педагогическими рисками.

Система оперативного управления педагогическими рисками позволяет минимизировать их негативное влияние на образовательный процесс. Структура цикла оперативного управления включает следующие основные составляющие: идентификацию рисков, оценку и анализ; разработку мероприятий по снижению уровня рисков. Основная цель состоит в обеспечении адаптивности системы и непрерывного улучшения.

Для эффективной идентификации педагогических рисков важно определить типичные источники угроз. Это могут быть действия педагога, управленческие решения, особенности образовательных процессов.

К профессиональным ошибкам педагога относятся как действия (непоследовательность в требованиях, жесткий или излишне снисходительный стиль общения), так и бездействие (боязнь решительных действий, игнорирование проблем). Ключевой риск – утрата доверия и авторитета.

Управленческие и проектные риски обычно связаны с реализацией инновационных методов. Психологическими и коммуникативными рисками являются неосторожные заявления, игнорирование культурных особенностей, а также попытки строить панибратские отношения с обучаемыми (студентами), что может в значительной мере снизить эффективность обучения.

Риски самой образовательной среды – это, прежде всего, недостаточное знание особенностей обучаемых, а также четких правил, что порождает фактор неопределённости.

Организация работы по управлению педагогическими рисками представлена на рисунке 2 в виде процессной модели, предполагающей реализацию системных действий с рисками, возникающими в образовательном процессе вуза. Модель отражает этапы поиска, анализа и сравнительной оценки рисков для идентификации возможностей улучшения образовательного процесса.

К основным процессам, посредством которых реализуются функции управления рисками относятся: анализ ситуации и выявление возможных педагогических рисков; идентификация рисков; определение качественных и/или количественных оценок уровня педагогических рисков; определение допустимого уровня риска; разработка/выбор мероприятий по снижению уровня риска; анализ эффективности; принятие управленческого решения [1, 4, 7].

Модель оперативного управления педагогическими рисками отражает все основные процессы, которые могут быть реализованы как в ручном, так и в автоматическом режиме (при наличии соответствующей компьютерной программы).

Блок «Кафедра. Цели. Задачи» содержит сведения о кафедрах, каких специалистов готовит кафедра, какие факторы влияют на качество учебного процесса. Сведения об условиях и их баз данных направляются в «блок-накопитель информации», в котором информация обрабатывается и затем отправляется в «Блок анализа, идентификации и ранжирования педагогических рисков».

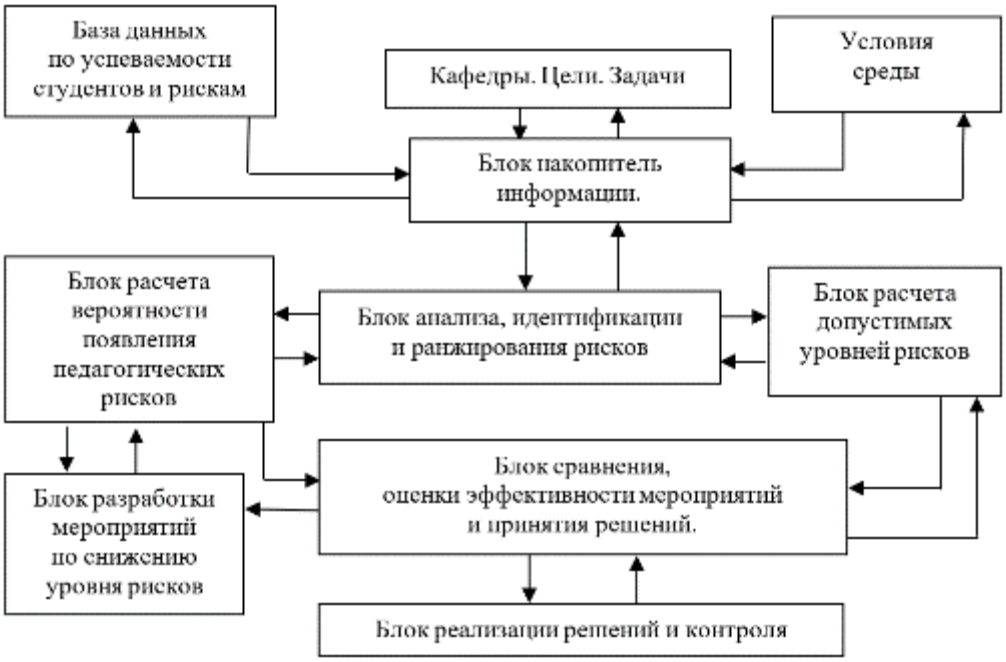


Рис. 2. Процессная модель системы оперативного управления рисками.

Цель анализа заключается в определении условий возникновения негативных ситуаций в учебном процессе и выявлении информации о том, какого рода педагогические риски возможны в интересующем нас направлении обучения. Далее производится идентификация рисков, данные поступают в «Блок расчета …»

Идентификация педагогического риска включает выявление и краткое описание опасностей, угрожающих событий, их потенциальных последствий и вероятностей (частот) возникновения. Исходные допущения и результаты идентификации риска должны быть документально оформлены (например, в специальном журнале). Идентификация риска в своей основе базируется на эмпирических оценках, что предполагает привлечение экспертов, так как для выполнения этой работы требуется опыт и интуиция [8, 9, 10, 11].

Блок расчета вероятности появления негативных ситуаций (ЧС) включает комплекс методов и средств расчета количественных и качественных оценок рисков и их описания. Поступающая в этот блок информация о рисках обрабатывается, выполняются необходимые расчеты вероятностных оценок рисков. Расчетные оценки рисков сравниваются с допустимым уровнем риска, который рассчитывается в блоке расчета допустимых уровней рисков.

В блоке сравнения, оценки эффективности мероприятий и принятия решений производятся операции сравнения оценок риска и в случае, если уровень риска больше допустимого, то разрабатываются организационно-технические мероприятия по снижению уровня рисков (блок разработки мероприятий по снижению уровня рисков). Далее рассчитывается эффективность мероприятий, и если эффективность много меньше затрат на их разработку и реализацию, то принимается решение о целесообразности реализации предложенных мероприятий.

В блоке реализации решений формируется проект и план реализации решения, определяются зоны ответственности (по рискам), параметры и точки контроля, сроки и временные интервалы, информационное обеспечение выполнения операций. Все работы по анализу и управлению рисками должны быть оформлены документально (протокол) в соответствии с установленным порядком. Документы, фиксирующие состав и результаты проведенных работ, протоколы педагогического риска, должны храниться в архиве. Протоколы рекомендуется сохранять в электронном и бумажном виде без ограничения срока хранения.

3. Технологии оперативного управления педагогическими рисками. В представленной методике под технологиями управления педагогическими рисками будем понимать алгоритмы выполнения работ, связанных с оценкой и управлением педагогическими рисками. Это работы по сбору и анализу информации, идентификации рисков, прогнозированию поведения образовательной системы в экстремальных условиях работы, оценки рисков и цены риска, расчета допустимого уровня риска, разработки организационно-технических мероприятий по снижению уровня рисков, оценки их эффективности и целесообразности реализации.

Информация и мониторинг. Поскольку основой для выработки решений является информации о состоянии объекта управления и среды, с которой взаимодействует и функционирует объект, то особую значимость следует уделять вопросам:

– мониторинга внутренней и внешней среды;

– информационного обеспечения и анализа информации;

– формирования и поддержания на уровне современности базы данных о рисках, причинно-следственных связях, эффективных действиях кафедр, учебного отдела и других структур, обеспечивающих учебный процесс;

– использования компьютерных программ для поиска и анализа информации, необходимой для оценки ситуации и принятия решений.

Количественная оценка педагогического риска – это расчет вероятности его появления. Расчет вероятностей риска основан на использовании статистических и экспертных методов по определенным алгоритмам. В этой связи целесообразно разработать компьютерные программы расчета.

Организационно-технические мероприятия по снижению уровней педагогического риска разрабатываются для конкретного случая и конкретных условий. Однако, имея большой опыт прошлого, можно найти прецеденты, позволяющие сузить зону поиска решений и оценки их эффективности. Вот почему так важно иметь базу данных о прошлом опыте.

Управлять – значить предвидеть и направлять события в нужное русло. Из этого определения, приписываемому Маршалу СССР И.Х. Баграмяну, следует, что важно не только прогнозировать возникновение педагогических рисков, но и поведение объекта в экстремальных ситуациях. Поэтому операторы/группы управления педагогическими рисками должны владеть соответствующими методиками и компьютерными программами.

Критерием оценки приемлемости педагогического риска является допустимый уровень риска. Уровень допустимого риска может быть рассчитан как разность цены риска с величиной затрат на снижение уровня риска.

4. Содержание работ по выполнению основных функций оперативного управления педагогическими рисками.

Планирование работ по оперативному управлению педагогическими рисками в морских институтах проводится постоянно. В этой связи на разных уровнях иерархии разрабатываются стратегические, годовые и оперативные планы работ по обеспечению системной, целенаправленной деятельности по управлению педагогическими рисками. Планы разрабатываются на основе данных анализа работы в прошлых периодах деятельности института или других образовательных систем, SWOT – анализа состояния системы, анализа экономической и техногенной составляющих, прогноза будущих условий и социально-технического развития системы.

Далее производится экспертиза планов, проверка на адекватность и реализуемость, после чего планы утверждаются руководителями соответствующих структур/систем. Контроль за выполнением планов возлагается на руководителей структурных подразделений образовательной системы. Годовые и оперативные планы управления рисками разрабатываются и на кафедрах.

Информационное обеспечение системы оперативного управления рисками.

Информационное обеспечение системы управления рисками является основой для идентификации и анализа факторов риска и причинно-следственных связей появления негативных результатов образовательного процесса. Сбор и систематизация информации – это функция мониторинга факторов педагогического риска,

Расчет вероятностных оценок наступления негативных событий и реализации педагогического риска основан на использовании экспертных оценок и статистических данных, возникновении любого рода негативных событий. Для снижения уровня ущерба необходимо четко

определить «цепочку» – условия – причины – следствие. Желательно описать сценарий развития негативных ситуаций. Анализ сценария поможет получить информацию, которая будет полезной в будущем [1, 9].

Например, для «учебы на чужих ошибках», с одной стороны, и для анализа возможных сценариев развития конкретной ситуации, для разработки и оценки эффективности мероприятий по предотвращению негативных исходов. Статистическая обработка информации о негативных ситуациях/событиях предполагает наличие представительной выборки, дифференциации по видам. Для получения вероятностной оценки риска необходимо иметь данные о количестве возникавших негативных событиях.

Поскольку для расчета вероятностных оценок на основе ретроспективных статистических данных выборка должна быть представительной, то возникает необходимость создания интегрированных баз данных.

Такие базы могут создаваться на уровне крупных вузов, информационно-аналитических центров, Министерства образования, федеральных агентств по рыболовству, морскому/речному флоту. При этом базы данных нижних уровней должны быть интегрированы в базы данных верхнего уровня. При такой постановке дела открываются реальные возможности для создания представительной базы данных и использования прошлого опыта для решения практических задач, в том числе задачи оперативного управления педагогическими рисками.

Список источников

1. Абрамова, И. Г. Педагогическая рискология. – Санкт-Петербург : Образование, 1995. – 93 с.
2. Абрамова, И. Г Теория педагогического риска : автореф. дис. … д-ра пед. наук: – Санкт-Петербург, 1996. – 42 с.
3. Антонова, Л. Н. Проблемное поле современной рискологии / Л. Н. Антонова // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 84–89.
4. Беляева, М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 16–23.
5. Дадалко, В. А. Управление рисками образовательной деятельности высших учебных заведений / В. А. Дадалко, Е. Д. Соловкина // Дайджест-Финансы. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 274–286.
6. Киселева, О. Г. Организационные формы и методы преодоления педагогических рисков управления инновационной площадкой в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 7–19.
7. Лызь, Н. А. Риски педагогических инноваций / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 50–55.
8. Моисеенко, С. С. Педагогические риски при подготовке специалистов в морском вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : научный рецензируемый журнал. – 2019. – № 2(48). – С. 266–271.
9. Риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования : учебно-методическое пособие / под ред. М. А. Беляевой, Н. В. Шрамко. – Екатеринбург : Издательство УГПУ, 2014. – 169 с.
10. Руднева, Т. И. Педагогические риски в образовании – новая социальная реальность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4(216). – С. 71–74.
11. Хомутова, Е. Г. Модель управления рисками для обеспечения качества образования в университете / Е. Г. Хомутова, А. А. Спиридонова, Н. И. Прокопов. // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 670–685.

Информация об авторах

С. С. Мойсеенко – кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор;
И. Г. Чуксина – доктор педагогических наук, профессор.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 13–24
Научная статья
УДК 378.1, 303.71
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-13-24

Анализ взаимосвязи параметров «на входе» и академической результативности студентов

Оксана Геннадьевна Огий[1], Алиса Дмитриевна Кметь[2]
[1,2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]oksana.ogij@klgtu.ru
[2]alisa.kmet@klgtu.ru

Аннотация. Поиск надежных и простых предикторов академической успешности обучающихся является актуальной задачей формирования образовательной политики, ориентированной на результат. Рассмотрена проблема взаимосвязи стартового уровня абитуриентов и их дальнейшей успеваемости. Исследование проведено с использованием динамических рядов баллов ЕГЭ, внутренних вступительных испытаний и промежуточной аттестации студентов, анализа сопряженности, сопоставительного анализа (N = 13255). Проверены гипотезы о дополнительном влиянии на академическую результативность факторов уровневой структуры образования, пола обучающихся, вида предшествующего образования. В результате, установлено, что среди параметров «на входе» высоким прогностическим потенциалом будущей результативности обладают вступительные баллы, а уровень получаемого образования, пол обучающегося и статус предшествующего образования не оказывают значимого влияния.

Ключевые слова: успеваемость, академическая результативность, предикторы, образовательная политика

Для цитирования: Огий, О. Г., Кметь, А. Д. Анализ взаимосвязи параметров «на входе» и академической результативности студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 13–24.

Введение

Современная система высшего образования сталкивается с необходимостью повышения эффективности учебного процесса на основе образовательных данных, включающих входные академические показатели абитуриентов (результаты ЕГЭ, вступительных испытаний) и показатели последующей результативности, основным из которых выступают академические успехи и успеваемость. Комплексный анализ позволяет перейти от интуитивного к доказательному управлению образовательным процессом, что особенно актуально в условиях повышенной конкуренции между высшими учебными заведениями за наиболее подготовленных обучающихся.

Последние два десятилетия в России не ослабевает внимание к вопросам качества высшего образования, что отражается в национальных проектах «Образование», «Наука и университеты» и требованиях регуляторов: Минобрнауки, Рособрнадзора. Высшие учебные заведения вынуждены искать баланс между доступностью образования и поддержанием высоких академических стандартов.

Основная проблема заключается в разрыве между школьной и вузовской подготовкой, ведущей к высокой адаптационной нагрузке, неоднородности знаниевых характеристик контингента, что обуславливается различиями в качестве школьного образования и мотивации учащихся.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет говорить о неоднозначности оценки прогностической значимости вступительных показателей абитуриентов. Хотя ряд работ подтверждает наличие устойчивой корреляции между входными характеристиками и последующей академической успеваемостью, часть авторов не обнаруживает статистически значимой взаимосвязи. Несмотря на расхождение эмпирических данных, преобладает мнение об обоснованности прогнозирования на основе «входной» оценки уровня подготовленности поступающих.

Первую группу анализируемых исследований сформировали работы, посвященные изучению долгосрочного эффекта ЕГЭ, выявлению взаимосвязи между экзаменационными показателями и личностными характеристиками абитуриентов [1]; исследованию динамики учебных достижений студентов и проблемам персонализации образовательного процесса [2], оценке корреляции академической успеваемости и показателей итоговой аттестации школьников [3–5].

В целом исследователи приходят к выводу о наличии выраженной прогностической способности «входного» уровня абитуриентов в отношении их будущей академической успеваемости. Результаты исследований убедительно свидетельствует о наличии устойчивой статистической связи между средним баллом ЕГЭ или белорусского централизованного тестирования и показателями успешности обучения в высших учебных заведениях.

Так, в исследовании [2] на основе интеллектуального анализа данных установлено, что учащиеся с высокими вступительными баллами демонстрируют устойчивую успеваемость на протяжении всего обучения, абитуриенты со средними показателями быстро адаптируются и показывают значительный прогресс уже в начале обучения, тогда как студенты с низкими исходными результатами требуют особого внимания из-за повышенной вероятности низкой академической успеваемости.

В исследовании, проведенном на базе Белорусского государственного университета [3], проанализированы взаимосвязи между академической успеваемостью первокурсников и их вступительными показателями, включая средний балл школьного аттестата. Для количественной оценки этой зависимости авторы применили регрессионный анализ, используя коэффициент детерминации в качестве меры влияния независимых переменных на успеваемость. Результаты исследования показали устойчивую положительную корреляцию между входными параметрами абитуриентов и их последующей учебной успешностью. При этом, наибольшая прогностическая способность была выявлена у результатов по математике.

На базе анализа вступительных испытаний по психологии и последующей успеваемости студентов в [6] установлено, что вступительные испытания обладают ограниченной, но статистически значимой ценностью, в то время как социально-демографические факторы не оказывают значимого влияния на академическую успешность обучающихся. К аналогичному выводу пришли авторы [7].

Они установили, что когнитивные показатели, включающие в себя результаты вступительных испытаний и предыдущие академические достижения, включая школьные оценки, демонстрируют слабую или умеренную прогностическую валидность в отношении последующей успеваемости, а социально-демографические не оказывают значимого влияния, поэтому для большей надежности прогноза рекомендуется включать в процедуру вступительных испытаний оценку мотивации и личностных характеристик.

Используя методологию исследования на базе сравнительного анализа академических показателей и оценки результатов собеседований для выявления статистической взаимосвязи в [8] показано, что собеседование абитуриентов демонстрирует статистически значимую зависимость с успеваемостью на первом курсе, подтверждая его практическую ценность. Показатели среднего балла и результаты психометрического тестирования не показывают значимой связи с учебными достижениями.

Результаты этого исследования позволили обнаружить, что поступающие абитуриенты с школьным аттестатом на повышенном уровне (Higher School Certificate) стабильно демонстрируют более высокие академические результаты по сравнению с другими кандидатами, которые имеют другой вид предшествующего образования. Авторы приходят к выводу, что собеседование имеет перспективность в качестве инструмента отбора, но необходимо совершенствование его процедуры.

На основе данных за тринадцатилетний период с применением линейно-регрессионных и когортных методов анализа К. В. Рочев и А. Г. Куделин [9] убедительно показали, что входящие показатели абитуриентов статистически значимо коррелируют с их средним баллом в процессе дальнейшего обучения и итоговыми оценками в дипломе. Полученные результаты свидетельствуют, что балл ЕГЭ может служить эффективным инструментом предсказания будущих учебных достижений, однако, как отмечают исследователи, определенную роль играют и индивидуальные характеристики студентов.

Вместе с тем, есть работы, которые содержат выводы об отсутствии или слабой связи результатов вступительных испытаний с последующей успешностью обучающихся. В [10] установлено отсутствие значимой связи между результатами ЕГЭ по математике и последующей успеваемостью по данному предмету в вузе. При этом ряд результатов, полученных авторами, свидетельствуют о наличии парадокса «баллы ЕГЭ по русскому языку больше говорят о математических способностях учащихся, чем сам ЕГЭ по математике».

В работе [11] показано, что высокие баллы ЕГЭ могут предсказывать успеваемость лишь на начальных этапах обучения в медицинском вузе с высокой конкуренцией на бюджетных и целевых местах. Авторы акцентируют важность личностных качеств студентов: мотивации, ценностных ориентаций, ответственности и способности к саморазвитию, которые играют важную роль в академических достижениях.

В [12] проведен анализ причин снижения успеваемости и отчислений студентов. Используя авторскую анкету и пятифакторный опросник, исследователи выявили взаимосвязь между личностными характеристиками и учебными достижениями. Ключевыми факторами успешности оказались низкий уровень тревожности и развитые навыки планирования, тогда как результаты ЕГЭ показали ограниченную прогностическую ценность.

Ряд исследований доказывает, что некоторые вступительные испытания демонстрируют хорошую предиктивную способность в отношении будущей результативности в обучении, а некоторые не выявляют значимой зависимости.

Так, в [13] применили корреляционный и регрессионный анализ, чтобы определить, насколько эффективно вступительные критерии предсказывают успеваемость будущих медиков. Авторы пришли к выводу, что наилучшим прогностическим показателем являются баллы по естественнонаучным дисциплинам, тогда как оценки по английскому языку и средней школьный балл имеют меньшую значимость.

В результате исследования проблемы адаптации студентов австралийский вузов с низкими вступительными баллами на базе опроса [14], установлено что учащиеся с низким вступительным рейтингом чаще сталкиваются с академическими трудностями, низкой мотивацией и находятся в группе риска по отчислению, однако часть из них всё же демонстрирует высокие академические результаты.

В [15] была применена байесовская иерархическая модель кривой роста для определения факторов, влияющих на академические достижения студентов в ЮАР. Анализ показал существенное влияние уровня школьной математической подготовки и социально-экономических факторов на успеваемость, а также дополнительную значимость индивидуальных характеристик обучающихся.

Исследование с применением анализа крайних групп и статистических методов [16] выявило, что высокие баллы по биологии, математике и наличие британского аттестата значимо связаны с высокими академические результатами, особенно в доклинический период обучения студентов, а оценки за научное мышление имеют отрицательную корреляцию с успеваемостью.

В целом проведенный обзор исследовательской практики позволяет говорить о целесообразности анализа входного рейтинга и последующей успеваемости обучающихся. Парадоксальные данные или противоположные выводы в отношении разных вступительных испытаний, скорее свидетельствуют о необходимости совершенствования методики их проведения, а не об однозначном отсутствии связи с последующей академической успешностью. Ряд работ акцентируют недостаточную эффективность некоторых традиционных методов отбора, необходимость улучшения подготовительных программ, необходимость пересмотра критериев отбора с внедрением современных оценочных методик, сочетающих комплексную оценку когнитивных и социально-коммуникационых компетенций.

Материалы и методы

Настоящее исследование направлено на выявление устойчивых связей между входными баллами абитуриентов и их дальнейшей академической результативности на основе обезличенных данных корпоративной автоматизированной системы управления Калининградского государственного технического университета. Анализируемый дата сет представляет собой таблицу структурированных данных и содержит 13255 наблюдений (N=13255).

В качестве параметров «на входе» использованы входные показатели поступающих – баллы ЕГЭ, внутренних вступительных испытаний и дальнейшие показатели успеваемости (академический баллы промежуточной аттестации) за период с осеннего семестра 2021 года по весенний семестр 2025 года.

Основными методами исследования выступили таблицы сопряженности, динамические ряды, анализ распределения, сопоставительный анализ.

Результаты оценки зависимости «входных» баллов и сопоставительного анализа распределения успеваемости и численности обучающихся выполнен с помощью функционала сводных таблиц Ecxel и представлен в форме графиков со вспомогательной осью.

В анализе параметров абитуриентов «на входе» использовалась группировка с шагом 20 баллов. Расчеты и последующий анализ выполнены раздельно по уровням образования: бакалавриат, магистратура, специалитет.

Анализ распределения и сопряжённости выполнялся с группировкой по уровням образования, полу обучающихся, виду предшествующего образования (по типу образовательной организации).

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ «входных» баллов абитуриентов позволяет выделить три группы в зависимости от уровня их академической подготовленности: абитуриенты с относительно невысокими результатами, входящими в диапазон от 120 до 159 баллов; поступающие с средними вступительными показателями, где результаты варьируются от 160 до 239 баллов; абитуриенты, демонстрирующие высокую академическую подготовленность и поступающие с результатами в диапазоне от 240 до 300 баллов.

В ходе изучения академических данных студентов, зачисленных на программы бакалавриата, с относительно невысокими входными баллами (120–159), регистрируется устойчивая тенденция к снижению среднего балла успеваемости в ходе образовательного процесса (рис. 1).

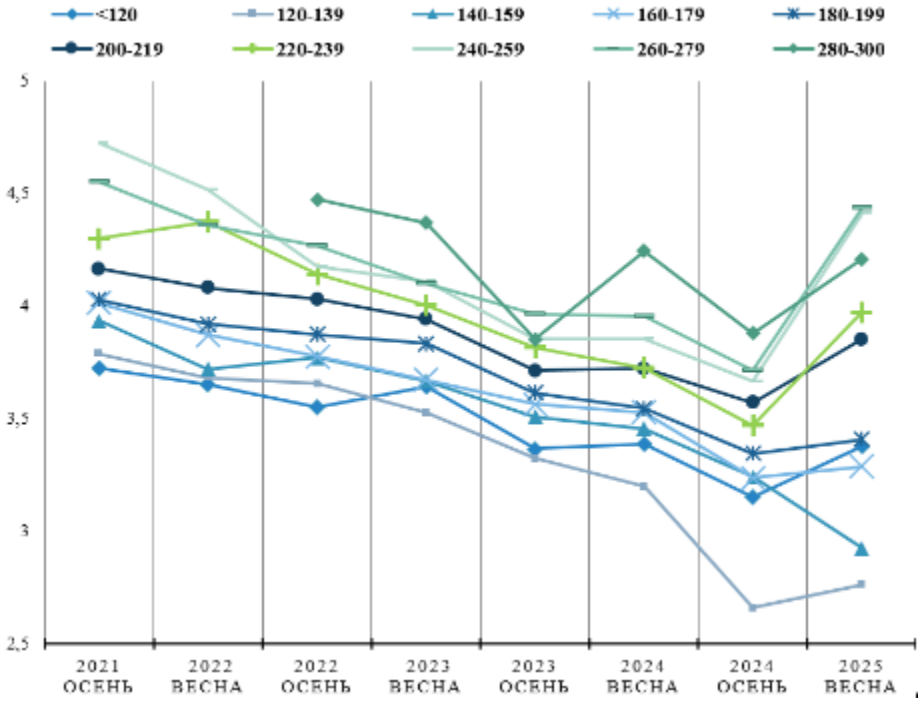


Рис. 1. Результаты анализа сопряженности входных баллов и динамики академической успеваемости обучающихся на программах бакалавриата

Fig. 1. The results of the analysis of the conjugacy of entrance scores and the dynamics of academic performance of students in bachelor's degree programs

Исходный уровень подготовки данной группы обучающихся изначально демонстрирует показатель среднего балла в диапазоне 3,79–3,93. Однако, в процессе дальнейшего обучения наблюдается устойчивое снижение показателей успеваемости. В период обучения с 2021 по 2022 гг. падение достигает уровня в 3,65–3,72 балла, что является типичным явлением для адаптационного периода обучающихся. Вместе с тем, в дальнейшем (2023 год) наблюдается второй этап снижения академической успеваемости до уровня в 3,51–3,67 баллов, что, возможно, свидетельствует о накоплении академических трудностей. Дальнейшая динамика академической результативности достигает критической отметки в 2024–2025 гг., и сопровождается резким падением среднего бала до значений 2,66–2,92, несмотря на кратковременные признаки частичного восстановления среднего балла в 2025 г.

Таким образом, для абитуриентов со стартовым уровнем 120–150 баллов характерна многоэтапная отрицательная динамика с ускоренным падением результатов и кризисом в процессе

обучения, характеризующимся минимальным уровень успеваемости в высшем учебном заведении. Отсутствие устойчивого восстановления результатов позволяет свидетельствовать о системных сложностях данной группы в освоении образовательной программы.

Поступающие со средним вступительным уровнем (160-239) в процессе обучения демонстрируют общую тенденцию, которая позволяет регистрировать высокий стартовый показатель, за которым следует постепенное, но не критическое снижение академической успеваемости. Стартовый средний балл успеваемости колеблется в диапазоне от 4,01 до 4,3 баллов. Первое статистически значимое снижение успеваемости наблюдается к весне 2022 года, где составляет в среднем 3,77–3,87 балла.

Данное явление можно связать с переходом на изучение профильных профессиональных модулей и расширением форматов учебной работы. В дальнейшем, как видно на рис.1, рассматриваемая группа сталкивается с академическими трудностями в периоде с 2023 по 2024 гг., где фиксируется серьезное падение среднего балла успеваемости в весеннем семестре 2023 года, затем показатели опускаются до уровня в 3,56–3,81 баллов, и в 2024 году снижаются до отметки в 3,34–3,54 балла.

Несмотря на длительный спад, наблюдается частичное восстановление успеваемости весной 2025 года, в особенности ярко это прослеживается в подгруппе с «входным» уровнем 200–239 баллов, у которой средний балл поднимается до 3,85–3,97. Анализ позволяет сделать вывод о том, что группа со средними стартовыми показателями также сталкивается с сложностями в процессе обучения и демонстрирует снижающийся тренд успеваемости. Это, в свою очередь, свидетельствует о необходимости применять дополнительные ресурсы и механизмы адаптации, стимулирования личной мотивации достижения высоких академических результатов.

Абитуриенты с высоким «входным» уровнем вступительных баллов (240-300) демонстрируют самый высокий уровень стартовой академической успеваемости со средним баллом в диапазоне 4,5–4,8. Первое снижение уровня успеваемости фиксируется в весеннем семестре 2022 года (рис.1). В дальнейшем негативная тенденция сохраняется и в весеннем семестре 2023 года средний балл снижается до 4,0–4,3, а через год до уровня 3,5–3,8 баллов. Затем критическая фаза падения успеваемости преодолевается и наблюдается умеренное восстановление академической успеваемости.

Анализ сопряженности «входного» уровня и последующей академической успеваемостью обучающихся на программах специалитета, также как и с случае с бакалавриатом, наглядно демонстрируют зависимость стартового уровня и последующей результативности (рис. 2).

Группы с более низкими стартовыми показателями менее успешны, чем «высокобалльники» (рис. 2).

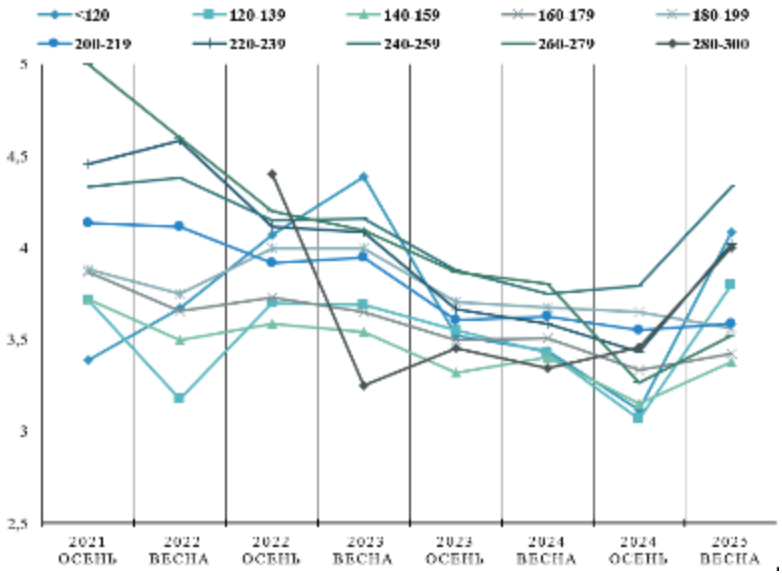


Рис. 2. Результаты анализа сопряженности входных баллов и динамики академической успеваемости обучающихся на программах специалитета

Fig. 2. The results of the analysis of the conjugacy of entrance scores and the dynamics of academic performance of students in the specialties

Однако, следует отметить, что в специалитете в «низкой» и «средней» стартовых группах последующая успеваемость более стабильна, чем в аналогичных группах бакалавриата (рис. 1, 2). Она не демонстрирует резкую снижающуюся динамику. Напротив, обучающиеся с высокими баллами на «входе», хоть и имеют более высокий уровень последующих академических результатов, демонстрируют более сильное дальнейшее снижение, чем аналогичная группа в бакалавриате. Так, подгруппа с входным уровнем от 220 до 239 баллов демонстрирует наиболее выраженную цикличную динамику. Высокие стартовые показатели 2021–2022 года (4,46 и 4,59 соответственно) сменяются резким спадом в течении пяти последующих семестров и достижением минимального значения в 3,43 осенью 2024 года.

Восстановительный период начинается весной 2025 года, где средний балл возрастает до показателя 4, 02, однако не превышает исходный уровень. Для подгруппы с «входными» показателями от 240 до 259 баллов и 280–300 баллов характерна более стабильная, но похожая динамика, где первоначальные академические результаты имеют высокий уровень и составляют 4,33–4,4 балла, а после наблюдается стагнация и снижение результативности, переходящая в восстановительный период.

Анализ данных позволяет говорить о высокой сопряженности уровня знаний абитуриента «на входе» и последующей академической результативности. Анализ академической успеваемости студентов с различным уровнем «входных» показателей позволяет выявить универсальную динамику: независимо от уровня вступительных баллов все группы демонстрируют схожую академическую результативность с первоначальным спадом успеваемости и последующей частичной стабилизацией. Ключевое различие между группами заключается в степени устойчивости к академическим сложностям и возможности восстановить академические результаты. Основные отличительные факторы включает в себя глубину падения академических показателей – от умеренного до критического; скорость адаптации к требованиям высшего учебного заведения; потенциалом к восстановлению после кризисных периодов обучения.

При этом важно подчеркнуть, что наиболее высокие стартовые показатели способны обеспечить более уверенный уровень приспособления к изменению академической среды, позволяют сохранить лидерство на всех этапах обучения и способствуют более эффективному преодолению кризисных явлений.

Различия, установленные сравнением результатов анализа в бакалавриате и специалитете, позволяют говорить о том, что структура и содержание программы подготовки также значительно влияют на академическую результативность обучающихся.

Рассмотрим оказывают ли влияние на академическую результативность такие факторы как пол обучающихся и статус предшествующего образования.

Сравнительный анализ «входного» уровня и последующей успеваемости обучающихся мужского и женского пола также выявляет определенные особенности. Как видно на рис. 3 показатели «на входе» у девушек в среднем ниже, чем у юношей, а уровень академической успеваемости, напротив, выше.

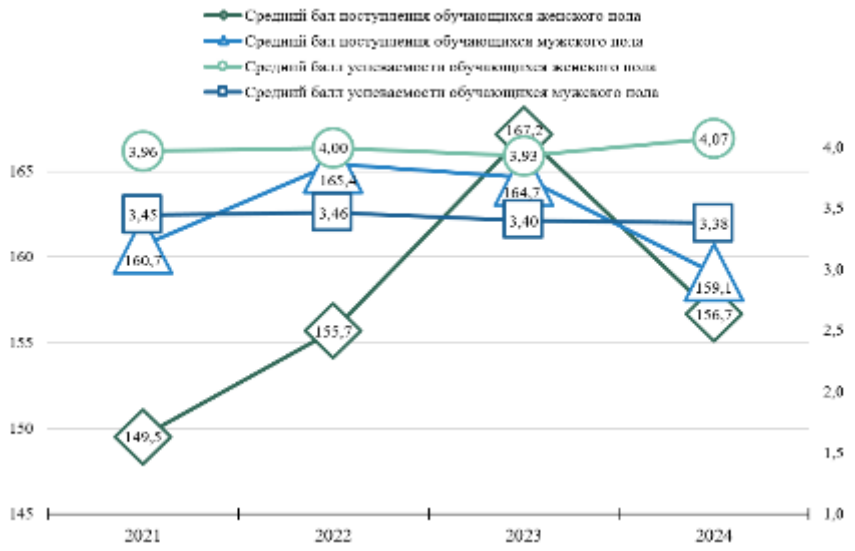


Рис. 3. Гендерные различия в распределении «входных» показателей и академической успеваемости
Fig. 3. Gender differences in the distribution of "input" indicators and academic performance

Анализ академических показателей среди поступающих женского пола за 2021–2024 гг. позволяет выявить устойчивое положительное развитие. Средний балл на этапе поступления демонстрирует значительный рост с 149,5 в 2021 до максимального значения в 2023 года в 167,1 баллов, после чего наблюдается умеренное падение до 156,6 в 2024 году. Особого внимания заслуживает показатель успеваемости, который стабильно превышает мужские показатели, варьируясь в диапазоне 3,93–4,07 (рис. 3). Характерно, что несмотря на более низкие исходные показатели при поступлении, студентки демонстрируют стабильно более высокие результаты в процессе обучения, что может указывать на более высокий уровень адаптации к образовательной среде, более ответственному отношению к учебному процессу и мотивации.

В противовес женской группе, поступающие мужчины демонстрируют иную динамику.

Имея более высокие исходные показатели при поступлении – 160,6 баллов в 2021 года с последующим ростом до 165, 4 в 2022 году и постепенным снижением до 159,08 баллов в 2024 году. Динамика успеваемости юношей формирует незначительный, но негативный тренд, где стартовые 3,45 балла в 2021 году последовательно снижаются, достигая минимального значения 3,38 в 2024 году. Подобная негативная тенденция может свидетельствовать о проблемах, связанных с академической адаптацией и мотивацией. Важно отметить, что исходное преимущество юношей в 11,16 баллов на момент поступления в 2021 году не гарантировало им академический успех в дальнейшем обучении.

Полученные результаты по гендерному признаку также подчеркивают необходимость совершенствования вступительных испытаний, как инструмента способного прогнозировать академическую успеваемость при обучении в высшем учебном заведении, что подтверждается снижением уровня успеваемости поступающих с высоким баллом. Вместе с тем, полученные результаты не позволяют говорить о значимом влиянии пола на академическую успеваемость.

Анализ распределения успеваемости и численности бакалавров по уровню входных результатов подтверждает устойчивую положительную связь между уровнем подготовки абитуриентов и их последующей успеваемостью в университете. Представленные на рис. 4 результаты демонстрируют устойчивый рост среднего балла успеваемости по мере увеличения суммарного балла при поступлении от 3,28 для группы с баллами ниже 100 до 4,04 для группы с «входными» показателями в 280–300 баллов. Исключение составляет группа, демонстрирующая максимально низкий показатель среднего балла успеваемости в группе 120–139 баллов. Обучающиеся с вступительными баллами до 179 демонстрируют относительно стабильные показатели успеваемости в диапазоне 3,27–3,43.

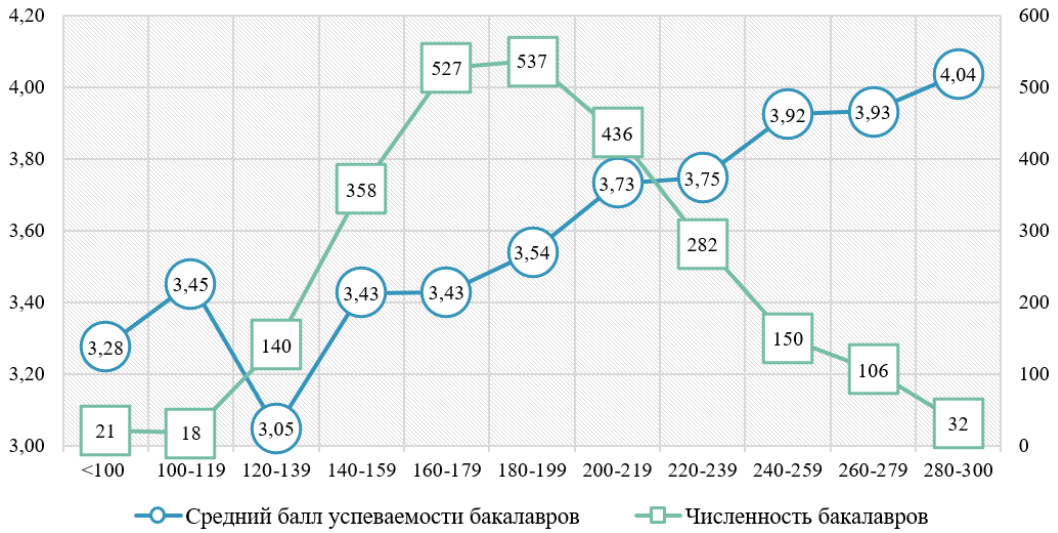


Рис. 4. Распределение успеваемости и численности бакалавров по группам с разным уровнем «на входе»
Fig. 4. Distribution of academic performance and the number of bachelors by groups with different entrance levels

Средний уровень регистрируется у поступающих от 180 до 239 баллов, где наблюдается постепенный рост среднего балла успеваемости от 3,54 до 3,75. Поступающие в бакалавриат с высокими академическими достижениями на входе – от 240 до 300 баллов, демонстрируют планомерное увеличение результатов с 3,92 до 4,04. Рассматривая особенности распределения, можно сделать вывод, что наибольшая численность (527 человек) наблюдается в группах с 160–179 баллами, 180–199 баллами (537 человек), 200–219 баллами (436 человек). Самые высокие результаты наблюдается в группах, поступающих с баллами от 260, но они составляют менее 10 % от общего числа обучающихся в бакалавриате (рис. 4).

Полученные результаты позволяют зарегистрировать тренд, где рост среднего балла успеваемости от 3,28 у группы с невысокими вступительными показателями до 4,04 в группе поступающих с результатами 280–300 баллов на входе. Данные показатели прямо свидетельствуют о том, что вступительные испытания в целом способны адекватно прогнозировать академический потенциал абитуриентов и их способность к освоению образовательных программ бакалавриата.

Данные по обучающимся в магистратуре также демонстрируют выраженную положительную связь между результатами вступительных испытаний и последующей успеваемостью. Наблюдается устойчивый рост среднего балла успеваемости по мере увеличения вступительного балла: от 3,69 у поступивших с баллами меньше 10 до 4,30 для поступающих с баллами 20–24 (рис. 5).

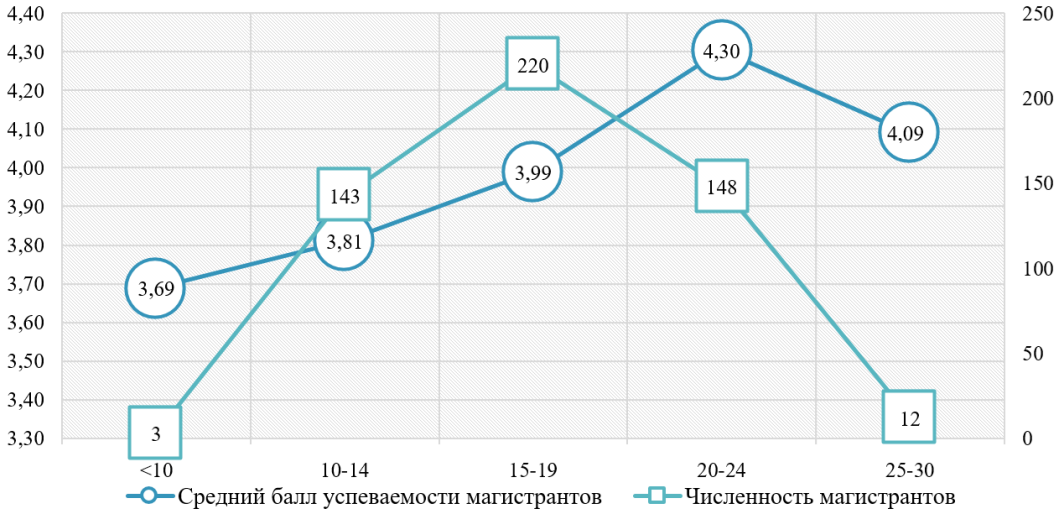


Рис. 5. Распределение успеваемости и численности магистрантов по группам с разным входным уровнем
Fig. 5.Distribution of academic performance and number of undergraduates by groups with different entrance levels

Наиболее заметный скачок успеваемости регистрируется при переходе из группы с баллами от 15 до 19 в группу с «входными» показателями от 20 до 24 баллов, где происходит увеличение академической результативности с среднего балла 3,99 до 4,30. Группа, поступившая с высокими баллами (25–30) показывает несколько меньший результат – 4,09 баллов чем предыдущая группа, но все равно довольно высокий.

Наибольшая численность сосредоточена в группе поступающих от 15 до 19 баллов, где насчитывается 220 обучающихся. Особенности распределения для магистрантов свидетельствуют о том, что группы с наименьшими баллами и самыми высокими – являются малочисленными: 3 и 12 соответственно. Выявляется устойчивая положительная связь между баллами, полученными по итогам прохождения вступительного испытания и средним баллом успеваемости магистрантов, где наблюдается рост успеваемости с 3,69 до 4,30 баллов.

Полученные данные распределения на программах специалитета выявляют сложную нелинейную зависимость между «входными» показателями поступающих и последующей успеваемостью студентов специалитета.

Наблюдается выраженные рост среднего балла успеваемости от 3,21 у поступающих с входным уровнем в диапазоне от 120 до 139 баллов до 3,85 в группе поступающих с входным диапазоном 240–259, что свидетельствуют о сохранении прогностической ценности вступительных испытаний и на уровне специалитета (рис. 6).

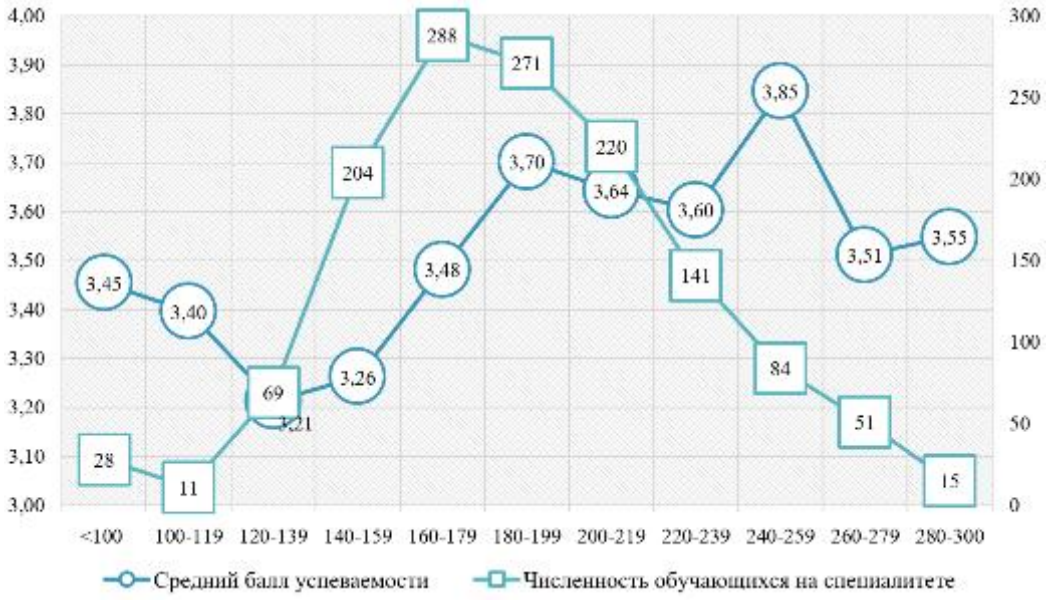


Рис. 6. Распределение успеваемости и численности обучающихся на специалитете по группам с разным входным уровнем
Fig. 6. Distribution of academic performance and the number of students in the specialty by groups with different entrance levels

Ярко выраженный скачок успеваемости фиксируется при переходе из группы 140–159 баллов (3,26) в категорию 180–199 баллов (3,70). Наибольшая концентрация студентов отмечается в среднем диапазоне подготовки: группы с «входными» показателями от 160 до 179 баллов (288 человек), от 180 до 199 (271 человек). Выявляются статистически значимые зависимости специалитета, где группы с вступительными баллами 110–119 и 120–139 демонстрирует низкие результаты – 3,4 и 3,21 соответственно. Рекордная успеваемость регистрируется в группе с вступительными баллами от 240 до 259 – 3,85, за которой следует снижение результатов в группе с более высокими «входными» показателями. Следует отметить, что распределение зафиксировало нелинейную зависимость (рис. 6). Взаимосвязь между входными баллами и успеваемостью обучающихся на программах специалитета не всегда является равномерной.

Результаты оценки влияния типа предшествующего образовательния, полученного в том или ином типе образовательной организации, не позволяют говорить о наличии статистически значимого влияния как на программах бакалавриата, так и в специалитете. Стабильные наиболее высокие результаты успеваемости на всех расматриваемых уровнях образования демонстрируют выпускники гимнацией, лицеев и средних школ (рис. 7).

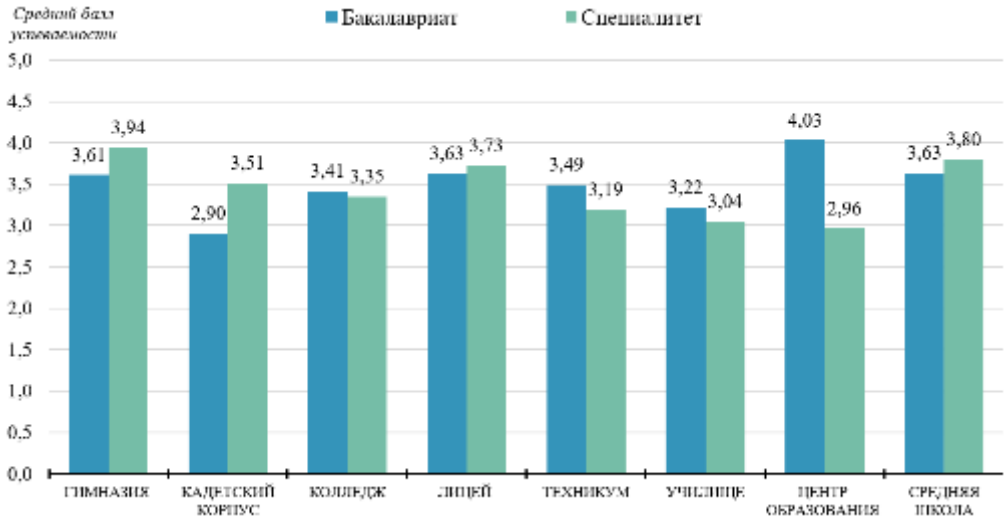


Рис. 7. Влияние типа предшествующего образовательного учреждения на академическую успеваемость студентов различных уровней высшего образования
Figure. 7. The influence of the type of previous educational institution on the academic performance of students at different levels of higher education

Следует отметить также, интересную особенность полученных результатов, вступающую в противоречие привычной нам логике. На рис. 7 видно, что выпускники профессиональных образовательных организаций (колледжей, техникумов, училищ), которые должны быть более подготовлены к получению профессионального образования более высокого уровня (в данном случае высшего), демонстрируют более низкий уровень академической результативности в вузе, чем выпускники общеобразовательных организаций (школ, гимназий, лицеев). Вместе с тем, сделать какие – либо серьезные выводы о причинах такого положения без специального глубокого исследования не представляется возможным.

Заключение

Полученные результаты позволяют судить о наличии значимой зависимости между уровнем подготовки, результатами вступительных испытаний абитуриентов и их последующими академическими достижениями в процессе обучения в высшем учебном заведении. Связь между результативностью на этапе поступления и академической успеваемостью является существенной на всех уровнях высшего образования. Группы поступающих с высокими входными показателями демонстрируют более высокий уровень адаптивности к требованиям программ высшего образованя и на всем протяжении обучения являются лидерами в своей академической среде.

Вступительные испытания демонстрируют высокий прогностический потенциал и являются эффективным инструментом для формирования образовательной политики ориентированной на результат. Тип образовательного учреждения по предшествующему образованию существенно не влияет на показатели успеваемости обучающихся.

Содержание процедуры конкурсного отбора, приоритетность вступительных испытаний по направлениям подготовки бакалавриата, магистратуры и по специальностям, при приеме в университет, может выступать в качестве предиктора результативности и базисом образовательной политки по созданию форм, методов академической поддержки и функциональной адаптации студентов, демонстрирующих низкие стартовые показатели.

Список источников

1. Замков, О. О., Пересецкий, А. А. ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ // Прикладная эконометрика. – 2013. – № 2(30). – С. 98–111. – EDN RYGOTT.
2. Куприянов, Р. Б., Семенов, А. Л. Анализ динамики образовательных результатов студентов крупного педагогического университета // Вестник МГПУ. – Серия : Информатика и информатизация образования. – 2018. – № 1(43). – С. 37–43. – EDN NUZLRN.

3. Абламейко, С. В., Хухлындина, Л. М., Самохвал, В. В., Барченок, А. В. О связи успеваемости студентов Белорусского государственного университета с результатами централизованного тестирования, проводимого при поступлении на обучение, и со средним баллом документа о довузовском образовании // Непрерывная система образования «школа-университет». Инновации и перспективы : сборник статей Международной научно-практической конференции, Минск, 23–24 февраля 2017 года. – Минск : Белорусский национальный технический университет, 2017. – С. 11–15. – EDN VAZVTR.

4. Алексеенко, С. Н., Гайворонская, Т. В., Дробот, Н. Н. Результаты единого государственного экзамена и динамика показателей успеваемости студентов-медиков за период обучения в вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 11-1. – С. 99–104. – https://doi.org/10.17513/snt.38345. – EDN KTDLTL.

5. Ершиков, С. М., Медведева, Н. Б., Потапов, П. П. Результаты единого государственного экзамена как предиктор успеваемости в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 96. – https://doi.org/spno.33393. – EDN NOKHUU.

6. Loder, A. Student performance correlates of psychology admission exam scores and the number of places for students // Acta psychologica. – 2024. – Vol. 250. – Pp. 104523. – https://doi.org/j.actpsy.2024.104523.

7. Iqbal, S., Kiyani, A., Niazi, M., Malik, F., Saeed, M., Bashir, U. Predicting Success: A Comprehensive Analysis of High School and Admission Test Scores on Future Academic Performance of Dental Students // Cureus. – 2024. – Vol. 16. – № 4. – Pp. e56279. – https://doi.org/10.7759/cureus.56279.

8. Yusoff, M. S. B., Fuad, A., Baba, A., Esa, A. R. Medical Student Selection Process and Its Pre-Admission Scores Association with the New Students' Academic Performance in Universiti Sains Malaysia // International Medical Journal (1994). – 2011. – Vol. 18. – № 4. – Pp. 327–331.

9. Рочев, К. В., Куделин, А. Г., Семяшкина, А. В. Исследование комплексного влияния ЕГЭ на академическое развитие студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 9(147). – С. 49–55. – https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.49. – EDN JUDDAS.

10. Переяславская, Л. Б., Переяславский, В. И. Исследование корреляций между результатами ЕГЭ по математике абитуриентов и их успеваемостью в вузе // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2014. – Т. 8. – № 4. – С. 49–56. – https://doi.org/10.12737/6475. – EDN SZDJRR.

11. Комкова, О. Г., Переведенцева, С. Е., Ворсина, Е. В. Исследование взаимосвязи учебной успеваемости студентов-первокурсников медицинского вуза с высокими стартовыми показателями // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2024. – Т. 23. – № 3. – С. 38–47. – https://doi.org/10.20310/1810-231X-2024-23-3-38-47. – EDN MSQWGQ.

12. Исаева, Е. Р., Тюсова, О. В., Тишков, А. В. [и др.] Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21. – № 2(108). – С. 163–175. – EDN YRORWZ.

13. Almarabheh, A., Shehata, M., Ismaeel, A., Atwa, H., Jaradat, A. Predictive validity of admission criteria in predicting academic performance of medical students: A retrospective cohort study // Frontiers in Medicine. – 2022. – Vol. 9. – Pp. 971926. – https://doi.org/10.3389/fmed.2022.971926.

14. Baik, C., Naylor, R., Arkoudis, S., Dabrowski, A. Examining the experiences of first-year students with low tertiary admission scores in Australian universities // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 44. – № 11. – Pp. 2067–2079. – https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1383376.

15. Mosia, M., Egara, F., Fadip, N., Basitere, M. Bayesian Growth Curve Modelling of Student Academic Trajectories: The Impact of Individual-Level Characteristics and Implications for Education Policy // Applied Sciences. – 2025. – Vol. 15. – № 3. – Pp. 1426. – https://doi.org/10.3390/app15031426.

16. Merchant, A., Afzal, N., Rahim, K. A., Jamal, W., Rahim, A., Bakhshi, S., Qadeer, N., Noorali, A. A., Mahmood, S. B. Z., Akbarali, L., Tariq, M., Khan, S., Haider, A. Application to: association between pre-admission factors, admission scores, and medical students' performance // BMC Medical Education. – 2025. – Vol. 25. – Pp. 18. – https://doi.org/10.1186/s12909-025-06800-z.

References

1. Zamkov, O. O., Peresetsky, A. A. The Unified State Exam and the academic success of undergraduate students at the Higher School of Economics // Applied econometrics. – 2013. – № 2(30). – Pp. 98–111. – EDN RYGOTT.

2. Kupriyanov, R. B., Semenov, A. L. Analysis of the dynamics of educational outcomes of students of a large pedagogical university // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education. – 2018. – № 1(43). – Pp. 37–43. – EDN NZLRN.

3. Ablameyko, S. V., Khukhlyndina, L. M., Samokhval, V. V., Barchenok, A. V. On the relationship between the academic performance of students of the Belarusian State University with the results of centralized testing conducted upon admission to study and with the average score of the document on pre-university education // Continuous education system "school-university". Innovations and prospects: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Minsk, February 23–24, 2017. – Minsk : Belarusian National Technical University, 2017. – Pp. 11–15. – EDN VAZVTR.

4. Alekseenko, S. N., Gaivoronskaya, T. V., Drobot N.N. The results of the unified state exam and the dynamics of academic performance of medical students during their studies at the university // Modern science-intensive technologies. – 2020. – № 11-1. – Pp. 99–104. – https://doi.org/10.17513/snt.38345. – EDN KTDLTL.

5. Ershikov, S. M., Medvedeva, N. B., Potapov, P. P. Results of the unified state exam as a predictor of academic performance in higher education // Modern problems of science and education. – 2024. – № 2. – P. 96. – https://doi.org/spno.33393. – EDN NOKHUU.

6. Loder, A. Student performance correlates of psychology admission exam scores and the number of places for students // Acta psychologica. – 2024. – Vol. 250. – Pp. 104523. – https://doi.org/j.actpsy.2024.104523.

7. Iqbal, S., Kiyani, A., Niazi, M., Malik, F., Saeed, M., Bashir, U. Predicting Success: A Comprehensive Analysis of High School and Admission Test Scores on Future Academic Performance of Dental Students // Cureus. – 2024. – Vol. 16. – № 4. – Pp. e56279. – https://doi.org/10.7759/cureus.56279.

8. Yusoff, M. S. B., Fuad, A., Baba, A., Esa, A. R. Medical Student Selection Process and Its Pre-Admission Scores Association with the New Students' Academic Performance in Universiti Sains Malaysia // International Medical Journal (1994). – 2011. – Vol. 18. – № 4. – Pp. 327–331.

9. Rochev, K. V., Kudelin, A. G., Semyashkina A.V. Investigation of the integrated impact of the Unified State Exam on the academic development of students // International Scientific Research Journal. – 2024. – № 9(147). – Pp. 49–55. – https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.49. – EDN JUDDAS.

10. Pereyaslavskaya, L. B., Pereyaslavsky, V. I. A study of correlations between the results of the Unified State Exam in mathematics of applicants and their academic performance at the university // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. – 2014. – Vol. 8. – № 4. – Pp. 49–56. – https://doi.org/10.12737/6475. – EDN SZDJRR.

11. Komkova, O. G., Perevedentseva, S. E., Vorsina, E. V. A study of the relationship between the academic performance of first-year medical university students with high starting indicators // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. – 2024. – Vol. 23. – № 3. – Pp. 38–47. – https://doi.org/10.20310/1810-231X-2024-23-3-38-47. – EDN MSQWGQ.

12. Isaeva, E. R., Tyusova, O. V., Tishkov, A. V. [et al.] Search for predictive criteria of students' academic performance // University management: practice and analysis. – 2017. – Vol. 21. – № 2(108). – Pp. 163–175. – EDN YRORWZ.

13. Almarabheh, A., Shehata, M., Ismaeel, A., Atwa, H., Jaradat, A. Predictive validity of admission criteria in predicting academic performance of medical students: A retrospective cohort study // Frontiers in Medicine. – 2022. – Vol. 9. – Pp. 971926. – https://doi.org/10.3389/fmed.2022.971926.

14. Baik, C., Naylor, R., Arkoudis, S., Dabrowski, A. Examining the experiences of first-year students with low tertiary admission scores in Australian universities // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 44. – № 11. – Pp. 2067–2079. – https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1383376.

15. Mosia, M., Egara, F., Fadip, N., Basitere M. Bayesian Growth Curve Modelling of Student Academic Trajectories: The Impact of Individual-Level Characteristics and Implications for Education Policy // Applied Sciences. – 2025. – Vol. 15. – № 3. – Pp. 1426. – https://doi.org/10.3390/app15031426.

16. Merchant, A., Afzal, N., Rahim, K. A., Jamal, W., Rahim, A., Bakhshi, S., Qadeer, N., Noorali, A. A., Mahmood, S. B. Z., Akbarali, L., Tariq, M., Khan, S., Haider, A. Application to: association between pre-admission factors, admission scores, and medical students' performance // BMC Medical Education. – 2025. – Vol. 25. – Pp. 18. – https://doi.org/10.1186/s12909-025-06800-z.

Информация об авторах

О. Г. Огий – кандидат социологических наук, доцент;

А. Д. Кметь – магистрант.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 13.02.2026; принята к публикации 20.02.2026.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 25–37
Научная статья
УДК 37.091.33:004.946
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-25-37

Использование VR-технологий в преподавании отечественной истории в организации среднего профессионального образования: дидактический потенциал

Игорь Давидович Рудинский[1], Егор Александрович Кузнецов[2]✉
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[2]Elixgolf@yandex.ru

Аннотация: Рассматриваются актуальные вопросы применения технологий виртуальной реальности (VR-технологий) в преподавании отечественной истории в образовательных организациях среднего профессионального образования (СПО). Обобщаются результаты исследований в области цифровизации исторического образования. Проанализирована степень научной разработанности проблемы включения технологий виртуальной реальности в систему исторического образования на уровне СПО. Выделены ключевые компоненты дидактического потенциала VR-технологий (мотивационный, когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой). Характеризуются перспективы развития VR-технологий образовательного назначения, включая развитие методической базы и появление готовых решений. Научная новизна заключается в выявлении дидактического потенциала и ограничений применения технологий виртуальной реальности в преподавании отечественной истории в контексте среднего профессионального образования. Практическая значимость заключается в возможности для методистов и педагогов СПО более успешно планировать и проводить учебные занятия с использованием VR-технологий.

Ключевые слова: Виртуальная реальность, профессиональное образование, иммерсивное образование, образовательные технологии, цифровизация, мотивация, методические материалы, VR-технологии, отечественная история

Для цитирования: Рудинский, И. Д., Кузнецов, Е. А. Использование VR-технологий в преподавании отечественной истории в организации среднего профессионального образования: дидактический потенциал // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 25–37.

Введение

Стремительная цифровая трансформация системы образования предъявляет новые требования к содержанию и методам обучения на всех доступных уровнях, включая и уровень среднего профессионального образования (СПО). Современный студент колледжа, как и обучающийся любого другого уровня образования, должен уметь эффективно взаимодействовать с информационной средой и адаптироваться под быстро изменяющийся мир.

Педагогическая практика в системе среднего профессионального образования демонстрирует, что традиционные образовательные технологии преподавания истории России, основанные преимущественно на объяснительно-иллюстративном и репродуктивном обучении, все в меньшей степени обеспечивают устойчивую мотивацию и вовлеченность студентов. В психолого-педагогических исследованиях установлено, что мотивация для обучающегося, в том числе и для обучающихся СПО, является одним из ключевых критериев успешности обучения. Так, американский исследователь Paul R. Pintrich в своих работах отмечал, что мотивация обучающихся рассматривается как системообразующий фактор учебной деятельности, а более ранние эмпирические исследования обосновали значимость применения учебных стратегий, механизмов саморегуляции, которые связаны с результативностью обучения [1].

Особенно важное положение мотивации на уровне СПО охарактеризовал Ляшенко М. В., который отмечает: «…если обучающийся относится к учебной деятельности без интереса, не осознавая свои приобретенные потребности, то сформировать профессиональную компетентность такого человека практически невозможно» [26, с. 62].

Эмпирические исследования в области мотивации обучающихся СПО также подтверждают эту установку. Например, Каменских Д. В. в своей работе показывает, что в традиционной классно-урочной системе с минимальным психолого-педагогическим сопровождением у обучающихся ССУЗ (среднего специального учебного заведения) снижается внутренняя мотивация и многократно увеличивается тревожность и эмоциональное напряжение [2].

Исследователь пишет: «Однако, как показывает практика, изменения, происходящие в системе образования, а, соответственно, и в требованиях к современному специалисту, не только не способствуют развитию эмоционально-мотивационной составляющей, а, напротив, зачастую снижают уровень учебной мотивации, повышают уровень тревожности, вызывают значительное стрессовое состояние и нервно-психическое напряжение…» [2, с. 5]. О снижении мотивации к изучению образовательных предметов, включая и историю России на уровне СПО свидетельствуют и другие исследователи.

Так, Султанов Э. А. и Мухамедьянов И. Р. в своей статье отмечают: «с развитием современных технологий и изменением потребностей студентов традиционные методы преподавания требуют адаптации для эффективного обучения в современном мире» [3, с. 611].

При этом исследователи отмечают, что основным мотиватором для обучающихся все еще остается «внешняя мотивация», которая включает в себя формальное получение диплома или любого другого документа об «успешном» окончании учебы. Каментских Д. В. отмечает: «… в рамках традиционной системы обучения при наличии минимального психологического воздействия наблюдается снижение и преобладание внешней мотивации, что сказывается на личностном и профессиональном становлении и саморазвитии, а также о наличие эмоциональной дискомфорта и эмоциональной напряженности в процессе обучения» [2, с. 3].

К тому же, как отмечают современные психологи, система образования претерпевает изменения в том числе и по причине изменяющегося типа мышления и восприятия информации как среди подавляющего количества школьников, так и среди подавляющего количества студентов. Наблюдается сдвиг от углубленной и осмысленной линейной обработки информации к более фрагментарному («клиповому») режиму восприятия, который характеризуется краткостью, визуализацией и быстрой сменой деятельности. Исследователь Ясюкова Л. А. отмечает: «Положительные эффекты включения VR-технологий в учебный процесс соответствуют психологической специфике усвоения знаний современными школьниками и студентами, привыкшими к яркой визуализации и постоянной порционной подаче информации, когда насыщенные программы обучения с использованием традиционных средств и форматов занятий даются с трудом» [4, с. 496].

Изменения восприятия информации и мотивационных установок среди подавляющего большинства обучающихся создает неблагоприятную атмосферу в системе СПО, которая становится более формализированной, т.е направленной на получение диплома без гарантии усвоения необходимых знаний и умений. В долгосрочной перспективе, дефицит учебной мотивации и качества усвоения материала способен вызвать серьезные негативные последствия для общества в целом. Проблема данного исследования лежит глубже, чем «слабое преподавание истории».

Существуют определенные противоречия между высокими нормативными требованиями к результатам исторического образования в СПО и реальной практикой, в которой курс отечественной истории зачастую реализуется с доминированием традиционных вербально-репродуктивным форм работы (лекция, пересказ, тестирование) и, как следствие, сугубо формальное отношение обучающихся к ее содержанию, что нередко приводит к несоответствию между заявленными требованиями и фактическими результатами.

Одним из перспективных направлений решения указанной проблемы с недавнего времени выступают технологии виртуальной реальности (VR-технологии). Эти технологии получили бурное развитие во второй половине XX века и изначально не планировались к применению в системе образования, но они обладают серьезным дидактическим потенциалом для повышения мотивации и вовлеченности, создания виртуальной среды «проживания» исторических ситуаций и организации деятельностно-опытного персонализированного обучения.

К сожалению, на сегодняшний день VR-технологии если и используются в СПО, то эпизодически и как отдельный наглядный ресурс, а не как элемент целостной педагогической технологии.

Таким образом, целью данной статьи является выявление и анализ дидактического потенциала технологии виртуальной реальности и основных возможностей и ограничений ее применения в преподавании истории в образовательной организации среднего профессионального образования, а также выявление перспективных направлений ее дидактически обоснованного применения. Объектом исследования выступает процесс преподавания отечественной истории в организации СПО. Предметом исследования являются оганизационно-методические аспекты применения VR-технологии в процессе обучения отечественной истории.

Для достижения цели решаются следующие задачи: провести анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей по применению технологий виртуальной реальности в образовании; выявить педагогические условия преподавания отечественной истории в системе среднего профессионального образования (СПО) с применением VR-технологии; выделить ключевые компоненты дидактического потенциала технологий виртуальной реальности для преподавания отечественной истории; классифицировать ограничения и риски применения этой технологии.

Источниковая база исследования сформирована на основе отечественных и зарубежных рецензируемых публикаций и нормативно-методических материалов. Поиск и отбор литературы осуществлялся при помощи eLIBRARY.ru, Google Scholar, на платформах ScienceDirect и Taylor & Francis Online, на сайтах профильных научных журналов. Поиск, по ключевым словам, осуществлялся на русском и английском языке по запросам: «виртуальная реальность», «VR-технологии», «иммерсивные технологии», «когнитивная нагрузка», "history education". Приоритет в поиске отдавался рецензируемым источникам, таким как статьи в журналах и монографии. Материалы конференций и электронные ресурсы использовались ограниченно при описании тематического контекста.

Степень научной разработанности проблемы

Данный раздел исследования направлен на раскрытие степени научной разработанности проблемы применения технологий виртуальной реальности в историческом образовании. Рассматривается степень изученности цифровизации исторического образования с акцентом на внедрение иммерсивных технологий в систему СПО. Представляется важным выявить степень методического обеспечения применения VR-технологии в образовании и противоречий между потенциальной ее результативностью и условиями реального применения в профессиональном образовании. Стоит отметить, что в рамках цифровизации исторического образования рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), мультимедийных ресурсов и онлайн платформ в процессе обучения.

Данные направления расширяют дидактический инструментарий преподавания отечественной истории, а также на обновление форм визуализации учебного материала для обучающихся. В данном ключе, исследования посвященные именно применению VR-технологий в историческом образовании, формируются как самостоятельное направление, которое можно выделить в отдельную, не столь широкую ветвь исследований иммерсивного обучения.

О степени научной разработанности данной проблемы мы можем судить по наличию серьезного корпуса систематических обзоров, основанных на научном интересе исследователей. Например, в систематическом обзоре R. Villena-Taranilla и P. D. Diago при подборе тематической литературы анализ публикаций осуществлялся на основе базы данных Scopus с использованием поисковых дескрипторов "Virtual Reality" и "History" [5].

В итоге было подобрано 2794 работы, но после применения критериев отбора в итоговую сборку были включены всего 14 статей, непосредственно анализирующих трудности и ограничения использования VR-технологии в преподавании истории [5].

В обзоре N. O. Bonsu et al. отмечается, что в работу включены 40 статей, фиксирующие основные контексты исследований [6]. В русскоязычном сегменте работ преобладают обзорно-постановочные и методические публикации, фиксирующие образовательный потенциал VR-технологий и ограничения их внедрению в систему СПО.

Например, в работах Романовой Т. Н. [7], а также Коротышевой Л. Б. и Назаровой С. Ю. [8] фиксируются потенциальные достоинства и недостатки, при этом не выводя устойчивые дидактические эффекты из экспериментальных разработок. Каракозов С. Д. [9] и ряд других исследователей посвящают работы раскрытию теоретического поля иммерсивных технологий, задавая понятийные различия VR и AR и рамки понятия «виртуальная образовательная среда». Положения подтверждают, что проблема VR-технологий в историческом образовании обладает серьезной научной источниковедческой базой.

Для выявления степени научной разработанности проблемы немаловажным становится наличие эмпирических исследований. В том числе практическое сравнение и сопоставление VR и иных форматов при проведении занятий по истории. Такие исследования представлены в работах многих современных отечественных и зарубежных педагогов и ученых.

В качестве примера можно привести исследование R. Abadia et al., в котором сравнивается проведение учебного занятия по истории в иммерсивной и в интерактивной среде виртуального мира (Kokoda VR), записанное в формате 360° видео. При этом авторы приводят результаты прошлых исследований, где сравнивались VR-технологии и реалистичная 3D образовательная среда [10]. Другим интересным примером является работа M. Mulders et al., в которой VR-технологии при обучении мемориальной истории рассматриваются в контексте аффективных (эмоциональных) средств обучения [11].

Эмпирические исследования в области влияния VR-технологии встречаются и у отечественных исследователей, но, как правило, относятся к иным предметным областям. В качестве примера можно привести работу Гавриловой Т. А. и Барановой В. А., посвященную изучению влияния когнитивной нагрузки на учебную успешность в VR-среде [12]. Все это доказывает, что область исследования не ограничивается общими мнениями и обзорами практик применения технологий виртуальной реальности при обучении истории, но содержит пласт серьезных контролируемых эмпирических исследований.

Несмотря на наличие систематических обзоров и рост эмпирических работ, степень разработанности проблемы нельзя считать завершенной. Исследования, посвященные данной проблеме, зачастую фиксируют неоднородность результатов и смещение фокуса в сторону мотивационно-аффективных показателей, тогда как данные по предметным (учебным) результатам представляются неоднозначными. До сих пор исследователи иммерсивности в обучении истории не выявили четких закономерностей в области улучшения усвоения учебного материала.

В то же самое время количество работ, посвященных VR в системе среднего профессионального образования, неуклонно растет. Эти работы описывают преимущественно возможные перспективы введения, разработку методических материалов, потенциальные преимущества, а также фиксируют инфраструктурно-организационные ограничения внедрения. Опираясь на данные положения, можем предположить, что в дальнейших исследованиях стоит ожидать полноценных эмпирических разработок уровня СПО.

Специфика преподавания отечественной истории в СПО

В российской системе среднего профессионального образования дисциплина «отечественная история» или «история России» относится к общегуманитарному, т. е. непрофильному для большинства специальностей циклу. Как следствие, зачастую дисциплина реализуется при ограниченном аудиторном ресурсе. Принимая во внимание это обстоятельство, необходимо отметить, что предмет отечественной истории требует высокой дидактической плотности материала, т. е. максимум возможного образовательного результата за единицу времени.

Также необходима ориентация материала на форматы, которые обеспечивают быстрый переход в содержание и устойчивое удержание внимания обучающихся.

Контингент обучающихся СПО также представлен неоднородно. У студентов зачастую сильно разнятся уровни базовой подготовки по истории. В зависимости от качества преподавания и количества занятий на уровне школьного образования, каждый из них имеет разные знания и понимание исторического контекста. Стоит также отметить, что отечественная история на уровне СПО зачастую идет как продолжение школьного курса «история России», что создает предпосылки для создания адаптивного сопровождения обучающихся и включения уровневой системы заданий от базовых до повышенных.

В то время как одна часть студентов способна решать только простейшие задания наподобие анализа текста, другие студенты способны проводить анализ исторических источников, самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи, а также давать оценки историческим событиям и персоналиям.

Нельзя также забывать о возрастных и психологических аспектах состояния обучающихся СПО. Нередко можно увидеть учебную группу колледжа или техникума, представленную обучающимися разных возрастов. Как отмечает Токарева О. А.: «Студенческий возраст в современной России захватывает старший подростковый возраст (15–17 лет – учащиеся техникумов) юность и 18–25 лет – учащиеся техникумов и ВУЗов» [13, с. 7].

Поскольку они находятся на разных этапах личного, социального и профессионального становления и могут обучаться в одних и тех же группах, можно предположить, что это несет свои специфические учебные и психологические проблемы. Подобного мнения придерживается и Дудырев Ф. Ф., который в аналитическом докладе по СПО отмечает неоднородность контингента по образовательному уровню и социальному ресурсу, указывая, что это требует дифференциации дидактических решений [14].

Психологические аспекты выражены положениями, согласно которым для части студентов СПО характерны трудности учебной мотивации и идентификации. Токарева О. А. также отмечает, что большое количество студентов СПО оказываются в «группе риска» в силу различных обстоятельств: несостоятельность семей, слабая успеваемость по школьным предметам, социально-экономическая нестабильность, контроль органов внутренних дел и прочие причины [13]. Все это способно отразиться на дидактических результатах вследствие нерегулярной посещаемости занятий, быстрому утомлению, отсутствию внешней мотивации и учебной самостоятельности. Наличие таких проблем повышает требования к средствам вовлечения и поддержке адаптации обучающихся.

Как отмечают многие педагоги и исследователи системы среднего профессионального образования в России, современные студенты СПО обладают ярко-выраженной практико-ориентированностью учебной мотивации, т. е. учебный приоритет современных студентов получают дисциплины, воспринимаемые как непосредственно связанные с выбранной профессией и будущим трудоустройством. Дудырев Ф. Ф. отмечает: «По данным МЭО за 2020 г., опыт совмещения работы и учебы имеют более половины (59 %) студентов СПО, и эта доля за последние годы значительно возросла (в 2015 г. – 42 %)» [14, с. 35].

Из полученных данных мы видим, что подавляющее количество студентов уже во время обучения в СПО начинают профессиональную карьеру. В этих условиях для отечественной истории возрастает риск смещения в предмет, изучаемый формально, без достижения целевых результатов обучения, связанных как с развитием исторического мышления, так и развитием гражданско-патриотических установок. Дудырев Ф. Ф. также отмечает, что зачастую работа студентов СПО не связана со специальностью [14].

Но даже эти обстоятельства не решают проблему снижения мотивации к изучению отечественной истории, будь она предметом общего цикла или же профильным для ограниченного количества специальностей.

В силу психологической, социальной и экономической неопределенности большого количества студентов СПО сохранность контингента обучающихся на сегодня является одним из приоритетов средних профессиональных учебных заведений. Данное положение подтверждают исследователи Ломтева Е. В. и Бедарева Л. Ю., которые отмечают: «Сохранность контингента – ключевой показатель эффективности работы колледжа» [15, с. 28].

Выбывание студентов они называют системной проблемой и связывают ее с рядом причин, которые разделяют на две группы. Первая группа факторов поддается коррекции в результате комплексной работы, которая предполагает участие и желание студента. Среди них: академическая задолженность, неорганизованность, отсутствие учебных навыков и самоорганизации. Ко второй группе Ломтева Е. В. и Бедарева Л. Ю. относят незаинтересованность студента, ошибочный выбор учебы или направления обучения [15, с. 37].

По их мнению, обе группы факторов возможно нивелировать при помощи инновационных методов обучения, которые будут направлены на повышение мотивации обучающихся [15, с. 37].

Резюмируя все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что применение технологий виртуальной реальности на уровне СПО потенциально может рассматриваться как фактор профилактики учебного выбытия обучающихся, стимулируя их мотивацию к обучению как отдельному предмету отечественной истории, так и к выбранной специальности в целом.

Таким образом, преподавание отечественной истории в СПО ограничено аудиторным временем и неоднородным контингентом студентов с высоким уровнем выбытия на этапе учебного семестра и промежуточного контроля. Все это повышает риск формального освоения непрофильной дисциплины «Отечественная история» и снижения учебной мотивации и вовлеченности к ее изучению. Это обуславливает потребность в учебных технологиях с высокой дидактической плотностью, быстрым введением в исторический контекст и способных усиливать включенность студентов в изучение материала. В этом отношении VR-технологии выступают перспективным дидактическим ресурсом обновления преподавания отечественной истории в СПО за счет визуализации и иммерсивного предъявления исторического содержания.

VR-технологии в историческом образовании

Виртуальная реальность представляет собой компьютерную симуляцию, которая позволяет пользователю погрузиться в искусственно созданное окружение. Для этого используются VR-шлемы, контроллеры и другие устройства, обеспечивающие полное погружение в виртуальный мир [16, с. 29].

Развитие технологий виртуальной реальности прошло длинный путь и на современном этапе сосредоточено преимущественно в области развлечений и эдьютеймента. Однако эти технологии рассматриваются не как элемент индустрии досуга, но и как перспективный инструмент образования, что находит отражение в государственной политике в области цифровой трансформации образования. Стратегические документы РФ в области образования способствуют развитию цифровых и иммерсивных технологий как средств обновления образовательной среды. Применительно к среднему профессиональному образованию данная позиция закрепляется Приказом Минпросвещения РФ от 24.08.2022 № 762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования», который предусматривает серьезную вариативность для программ СПО, включая использование разного рода образовательных и цифровых технологий [17].

Это создает правовые основания для интеграции VR-технологий в учебный процесс образовательных учреждений среднего профессионального образования, в том числе при изучении отечественной истории.

Однако перед нами возникает существенная проблема, которая заключается в поиске релевантных VR-форматов для преподавания отечественной истории на уровне СПО. Современные исследователи и преподаватели выделяют довольно обширный перечень подобных форматов, который предполагает: виртуальные образовательные туры и экскурсии, виртуальные музеи и архивы, образовательные VR-симуляторы, а также VR-квесты и сценарии. Данные форматы наиболее часто встречаются в работах современных исследователей и педагогов, однако много и полноценных авторских разработок, совмещающих в себе одну или несколько идей. Многие из них уже разработаны и апробированы, другие же только предполагаются к реализации в будущем.

Виртуальные образовательные туры (иммерсивные виртуальные экскурсии) довольно распространенный образовательный формат применения VR-технологий на всех уровнях образования как в отечественной педагогике, так и за рубежом. В контексте данного направления могут рассматриваться и визуализироваться как объекты историко-культурного наследия, так и полноценные реконструкции историко-культурного пространства.

В качестве примера мы можем привести разработку R. Abadia et al, которые создали VR-программу "Kokoda VR", представляющую собой 40-минутный образовательный опыт по событиям современной истории Австралии. Этот продукт сочетает виртуально воссозданное историческое пространство изучаемого периода с архивными кадрами и дневниками участников [10]. В свою очередь, Villena-Taranilla R. и Diago P. D. указывают, что история «выигрывает» от VR-технологий, так как позволяет посещать исторические реконструированные пространства без физического перемещения.

Авторы отмечают: «В этом контексте технология виртуальной реальности предлагает неограниченный доступ как к реальным, так и к цифровым реконструкциям, устраняя необходимость в физических путешествиях и обеспечивая постоянную доступность. Это способствует более широкому взаимодействию, позволяя взаимодействовать из любого места и в любое время» (перевод автора) [5, с. 3]. Исмоилов Ш. М. отмечает: «В образовательных целях VR может использоваться для создания интерактивных уроков, виртуальных экскурсий, симуляций и лабораторных работ. Например, студенты могут исследовать древние цивилизации, путешествовать по космосу или выполнять химические эксперименты, не выходя из класса» [16, с. 29].

В свою очередь, Маркова А. Д. и Фролова А. В. отмечают: «Участие в исторических реконструкциях или ролевых играх, где обучающиеся берут на себя роли исторических фигур, способствует развитию эмпатии и понимания мотиваций и вызовов, с которыми сталкивались люди в прошлом» [27]. Кроме того, исследователи отмечают, что благодаря VR турам и реконструкциям любой студент может посетить древние цивилизации и узнать о жизни людей в тот период, об их быте: «Эти технологии позволяют ученикам окунаться в исторические события или посещать древние цивилизации. Например, они могут «побывать» на древнеримском форуме или ставь очевидцами призвания варягов» [28].

Создание виртуальных образовательных музеев и архивов нацелено на работу с историческими источниками и артефактами. Исследователи отмечают, что такой формат VR-занятия предполагает серьезные требования к достоверности передаваемой исторической информации. Алексеева О. В. отмечает, что «в отличие от лабораторий и тренажеров виртуальные музеи могут не содержать модулей для оценки образовательных результатов и не требовать симуляции процессов, возникающих при взаимодействии объектов друг с другом. Данный тип виртуальной реальности выдвигает требования только к достоверности и полноте передаваемой информации» [18, с. 11].

В свою очередь, Бегишев И. Р. и Хайрулина А. А. рассматривают виртуальные музеи как инновационный инструмент педагогической стратегии для сохранения и трансляции культурного наследия в цифровую эпоху [19]. В работе Hutson J. и Olsen T. описывается инструмент «ArtRift» с помощью которого возможно конструировать виртуальные комнаты в музее с заранее выбранными произведениями искусства, что позволяет исследовать и сравнивать шедевры, которые никогда не могли быть увидены вместе в реальности [20]. Данный инструмент является отличным примером практической реализации соответствующего VR-формата для нужд образования.

Среди прочих VR-форматов видное место в системе образования, в том числе и на уровне СПО занимают образовательные VR-симуляции. Благодаря им перед глазами студента проецируется та среда, в которой он должен непосредственно работать. Однако, как подчеркивают исследователи, тренажеры не заменяют реальный опыт, но помогают вовлечься в профессию, взглянуть на нее изнутри. Так, Романова Т. Н. в уже упоминавшейся публикации отмечает, что в «Омском Государственном аграрном университете им. Столыпина П. А., где реализуются программы среднего профессионального образования, уже не первый год применяют виртуальные тренажеры в обучении» [7, с. 389].

На данный момент виртуальные симуляции на базе специального профессионального образования разворачивают повсеместно, что способствует появлению специальных частных фирм на рынке, которые помогут образовательному учреждению разработать и внедрить необходимую VR-симуляцию под задачи и требования конкретных образовательных программ.

VR-квесты и сценарии считаются распространёнными наравне с остальными образовательными VR-форматами. Вот как описывает их Алексеева О. В.: «Как правило, в отличие от экскурсий последние содержат игровую деятельность в виртуальной трехмерной среде, в процессе которой участнику или участникам необходимо пройти череду каких-либо препятствий для достижения какой-либо цели. Виртуальные квесты обладают эффектом погружения, иначе говоря, иммерсивностью» [18, с. 10].

Таким образом, рассмотренные форматы применения виртуальной реальности при изучении отечественной истории в образовательных учреждениях СПО представляют собой различные дидактические способы организации учебного взаимодействия иммерсивных технологий погружения и исторического содержания. Каждый из рассмотренных форматов организации учебного процесса направлен на решение определенных педагогических задач по изучению

истории: от визуализации исторического материала до моделирования ситуаций и организации активных форм учебной деятельности.

При этом мы не должны рассматривать выбор данных VR-форматов отдельно от условий его технического обеспечения. На практике мы можем увидеть, что каждый из перечисленных форматов поднимает вопрос наличия и доступности средств визуализации и разработки. Иными словами, требуется переход от описания учебных концепций к рассмотрению конкретных аппаратных решений, в частности устройств виртуальной реальности и связанных с ними дидактических и организационных рисков и ограничений. Современные педагоги уже используют разнообразные доступные средства виртуального вовлечения учащихся в образовательный процесс при помощи различных аппаратных средств визуализации. В частности, Половинко Е. В. указывает, что «для VR-обучения могут использоваться различные устройства, включая:

1. Гарнитуры VR, такие как Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR или Windows Mixed Reality Headset.
2. Мобильные гарнитуры VR: такие как GoogleCardboard или SamsungGear VR.
3. Мультитач-экраны.
4. Проекторы VR» [21, с. 325].

Помимо широкого спектра устройств визуализации, рассмотренных выше, разработка и внедрение VR-технологий требуют наличия специализированного программного обеспечения (ПО). Полный перечень всего массива доступных программных решений выходит за рамки настоящей публикации, но нам кажется целесообразным провести их обобщенную классификацию по функциональному назначению.

В рамках данной работы представляется выделить несколько категорий программного обеспечения (ПО): готовые образовательные решения и обучающие тренажерные программы, программные средства доставки и воспроизведения образовательного контента, а также инструменты для создания VR-контента.

Начнем с готовых образовательных решений и тренажеров. Эта категория программного обеспечения характеризуется отсутствием необходимости самостоятельной разработки VR-контента. В число наиболее распространенных зарубежных решений относят платформы: Google Arts & Culture, ClassVR, Nearpod VR, Google Earth VR. Среди отечественных решений мы можем привести такие платформы как: VR концепт, LikeVR, Varwin Education.

Эти платформы используются в образовательных учреждениях различных уровней, включая и уровень среднего профессионального образования (СПО) как средство визуализации культурно-исторического материала, организации виртуальных экскурсий и изучения объектов исторического значения. Данные ресурсы предоставляют доступ к уже созданному цифровому контенту, который может включать мультимедийные материалы, VR-реконструкции, 3D модели, панорамы 360°. Все это существенно облегчает переход преподавателей и образовательных организаций к применению VR-технологий.

Рассматривая программные средства доставки и воспроизведения контента, важно отметить, что в эту категорию входят решения, которые обеспечивают распространение, запуск и отображение ранее подготовленного учебного материала на конечном устройстве обучающегося. Эти средства определяют, каким образом подготовленный материал становится доступным в образовательном процессе и как осуществляется взаимодействие обучающегося и виртуальной среды.

В этом контексте представляет интерес подход Кожабаевой Л. Ж., которая подразделяет программные средства доставки и воспроизведения контента в зависимости от способа ее развертывания и доступа пользователя к образовательному контенту. Автор выделяет локальные образовательные среды, которые работают только при установке программного обеспечения на компьютере или ином устройстве и веб-ориентированные программные среды, которые будут обеспечивать доступ к образовательному контенту через сеть без необходимости установки дополнительного программного обеспечения [22, с. 154].

Особенно важная категория программного обеспечения представлена программными инструментами создания контента. Под ними понимаются специализированные программы, предназначенные для проектирования, моделирования и редактирования виртуальной образовательной среды.

При помощи этого ПО представляется возможным создавать трехмерные объекты, интерактивные пространства и сценарии взаимодействия обучающегося с виртуальным пространством. При помощи таких продуктов преподаватели и исследователи, обладающие необходимыми навыками,

способны переходить от использования готовых VR-решений к авторскому контенту, адаптированному под конкретные дидактические цели. Дудырев Ф. Ф. составил перечень специализированного программного обеспечения, способного создавать VR-контент высокого качества.

Автор отмечает такие программы для моделирования и редактирования трёхмерных объектов, как: FreeCAD, SketchUp, Blender, Autodesk 123D, Geomagic, Autodesk 3ds Max [14, с. 71]. Использование этих инструментов создания VR-контента позволяет учитывать специфику учебного материала по отечественной истории, а также возрастные и когнитивные особенности обучающихся в СПО, но в то же время, повышает требования к VR-квалификации и навыкам преподавателя.

Мы рассмотрели некоторые форматы применения VR-технологий, которые, по нашему мнению, наиболее перспективны для преподавания истории в системе среднего профессионального образования. Анализ этих форматов показал их различия по степени иммерсивности и дидактическому назначению, что побуждает рассматривать их как конкретные решения под определённые учебные задачи и условия образовательного процесса. Кроме того, обосновано, что реализация VR-форматов в обучении истории в СПО будет невозможна без применения основных классов аппаратных средств доставки, воспроизведения и создания образовательного VR-контента. Именно сочетание аппаратных и программных компонентов определяет возможности технологий виртуальной реальности в условиях СПО, а также задает организационные ограничения и влияет на характер учебного взаимодействия обучающихся с виртуальной образовательной средой.

Дидактический потенциал VR-технологий в преподавании отечественной истории в СПО

Продолжая анализ специфики преподавания отечественной истории в образовательном учреждении СПО, мы должны рассмотреть дидактические возможности технологий виртуальной реальности в контексте углубления целей, обновления содержания и расширения способов учебной деятельности. В условиях среднего профессионального образования, которое характеризуется ограниченным аудиторным временем, неоднородностью и сложностью контингента и риска снижения мотивации и внимания как к общегуманитарной дисциплине, становится актуальным вопрос поиска средств, обеспечивающих быстрый вход в исторический контекст, устойчивую вовлеченность и переход от формального усвоения к осмысленному пониманию исторических процессов.

Принимая во внимание эти соображения, целесообразно рассмотреть основные компоненты дидактического потенциала VR-технологий в преподавании истории в СПО, которыми мы считаем мотивационный, когнитивный, деятельностно-коммуникативный, ценностно-смысловой компоненты. Каждый из них нацелен на раскрытие отдельного механизма педагогического воздействия и конкретный образовательный эффект.

Понятие учебной мотивации в современном образовании приобрело большое значение. По мнению многих ученых, мотивация рассматривается как один из самых значимых факторов результативности обучения. Мотивационный компонент в преподавании истории необходим, поскольку позволяет перейти от поверхностного восприятия исторического знания к анализу более сложных форм работы по предмету, например, к анализу причинно-следственных связей и исторического контекста.

В исследованиях, посвященных специфике преподавания в СПО, нередко подчеркивается, что современные студенты имеют более высокий интерес к дисциплинам, напрямую связанным с будущей профессией. В таких условиях ключевой дидактической задачей становится формирование устойчивой учебной вовлеченности в изучение отечественной истории за счет новых технологических и иммерсивных способов ее освоения. VR-технологии подходят под данную задачу, поскольку обеспечивают эффект новизны и присутствия. Многие исследователи уже отметили положительное влияние VR-технологий на мотивационный компонент обучения в СПО.

Например, Бузина Т. С. и Котельникова А. В. в процессе обучении студентов медиков при помощи VR-технологий отмечают: «Интерес обеспечивает их большую вовлеченность и сосредоточенность на материале, чем при обучении без использования VR» [23, с. 50]. На положительное влияние VR-технологий в системе СПО прямо указывает Т. Н. Романова: «Кроме того,

виртуальная реальность обеспечивает захватывающий и интерактивный процесс обучения, который повышает вовлеченность и мотивацию, что приводит к более эффективному удержанию знаний и приобретению навыков» [7, с. 390].

Применительно к историческому образованию подобные выводы подтверждают Bonsu et al., отмечая: «Эти исследования сообщили о положительных результатах, указывающих на то, что использование виртуальной реальности повышает мотивацию студентов к обучению, улучшает их образовательный опыт, повышает их самоэффективность в истории и помогает им отправляться на экскурсии виртуально» (перевод автора) [6, с. 58].

Повышение интереса и мотивации к изучению отечественной истории само по себе не является весомым основанием для полноценного внедрения VR-технологий в преподавание отечественной истории. Безусловно, такая ситуация раскрывает положительный эффект обучения, но при отсутствии опоры на дидактический потенциал используемых технологий мотивационный эффект зачастую может носить кратковременный характер и не приводить к углублению понимания учебного материала. Дидактически намного более важно, чтобы возникающая мотивация перерастала в более глубокое понимание учебного содержания и поддерживала познавательную деятельность обучающихся. В этом контексте особое значение приобретает когнитивный потенциал технологии виртуальной реальности, который связан с возможностями визуализации исторических объектов и процессов, с формированием пространственно-временных представлений и осмыслений причинно-следственных связей рассматриваемых исторических событий и процессов.

В психолого-педагогическом исследовании Аверина В. А., Маликовой Т. В., Кириллова Д. С. и Земских Ф. В. показано, что использование технологий виртуальной реальности в образовательных задачах способствует развитию когнитивных функций обучающихся, которые включают пространственные представления, внимание и кратковременную память, а также мобилизует аналитико-синтетическое мышление. Эти выводы были получены на основе экспериментальной работы с тремя группами обучающихся на базе комплекса виртуальной реальности "Samsung Gear VR" и планшетов [24, с. 167]. Такие результаты можно рассматривать как предпосылки повышения эффективности усвоения учебного материала при условии целенаправленного дидактического использования VR-сред.

Улучшение когнитивных результатов при изучении мемориальной истории с применением технологий виртуальной реальности подчеркивают M. Mulders et al. В своей работе они отмечают, что с одной стороны виртуальная реальность может поддерживать когнитивные результаты, но с другой возможен риск когнитивной перегрузки [11].

Наряду с мотивационными и когнитивными эффектами, технологии виртуальной реальности создают условия для развития учебной деятельности и взаимодействия обучающихся, что позволяет оценивать их с позиции деятельностно-коммуникативного потенциала. К примеру, Каракозов С. Д. рассматривает технологии виртуальной среды через призму пространства, где взаимодействуют и занимаются совместной деятельностью все субъекты образовательного процесса.

Автор пишет: «В принципе, можно говорить и о том, что виртуальная образовательная среда каждого человека определяется взаимной деятельностью всех субъектов образовательного процесса, направленного на всестороннее развитие этого человека» [9, с. 12]. В то же время, Алексеева О. В. отмечает, что использование образовательной иммерсивной среды требует пересмотра роли педагога и условий взаимодействия между учеником и учителем, смещая акцент с демонстрации контента на сопровождение деятельности и коммуникацию [18]. Все это подтверждает деятельностно-коммуникативный потенциал VR-технологий.

Совокупность мотивационного, когнитивного и деятельностно-коммуникативного компонентов потенциала VR-технологий в историческом образовании помогает обозначить педагогические условия, при которых обучающийся будет включен в работу с историческим содержанием.

Вместе с тем, важным остается вопрос: в какой мере такая включенность может быть связана с формированием ценностно-смыслового отношения к изучаемым историческим событиям и процессам? Дать ответ на этот вопрос попытались Бегишев И. Р. и Хайрулина А. А, рассматривающие цифровые инструменты (виртуальные музеи, интерактивные платформы, виртуальные архивы) как инструмент сохранения коллективной памяти и формирования исторического сознания у молодежи.

Авторы отмечают: «Развитие цифровых технологий предоставляет беспрецедентные возможности для сохранения и систематизации культурного наследия. Процессы оцифровки архивных документов, создания трехмерных моделей исторических объектов и формирования комплексных баз данных культурных артефактов революционизируют практики работы с историческим наследием» [19, с. 74]. В контексте патриотического воспитания Курочкин С. В. подчеркивает роль цифровых платформ и ресурсов, которые в интерактивной форме передают знания об истории и культуре, тем самым выделяя связь между цифровыми технологиями и развитием гражданской и национальной идентичностью [25]. Таким образом, можно отметить, что исследователи отмечают положительное влияние ценностно-смыслового потенциала VR-технологий в историческом образовании в организациях СПО.

Результаты обзора исследований позволяют нам сделать вывод, что использование технологий виртуальной реальности в преподавании отечественной истории в СПО обладают не набором разрозненных преимуществ, которые функционируют автономно друг от друга, а целостным дидактическим потенциалом, который имеет четкую структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов.

Мотивационный компонент является условием для включенности обучающегося в работу, а также повышает готовность к когнитивной обработке материала. В свою очередь когнитивный компонент обеспечивает углубление понимания конспекта и исторической причинности. Деятельностно-коммуникативный компонент переводит понимание в учебные действия (например: анализ, интерпретацию, аргументацию, совместное обсуждение). Ценностно-смысловой компонент направлен на создание личного отношения к историческому содержанию при педагогической рефлексии по теме.

Следовательно, технологии виртуальной реальности (VR-технологии) в дидактическом отношении должны рассматриваться как полноценный инструмент организации учебной деятельности и рефлексии, а не автономное средство усиления интереса к предмету «отечественная история». Включение VR-технологий в полноценный сценарий занятия, имеющий определенные дидактические задачи, контролируемую когнитивную нагрузку и обязательную беседу и рефлексию являются условием результативности технологий.

Заключение

Таким образом, технологии виртуальной реальности в преподавании отечественной истории в организациях СПО обладают серьезным дидактическим потенциалом, ориентированным на обновление методического инструментария преподавателя и повышения качества образовательных результатов при изучении исторического материала.

Вместе с тем их применение требует педагогического и методического обоснования, а также адаптации к специфическому контингенту СПО, характеризующегося неоднородностью возрастных и социальных характеристик, различиями в учебной мотивации и познавательных возможностях среди обучающихся. В ходе исследования выявлены и охарактеризованы мотивационный, когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты дидактического потенциала технологий виртуальной реальности в историческом образовании на уровне СПО.

Установлено, что технологии виртуальной реальности (VR-технологии), способны усилить визуально-пространственную наглядность изучаемых исторических процессов, эмоциональную вовлеченность обучающихся, поддерживать понимание исторического контекста и причинно-следственных связей, а также создавать условия для осмысления исторического содержания при последующей рефлексии.

Тем самым рассматривая данные технологии как полноценный дидактический инструмент организации учебной деятельности, результативность которой в большинстве случаев будет определяться качеством методического проектирования занятия по истории.

Перспективы дальнейших исследований направлены на анализ условий и факторов, которые ограничивают или искажают реализацию дидактического потенциала VR-технологий при изучении отечественной истории в СПО.

В последующих публикациях предполагается рассмотрение организационно-технических, методических и когнитивных рисков и ограничений применения технологий виртуальной

реальности и стратегий их минимизации. Также предполагается разработка собственной содержательно-технологической модели применения VR-технологий при изучении отечественной истории в образовательной организации СПО.

Список источников

1. Pintrich, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. // Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95. – № 4. – Pp. 667–686. – DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
2. Каменских, Д. В. Формирование личностно-эмоциональных особенностей, обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений в рамках программы психологического сопровождения // Психология. Психофизиология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 54–63. – DOI: 10.14529/jpps240205.
3. Султанов, Э. А. Адаптация традиционных методов обучения в современных условиях: проблемы и методы их решения // Молодой ученый. – 2024. – № 22 (521). – С. 610–612. – URL: https://moluch.ru/archive/521/114993 (дата обращения: 16.12.2025).
4. Ясюкова, Л. А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен : сборник статей. – Москва : Институт психологии РАН, 2020. – С. 496–505. – ISBN 978-5-9270-0415-7. – EDN BXWFJI.
5. Villena-Taranilla, R., Diago, P. D. Challenges and Implications of Virtual Reality in History Education: A Systematic Review // Applied Sciences. – 2025. – Vol. 15. – № 10. – Art. 5589. – DOI: 10.3390/app15105589.
6. Bonsu, N. O., Zagami, J., Pendergast, D., Boadu, G. Virtual Reality Utilisation in History Education: Discovery Through a Systematic Quantitative Literature Review // Issues and Trends in Learning Technologies. – 2024. – Vol. 12. – № 2. – Pp. 34–71. – DOI: 10.2458/itlt.5995.
7. Романова, Т. Н. Использование виртуальной и дополненной реальности в СПО // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. (Москва, 24–25 окт. 2024 г.). – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 387–391. – ISBN 978-5-907830-82-0.
8. Коротышева, Л. Б., Назаров, С. Ю. Технология виртуальной реальности в образовательном процессе среднего профессионального образования // Молодёжь и наука: шаг к успеху: сборник научных статей 7-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых учёных (Курск, 21–22 марта 2024 г.). – Т. 2. – Курск : Университетская книга, 2024. – С. 299–302. – ISBN 978-5-907857-38-4.
9. Каракозов, С. Д., Рыжова, Н. И., Королева, Н. Ю. Виртуальная реальность: генезис понятия и тенденции использования в образовании // Информатика и образование. – 2020. – № 10. – С. 6–16. – DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-10-6-16.
10. Abadia, R., Calvert, J., Dasika, R. Effectiveness of using an immersive and interactive virtual reality learning environment to empower students in strengthening empathy and mastery learning // ICCE 2019 – 27th International Conference on Computers in Education: Proceedings. – Vol. 1. – Kenting (Taiwan), 2–6 Dec 2019. – 2019. – Pp. 495–504. – DOI: 10.58459/icce.2019.495.
11. Mulders, M., Träg, K. H., Kaninski, L., Kirner, L., Kerres, M. Virtual reality and affective learning in commemorative history teaching: effects of immersive technology and generative learning activities // Journal of Research on Technology in Education. – 2025. – Online first. – DOI: 10.1080/15391523.2025.2461524.
12. Гаврилова, Т. А., Баранова, В. А. Когнитивная нагрузка при выполнении учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности // Социальная компетентность. – 2023. – Т. 8. – № 2. – С. 55–61. – DOI: 10.24866/2658-5855/2023-2/55-61.
13. Токарева, О. А. Наставничество как условие социально-психологической адаптации студентов «группы риска» в учреждениях среднего профессионального образования : магистерская диссертация / ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». – Красноярск, 2021. – 70 с.
14. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад / Ф. Ф. Дудырев, К. В. Анисимова, И. А. Артемьев и др.; Национальный исследовательский университ «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 100 с. – ISBN 978-5-7598-2678-1.
15. Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю. Выбытие обучающихся и вопросы сохранности контингента в системе СПО // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – № 3. – С. 28–40. – DOI: 10.52944/PORT.2025.62.3.002.
16. Исмоилов, Ш. М. Виртуальная реальность и дополненная реальность в образовательных дисциплинах // Инновационные решения для повышения конкурентоспособности отечественной науки : сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, 25 мая 2024 г.). – Санкт-Петербург : Международный институт перспективных исследований им. Ломоносова, 2024. – С. 29–31. – DOI: 10.58351/240525.2024.58.95.003. – EDN BTROWT.

17. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Минпросвещения России от 24.08.2022 № 762 (зарегистрирован в Минюсте России 21.09.2022 № 70167) // Официальный интернет-портал правовой информации. – 22.09.2022. – № опубликования: 0001202209220002. – URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209220002 (дата обращения: 17.12.2025).

18. Алексеева, О. В., Александрова, Н. В., Скворцова, Т. П., Бурцева, Д. Я. Возможности развития личности школьников в иммерсивной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(229). – С. 7–16. – DOI: 10.23951/1609-624X-2023-5-7-16.

19. Бегишев, И. Р., Хайруллина, А. А. Историческая память в цифровую эпоху: педагогические стратегии сохранения и трансляции культурного наследия // Вестник экономики, управления и права. – 2025. – Т. 18. – № 3. – С. 72–78. – DOI: 10.47475/3034-4247-2025-18-3-72-78.

20. Hutson, J., Olsen, T. Virtual Reality and Learning: A Case Study of Experiential Pedagogy in Art History // Journal of Intelligent Learning Systems and Applications. – 2022. – Vol. 14. – Pp. 57–70. – DOI: 10.4236/jilsa.2022.144005.

21. Половинко, Е. В., Ботвинева, Н. Ю., Чебоксаров, А. Б. Использование виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в современном школьном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 324–327. – EDN AXBUFM.

22. Кожабаева, Л. Ж. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 3. – С. 151–158. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2021.15.3.18.

23. Бузина, Т. С., Котельникова, А. В., Шалина, О. С. и др. Психологические проблемы разработки и внедрения VR-технологий в системе медицинского образования // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19. – № 2. – С. 47–59. – DOI: 10.11621/npj.2024.0204.

24. Аверин, В. А., Маликова, Т. В., Кириллов, Д. С., Земских, Ф. В. Развитие когнитивных навыков с помощью технологий виртуальной реальности // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. – 2017. – Т. 7. – Вып. 2. – С. 154–168. – DOI: 10.21638/11701/spbu16.2017.204.

25. Курочкин С. В. Цифровые технологии в аспекте патриотического воспитания старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 4. – С. 166–175. – DOI: 10.31862/2218-8711-2024-4-166-175.

26. Ляшенко, М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 53–73. – DOI: 10.14529/ped190107.

27. Марков, А. Д., Фролов, А. В. Технологии в преподавании истории: эволюция и перспективы // Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук: диалог и взаимодействие : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Белгород, 28 нояб. 2024 г.). – Белгород : Агентство перспективных научных исследований, 2024. – С. 66–72. – ISBN 978-1-74467-941-7.

28. Ломовцева, Н. В., Заречнева, К. М. Готовность преподавателей вуза к цифровой трансформации образовательного процесса // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2020. – № 1(1). – С. 45–53. – EDN HCIKFA.

Информация об авторах

И. Д. Рудинский – доктор педагогических наук, профессор;
Е. А. Кузнецов – аспирант.

Статья поступила в редакцию 20.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 27.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 38–42
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-38-42

Типология систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли

Полина Игоревна Ананченкова[1], Виктория Владимировна Тонконог[2]
[1,2]Государственный морской университет им. адмирала Ф. И. Ушакова, Новороссийск, Россия
[1,2]Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия
[1]ananchenkova@yandex.ru
[2]vikatonkonog79@mail.ru

Аннотация. Цифровизация судоходства, ужесточение требований к безопасности и дефицит квалифицированных моряков радикально меняют принципы к корпоративного обучения в судоходных компаниях. Наряду с традиционным блоком подготовки по Конвенции ПДНВ (STCW) формируются цифровые платформы обучения, интегрированные системы управления компетенциями, партнёрские модели с мет-институтами и международными проектами (SkillSea, WMU и др.). Цель – на основе анализа актуальных исследований по компетенциям моряков, влиянию Industry 4.0 на труд и обучение, а также практик корпоративного обучения в судоходных компаниях разработать типологию систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли. Обосновывается, что в отрасли сосуществуют по крайней мере пять типов систем: регулятивно-комплаенсные, операционно-технические (безопасность и эффективность), цифровые платформы непрерывного обучения, карьерно-ориентированные (talent-management) и сетевые/экосистемные модели, основанные на партнёрствах и международных проектах. Предложенная типология позволяет перейти от описания отдельных программ к анализу целостных систем корпоративного обучения как компонента стратегического управления человеческими ресурсами в судоходной отрасли.

Ключевые слова: корпоративное обучение, моряки, судоходная отрасль, компетенции, цифровизация, SkillSea, Industry 4.0, системы обучения, LMS

Для цитирования: Ананченкова, П. И., Тонконог, В. В. Типология систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 38–42.

Судоходная отрасль переживает период ускоренных трансформаций, обусловленных цифровизацией, автоматизацией, ужесточением экологических и безопасностных требований, а также демографическими сдвигами в составе морского персонала. Исследования по влиянию Industry 4.0 на морскую индустрию показывают, что новые технологии меняют не только технологический профиль судов, но и структуру компетенций моряков, усиливая запрос на цифровые, аналитические и «мягкие» навыки, а также на новые форматы обучения и карьерной поддержки [1].

Результаты международного проекта SkillSea, основанные на опросе более 1500 морских профессионалов, демонстрируют наличие значимого разрыва между навыками, формируемыми в существующих системах морского образования и обучения, и компетенциями, востребованными в условиях «зелёного» и цифрового перехода [2].

При этом в ряде отчётов отмечается, что корпоративное обучение в судоходных компаниях зачастую остаётся фрагментированным и ориентированным преимущественно на соблюдение минимальных международных требований, а не на стратегическое развитие человеческого капитала.

Одновременно рынок специализированных решений для обучения моряков демонстрирует активный рост: появляются отраслевые системы управления обучением (LMS/LXP), платформы смешанного обучения, специализированные тренажёрные центры и цифровые курсы по безопасности, устойчивому развитию и управлению судовыми операциями.

Крупные судоходные компании и крюинговые операторы внедряют собственные академии, тренинговые центры и микролёрнинг-платформы, ориентированные на «точечное» развитие компетенций и повышение релевантности обучения [3].

При этом научный дискурс о корпоративном обучении в судоходной отрасли фокусируется либо на формальном морском образовании (MET – maritime education and training), либо на отдельных тренинговых технологиях (симуляторы, e-learning), тогда как системный анализ типов корпоративных систем обучения практически отсутствует. Традиционные модели морского образования (ориентация на бортовые задачи и нормативную подготовку) всё меньше соответствуют требованиям технологически сложного и изменчивого профессионального мира.

Цель статьи – предложить концептуальную типологию систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли, опирающуюся на анализ эмпирических данных о навыковых потребностях, влиянии Industry 4.0, а также на описание существующих корпоративных и платформенных решений в сфере обучения моряков.

Классическая модель подготовки моряков основана на сочетании берегового обучения в мет-институтах и практики на судах, при этом структура компетенций и минимальные стандарты закреплены в Конвенции ПДНВ (STCW) [4].

Однако уже в исследованиях 2010-х годов отмечалась тенденция к расширению форм корпоративного обучения за пределы нормативного минимума: компании создают собственные тренажёрные центры, развивают программы по безопасности, человеческому фактору, обслуживанию сложных систем.

Развитие цифровых технологий привело к распространению отраслевых LMS/LXP и специализированных платформ. Maritime-ориентированные LMS (MaritimeTrainer, LearnMarine, SkillLake, InfoAware и др.) позиционируются как комплексные решения для рекрутинга, онбординга, управления компетенциями, мониторинга соответствия требованиям и организации e-learning.

Практика крупных операторов (например, NAPA–Carnival CSMART для тренингов по остойчивости и безопасности, инициативы Columbia Group по микролёрнингу и геймификации) демонстрирует переход от разрозненных курсов к системам, позволяющим масштабировать обучение и адаптировать его к потребностям разных групп персонала.

На этом фоне возникает необходимость теоретической типологизации систем корпоративного обучения, позволяющей различать не только технологические решения, но и их стратегическую направленность и степень интеграции в управление человеческими ресурсами.

Анализ источников позволяет выделить несколько измерений, по которым различаются системы корпоративного обучения в судоходной отрасли:

– Доминирующая цель (обеспечение нормативного соответствия/повышение безопасности и эффективности / развитие компетенций и карьеры/формирование экосистемы знаний).

– Степень интеграции с HR-системами (от изолированных тренингов к системам управления компетенциями и карьерным развитием).

– Технологическая архитектура (преимущественно очные тренинги и симуляторы/ смешанное обучение/цифровые платформы с микролёрнингом и аналитикой).

– Ориентация на жизненный цикл карьеры (обучение «под рейс» и под должность/ поддержка карьерных переходов и горизонта «море–берег–кластер»).

– Уровень открытости и партнёрств (полностью «инхаус»; смешанные модели; участие в отраслевых и международных инициативах, таких как SkillSea).

На пересечении этих измерений формируются типы систем корпоративного обучения, описанные далее, как идеальные модели [5].

Типы систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли представлены в таблице.

Таблица

Типы систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли

Доминирующая цель	Характерные черты
Регулятивно-комплаенсная система корпоративного обучения	
обеспечение соответствия международным и национальным требованиям (STCW, ISM Code, требования флага и класса), минимизация рисков несоответствия	– обучение фокусируется на обязательных курсах по безопасности, охране окружающей среды, охране судна, обновлении сертификатов; – значительная часть обучения делегируется внешним мет-центрам и тренажёрным площадкам; – цифровые решения (если используются) ориентированы главным образом на документирование прохождения курсов и управление сроками действия сертификатов; – связь с кадровой стратегией и карьерным развитием минимальна, обучение воспринимается как «стоимость комплаенса».
Операционно-техническая система, ориентированная на безопасность и эффективность	
повышение эксплуатационной безопасности, снижение аварийности, оптимизация судовых операций	– значительный объём симуляционного обучения (навигационные тренажёры, тренажёры ГМУ, остойчивости, аварийных ситуаций); – партнёрства с технологическими поставщиками (пример – сотрудничество NAPA и Carnival Corporation/CSMART по масштабированию тренинга по остойчивости и безопасности). – формирование внутренних стандартов обучения по ключевым операциям (mooring, cargo handling, bridge resource management, engine room management и др.); – использование цифровых платформ преимущественно как «надстройки» над симуляционным обучением (каталоги курсов, e-learning по безопасности и процедурам)
Цифровая платформа непрерывного обучения (LMS/LXP-ориентированная система)	
создание устойчивой среды непрерывного развития компетенций моряков и берегового персонала на основе цифровых технологий	– использование специализированных отраслевых LMS/LXP (MaritimeTrainer, LearnMarine, SkillLake, InfoAware и др.), позволяющих управлять полным циклом обучения: от онбординга и обязательных курсов до индивидуальных траекторий развития; – активное внедрение микролёрнинга, геймификации, мобильного обучения, что подчёркивается, в частности, в аналитике Columbia Group и опыте Wilhelmsen Ship Management; – формирование библиотек цифрового контента по техническим, безопасностным, soft-skills и управленческим темам; – накопление данных об обучении для последующей аналитики (learning analytics), параметризации компетенций и принятия кадровых решений.
Карьерно-ориентированная и talent-management система корпоративного обучения	
поддержка долгосрочного карьерного развития и удержания ключевого персонала в морской и береговой части бизнеса	– наличие формализованных компетентностных моделей и «карьерных лестниц» (от младших офицеров до капитанов/суперинтендантов и руководителей береговых подразделений); – целевые программы развития лидерства, управления проектами, устойчивого развития, ориентированные на mid-career и senior-уровни (пример – курс IMO/WMU по стратегическому лидерству для женщин в морской отрасли). – использование корпоративных академий, стажировок, ротаций между морскими и береговыми позициями; – интеграция корпоративного обучения с внешними академическими программами (магистратура, программы WMU и национальных университетов) и стипендиальными инициативами.

Окончание табл.

Доминирующая цель	Характерные черты
Сетевая / экосистемная модель корпоративного обучения	
совместное формирование и обновление компетенций в масштабе отраслевых и межотраслевых экосистем	– участие компаний в международных проектах и консорциумах (SkillSea, отраслевые «blueprint»-инициативы ЕС) для разработки общих навыковых рамок, учебных модулей и стратегий «future-proof» обучения; – создание совместных центров компетенций с мет-институтами, университетами, исследовательскими организациями (например, сотрудничество с WMU, национальными морскими университетами, тренажёрными центрами); – использование общих цифровых платформ, открытых курсов и отраслевых стандартов контента; – ориентация не только на моряков, но и на более широкий морской кластер (портовые логисты, инженеры, страховые и брокерские компании, регуляторы).

Следует отметить, что регулятивно-комплаенсная система корпоративного обучения доминирует в компаниях с ограниченными ресурсами и коротким планированием, где обучение рассматривается как обязательный издержкообразующий фактор.

Операционно-техническая система, ориентированная на безопасность и эффективность, характерна для крупных линейных операторов, крюинговых компаний и круизных брендов, для которых минимизация операционных рисков и инцидентов является стратегическим приоритетом.

Такие системы, как цифровые платформы непрерывного обучения, как правило, встроены в инфраструктуру HR-ИТ (кадровые системы, системы оценки, рекрутинга) и поддерживают как морской, так и береговой персонал.

Исследования по карьере моряков показывают, что отсутствие системной карьерной поддержки и переходных механизмов «море–берег» является одним из ключевых дефицитов, усугубляемых цифровизацией. Карьерно-ориентированные системы корпоративного обучения частично отвечают на этот вызов.

Сетевые / экосистемные модели корпоративного обучения формируют экосистему знаний, в которой корпоративное обучение становится частью более широкой инфраструктуры развития морских навыков.

В реальной практике чистые типы встречаются редко: большинство судоходных компаний демонстрируют гибридные модели, в которых, например, регулятивно-комплаенсная основа дополняется элементами операционно-технического и цифрового обучения. Переход от «минимального» комплаенс-подхода к более продвинутым системам, как правило, инициируется:

– усилением требований к безопасности и качеству (инциденты, рост страховых затрат);

– дефицитом и старением кадров, необходимостью удержания опытных моряков и развития их карьерных перспектив;

– требованиями цифровизации и «зелёного» перехода, обозначенными в проектах SkillSea и отраслевых стратегиях ЕС.

Системный анализ показывает, что долгосрочная устойчивость компаний и качество морского труда в большей степени коррелируют с развитием карьерно-ориентированных и сетевых/экосистемных моделей, тогда как исключительно комплаенс-ориентированные системы оказываются уязвимыми к технологическим и регуляторным изменениям [6].

Представленная в статье типология систем корпоративного обучения работников судоходной отрасли позволяет перейти от описания отдельных тренинговых практик к анализу корпоративного обучения как сложной, многоуровневой системы, встроенной в стратегию управления человеческими ресурсами и рисками.

На основе анализа международных исследований по навыкам моряков, влиянию Industry 4.0 и практик корпоративного обучения выделены пять идеальных типов систем:

– регулятивно-комплаенсные (ориентированные на минимальные требования и соответствие STCW);

– операционно-технические (фокус на безопасности и эксплуатационной эффективности);

– цифровые платформы непрерывного обучения (LMS/LXP-ориентированные системы);

– карьерно-ориентированные и talent-management системы;

– сетевые/экосистемные модели, выстроенные на основе отраслевых и международных партнёрств.

Научная значимость работы состоит в разработке концептуальной рамки для анализа и сопоставления систем корпоративного обучения в судоходной отрасли, учитывающей как технологические, так и организационно-стратегические измерения. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной типологии при аудите и проектировании корпоративных систем обучения, выборе траекторий развития от комплаенс-ориентированных моделей к карьерно-ориентированным и экосистемным решениям, а также при формировании отраслевых и национальных стратегий развития морских навыков.

Перспективы дальнейших исследований включают эмпирическую проверку типологии на выборках конкретных судоходных компаний, анализ влияния различных типов систем обучения на карьерные исходы и устойчивость занятости моряков, а также изучение механизмов трансформации корпоративных систем обучения под воздействием цифровизации и климатической повестки.

Список источников

1. Baum-Talmor, P., Kitada, M. Industry 4.0 in shipping: Implications to seafarers' skills and training. // Transportation Research Interdisciplinary Perspectives. – 2022. – № 13. – P. 100542.

2. SkillSea – Current Skills Needs: Reality and Mapping. – URL: https://www.etf-europe.org/resource/skillsea-current-skills-needs-reality-and-mapping/ (дата обращения: 10.12.2025).

3. Siltanen J. Training seafarers: How NAPA and Carnival Corporation deliver effective hands-on stability training at scale. – URL: https://www.napa.fi/training-seafarers-carnival-corporation-csmart-stability-training/ (дата обращения: 10.12.2025).

4. Training for seafarers. – URL: https://www.gtmaritime.com/resources/training-for-seafarers/ (дата обращения: 10.12.2025).

5. Ананченкова, П. И., Шапиро, С. А. Цифровая трансформация корпоративного обучения: теоретический аспект // Труд и социальные отношения. – 2022. – Т. 33. – № 3. – С. 11–21.

6. Tarick, M., Ananchenkova, P. New skills for new social reality // Labour and Social Relations Journal. – 2019. – Vol. 30. – № 1. – Pp. 130–137.

Информация об авторах

П. И. Ананченкова – кандидат экономических наук, кандидат социологических наук, доцент;

В. В. Тонконог – кандидат экономических наук, кандидат социологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 43–47
Научная статья
УДК 371.335 (571.12)
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-43-47

Графика как средство развития творческого воображения у обучающихся в учреждениях дополнительного образования

Ольга Афанасьевна Бакиева[1], Мария Андреевна Спиридонова[2]
[1,2]Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия
[1]bakieva_1963@mail.ru
[2]stud0000273488@utmn.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности графики как средства развития творческого воображения у подростков. Анализируется литература в контексте основных понятий «творческое воображение», «подростки», «графика». Раскрывается потенциал графики как вида изобразительного искусства. Анализируются выразительные средства графики (линия, штрих, пятно, фактура), её особенности (сдержанность цветовой палитры, лаконичность, активная роль поверхности) и влияние на формирование художественного мышления. Приводятся примеры работ современных художников-графиков, демонстрирующие разнообразие техник и подходов к созданию образов. Осваивая различные графические техники на занятиях, подростки экспериментируют, осуществляют поиск новых образов, учатся создавать графические произведения.

Ключевые слова: графика, творческое воображение, художественное образование, выразительные средства, графические техники

Для цитирования: Бакиева, О. А., Спиридонова, М. А. Графика как средство развития творческого воображения у обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 43–47.

Развитие творческого воображения является одной из ключевых задач художественного образования, особенно в учреждениях дополнительного образования. В современном образовательном процессе значительное внимание уделяется формированию у обучающихся навыков ассоциативного мышления, поиска новых художественных решений и способности создавать целостные произведения из отдельных элементов.

Процесс формирования воображения выступает важнейшим компонентом любой творческой деятельности.

По мнению многих исследователей – психологов и педагогов основанием любого акта творчества служит способность человека к образному мышлению [1], [3], [10].

Развивать творческое воображение у учащихся можно наиболее эффективно только в тех видах деятельности, где проявляются индивидуальные качества ребенка. Поэтому великие педагоги и мыслители – Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.– говорили, что детское изобразительное творчество имеет огромное воспитательное и образовательное значение [6].

В ходе исследования нами были проанализированы труды педагогов, уделявших внимание проблеме формирования творческого воображения у школьников.

Так. например, Субботина Л. Ю. отмечала, что воображение развивается поэтапно, тесно переплетаясь с мыслительными процессами. В период подросткового возраста эти этапы претерпевают значительные трансформации [11].

Проблема развития воображения актуальна, поскольку весь процесс тесно связан с любыми формами детской творческой деятельности и отражается в поведении ребенка в целом. В условиях стремления общества изменяться повышается спрос на людей с продуктивным и креативным мышлением, что приводит к увеличению числа исследований воображения в интеллектуальном развитии детей.

Особую роль в этом процессе играют занятия изобразительным искусством, об эффективности которых может свидетельствовать успех художественной деятельности учащихся.

Известно, что в подростковом возрасте усиливается стремление к самовыражению, поиску себя и экспериментам. Графика позволяет экспериментировать и выражать чувства, не боясь ошибок. Это помогает преодолевать внутренние противоречия и повышать уверенность в себе. Оценивать развитие креативного мышления можно с помощью специальных методов оценки, что позволяет корректировать процесс обучения.

По мнению, Выготского Л. С., который отметил, что в подростковом возрасте воображение претерпевает значительные изменения. По мере развития абстрактного мышления, оно начинает проявляться в более фантастических формах, но одновременно с этим возникают и новые, более сложные виды воображения [2].

Выготский сравнивал фантазию подростка с игрой, которая, достигнув зрелости, трансформировалась в более развитую форму. Воображение, является основой творческой деятельности, играет ключевую роль в становлении личности, развитии нестандартного мышления и адаптации к быстро меняющимся реалиям мира [3].

Кон И. С. считал, что в подростковом возрасте резко возрастает внутреннее стремление к творчеству, начинается процесс взаимопроникновения интеллекта и воображения [7].

Таким образом, подростковый возраст, с его физиологическими и психологическими изменениями, является периодом активного развития воображения. Этот процесс помогает подросткам справляться с внутренними и внешними трудностями, искать креативные решения и формировать представления о будущем.

Следовательно, воображение становится важным инструментом для адаптации, самореализации и творческого развития подростков, определяя их будущее как активных и созидательных членов общества [12].

Тематика занятий задает направление для формирования мыслеобразов, а конечный продукт – рисунок – становится материальным воплощением внутреннего замысла ученика.

Таким образом, можно сказать, что занятие изобразительным искусством играют большую роль в развитии воображения подростков.

Графика выступает действенным инструментом для решения этих задач, так как сочетает простоту выразительных средств с широкими возможностями композиционного и художественного эксперимента и поэтому является одним из наиболее эффективных средств развития творческого воображения, так как предоставляет широкие возможности для освоения выразительных приёмов и стимулирует поиск новых художественных решений. Основные средства графики – линия, штрих, пятно, фактура – концентрируют внимание на форме, композиции и ритме, обходя сложности, связанные с использованием цвета. Разнообразие графических техник способствует развитию ассоциативного мышления и формированию умения создавать сложные произведения из отдельных элементов.

Графика, как вид изобразительного искусства, опирается на использование линий, штрихов, пятен и тональных контрастов при ограниченном цветовом решении по сравнению с живописью. Такая специфика создаёт уникальные условия для активизации творческого воображения обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Среди ключевых особенностей графики выделяются: сдержанность цветовой палитры, которая акцентирует внимание на форме, ритме и фактуре; лаконичность и условность изображений, которые стимулируют домысливание и интерпретацию образов; активная роль поверхности материала, позволяющая передавать пространство, свет и глубину.

Примером реализации творческого потенциала графики служат работы Ивана Станкова. Художник активно экспериментирует с различными графическими техниками, включая рисунки карандашом, углём, пастелью, акварелью, гуашью, а также печатную графику (офорт, сухая игла, линогравюра, монотипия, литография). Каждая техника позволяет создавать особую фактуру поверхности, цветовую гамму и композиционное решение. В своей работе «Мой город» автор демонстрирует, как сдержанность цветовой палитры и упрощение форм до геометрических абстракций усиливают выразительность и ритм изображения, передают многослойность городской среды и внутренний мир художника. Варьирование штрихов, точечное письмо и силуэтные решения стимулируют поиск нестандартных выразительных средств и способствуют развитию ассоциативного мышления у зрителя [13] (см. рис.1).



Рис. 1. Станков И. И. «Мой город» (Из истории прошлого)

Особую художественную выразительность демонстрируют работы Елены Улькиной, где применяются коллажные композиции и игра черного и белого. Использование «знаков» и символов позволяет создавать визуальные «ключи» к произведению, а повторение элементов родного города формирует эффект калейдоскопа воспоминаний. Белое пятно бумаги усиливает восприятие рисунка, создаёт пространство и свет. Контрастные детали в центре композиции концентрируют внимание и усиливают эмоциональное воздействие работы, создавая многослойное впечатление от изображения [9].

Так, в зарисовках родного города, художница создает мозаику своих воспоминаний; знакомых переулков, образы отчего дома, элементы которого многократно повторяются, как в калейдоскопе, где м помощью выразительных средств графики (линия, штрих пятно) проступают знакомые образы (см. рис. 2).

В листе особое место занимает чистая бумага (белое пятно), которая усиливает восприятие нарисованных объектов, создает пространство и свет [8].



Рис. 2. Зарисовки Тюмени. Е. Улькина

Работы Александра Почежерцева демонстрируют ещё одну особенность графики – способность передавать внутренние эмоциональные импульсы через сдержанную выразительность. В работе «Ночной дождь» художник использует размашистые штрихи, сквозь которые угадываются очертания лодок и катеров (см. рис 3). Отсутствие детальной прорисовки и яркой цветовой гаммы создаёт ощущение недосказанности, вовлекая зрителя в процесс домысливания и формирование собственной интерпретации образа [4].

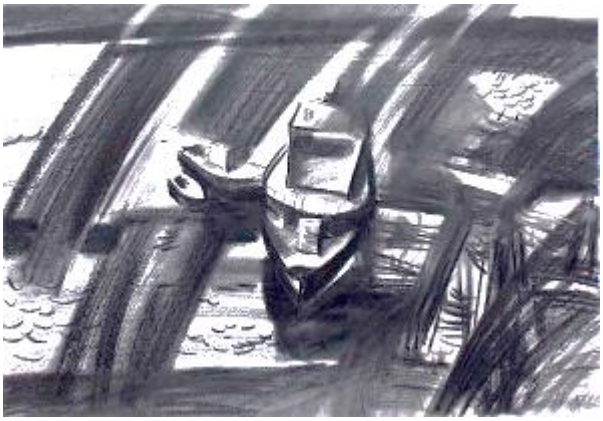


Рис. 3. Ночной дождь. А. Почежерцев

Таким образом, анализ художественных произведений показывает, что графика является мощным инструментом развития творческого воображения подростков. Она формирует навыки работы с выразительными средствами (линия, штрих, пятно), раскрывает особенности жанра (сдержанность цветовой палитры, лаконичность и условность, использование поверхности для передачи пространства и света) и стимулирует активное творческое мышление, воображение и художественное самовыражение обучающихся. Осваивая различные графические техники на занятиях, подростки экспериментируют, осуществляют поиск новых образов, учатся создавать целые графические произведения.

Список источников

1. Богоявленская, Д. Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д. Б. Богоявленская // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. – Москва : Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 203 с.
4. Живой карандаш Александра Почежерцева // Тюменская правда – Общественно-политическая газета Тюменской области. – URL: https://tyum-pravda.ru/2013/03/20/zhivoj-karandash-aleksandra-pochezhertseva (дата обращения: 27.11.2025).
5. Иванова, А. А. Развитие творческого воображения старших дошкольников / А. А. Иванова, Н. А. Шинкарева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 08 мая 2015 г.) – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 136–138.
6. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. Педагогическое наследие : сборник / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1987. – 412 с.
7. Кон, И. С. Психология юношеского возраста : учебное пособие / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
8. Ларионова, Д. Б., Шохов, К. О. Анализ творческих работ художников-графиков Елены Улькиной и Рейчел Пиз / Д. Б. Ларионова, К. О. Шохов // Педагогический вестник. – 2020. – № 14. – С. 65–67.
9. Пермякова, И. Обманчивая простота. Выставка Елены Улькиной в Тюмени (2008). – URL: https://vsluh.ru/news/society/134398 (дата обращения: 04.01.2026).
10. Петровский, А. В. Общая психология : учебник для студентов педагогически институтов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1976. – 479 с.

11. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения детей / Л. Ю. Субботина // Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.

12. Тетерятникова, Т. В. Теоретические основы изучения воображения подростков / Т. В. Тетерятникова // Вестник науки. – 2021. – Т. 3. – № 3(36). – С. 26–33.

13. Художник Иван Станков представил выставку картин лиричной и неизвестной Тюмени – Тюменская линия. – URL: https://t-l.ru/357343.html (дата обращения 27.11.2025).

Информация об авторах

О. А. Бакиева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств;
М. А. Спиридонова – студентка.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 48–55
Научная статья
УДК 378.115:101(470.26)
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-48-55

Роль философии в образовательном пространстве СПО и вуза: на примере КМРК, КГТУ и БГАРФ
Часть 3

Елена Викторовна Дорофеева
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
dorofeeva.ev@bgarf.ru

Аннотация: Анализируется проблема выявления роли и значения философии в образовательном пространстве современного технического вуза и колледжа. На основе первичного и итогового опроса обучающихся колледжа и курсантов/студентов БГАРФ и КГТУ сделаны выводы, связанные с запросами самих обучающихся относительно философии и ее роли в образовательном процессе, предпочтительных методов изучения, наиболее интересных тем.

Ключевые слова: философия, образовательная программа, лекция, семинар, практическое занятие

Для цитирования: Дорофеева, Е. В. Роль философии в образовательном пространстве СПО и вуза: на примере КМРК, КГТУ и БГАРФ. Часть 3 // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 48–55.

Начало № 2(72), 2025г. – № 4(74), 2025 г.

В рамках итогового опроса обучающихся спросили ***изменилось ли ваше понимание философии, отношение к ней после изучения предмета в рамках учебного курса?*** Большинство опрошенных студентов/курсантов БГАРФ ответили, что их отношение к предмету, понимание философии изменилось 86 % – 88, 5 %, что говорит о высоком качестве преподавания предмета, правильно выбранной методике обучения, грамотно выстроенной тематической стратегии в освоении предмета. Философия – предмет достаточно сложный для освоения и преподавание данной дисциплины должно осуществляться с учетом специфики технического вуза и максимальным применением наглядности и эмпиричности, лекционные и практические занятия необходимо насыщать примерами, «заземлять», обозначать практическую значимость предмета без ущерба для осмысления и его богатого, но трудного для неподготовленного слушателя, теоретического материала.

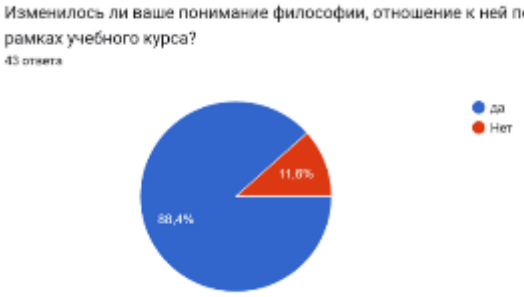
Найти баланс между теорией и эмпирикой особенно важно в рамках преподавания философии с тем, чтобы у обучающихся:

– сформировать потребность в философствовании;

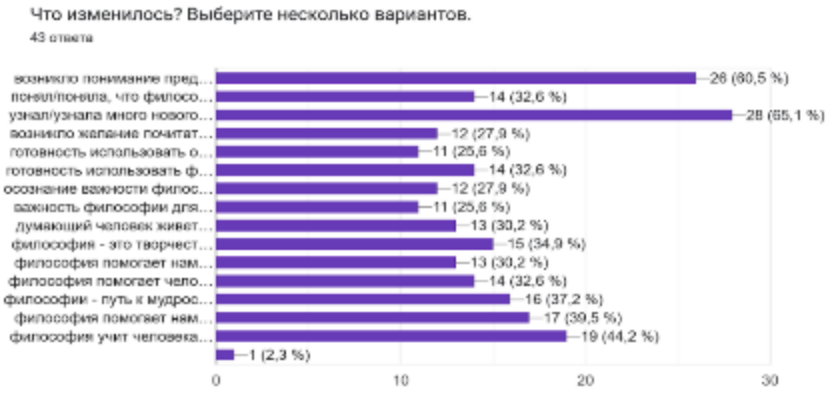
– задать вектор саморазвития;

– закрепить понимание ценности самого процесса думания, размышления и ценность философии как инструмента мысли, поиска истины о себе, о мире, обществе.

Искусство самопрезентации философии реализуется через ее интерпретатора – преподавателя. Наш опрос и наблюдение за студентами и курсантами в рамках аудиторной работы показали, что вышеперечисленные задачи нами в той или иной степени достигаются.



На вопрос о том, что изменилось в отношении философии ответы распределились следующим образом.



– узнал/узнала много нового и интересного для себя – 65,1 %;

– возникло понимание предмета, важности философии – 60,5 %;

– философия учит человека думать и, если бы в обществе было больше думающих людей, то оно стало бы намного лучше – 44,2 %.

– философия помогает человеку анализировать события прошлого в своей жизни и делать правильные выводы – 39,5 %;

– философии – путь к мудрости, развитие мышления, что пригодится в любой сфере деятельности – 37,2 %;

– философия – это творчество во всех аспектах личной и общественной жизни – 34,9 %.

– готовность использовать философские знания в своей жизни – 32,6 %.

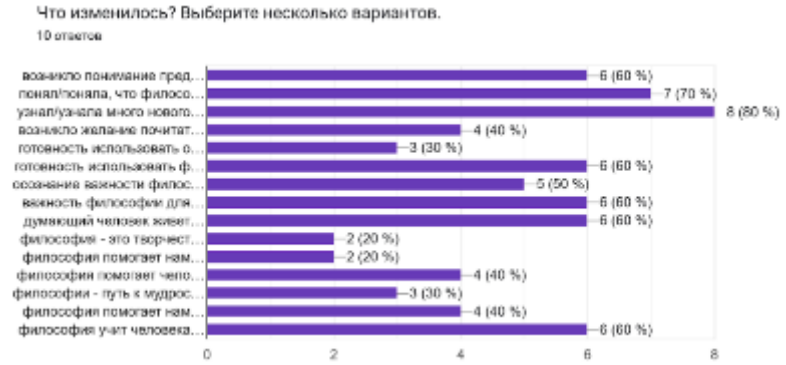
– думающий человек живет более интересную, продуктивную жизнь, меняет себя и мир к лучшему – 30,2 %;

– возникло желание почитать и изучить некоторые вопросы/темы самостоятельно в будущем – 27,9 %;

– важность философии для формирования ценностных ориентаций личности – 25,6 %;

– готовность использовать основы философских знаний для формирования своей мировоззренческой позиции, системы своих убеждений – 25,6 %.





Из ответов следует, что те, кто изучал философию большее количество часов (контрольные группы) узнали больше нового для себя, поняли, чему философия учит, осознали важность философских знаний для принятия решений, для развития мышления, творчества во всех сферах практической и профессиональной жизнедеятельности.

Что узнали наиболее важное/интересное лично для себя?

Ответы:

– Самым интересным для меня является позиция философии по отношению к будущему.

– Что такое депривация.

– Вариативность восприятия явлений, психологии, общества.

– Как влияет общество на человека.

– Знания о культуре языка, народов, много нового о философах прошлого.

– Для меня был интересен вопрос места, занимаемого человеком в мире, но, благодаря курсу философии, я смог приблизиться к ответу и появились новые вопросы, способные разбавить мои серые будни возможностью поискать на них ответы.

– Проблемы цифрового общества.

– Как развивалась философия в мире.

– Я узнал, что существует очень много понятий и убеждений, которые могут по-разному открыть нам стороны своего сознания.

– Нового практически ничего, скорее укомплектовала знания, полученные до этого.

– Научился смотреть на мир с другой стороны, обдумывать разные вещи и размышлять.

– Философия помогает понять историческое прошлое страны, в который мы живем и своего народа, а также извлекать из этого важные уроки.

– Я узнала большинство понятий, особенности, некоторые черты.

– Я узнал много интересного о древних философах.

– Осознание важности философии для понимания себя, сущности своих внутренних процессов.

– Я узнала про понятие «депривация» и это стало полезно.

– Особенности русской философии.

Сравним ответы на этот вопрос с ответами двух контрольных групп:

– Философия интересная и нужная.

– Смысл.

– Развитие философии.

– Нечего особого.

– Религия в рамках философии.

– Важность умения думать.

– Историю развития философии, как науки.

– Много новых тем, раскрытых с других сторон.

– Философия многогранна, из неё исходят другие науки.

– Деятельность человека.

– Узнал больше о понятии культуры.

– Я понял, что философия – это не просто абстрактные размышления, а инструмент, с помощью которого можно осмыслять жизнь, принимать решения и видеть глубинные причины человеческого поведения.

– Философию Платона и Аристотеля.

– Ещё больше вопросов.

– Философия, достаточно интересный предмет.

– Узнал много о разных религиях, до изучения этого предмета, многое не знал.

– Индивид, свобода.

– Всё.

– Ничего.

– Познал философию и себя в этом деле.

Что наметили для себя на перспективу, что хотели бы изучить самостоятельно? (назовите 2-3 темы/вопроса).

Все ответившие поставили перед собой ту или иную задачу: подробнее изучить тему религии, мифологии, роли бессознательного в психике человека, историю философии, античную философию, философию Ницше, Канта, Маркса, философия и психология Зигмунда Фрейда, концепции

смысла жизни, проблему взаимоотношения человека и общества, русскую философию, человек и будущее человечества, общественная психология, аспекты психологического влияния на человека со стороны общества. Среди тем для самостоятельного изучения лидируют темы экзистенциальной, социально-философской, философско-антропологический направленности.

Что хотели бы порекомендовать в качестве средства повышения качества преподавания/изучения философии?

Ответы:

– Ничего

– Добавление размышления на парах.

– Меньше письменной работы.

– Просмотр познавательных видно про философию.

– Уменьшить количество групп до одной на семинаре.

– Меня все полностью устраивает.

– Проведение большего количества дискуссионных занятий на темы, подверженные различным дискуссионным трактовкам.

– Все устраивает.

– Философия на мой взгляд – духовный путь развития каждого. Философия, преподаваемая в любом ВУЗе не может сполна ответить на вопросы личности. Философия – в первую очередь наука для свободных умов, не ограничивающихся пропагандой и прочими ловушками для души. Свободный ум приносит в этот мир что-то новое и революционное, поэтому его путь должен быть своим. Подводя итог: философией и развитием в общем каждый должен заниматься сам. В курсе философии, на мой взгляд, нет смысла что-то существенно менять и добавлять.

– Исчезновение преподавателя.

– Все устраивает.

– Ничего, всё отлично.

– Чтение докладов студентов.

– Больше дискуссий.

– Меня все устраивает.

– Порекомендую больше общаться.

– Все было хорошо.

– Меня всё устраивает.

– Предмет должен преподавать человек знающий свой предмет и умеющий преподнести информацию доступно и понятно.

– Меньше однотипных конспектов.

– Качество преподавания находится на высшем уровне.

– Чтение литературы от философов в качества повышения качества изучения философии.

– Ничего, все и так хорошо.

– Смотреть мультфильмы.

– Проводить больше устных занятий для лучшего осознания вопросов.

– Больше часов удалению самому рассуждению если говорить об этой теме больше отложится в голове ну и сами записи закрепляет пройденный материал.

– Процесс изучение предмета философии не требует дополнений.

Обратимся к ответам контрольных двух групп:

– Ничего, итак все хорошо.

– Видеолекции.

– Презентации.

– Больше дискуссий на различные темы.

– Хотелось бы обсуждать вопросы и интересные темы, а не просто записывать всё в тетрадь и на листы.

– Меньше писать, больше думать.

– Публичная дискуссия во время учебного процесса.

– Все итак прекрасно.

– Все и так отлично.

– Практика.

– Частые дискуссии.

– Не ставить ее 4 парой.
– Активные дискуссии на семинарских занятиях.
– Использовать больше примеров из современной жизни и культуры.
– Поменьше конспектов ненужных.
– Поменьше вопросов. Побольше ответов.
– Дискуссии.
– Проводить пары с презентациями.
– Все понравилось.
– Все идеально.
– Скорее всего, вести дискуссии на более актуальные проблемы в мире.
– Проводить побольше занятий.
– Видеоролики.

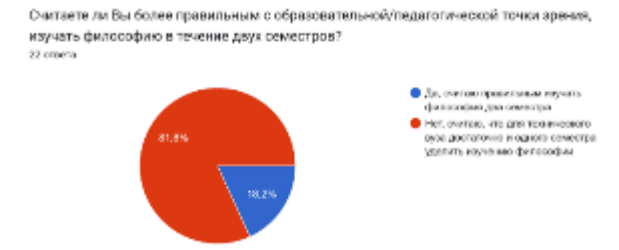
Все 99 % опрошенных остались довольны преподаванием предмета, были вовлечены в процесс обучения, не отчуждены от него, отмечают необходимость презентаций, видеолекций и дискуссий, что подтверждает нашу точку зрения, согласно которой самая важная часть изучения философии в вузе – это практические занятия, возможность участия в дискуссии, подготовки докладов/сообщений, публичные выступления и обсуждения материала. Сокращение аудиторных занятий, часов приводит к тому, что большая часть учебного времени уходит на конспектирование и запись материала, а на просмотр интересного научного контента, дискуссию времени почти не остается.

Контрольным группам были заданы дополнительные три вопроса. Каждый пятый студент/курсант считает, что аудиторных занятий, отведенных на изучение философии недостаточно, и оптимальным подходом к освоению предмета 18–20 % опрошенных считают вариант – одна лекция и один семинар каждую неделю, а не раз в две недели.











Основываясь на полученных данных, их обобщения и интерпретации можно сделать следующие выводы:

1. Большинство настроены позитивно на изучение философии, только примерно 10 % опрошенных не ожидают ничего или ничего интересного, их пугает большое количество терминов, «писанина» и конспекты. Таким образом, курсанты и студенты нашего технического вуза не демонстрируют пренебрежительного отношения к философии, наоборот, проявляют интерес, что заметно повышает уровень вовлеченности в процесс обучения и делают его более осмысленным.

2. 50 % опрошенных считает, что оптимальным изучать философия в режиме 1 лекция и 1 практика каждую неделю и порядка 30 % считает, что философию лучше изучать два семестра. Треть опрошенных готовы изучать курс философии два семестра, большинство (70 %) считают, что для технического вуза вполне достаточно изучать философия в течение одного семестра. Мы придерживаемся мнения большинства в данном вопросе при условии, что модель преподавания будет состоять из классической пары «лекция-практика» каждую неделю.

3. Абсолютное большинство заинтересовалось предметом и особенно темами, связанными с философской антропологией, темой сознания, сознания и бессознательного, историей философии, проблемами свободы, деятельности человека, психологическими аспектами поведения, депривацией, религией. Важно, что у многих возникло еще больше вопросов, что говорит о незаменимости философии в формировании умения думать, задавать вопросы, формулировать проблемы, выдвигать гипотезы. ***В двух контрольных группа в ответах больше проявилось понимание практической ценности философии, именно ее важности, как инструмента мысли.*** Можно предположить, что свою роль в этом аспекте сыграло количество практических/семинарских занятий, которые дают возможность вступить в дискуссию, обсудить проблему, задать вопрос. Таким образом, сокращение часов на дисциплину, сокращение в два раза количества семинарских занятий, снижает потенциал философии как учебного предмета. Считаем такой подход ошибочным, способным превратить изучение философии в формальность, отчужденное схоластическое поверхностное учение.

4. ***По итогу изучения философии у 60 % возникло понимание предмета, важности философии, а готовность использовать философские знания в своей жизни обозначили 35 % опрошенных.***

5. ***Большинство опрошенных наметили для себя новые темы для изучения и 99 % остались довольны изучением предмета***.

6. Участие в дискуссии 80 % опрошенных считают наиболее эффективным способом изучения предмета, половина студентов и курсантов отмечают важность подготовки сообщений и докладов.

7. В качестве повышения эффективности преподавания предмета обучающиеся указывают на необходимость презентаций, видеолекций, что мы постараемся привнести в свою педагогическую работу.

8. 75 % опрошенных курсантов двух контрольных групп семинарские/практические занятия считают наиболее значимыми в процессе освоения философии, в других группа таких только – 48, 8 %.

9. В контрольных группах больше тех, у кого возникло желание почитать и изучить некоторые вопросы/темы самостоятельно в будущем – более 40 % (против 27 %), выше готовность использовать знания на практике, в своей жизни – 39 % (против 25, 6 %).

10. Таким образом, при ограниченных временных ресурсах достичь хороших учебных результатов можно при условии тщательно выстроенной/выверенной стратегии обучения, которая предполагает сосредоточение на социальных и экзистенциальных вопросах философского дискурса, ограниче-

ние изучения истории философии рамками лекционных занятий и осмысление самой истории философии как процесса мировоззренческих трансформаций, эволюции культуры, аксиологических смыслов, т. е. изложение историко-философских идей через их связь с социальной философией и философской антропологией, тогда эти идеи становятся более понятными, воспринимаются неподготовленной аудиторией лучше, вызывают интерес, не воспринимаются, как мертвая схоластика.

Опрос отдельно проходили студенты/курсанты колледжа и студенты/курсанты БГАРФ и университета. Данный подход к проведению опроса позволил нам провести компаративистский анализ результатов и сделать соответствующие выводы.

Интерес к философии есть, настрой по отношению к философии как учебной дисциплине положительный, абсолютное большинство остались довольны изучением предмета и наметили для себя темы для самостоятельного интеллектуального поиска.

Практически всем интересны экзистенциальные вопросы, социальная философия, философская антропология и история современной философии, психоанализа.

Большинство участников опроса (80 %) отметили, что дискуссии, обсуждение интересных тем – наиболее эффективные формы аудиторной работы, а письменные работы – домашней.

Отличие в ответах студентов колледжа (КМРК) проявилось в ответе на вопрос о наиболее эффективных формах учебных занятий, 63, 4 % опрошенных считает, что лекции более эффективны, среди студентов и курсантов КГТУ и БГАРФ акцент на лекциях делают только 35 %. Для обучающихся колледжа более привычными формами работы являются пассивные формы получения информации, что обусловлено спецификой преподавания в КМРК, где акцент в большей степени делается на роль преподавателя, а курсанты и студенты воспринимаются, скорее, как объекты учебного процесса. На практических занятиях с курсантами и студентами КМРК мы слушали доклады/сообщения, дискутировали, работали над тем, чтобы обучающиеся были больше вовлечены в процесс.

Обучающиеся КМРК ответили, что у них возникло понимание предмета, важности философии – 73, 2 %, а среди студентов вуза таких – 56, 6 %. Важно в этом ответе то, что у студентов/курсантов колледжа часов больше, поточных лекций нет, на семинарах людей меньше, слушают внимательнее и погружаются в предмет основательнее.

Преподавание философии должно осуществляться с учетом профиля специальности, уровня их подготовки и фактических запросов в отношении предмета, но в условиях сокращения часов, объединения потоков как в рамках лекционных, так и практических занятий, соответствовать данному требованию практически невозможно, или крайне затруднительно.

Крайне негативно на преподавании философии сказалось сокращение семинарских занятий, т. к. за такое ограниченное время получается разобрать поверхностно лишь азы философии, а запрос, как мы видим из опроса, на изучения дисциплины есть, интерес к ней находится на достаточно высоком уровне. Сокращение часов, укрупнение потоков, чтение дистанционных лекций на большую аудиторию, изменение нормы количества студентов на одного преподавателя до 11–12 человек, вместо 9, сокращение аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы – позволяет сокращать затраты на обучение, сокращать ставки и преподавателей, но не позволяет делать учебный процесс адресным, индивидуально ориентированным, личностным, способным «переформатировать» стиль мышления курсантов/студентов [1].

Изначально компетентностный подход к обучению предполагал сокращение историко-философского материала в пользу практических/семинарских занятий, чтобы иметь возможность со студентами/курсантами обсудить конкретные философские проблемы, но сокращение и семинаров делает эту задачу сложно выполнимой, особенно в условиях роста нагрузки на одного преподавателя, увеличения количества групп, когда не получается даже запомнить своих студентов.

В настоящее время образование продолжает меняться в сторону практико-ориентированного обучения во многом за счет утраты фундаментальности, в результате:
страдают аналитические способности; снижается теоретический уровень подготовки; меньше внимания исследовательскому компоненту; страдают навыки интерпретации текста, критика, анализ, навыки аргументации, рассуждения, культура дискуссии, рассуждения.

Наше исследование показало, что даже в условиях ограниченного аудиторного ресурса за счет педагогического мастерства, организации интенсивной самостоятельной работы студентов и курсантов, музейной педагогики возможно познакомить с философией, с сутью некоторых философских проблем, задать импульс для ее дальнейшего самостоятельного изучения, оказать

влияние на мировоззрение, создать позитивный образ философии, как незаменимого инструмента мысли, действия, решения личностных и социальных задач. Однако считаем, что преподавать философию необходимо объемнее, увеличить количество аудиторных занятий, увеличить часы на семинарские занятия, не уплотнять группы, особенно на семинары, возможно, перенести изучение философии на старшие курсы, преподавать философию в течение двух семестров.

Современное общество требует от человека, будущего специалиста нетривиальности мышления, гибкости, навыков коммуникации, коллаборации, рассуждения, диалога, критики и анализа, эмпатии и толерантности – формирование данных способностей – сфера философии и в этом ее во многом определяющая роль в образовательном пространстве вуза. Опрос показал, что наши студенты и курсанты в целом проявляют большой интерес к философии.

Список источников

1. Чернова, В. Философия в образовательном пространстве: ее прошлое и будуще. – URL: https://project198508.tilda.ws/philosophy (дата обращения: 13.01.2026).

Информация об авторе

Е. В. Дорофеева – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 14.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 56–62
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-56-62

Потенциал самостоятельной работы в аспекте развития преадаптивности студентов педагогических направлений подготовки в условиях перехода на новую модель высшего образования

Надежда Ивановна Ермакова[1], Ксения Андреевна Дегтяренко[2], Олеся Владимировна Парахина[3]
[1,2,3]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]erm_n@list.ru, http://orcid.org/0000-0002-6881-6087
[2]kdegtyarenko@kantiana.ru, http://orcid.org/0000-0003-0058-650X
[3]oparakhina@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0001-6574-4594

Аннотация. Рассмотрен потенциал самостоятельной работы в аспекте развития преадаптивности студентов педагогических направлений подготовки базового высшего образования. Представлены результаты анкетирования студентов педагогических направлений подготовки в аспекте организации самостоятельной работы. Определены педагогические условия реализации самостоятельной работы студентов, направленной на развитие креативности, рефлексивности и критического мышления в ситуациях неопределённости как ключевых компонентов преадаптации к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: базовое высшее образование, подготовка педагогов, организация самостоятельной работы студентов, преадаптивный потенциал будущих педагогов

Для цитирования: Ермакова, Н. И., Дегтяренко, К. А., Парахина, О. В. Потенциал самостоятельной работы в аспекте развития преадаптивности студентов педагогических направлений подготовки в условиях перехода на новую модель высшего образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 56–62.

Трансформация SPOD-мира (англ. *Steady, Predictable, Ordinary, Definite* – «устойчивый», «предсказуемый», «простой», «определенный»), в состояние VUCA, BANI, TACI, требует внесения кардинальных изменений в систему образования, в том числе подходов к организации самостоятельной работы студентов. В.П. Чичканов и О. Апреликова отмечают: «… мы вступили в непредсказуемый и хаотичный мир. Мир, который называют *VUCA* (англ. *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity* – «изменчивость», «неопределенность», «сложность», «неоднозначность», *BANI* (англ. *Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible* – «хрупкий», «тревожный», «нелинейный», «непостижимый», *TACI* (англ. *Turbulent, Accidental, Chaotic, Inimical* – «турбулентный», «случайный», «хаотичный», «враждебный». Эта формула обозначает тотальное разрушение прежних форм бытия и создание нового мира, новой реальности» (Чичканов, Апреликова, 2023).

Условия современности, описываемые концептами VUCA-, BANI- и TACI-мира, актуализируют задачу системного управления событиями, что предполагает необходимость их заблаговременного выявления, целенаправленной подготовки и оперативного реагирования (Врачинская, Парахина, Серых, 2023, с. 97).

В этом контексте в педагогике сегодня интенсивно развиваются идеи преадаптации, что связано, в том числе, с синергетическими свойствами педагогических систем и характеристиками современных образовательных процессов: возникновение неожиданных и непредсказуемых ситуаций, что требует от педагога и обучающихся оперативной реакции на вызовы новой образовательной среды.

Рассмотрение потенциала самостоятельной работы в контексте развития преадаптивности студентов требует конкретизации данного понятия. В «Большой советской энциклопедии» дается следующее определение понятия преадаптация (лат. prae – «впереди, перед» и adaptatio – «приспособление») – свойство организма (или органа), имеющего приспособительную ценность для новых (еще неосуществленных) форм взаимодействия организма со средой (или для новой функции органа); процесс приобретения преадаптивных особенностей» (Иорданский, т. 20, с. 499).

Современные исследователи (Зеер, Сыманюк, Лебедева, 2021) отмечают, что в социальных науках термин «преадаптация» трактуется достаточно широко в контексте опережающего приспособления человека к изменяющейся культурной и социально-профессиональной среде. Преадаптация представляет собой стратегию навигации развивающихся систем в условиях неопределенности, готовность к постоянным изменениям.

Концепцию преадаптации развивает А. Г. Асмолов, противопоставляя ее традиционному подходу, основанному на адаптации. Особого внимания, по мнению исследователей (Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2018) заслуживает вопрос о том, какие психологические механизмы способствуют анализу информации и принятию решения в условиях множественности жизненных траекторий, обеспечивают развитие способности к преадаптации на ранних стадиях личностного и профессионального становления.

Опираясь на экспертные позиции в работах Асмолова А. Г., Березина Ф. Б., Медведева А. С., Милославовой Н. А., исследователь Харжевская А. А. относит «к компонентам преадаптации: креативность, критическое мышление, продуктивность в ситуации неопределенности (прогнозирующая интуиция), рефлексивность» (Харжевская, 2024).

Таким образом, преадаптивный потенциал – это не просто способность работать самостоятельно, а глубинный ресурс для развития личности и повышения готовности к вызовам современного образования и будущей профессии.

Актуальным в условиях реформирования системы высшего педагогического образования становится вопрос о выявлении педагогических условий, которые позволят повысить преадаптивный потенциал самостоятельной работы студентов – будущих педагогов.

Мы согласны с мнением Андреева В. И., который считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» (Андреев, 2000, с. 124). Разделяя точку зрения Борытко Н. М., под педагогическим условием мы понимаем «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» (Борытко, 2001, с. 127).

Считаем возможным выделить следующие педагогические условия, способствующие повышению преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов педагогических направлений подготовки при освоении курса «Общая педагогика» на уровне базового высшего образования.

Первым педагогическим условием является внедрение особой формы организации самостоятельной работы студентов первого курса базового высшего образования в рамках освоения дисциплины «Общая педагогика», основу которой составляют компетентностный, системный, деятельностный, субъектный и междисциплинарный подходы, и система взаимосвязанных принципов:

– научности (умение анализировать и решать социальную проблему с позиции современного уровня научного психолого-педагогического знания);

– субъектности (признание и развитие обучающегося как активного, самостоятельного субъекта образовательного процесса);

– активности (включение в профессионально ориентированное взаимодействие с преподавателем, высокая мотивация к участию в процессах социального взаимодействия);

– опоры на базовые знания и умения (работа с научной, учебной литературой, современными техническими средствами);

– индивидуализации (учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов).

Вторым педагогическим условием считаем необходимость планирования и реализации преподавателем целенаправленного управления самостоятельной работой студентов. Развитие учебно-познавательного интереса обучающихся обеспечивает повышение уровня целеполагания обучающихся, осознанного отношения к выполнению учебных действий, мотивации к самоконтролю и реализации самооценки выполнения заданий самостоятельной работы.

Важным *третьим* педагогическим условием является наличие связи между самостоятельной работой студента в аудитории и вне аудитории. Например, для обеспечения указанного условия может быть внедрена технология «Перевернутый класс».

К *четвертому* педагогическому условию относится интеграция индивидуальной и групповой работы при выполнении заданий. Объединение студентов в группы для выполнения заданий в рамках самостоятельной работы обеспечивает повышение уровня коммуникативной культуры и приобретению навыков сотрудничества, диалога, работы в команде.

Так, в качестве примера такой интеграции может быть приведено одно из заданий курса «Общая педагогика»: на первом этапе студенты индивидуально выполняют анализ самостоятельно выбранной статьи по предложенной схеме; на следующем этапе студенты, объединившись в группы на основе общности проблематики проанализированных статей, составляют анкету по материалам статей. На третьем этапе каждая группа проводит анкетирование среди студентов. Заключительный этап включает обработку результатов и представление выводов на основании результатов анкетирования.

Пятым педагогическим условием мы считаем планирование творческих заданий в рамках самостоятельной работы в проектном типе деятельности. Опыт педагогической деятельности подтверждает результативность применения в работе со студентами всех пяти видов проектной деятельности:

1. Информационный проект. Выбор информационного проекта в качестве задания для самостоятельной работы основан на значимости умений обучающихся грамотно осуществлять реализацию задач по сбору, анализу и представлению информации. В процессе работы над проектом студентам необходимо определить источники информации, разработать инструменты для ее получения и определить порядок анализа полученных данных, выбрать и обосновать формат презентации результатов работы.

2. Исследовательский проект. Процесс работы обучающихся в рамках исследовательского проекта обеспечивает доказательство или опровержение ранее выдвинутой гипотезы.

Так, например, в рамках курса «Общая педагогика» студенты выполняют данный проект на основе анализа исторического источника «Поучение Владимира Мономаха». Обучающиеся отвечают на актуальный вопрос нашего времени: меняются ли вечные ценности в связи с глобальной трансформацией мира, последствиями антропогенного воздействия на природу, влиянием искусственного интеллекта на человечество в XXI веке? Данное задание для самостоятельной работы имеет высокий воспитательный потенциал и готовит студентов к успешному освоению на старших курсах дисциплины «Организация исследовательской деятельности младших школьников».

Использование метода проектов целесообразно применять в комплексе трех групп *проективных заданий*: исследовательские, информационные, междисциплинарные (сочетающие черты исследовательских и информационных проектов и развивающие аналитические навыки и способность к синтезу знаний).

3. Практико-ориентированный проект. Предлагаемый проект, предполагает сбор и систематизацию различных произведений, посвященных конкретной теме в рамках курса «Общая педагогика».

4. Творческий проект. Результат творческого проекта всегда связан с самореализацией участников, поскольку позволяет каждому проявить творческую инициативу. В качестве продукта проекта выступает сборник стихов для детей младшего школьного возраста на темы: понимание и отношение к дружбе, семье, о Родине, о мире и т. п. Для обеспечения учета индивидуальных возможностей каждого участника проекта, возможно разделение студентов на группы: поэты, иллюстраторы, редакторы. Опыт участия в подобном проекте будет полезен студентам при организации работы со школьниками в рамках производственной педагогической (вожатской) практики.

Например, детям младшего школьного возраста в своем отряде студент сможет предложить создание синквейнов, а ребятам старшего возраста – написание рифмованных стихов.

5. Игровой (ролевой) проект. Значимость проекта в том, что он позволяет смоделировать разные роли в аспекте будущей профессиональной деятельности. Результатом проекта становится осмысление своего поведения, новой роли, анализ и рефлексия собственных действий, развитие способности к решению аутентичных, контекстуально обусловленных профессиональных задач и к глубокому анализу практических ситуаций, а также генерации уникальных творческих решений.

Реализация указанных условий обеспечивает трансформацию позиции субъектов системной организации процесса обучения:

– *преподаватель* является не носителем и транслятором знаний, а выступает фасилитатором в формировании личности студента и развитии его субъектности и индивидуальности;

– *взаимодействие субъектов* образовательного процесса приобретает форму сотрудничества, сотворчества;

– *студент* обретает субъектность собственной деятельности, занимает инициативную ответственную позицию и проявляет мотивацию к личностному и профессиональному развитию и саморазвитию.

Таким образом, комплекс указанных условий позволяет обеспечить потенциал самостоятельной работы в аспекте развития преадаптивности студентов, повысить уровень мотивации к обучению и профессиональному самосовершенствованию обучающихся в течение всей жизни.

С целью оптимизации процесса организации и контроля самостоятельной работы студентов педагогических направлений подготовки БФУ им. И. Канта в первом семестре 2025–2026 учебного года было проведено эмпирическое исследование «Самостоятельная работа студентов». В анкетировании приняли участие 65 студентов Балтийского федерального университета им. И. Канта педагогического направления подготовки: 1 курс, профили «Математика и информатика»; «История и обществознание»; 3 курс, профили: «Изобразительное искусство», «Робототехника», «Английский язык. Китайский язык».

Основные цели исследования: оценка уровня мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы; выявление характера затруднений обучающихся при выполнении заданий в процессе самостоятельной работы; получение информации о наиболее предпочтительных видах и формах организации и контроля самостоятельной работы; оценка возможных способов повышения эффективности самостоятельной работы.

Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов на основе метода анонимного анкетирования с возможностью выбора собственного ответа. Далее представлены полученные результаты.

Первый вопрос направлен на выявление трудностей при выполнении заданий в рамках самостоятельной работы, полученных от преподавателя. 33, 3 % обучающихся с такими проблемами не сталкивались. С трудностями сталкивались 66, 7 % студентов. В данном случае результат для 1-го и 3-го курсов идентичен. При этом ни один из обучающихся не оценил появление затруднений при выполнении заданий как системное явление. Полученный результат позволяет сделать предположение о том, что сложности исключаются благодаря высокому уровню методического сопровождения самостоятельной работы со стороны преподавателей Института образования и гуманитарных наук.

Второй вопрос направлен на оценку мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы. Вопрос был предложен в следующей формулировке: «Выполнением заданий по вне аудиторной самостоятельной работе студентов я активно занимаюсь…» с вариантами ответов: «ежедневно», «только при подготовке к практическому занятию», «только во время сессии» (см. График 1, График 2).

На вопрос касательно активности студентов в выполнении заданий самостоятельной работы были получены следующие ответы. Предпочтительным для большинства респондентов (73 % – 3 курс, 79 % – 1 курс) стал вариант – только при подготовке к практическому занятию. Также присутствует группа студентов с высокой мотивацией, активно работающих ежедневно (16 % – 3 курс, 18 % – 1 курс).

Есть респонденты, готовые к интенсивной работе только во время сессии (11 % – 3 курс, 4 % – 1 курс).

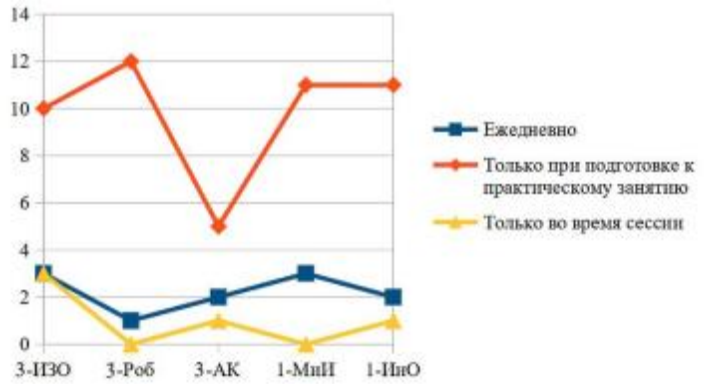


График 1. Распределение ответов обучающихся на вопрос 2 с учетом профиля обучения

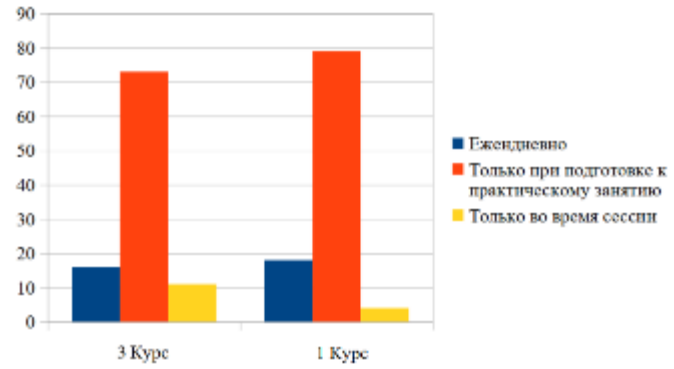


График 2. Ответы студентов на вопрос 2 (процентное соотношение)

Третий вопрос направлен на выявление предпочтительной формы самостоятельной работы. При выборе ответа требовалось закончить утверждение, выбрав вариант наиболее близкий для конкретного респондента. Утверждение было предложено в следующей форме: «Наиболее эффективные и приемлемые формы самостоятельной работы для меня…». Для полноты эксперимента присутствовала возможность дополнить список предложенных позиций самостоятельным ответом респондента (см. График 3, График 4).



График 3. Распределение ответов студентов на вопрос 3 с учетом профиля обучения

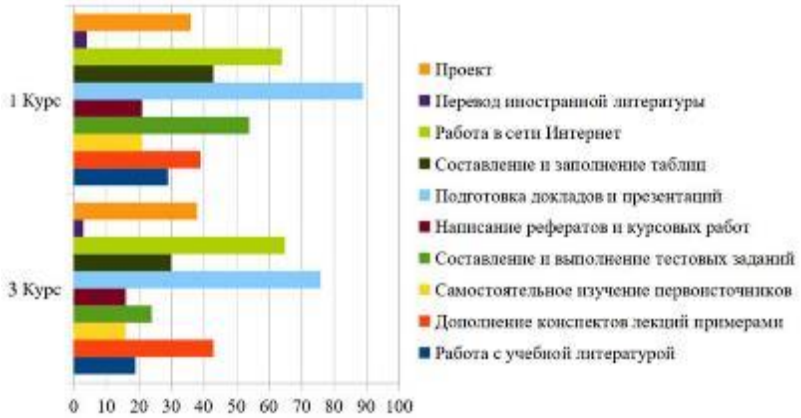


График 4. Ответы студентов на вопрос 3 (процентное соотношение)

Четвертый вопрос направлен на определение предпочтений студентов относительно форм контроля самостоятельной работы «Наиболее эффективные и приемлемые формы контроля результатов самостоятельной работы для меня…» (без ограничения в количестве вариантов) из предложенных вариантов с возможностью самостоятельно дополнить список предложенных позиций (см. График 5, График 6).

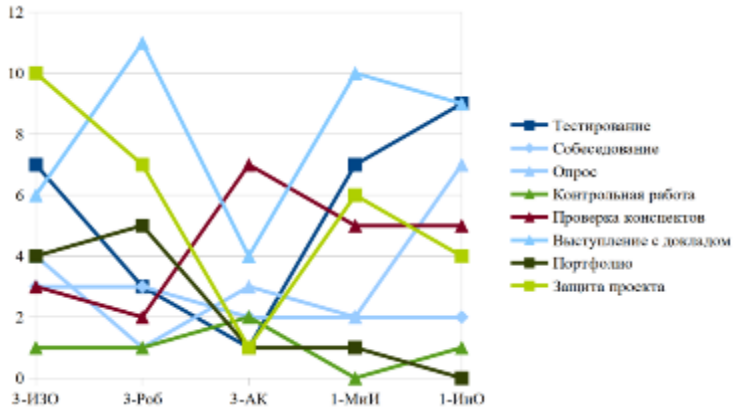


График 5. Распределение ответов студентов на вопрос 4 с учетом профиля обучения

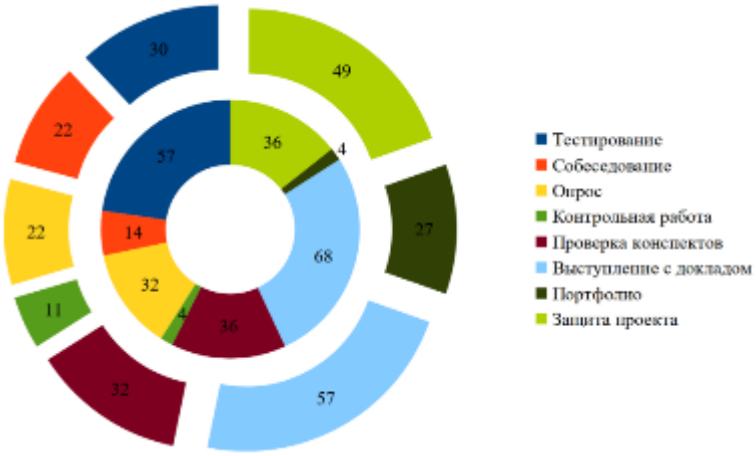


График 6. Ответы студентов на вопрос 5 (процентное соотношение): внешняя диаграмма (3 курс), внутренняя диаграмма – 1 курс

Пятый вопрос мотивировал студентов к рефлексии и предполагал завершение фразы «Для повышения эффективности самостоятельной работы мне не хватает …» (без ограничения в количестве) из предложенных вариантов с сохранением возможности дополнить список самостоятельным ответом респондента (см. График 7, График 8).

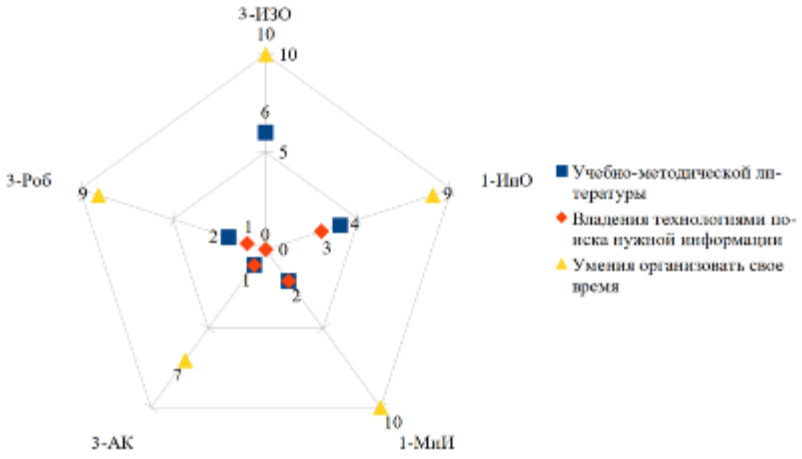


График 7. Распределение ответов студентов на вопрос 5 с учетом профиля обучения

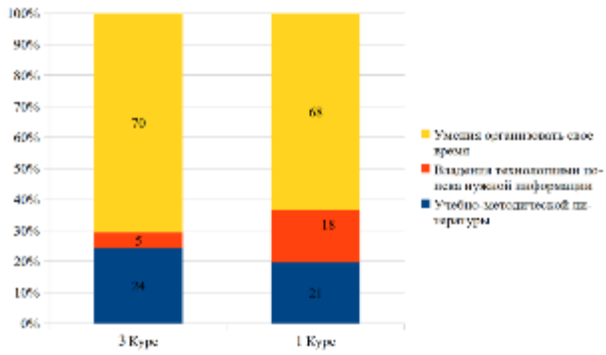


График 8. Ответы студентов на вопрос 5 (процентное соотношение)

На завершающем этапе исследования студентам было предложено ответить на вопрос относительно возможных способов получения оптимальных результатов в рамках самостоятельной работы. Респонденты предложили следующие рекомендации: выполнение заданий в соответствии с требованиями преподавателя, ориентация на критерии, консультации с преподавателем.

Представляется, что подобное исследование, проводимое педагогом на регулярной основе, позволит своевременно скорректировать перечень и формат заданий для самостоятельной работы, а также форм контроля результатов обучающихся.

Таким образом, студент становится субъектом образовательного процесса, активным участником процессов организации, планирования, рефлексии образовательного процесса и оценки полученных результатов. Реализация предлагаемых педагогических условий позволит повысить преадаптивный потенциал подготовки студентов педагогических направлений подготовки, способных к осмысленной профессиональной деятельности, постоянному профессиональному и личностному самообразованию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Список источников

1. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования : электронный журнал. – 2015. – № 8 (40). – URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.10.2025).

3. Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3–36.

4. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

5. Врачинская, Т. В. Новые реалии интеграции математического образования в вузе на педагогических направлениях подготовки в цифровую образовательную среду / Т. В. Врачинская, О. В. Парахина, А. Б. Серых // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия: Филология, педагогика, психология. – 2023. – № 3. – С. 96-103.

6. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э., Лебедева, Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89–107. – DOI: 10.17223/17267080/79/6

7. Иорданский, Н. Н. Преадаптация // Большая советская энциклопедия: в 30 т./ гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1969–1978. – Т. 20. – С. 499.

8. Харжевская, А. А. Развитие личностных ресурсов адаптации и преадаптации к профессиональной деятельности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2024. – 24 с.

9. Чичканов, В. П., Апреликова, О. Лидерство в карьере и личной жизни. – Москва : МИФ. – 2023. – 256 с.

Информация об авторах

Н. И. Ермакова – кандидат педагогических наук, доцент;
К. А. Дегтяренко – кандидат филологических наук;
О. В. Парахина – кандидат педагогических наук.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 63–71
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-63-71

Наставничество «студент-студент»: формирование предпринимательской культуры будущих специалистов среднего звена

Регина Федоиловна Халиуллина
Южно-Уральский государственный технический колледж, Челябинск, Россия
rfhaliullina@bk.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов среднего звена, для решения которой предлагается развитие наставничества по форме «студент-студент». Установлено, что вовлечение студентов в роль наставников не только значительно укрепляет их профессиональные знания и расширяет деловые контакты, но и стимулирует личностный рост. Выявлено, что модули конкурсного задания в компетенции «Предпринимательство» чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» содействуют формированию предпринимательских навыков, а форма наставничества «студент-студент» является эффективной для формирования предпринимательской культуры будущих специалистов среднего звена. Подтверждение тому – высокие результаты наставляемых в конкурсах профессионального мастерства и продолжение наставнической деятельности этих студентов в колледже в качестве преподаватей.

Ключевые слова: наставничество «студент-студент», профессиональное образование, формирование предпринимательской культуры, наставническая деятельность, предпринимательская культура

Для цитирования: Халиуллина, Р. Ф. Наставничество «студент-студент»: формирование предпринимательской культуры будущих специалистов среднего звена // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 63–71.

Актуальность данного исследования. Формирование предпринимательской культуры сегодня является не просто желательным, а особенно актуальным направлением в образовании и развитии личности.

В условиях модернизации российского образования значительно возрастает и роль наставника, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, к его активной социальной и профессиональной позиции. Для студента наставничество представляется в виде возможности обретения старшего товарища, друга, готового всегда помочь и поделиться своим опытом [13].

Актуальность развития наставничества в форме «студент-студент» обуславливается тем, что психологические особенности нового поколения таковы, что наиболее эффективное восприятие опыта происходит во взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками. Такое наставничество готовит обучающихся к жизни в современном мире, который характеризуется нестабильностью, неопределённостью, изменчивостью, сложностью и информационной насыщенностью. Несмотря на то, что ученые сходятся во мнении, что современные требования к компетенциям, практическим навыкам, социально-значимым характеристикам и предпринимательской ориентации выпускников среднего профессионального образования значительно возросли, предпринимательская культура до сих пор не заняла достойного места в системе СПО. Она не отвечает ни текущему социальному заказу, ни своей стратегической роли. Эта ситуация подчеркивает необходимость комплексных и глубоких исследований проблемы, а также разработке концептуальных подходов для создания эффективной системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов среднего звена.

Наряду с этим сложившаяся в профессиональных образовательных организациях ситуация обладает рядом противоречий:

– между необходимостью формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов среднего звена и отсутствием теоретического обоснования данного процесса, подтвержденного результатами экспериментальных исследований;

– между предъявлением новых требований законодательства к качеству подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций и малыми возможностями, предоставляемыми для этого в учреждениях СПО.

Задачи:

– определить понятийный аппарат проблемы формирования предпринимательской культуры;

– изучить основные аспекты проведения чемпионатного движения «Профессионалы»;

– изучить опыт участия Южно-Уральского государственного технического колледжа в чемпионате по профессиональному мастерству «Профессионалы» в компетенции «Предпринимательство»;

– изучить опыт участия Южно-Уральского государственного технического колледжа в конкурсах, направленных на формирование предпринимательской культуры;

Теоретическую базу исследования составляют идеи и положения системного (Афанасьев В. Г. [1], Садовский В. Н. [14], Юдин Э. Г. [22]), культурологического (Библер В. С. [2], Гайсина Г. И. [6], Гура В. В. [7]), субъектно-средового (Сластенин В. А. [15], Слободчиков В. И. [16]) подходов; обучения бизнес-планированию (Лаптева И. П., Смышляев П. В. [12]).

Методы исследования. Для решения указанных задач в статье применяется анализ педагогической, психологической, экономической и методической литературы по проблеме формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов среднего звена – для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; наблюдение за обучающимися при применении формы наставничества «студент-студент», анализ собственного педагогического опыта – для выявления оптимальных условий для овладения навыком креативности взрослыми обучающимися

Практическая значимость:

– изучен и представлен опыт участия в чемпионате по профессиональному мастерству «Профессионалы» в компетенции «Предпринимательство», содействующий формированию предпринимательской культуры;

– внедрена форма наставничества по форме «студент-студент» при подготовке к конкурсам профессионального мастерства, направленных на формирование предпринимательской культуры;

– повышен уровень включенности студентов-наставников в проблему формирования предпринимательской культуры..

– определена возможность использования механизмов взаимодействия студентов-наставников для достижения высоких результатов наставляемых и формирования предпринимательской культуры в профессиональных образовательных организациях.

Предпринимательство – процесс создания чего-то нового, что обладает стоимостью, а предприниматель – человек, который затрачивает на это все необходимое время и силы, берет на себя весь финансовый, психологический и социальный риск, получая в награду деньги и удовлетворение достигнутым [19].

Предпринимательство – инициативная деятельность граждан, заключающаяся в выработке продукции и услуг, направленная на получение прибыли и осуществляемая в рамках действующего законодательства и этических норм современного общества [8].

Предпринимательство – это принципиально новый тип хозяйствования, базирующийся на инновационном поведении собственников предприятия, на умении находить и использовать идеи, воплощать их в конкретные предпринимательские проекты [5].

Цель предпринимательства – комплексное решение задач создания и прекращения собственного бизнеса, текущего ведения и развития составляющих его бизнес-проектов по производству и продаже товаров, выполнению работ, оказанию услуг.

Перейдем к анализу следующего определения.

Культура – совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека [10].

Культура – практическая реализация общечеловеческих и духовных ценностей [11].

Понятие предпринимательской культуры происходит от объединения понятий «предпринимательство» и «культура».

Наиболее полное и развернутое, по нашему мнению, определение Козлова В. Д.: предпринимательская культура – система формальных и неформальных правил и норм деятельности,

обычаев, традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения работников, стиля руководства данной организационной структуры, показаний удовлетворенности работников условиями труда, уровня взаимного сотрудничества, идентифицирования работников с предприятиями и перспективами развития [18].

Особенности формирования предпринимательской культуры:

1. Комплексность и многоуровневость: Формирование предпринимательской культуры является сложным процессом, происходящий на индивидуальном, групповом, организационном, региональном и национальном уровнях.

2. Непрерывность: Предпринимательская культура формируется и переформатируется на протяжении всей жизни человека и эволюции общества.

3. Влияние макросреды и микросреды: На формирование предпринимательской культуры оказывает влияние законодательства, общая экономическая политика, уровень развития инфраструктуры, отношение общества к предпринимательству, наличие инкубаторов, акселераторов, развитость деловой сети в регионе, ценности, передаваемые в семье, образовательные программы.

4. Роль образования и воспитания: Включение предпринимательских дисциплин, проектной деятельности в учебные планы, неформиальное образование, развитие личных качеств: инициативности, ответственности, самостоятельности с раннего возраста.

5. Ролевые модели и наставничество: Примеры успешных предпринимателей, доступ к менторам, которые могут делиться опытом, вдохновлять и направлять, значительно ускоряют формирование культуры.

Процесс формирования предпринимательской культуры в ГБПОУ «Южно-Уральский государственный технический колледж» начат с 2021 года с участия в чемпионате по профессиональному мастерству «Профессионалы» в компетенции «предпринимательство».

Требования компетенции «Предпринимательство» Чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» определяют знания, умения, навыки и трудовые функции, которые лежат в основе наиболее актуальных требований работодателей отрасли.

Модули конкурсного задания в компетенции «Предпринимательство» содействуют формированию предпринимательских навыков.

В дни проведения чемпионата конкурсант, пользуясь заранее отправленным бизнес-планом, составляет презентацию, раскрывающую ответы на вопросы каждого из шести модулей конкурсного задания.

В модуле Б «Наша команда и бизнес-идея» участник представляет себя и основную суть своей идеи, оценивает её реализуемость. Демонстрирует использование бизнес-модели Александра Остервальдера, описывающую основные бизнес-процессы компании. На основании конкурентного анализа конкурсант представляет конкурентные преимущества своей компании/товара.

В модуле В «Целевая группа» участником формулируются цели и задачи, методы сбора информации, методы и инструменты маркетинговых исследований. Обучающемуся необходимо продемонстрировать фактический/планируемый охват целевой аудитории, корректный расчёт ёмкости, размер прогнозируемой доли рынка и размер ядра в количественном и стоимостном выражении на основании маркетингового анализа; определить целевую группу для собственного бизнеса с применением методики сегментации.

В модуле Г «Маркетинговое планирование» Необходимо с помощью стратегического анализа обосновать угрозы и возможности, влияющие на всю отрасль проекта, сильные и слабые стороны бизнеса, а также представить варианты развития. Участник должен продемонстрировать рекламную компанию, при помощи которой он планирует продвигать свой бизнес. Маркетинговый план необходимо разработать на все этапы бизнеса, рассчитать стоимость привлечения одного клиента, исходя из рекламной компании и обосновать выбор ценообразования. В соответствии с маркетинговым планом студенту нужно выбрать и обосновать рекламную модель. Если рекламная компания уже запущена, то необходимо рассчитать показатели эффективности рекламных мероприятий.

В модуле Д «Планирование рабочего процесса» представить визуализацию ключевых бизнес-процессов и продемонстрировать использование программных продуктов, таких как:

– BPMN-системы для наглядного отражения ключевых бизнес-процессов;

– «Битрикс24» с целью объединения всех сотрудников в едином рабочем пространстве и сделать рабочие процессы прозрачными;

– Microsoft Project для создания диаграммы Ганта – инструмента для планирования и управления проектами;

– 1С: Управление нашей фирмой, для работы с клиентской базой, автоматизации рутинных операций;

– TargetHunter для анализа целевой аудитории в социальных сетях;

– Google-формы для проведения опроса активных подписчиков путём заполнения анкет для изучения потребительских предпочтений и уточнений профиля потребителя и другие.

В модуле Е ««Технико-экономическое обоснование проекта, включая финансовые показатели» оцениваются навыки отражения всех финансовых показателей проекта. Конкурсанту необходимо рассчитать инвестиционный капитал, бюджет доход и расходов; выбрать наиболее оптимальную систему налогообложения; рассчитать налоговые и другие обязательные платежи в бюджет и внебюджетные фонды и др. В данном модуле оценивается финансовая точка проекта, сколько прибыли и выручки фирма может заработать за год, за какой период времени окупится проект и выгодно ли будет открывать данный бизнес.

В модуле Ж1 «Продвижение и презентация компании (фирмы, проекта) в регионе» необходимо продемонстрировать развитие бизнес-проекта, умение владеть навыками деловой перепиской, составлением коммерческих предложений. В данном модуле так же необходимо провести саморефлексию.

В модуле Ж2 конкурсант должен будет продемонстрировать на конкретном кейсе с участием актёра свои навыки в установлении контакта с типичным представителем ядра целевой аудитории, формирование коммерческого предложения и закрытия сделки в рамках процесса деловой коммуникации.

При подготовке к чемпионату в компетенции «Предпринимательство» у обучающихся уже формируются востребованные на рынке труда навыки:

1) Коммуникативные навыки. При выполнении конкурсного задания конкурсантам необходимо взаимодействовать с социальными партнёрами, грамотно проводить исследование целевой аудитории посредством Google-опросов, верно выстраивать коммуникацию с клиентами., демонстрировать на конкретном кейсе с участием актёра свои навыки в установлении контакта с типичным представителем ядра целевой аудитории заявленного им проекта, что свидетельствует о развитии коммуникативных навыков и умений [17];

2) Стратегическое мышление. У участников оно развивается при проведении маркетингового исследования и выработки анализировать ситуацию и принимать взвешенные решения, учитывая долгосрочные последствия в бизнесе;

3) Стрессоустойчивость. Чемпионат подразумевает под собой выполнение комплексных сложных заданий, из-за чего участники сталкиваются со стрессом. А высокий уровень конкуренции вызывает напряжение. В ходе подготовки и проведения чемпионата у участника развивается стрессоустойчивость.

4) Компьютерная и техническая грамотность. Бизнес-план включает технико-экономическое обоснование проекта (финансовые расчёты), которые необходимо отправить в формате Excel. При работе над проектом используются программные средства, а именно «Битрикс24», Microsoft Project, 1С: Управление нашей фирмой, TargetHunter, Google-формы. Использование данных программных средства, говорит о содействии в формировании технической и компьютерной грамотности у конкурсантов.

5) Адаптивность. При проведении чемпионата в день С-2, экспертами вносятся правки в 30 % конкурсного задания, что создаёт более сложные условия проведения чемпионата, но в тоже время позволяет участникам проявить свою быструю адаптивность в изменяющейся среде;

6) Тайм-менеджмент. Проведение Чемпионата подразумевает выполнение каждого модуля на площадках в ограниченное время. На каждый модуль выделяется 45 минут, за которое участник должен выполнить весь необходимый объем работы, поэтому совершентвуется навык управления времени.

В компетенции «Предпринимательство» на Открытом Региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Челябинской области в основной категории команда Южно-Уральского государственного технического колледжа впервые приняла участие в 2021 году, завоевав медальоны за профессионализм. В 2023 году команда Южно-Уральского государственного технического колледжа стала победителями регионального этапа Чемпионата профессионального

мастерства «Профессионалы» в основной категории. После чего представляла честь Челябинской области на Всероссийском уровне в городе Южно-Сахалинск, где заняла 20 место среди 34 команд. В 2024 году команда колледжа заняла также 1 место, которое позволило им вновь выступать на отборочном (межрегиональном) этапе городе Пермь, где она заняла 18 место среди 44 команд.

В 2024 году Южно-Уральский государственный технический колледж впервые принимает участие в категории «юниоры» компетенции «Предпринимательство» в данном чемпионате, где студенты-участники основной категории решают выступить для школьников в роли наставников.

В Южно-Уральском государственном техническом колледже данная форма наставничества применяется не впервые.

Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций и ценностей через неформальное взаимно обогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Форма наставничества – способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары или группы, участники которой находятся в заданной обстоятельствами ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников [8, с. 5]

В статье Борзовой Т.А. наставничество понимается, как процесс добровольного взаимодействия между более опытным наставником и менее опытным подопечным, подразумевает не только передачу знаний и навыков, но и формирование морально-нравственных ценностей [4].

Новые ориентиры среднего профессионального образования связаны с созданием условий, позволяющих максимально раскрыть личностный потенциал обучающихся, формирование профессиональных компетенций и «гибких» навыков. Актуальность реализации наставничества в форме «студент-студент», где в качестве наставника выступает студент, обусловлена следующими факторами:

– необходимостью проведения адаптационных мероприятий для обучающихся с целью обеспечения их эффективного включения в образовательную деятельность в рамках новой дисциплины, курса, индивидуального сопровождения;

– потребностью производственных предприятий в высококвалифицированных специалистах, обладающих развитыми профессиональными компетенциями и «мягкими» навыками (soft skills).

Форма наставничества «студент-студент» позволяет достичь желаемых результатов и высокой эффективности работы, что подтверждают результаты нашего исследования. У 74,8 % опрошенных-студентов Южно-Уральского государственного технического колледжа есть наставники, это говорит о том, что основная часть студентов действительно нуждается в наставнике для того, чтобы раскрыть потенциал, развить необходимые навыки, преодолеть трудности и достичь поставленных целей 49,7 % респондентов отмечают, что их наставником является преподаватель, 39,4 % – студентом, 4,5 % – мама/папа, 4,5 % – друг и 1,9 % выбрали вариант «другое». Исходя из результатов, мы наблюдаем, что второй результат по количеству – это процент студентов, которые проголосовали за вариант «Студент».

Данный вопрос подтверждает актуальность выбранной темы. Многим студентам действительно гораздо комфортнее взаимодействовать со своими сверстниками или людьми, чуть старше их. Наставничество со стороны сверстников может быть предпочтительнее, чем наставничество с взрослыми, по нескольким причинам:

– Из-за сходства в возрасте, соответственно интересов и предпочтений. Наставляемые чувствуют себя более свободными в выражении идей, задавании вопросов и принятии рисков;

– Наставники-сверстники могут представлять решения в более понятной и актуальной форме;

– Индивидуальный подход к обучению. Наставники-сверстники могут подстраивать свои методы обучения под разные стили восприятия, обеспечивая персонализированное руководство.

Пример для подражания. Ученики, видя, как наставники справляются с похожими трудностями, могут обрести уверенность в своих силах и развить стремление к росту.

Исходя из данных причин, почему наставничество в форме «студент-студент» предпочтительнее, чем «преподаватель-студент», 69,7 % студентов отметили, что чаще всего, при взаимодействии с наставниками-преподавателями, они сталкиваются с поколенческим разрывом между наставником и студентом. Как правило, наставник ощутимо старше студента, и это создаёт между ними определённую разницу в ментальности, именно данная проблема скверно сказывается на работе между студентом и преподавателем, а также 65,2 % отмели, что сложность при взаимодействии с наставником-студентом заключается в неопытности молодых наставников.

Вытекая из этого вопроса, 69 % студентов отметили, что является преимуществом работы, если их наставник-преподаватель, а именно профессионализм педагогов. Опытный педагог, мастер своего дела, имеющий успешный опыт в достижении каких-либо результатов, гораздо компетентен в стимуляции и поддержке процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого, поэтому опыт является отражением профессионализма педагога, который зачастую отсутствует у молодых наставников.

Так же, студенты выделили преимущество работы, если их наставник-студент. Результат ответов показал, что им гораздо комфортнее работать со сверстниками из-за сходства интересов, предпочтений (64,5 %) и понимания проблем нынешнего поколения (18,1 %). Наставляемые чувствуют себя более свободными в выражении идей, задании вопросов и принятии рисков.

Таким образом, по результатам проведённого опроса среди обучающихся Южно-Уральского государственного технического колледжа, большое количество студентов предпочитают взаимодействовать с наставником по форме «студент-студент». Такой выбор обуславливается множеством причин, но наиболее высокий приоритет оказывает разрыв поколений между наставником и студентом. Как правило, наставник старше студента, и это создаёт между ними определённую разницу в ментальности, приоритетности, именно данная проблема скверно сказывается на работе между студентом и преподавателем.

Форма наставничества «студент-студент» в ГБПОУ «Южно-Уральский государственный технический колледж» впервые при подготовке к чемпионату была применена в 2024 году. Студентки-обучающийся колледжа, которые стали победителями 2023 года, приняли роль наставников, что способствовало более детально изучить тонкости проведения чемпионата. В 2025 году данная практика была применена вновь.

Взаимодействие между наставником и наставляемым (школьником) происходит, основываясь на личных знаниях и опыте. Много времени уделяется обратной связи за счет вопросов: «Все ли понятно?», «Объясните, как поняли?», «Что не понятно?», «Что затруднено?» и т. д. Информацию старались передавать максимально просто и понятно, так как участницы впервые столкнулись с формированием бизнес-плана, нужно было объяснять им доступным языком.

Форма наставничества «студент-студент» всегда начинается с планирования рабочего времени. С экспертом-наставником участница встречалась несколько раз в неделю, со студентом-наставником участница находилась на связи и в промежутки между встречами с экспертом, что позволяло ей обратиться за помощью в трудных ситуациях, которые возникали при подготовке. Кроме того, ими были проанализированы и выявлены проблемные стороны, на которые студенты уделяли большую часть внимания.

В момент проведения Чемпионата подготовку к следующему дню ребята осуществляют по видеосвязи. Это удобно, так как в данный момент эксперт задействован на площадке, а консультация по изменению защиты, для разъяснения сложных моментов и повторения изученного материала для будущих защит модулей требуется. На протяжении всей подготовки наставник старается повышать самооценку участника при помощи поддержки и похвалы за любые достижения, ведь по личному опыту известно, что это важно, чтобы поверить себя, почувствовать уверенно и не показать конкурентам, что волнуешься.

Наставник и наставляемый много работают над навыком публичных защит. Всю защиту модулей ребята пишут и озвучивают вслух, выступают на учебной группе наставника, которая задает ей вопросы по проекту.

Сами участники не раз отмечают, что страх публичных выступлений уменьшился, речь стала более грамотной при общении с другими людьми.

Во время подготовки к чемпионату, студенты-наставники часто обращаются к межпредметным связям. Обращают внимание на то, что изучалось в рамках той или иной дисциплины, совершают обмен знаниями и опытом, что позволяет не только достичь высоких результатов, но и повысить уровень успеваемости.

Форма наставничества «студент-студент» способствует коррекции и снятию эмоционального напряжения, эффективности профессионального развития студентов, формированию личностных качеств, способствующих успешному профессиональному становлению. Качественными показателями работы наставничества являются следующие достижения в компетенции «Предпринимательство»:

– Медальоны за профессионализм на Открытом Региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Челябинской области в 2021 году в основной категории;

– Диплом 1 места в региональном этапе Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в 2023 году в основной категории;

– Диплом 1 места в региональном этапе Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в 2024 году в основной категории;

– Диплом 2 места в региональном этапе Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в 2024 году в категории «юниоры»;

– Диплом 2 места в региональном этапе Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в 2025 году в основной категории;

– Диплом 1 места в региональном этапе Чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы» в 2025 году в категории «юниоры».

– Чемпионат позволил не только принести награды в копилку колледжа, но и помог определиться с выбором будущей профессии одной из участниц, которая реализовывала себя в качестве наставника. Сегодня она работает в колледже руководителем специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» и преподавателем экономических дисциплин.

В 2025 году работа со студентами по формированию предпринимательской культуры с помощью системы наставничества продолжается. Вступив в федеральный проект «Мои наставники» продолжается активное взаимодействие в парах, студенты продолжают проявлять себя наставниками и описывают эти практики наставничества**.** Действующий преподаватель, выпускница колледжа, победитель 2024 года, впервые выходит на чемпионат экспертом в категории «юниоры», осуществляя подготовку школьницы, которая в прошлом году заняла 2 место, а в этом – почетное – первое.

Победитель 2025 года тоже выступает наставником, теперь во Внутриколледжном этапе областного конкурса на лучший предпринимательский молодёжный проект «Своё дело». Помимо наставляемой, с которой уже работала ранее, в рамках конкурса взаимодействовала и со студенткой, с которой не была знакома.

При подготовке к чемпионату «Профессионалы» на компетенциях «Организация строительного производства», «Геопространственные технологии» и других конкурсах профессионального мастерства также помощь в подготовке осуществляют студенты старших курсов-призеры и победители прошлых лет.

Описанный опыт наставничества в рамках подготовки к чемпионату по профессиональному мастерству «Профессионалы» и другим конкурсам профессионального мастерства могут содействовать достижению высоких результатов, наставляемых в любом колледже, по любой специальности. А также дальнейшему трудоустройству студентов-наставников в колледж преподавателями и продолжением их наставнической деятельности.

Данный опыт транслировался на заседаниях областных методических объединений, обучающих семинарах, Всероссийских и Областных научно-практических конференциях и форумов наставников.

В ходе работы был определён понятийный аппарат проблемы формирования предпринимательской культуры, детально изучен опыт Южно-Уральского государственного технического колледжа по участию в чемпионате профессионального мастерства «Профессионалы» (компетенция «Предпринимательство») и других профильных конкурсах, направленных на формирование предпринимательской культуры.

Проведенный анализ убедительно продемонстрировал высокую эффективность модели наставничества «студент-студент». Установлено, что вовлечение студентов в роль наставников не только значительно укрепляет их профессиональные знания и расширяет деловые контакты, но и стимулирует личностный рост. Ключевым результатом является активное формирование предпринимательской культуры, выражающееся в развитии умений передачи информации, достижении новых высоких результатов в личном участии в конкурсах профессионального мастерства, а самое главное – в освоении устойчивых практических навыков постановки целей, задач, организации предпринимательства, моделирования и самостоятельного принятия эффективных управленческих решений.

Сформированная таким образом предпринимательская культура позволяет будущим специалистам среднего звена эффективно планировать операционную (производственную) деятельность и всесторонне оценивать экономические и социальные условия осуществления собственного дела.

Полученные результаты подтверждают ценность внедрения подобных инновационных форм образовательной деятельности в систему СПО для целенаправленного развития будущих специалистов, способных к предпринимательской инициативе и самостоятельному ведению бизнеса. Это способствует не только повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, но и более эффективному ответу на социальный заказ общества в подготовке кадров с активной предпринимательской позицией.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методических рекомендаций по масштабированию данной практики, рассмотрения других форм наставничества, направленных на формирование предпринимательской культуры у студентов профессиональных образовательных организаций.

Список источников

1. Афанасьев, В. Г. Системность и общество. – Москва : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Библер, В.С. Школа диалога культур : Основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с.
3. Большой экономический словарь. – Москва : Институт экономики, 1994. – С. 313.
4. Борзова, Т. А. Нравственная культура наставничества // Сервис в России и за рубежом. – 2025. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-kultura-nastavnichestva (дата обращения: 07.12.2025).
5. Буров, В. Ю. Основы предпринимательства : учебное пособие : в 3 ч. / В. Ю. Буров ; Забайкальский государственный университет. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 257 с.
6. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2002. – 366 с.
7. Гура, В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационно-технологического обучения : дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1994.
8. Калёнова, П. В. Исследование особенностей предпринимательской структуры финансово-кредитной сферы на современном этапе развития экономики // Российское предпринимательство. – 2014. – № 12 (258). – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-predprinimatelskoy-strukturyfinansovo-kreditnoy-sfery-na-sovremennom-etape-razvitiya-ekonomiki (дата обращения: 07.12.2025).
9. Кларин, М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП. – 2016. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvonovye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka (дата обращения: 07.12.2025).
10. Кондаков, И. В. Ю. М. Лотман как культуролог (в эпицентре «большой структуры») // Юрий Михайлович Лотман / Под. ред. В. К. Кантора. – Москва : РОССПЭН, 2009. – С. 221–239.
11. Константинова, А. В. Культура в деятельности человека // Интерактивная наука. –2017. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-v-deyatelnosti-cheloveka (дата обращения: 07.12.2025).
12. Лаптева, И. П., Смышляев, П. В. Бизнес-планирование как инструмент развития малых предприятий региона // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 9-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-planirovanie-kak-instrument-razvitiya-malyh-predpriyatiy-regiona (дата обращения: 07.12.2025).
13. Наставничество: индивидуальная траектория развития профессионалов XXI века : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ульяновск, 20 апреля 2023 г.) / редкол.: Н. И. Нагимова, Г. Ф. Скрипкина; Ульяновский социальнопедагогический колледж. – Чебоксары : Среда, 2023. – 196 с.
14. Системный подход в современной науке / В. Н. Садовский [и др.]. – Москва : Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с. – URL: https://www.iprbookshop.ru/21527.html (дата обращения: 07.12.2025).
15. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektnodeyatelnostnyy-podhod-v-obschem-i-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 07.12.2025).
16. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие. – Москва : ПСТГУ, 2013.
17. Степанов, И. Д. Наставничество как метод эффективного взаимодействия в системе «работодатель-студент» // Образование. Карьера. Общество. – 2023. – № 2 (77). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-metod-effektivnogo-vzaimodeystviya-v-sisteme-rabotodatel-student (дата обращения: 07.12.2025).
18. Уварина, Н. В, Корнеева, Н. Ю., Микрюков, Ю. В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-aktualnost-istoriya-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 07.12.2025).

19. Халиуллина, Р. Ф. Критериально-диагностический аппарат оценки сформированности предпринимательской культуры / Р. Ф. Халиуллина // EurasiaScience : сборник статей LXVII международной научно-практической конференции, Москва, 15 февраля 2025 года. – Москва : Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2025. – С. 102–104.

20. Хизрич, Р, Питерс, М. Предпринимательство, или как завести собственное дело и добиться успеха. – Москва : Прогресс, 1990

21. Черевиченко, А. Э. Основные проблемы развития предпринимательства в России // Синтез науки и образования как механизм перехода к постиндустриальному обществу. – 2023. – С. 105–107.

22. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 390 с.

Информация об авторе

Р. Ф. Халиуллина – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 27.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026 № 1(75). С. 72–77
Научная статья
УДК 37.013.2
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-72-77

Анализ подходов ученых-педагогов к ноксологическому подходу формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся

Алексей Викторович Зель[1]✉, Александр Валерьевич Коломеец[2]
[1]Университетский колледж ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта», Калининград, Россия
[2]Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, Калининград, Россия
[1]AZel@kantuana.ru

Аннотация. Рассматриваются работы ученых-педагогов, раскрывающих в своих трудах положения ноксологического подхода в формировании культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся, а также ценностных ориентаций формирования такой культуры. Актуальность обосновывается тем, что обеспечение безопасности граждан, соблюдение норм и правил безопасного поведения, сохранение жизни и здоровья является одним из приоритетных компонентов высокого уровня жизни граждан определено главным целевым ориентиром деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Представлен анализ научной и учебной литературы по проблеме изучения актуализации ноксологического подхода к формированию культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся. Ноксология, как теоретическая основа, должна занимать центральное место в формировании культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Ключевые слова: ноксология, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, обучающиеся

Для цитирования: Зель, А. В., Коломеец, А. В. Анализ подходов ученых-педагогов к ноксологическому подходу формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 72–77.

Введение. Описание проблемы

История жизнедеятельности человека – история развития человечества, взаимодействие человека с окружающей средой (социальной, природной, техногенной), и, как следствие данного взаимодействия, постоянная борьба с опасностями, которые возникают в этих средах. Человек, его деятельность совершенствуются, а вместе с этим прогрессом совершенствуются и опасности: от природных пожаров, бурь и штормами до высокотехнологичных аварий и катастроф на объектах техносферы [2].

Интенсификация активности человека, значительный рост урбанизации и концентрации объектов техносферы, увеличение количества чрезвычайных ситуаций техногенного, военного и природного характера в последнее десятилетие обострили проблемы, связанные с обеспечением безопасной жизнедеятельности человека в современном мире.

Статистические данные Министерства по делам гражданской обороны чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, за 2020–2024 годы показывает, что ежегодно в Российской Федерации происходит порядка 300 чрезвычайных ситуаций, в результате проявления которых погибает около 350 человек, из них 90 % в результате: транспортных аварий (автомобильный, железнодорожный и авиационный транспорт), взрывов и пожаров на объектах экономики и других техногенных причин [3].

В настоящее время ученые придерживаются двух противоположных и взаимоисключающих друг друга концепций: первая – «концепция абсолютной безопасности» или по-другому она называется «концепция нулевого риска»; вторая – «концепция относительной безопасности» или «концепция приемлемого риска».

Причем от первой концепции ученые отказываются, т. к. невозможно достичь абсолютной безопасности для человека в любой среде: ни в природной, ни в социальной, ни в техногенной. Ученые разных стран подошли к необходимости на научной основе обосновать деятельность по защите человека от опасностей, в результате чего была создана наука – ноксология (от греческого *«ноксо»* – опасность), изучающая опасности.

В связи с тем, что опасности постоянно сопровождают жизнедеятельность человека, каждый индивидуум должен обладать достаточными знаниями норм и правил безопасного поведения, а также иметь практические навыки в обеспечении собственной безопасной жизнедеятельности. Получение этих знаний и отработка навыков позволяет образовательная среда, воспитывающая личность, вооружающая познаниями в области безопасности жизнедеятельности и прививающая культуру безопасности жизнедеятельности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ указано, что культура здорового и безопасного образа жизни у обучающихся формируется педагогическими работниками, которые развивают у студентов познавательную активность, самостоятельность, инициативу, а также их творческие способности. В этом же законе сказано, что преподаватели обязаны формировать гражданскую позицию своих обучающихся, их способность к труду и быту в современных условиях жизнедеятельности.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 года №1642, в разделе «Стратегические приоритеты в сфере реализации данной программы до 2030 года», включены такие направления как: сбережение народа; укрепление традиционных ценностей, культуры и исторической памяти; развитие человеческого потенциала и безопасного информационного пространства. Указанные приоритеты являются составными частями общей культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся [3].

Безусловно, основой формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся является организация учебного процесса, которая представляет собой триаду воспитания, обучения и развития будущего специалиста, особенно это актуально для тех студентов, чья профессиональная деятельность в будущем будет связана с принятием решений, от своевременности и грамотности которых будет зависеть не только их жизнь, но и жизни их коллег по работе [3].

В качестве объекта формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся целесообразно рассматривать ноксологический подход как фундаментальную основу знаний норм и правил безопасного поведения, которые, в свою очередь, приобретаются в процессе развития жизнедеятельности человека.

Процесс формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся осуществляется в единстве обучения и воспитания, осознания студентами ценности человеческой жизни, которая является необходимым условием, как безопасного существования самого человека, так и обеспечения национальной безопасности. В исследовании процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся ценность жизни представлена особой, абсолютной ценностью, которая является системообразующим началом всех ценностных отношений, как к самому себе, так и к окружающей среде [3].

«Жизнь священна. Это, так сказать, верховная ценность, которой подчинены все прочие ценности» (Альберт Эйнштейн) [7].

Думается, что «культура безопасности жизнедеятельности обучающихся» – целостное многокомпонентное динамичное качество личности, интегрирующее:

– сформированность ценностных ориентаций, утверждающих значимость человеческой жизни;

– стремление к обеспечению безопасных условий жизнедеятельности посредством рефлексии, способствующей самоопределению, самосознанию и самооценке студентов на основе совокупности умений и навыков по обеспечению личной, общественной и национальной безопасности жизнедеятельности;

– осознанную потребность в систематическом совершенствовании знаний о нормах и правилах безопасного поведения;

– адекватное реагирование в ситуациях профессиональной деятельности в условиях производственной среды;

– способность управления своим эмоциональным состоянием в ситуациях профессиональной деятельности [3].

Сформированная культура безопасности жизнедеятельности обучающихся, основанная на знаниях положений ноксологии, позволит создать максимально оптимальные и продуктивные условия для предотвращения чрезвычайных ситуация, а в случае невозможности их предотвращения – минимизируют негативные последствия для жизнедеятельности людей.

Ноксологический подход в формировании культуры безопасности жизнедеятельности – не только знания норм и правил безопасного поведения, но и основа обучения и формирования исследуемой культуры у обучающихся, поэтому данный подход по праву занимает ведущую роль в многоуровневой системе формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся.

Основная часть

Нами изучены и проанализированы исследования ученых-педагогов, рассматривавших в своих работах ноксологический подход как:

– психолого-педагогические основы совершенствования подготовки сотрудников силовых ведомств и структур [2];

– научно-методическое обеспечение и организация системы подготовки обучающихся вузов в области безопасности жизнедеятельности [1];

– формирование компетенций будущих специалистов-педагогов в информационно-образовательной среде ВУЗа [4];

– формирование представлений о безопасном поведении при террористических чрезвычайных ситуациях у дошкольников [5; 6];

– формирование культуры безопасности жизнедеятельности у будущих специалистов технических специальностей в образовательных организациях среднего профессионального образования [3].

Абрамова С.В., в своем научном исследовании, посвященном изучению научно-методического обеспечения и организации системы подготовки бакалавров (будущих педагогов) в области безопасности жизнедеятельности, сконструировала, обосновала и апробировала теоретическую модель подготовки бакалавров, которую разработала на основе трех подходов, один из которых – ноксологический. Разработанная теоретическая модель подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных структурно-функциональных компонентов, и деятельности субъектов образовательного процесса [1].

Одним из аспектов научной новизны исследования Абрамовой С.В. является выявление роли ноксологических знаний, изучаемых бакалаврами в системе предметно-профильной подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности на различных этапах формирования профессиональных компетенций.

В теоретическую значимость исследователь включила обоснование формирования научной ноксологической картины мира, которая преломлена к системе подготовки бакалавров образования. Также автором проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и определена область знаний «Безопасность жизнедеятельности», на основании которых исследователь раскрыл составные компоненты разработанной концепции системы подготовки бакалавров на основе ноксологического подхода [1].

Определив ценностно-ориентационный, деятельностный и когнитивный компоненты основополагающими в содержании образования в области безопасности жизнедеятельности автор исследования представил систему взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков, одним из которых представлен ноксологический блок, который, в свою очередь, и является основополагающими в области культуры безопасности жизнедеятельности при профессиональной подготовке будущих педагогов.

В исследовании представлена проблемная ситуация, выражающаяся в необходимости внедрения ноксологии в систему обучения как взаимосвязанного элемента системы комплексной безопасности. Методологический комплекс, положенный автором, в основу концепции построения системы подготовки будущих педагогов, позволил выделить составные компоненты концепции, описывающие: проблемные ситуации; целевые установки; методологическую основу; а также принципы

построения предметно-профильной подготовки бакалавров образования, что в свою очередь, позволило исследователю определить структуру и содержание основной образовательной программы по профилю подготовки «Образование в области безопасности жизнедеятельности» [1].

В выводах Абрамова С. В. указывает, что ноксологический подход, включенный в разработанную, обоснованную и апробированную концепцию построения системы подготовки будущих педагогов, определяет целевые установки, структуру и содержание, а также принципы построения исследуемой системы подготовки по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» [1].

Исследование формирования ноксологических компетенций провела Каюмова Л. Ф., в котором субъектами образовательного процесса выступали будущие педагоги образовательной организации высшего образования [4].

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «ноксологические компетенции педагога», представляющей собой комплекс знаний, умений, навыков и способностей в области ноксологии, включающее в себя знание теоретических основ, осознание и принятие ценности приоритета жизни и психологическую готовность к будущей профессиональной деятельности. В диссертации автором обоснована структурно-содержательная модель, обеспечивающая формирования исследуемых компетенций в области ноксологии, которая включает в свою структуру три компонента, позволяющие оптимизировать образовательный потенциал вуза и учитывать факторы образовательной среды, содержащая риски, в процессе подготовки будущих педагогов [4].

Диссертантом разработана, обоснована и внедрена в информационную среду вуза программа формирования ноксологических компетенций, которая, в свою очередь предусматривает включение системы имитационных технологий обучения. Данная система включает в себя контент, позволяющие погрузить обучающегося в среду, содержащую риски, а также содержит разработанный диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности ноксологических компетенций у будущих педагогов [4].

Исследование было направлено на определения условий, которые способствуют формированию исследуемых компетенций, а также конструирование, обоснование и апробирование структурно-содержательной модели, состоящей из трех блоков, реализация которой возможна при внедрении системно-деятельностного подхода. Также в модель включен подход «индивидуализаия», позволяющий учитывать индивидуальные особенности обучающихся, с целью реализации возможностей каждого студента – будущего педагога [4].

Аспекты ноксологии, включенные автором диссертации в структурно-содержательную модель:

– задачи (одной из задач является определении уровня сформированности ноксологических компетенций педагогов);

– компоненты ноксологических компетенций (аналитико-рефлексивный, деятельностный, когнитивный, мотивационный, ситуационный);

– содержание программы формирования ноксологического компонента (1. интеграция блочно-модульной программы; 2. научно-исследовательская и творческая деятельность обучающихся);

– педагогические условия (1. утонение понятия; 2. создание комплексной диагностики; 3. внедрение программы формирования), позволяющие формировать ноксологические компетенции будущих педагогов;

– критерии сформированности;

– уровни сформированности;

– результат – положительная динамика роста уровня сформированности [4].

В своих выводах Каюмова Л.Р. указывает, что: ноксологические компетенции педагогов представляются многоаспектной характеристикой личности будущего педагога, имеющую очень сложную и многоуровневую структуру; разработанная, обоснованная и апробированная в образовательном процессе ВУЗа модель позволяет оптимально образовательный потенциал образовательной среды [4].

В ходе научно-педагогического исследования формирования представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера, автор Котлованова О. В. изучила данный процесс у детей дошкольного возраста, основанный на четырех подходах (один из которых – ноксологический) и принципах психологической безопасности и нравственного воспитания [5; 6].

Исследователь впервые, как утверждает, обосновала целесообразность и возможность внедрения в педагогическую практику ноксологического подхода, который, по ее мнению, является одним из трех подходов, синтез которых является теоретико-методологическим основанием формирования представлений детей дошкольного возраста о безопасном поведении при угрозах террористической направленности.

На основе выделенных подходов автором спроектирована структурно-функциональная модель формирования данных представлений, включающая в себя пять компонентов (целевой, теоретический, организационный, содержательный и оценочный).

Теоретический (теоретико-методологический) компонент представлен смыслообразующей функцией, выстраивающей систему работы для реализации цели исследования [5; 6].

Ноксологический подход в исследовании представлен принципами:

– убежденности ребенка в обеспечении его безопасности;

– ответственного поведения ребенка в чрезвычайных ситуациях террористического характера;

– принципа приоритета знаниевого компонента перед эмоциональным компонентом. В заключении диссертации Котлованова О. В. сделала вывод о результативности организации образовательного процесса, построенного в соответствии с разработанной, обоснованной и апробированной моделью методики [5; 6].

В нашем научном исследовании процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих техников в колледже, была разработана, обоснован, сконструирована и апробирована структурно-процессуальная модель формирования данной культуры у обучающихся технических специальностей образовательной организации среднего профессионального образования, в которую одним из подходов был включен ноксологический.

Ноксологический подход формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся колледжа – будущих технических специалистов, позволяет формировать у будущих техников в колледже общее ноксологическое мировоззрение в результате углубления и развития их знаний о безопасности жизнедеятельности в условиях негативных факторов окружающей среды, а так же формирование навыков использования знаний обучающимися в области обеспечения личной, общественной и национальной безопасности при осуществлении деятельности в технической профессии [3].

Сущность ноксологического подхода заключается в изучении объектов и субъектов обеспечения безопасности жизнедеятельности в аспекте наличия угроз и опасностей в системе «человек-техносфера». Содержание ноксологического подхода включает изучение опасностей и угроз, защиту от них, а также теоретические основы ноксологии. Назначение ноксологического подхода заключается в выработке и принятии будущими техниками мер по защите от угроз и опасностей для обеспечения безопасности жизнедеятельности своей, общественной и национальной) [3].

В работе охарактеризованы принципы образовательного процесса содержательно-методологического блока разработанной модели, сформулированные на основе ноксологического подхода:

– принцип высшего приоритета жизни человека, заключающегося в том, что любая деятельность человека в области безопасности жизнедеятельности должна быть направлена на: предотвращение опасных и чрезвычайных ситуаций, недопущение гибели и травматизма людей, минимизацию негативных последствий от деятельности человека;

– принцип дисциплины, ответственности и осознания последствий за нарушение правил безопасности. Считается, что будущие техники: обязаны неукоснительно соблюдать нормы, правила и инструкции техники безопасности; нести ответственность за безопасность свою и окружающих; осознавать последствия, к которым могут привести нарушения правил безопасности;

– принцип неразрывной связи индивидуальной и общественной безопасности. В исследовании проблемы безопасности человека, общества и нации в целом рассматриваются комплексно, в тесной взаимосвязи и взаимозависимости друг от друга;

– принцип приоритета безопасности, где безопасность жизнедеятельности человека находится на первом месте, все остальные задачи и цели планируются и достигаются с неукоснительным соблюдением требований, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность человека;

– принцип субъектной позиции предполагает: осознанное участие будущих техников в освоении ими образовательной программы; самоконтроль своего поведения; самооценка принятых ими решений и своих перспектив; самостоятельная постановка и корректировка целей и задач; самостоятельное планирование своей профессиональной деятельности [3].

Ведущая идея исследования заключается в том, что процесс формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих техников в колледже осуществляется в единстве обучения и воспитания, осознания обучающимися ценности человеческой жизни, которая является необходимым условием, как безопасного существования самого человека, так и обеспечения национальной безопасности. В исследовании процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих техников в колледже ценность жизни представлена особой, абсолютной ценностью, которая является системообразующим началом всех ценностных отношений, как к самому себе, так и к окружающей среде [3].

Заключение

Ноксология занимает определяющую роль в формировании культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся. Сформированная культура безопасности жизнедеятельности студентов, основанная на знаниях ноксологии, позволит обучающимся в дальнейшей жизнедеятельности создать максимально эффективные преграды для возникновения чрезвычайных ситуаций, а в случае невозможности предотвращения – позволит минимизировать негативные последствия для самого человека и окружающей среды (социальной, природной, техногенной).

Ноксологический подход, позволяет формировать у студентов общее ноксологическое мировоззрение в результате углубления и развития их знаний о безопасности жизнедеятельности в условиях негативных факторов окружающей среды, а также формирование навыков использования знаний обучающимися в области обеспечения личной, общественной и национальной безопасности при осуществлении деятельности в технической профессии.

Думается, что ноксология – это не только знания опасностей, норм и правил безопасного поведения, но и основа образовательного процесса в обучении и воспитании обучающихся, а также фундаментальная база для формирования у них высокого уровня культуры безопасности жизнедеятельности.

Считаем, что ноксология может и должна занимать определяющую роль в многоуровневой системе обучения в вопросах формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Список источников

1. Абрамова, С. В. Научно-методическое обеспечение и организация системы подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. … пед. наук. – Санкт-Петербург, 2015. – 22 с.

2. Драпей, К. И. Ноксология – теоретическая основа формирования культуры безопасности жизнедеятельности в образовательной среде / К. И. Драпей, С. Г. Нестеренко // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2019. – № 1(42). – С. 9–17.

3. Зель, А. В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности будущих техников в колледже : дис. … канд. пед. наук. – Калининград, 2025. – 250 с.

4. Каюмова, Л. Р. Формирование ноксологических компетенций будущего педагога в информационно-образовательной среде вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Казань, 2019. – 24 с.

5. Котлованова, О. В. Формирование представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста : дис. … кан. пед. наук. – Челябинск, 2021. – 259 с.

6. Котлованова, О. В. Ноксологический подход в вопросах формирования у детей дошкольного возраста представлений о безопасном поведении при террористических угрозах / О. В. Котлованова // Вестник Тверского государственного университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 4(49). – С. 270–275.

7. Перси, А. Психология. Великие мысли великих людей: Правила жизни от Альберта Эйнштейна. – Москва : Издательство Эксмо, – 2015. – 224 с.

Информация об авторах

А. В. Зель – кандидат педагогических наук, преподаватель;

А. В. Коломеец – кандидат военных наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 23.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 78–83
Научная статья
УДК 371
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-78-83

Конкурентоспособность будущих специалистов сферы общественного питания: разрыв между образовательным стандартом и требованиями работодателей

Фарида Тагировна Шагеева[1]✉, Айсылу Юнусовна Мухаметзянова[2]
[1]Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
[2] Международный колледж сервиса, Казань, Россия
[1]ShageevaFT@corp.knrtu.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-1883-1270
[2]aisyly_ismailowa@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-2082-511X

Аннотация. Анализируется соответствие между требованиями работодателей к будущим специалистам сферы общественного питания и компетенциями, описанными во ФГОС 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело». Систематизированы компоненты конкурентоспособности будущих специалистов сферы общественного питания, выявлены различия между требованиями индустрии и образовательных стандартов. На основе проведенного фокус-группового исследования среди работодателей определены приоритетные требования к будущим специалистам сферы общественного питания. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных данных при качественной подготовке специалистов среднего звена.

Ключевые слова: конкурентоспособность, рынок труда, запросы работодателей, профессиональное образование, образовательный стандарт, профессиональная подготовка, подготовка кадров, компоненты конкурентоспособности, инновационная деятельность, фокус-групповое исследование

Для цитирования: Шагеева, Ф. Т., Мухаметзянова, А. Ю. Конкурентоспособность будущих специалистов сферы общественного питания: разрыв между образовательным стандартом и требованиями работодателей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 78–83.

Актуальность темы исследования обусловлена динамично развивающейся индустрией питания и устоявшимися механизмами подготовки будущих специалистов для сферы общественного питания. В условиях быстрого развития отрасли и повышения конкуренции среди предприятий, работодатели ожидают от выпускников учебных заведений, не только базовых навыков, а расширенных компонентов, определяющих конкурентоспособность будущих специалистов.

При этом действующие образовательные стандарты задают минимальный уровень подготовки, который не в полной мере отражает актуальные запросы работодателей.

Цель исследования – выявление компонентов конкурентоспособности будущих специалистов сферы общественного питания и проведение сравнительного анализа с требованиями, заложенными в образовательном стандарте.

Для достижения цели исследования реализован комплекс следующих задач: анализ стандарта ФГОС, проведение фокус-группового исследования среди работодателей, направленного на выявление компонентов конкурентоспособного специалиста, осуществлено сравнительное сопоставление требований, сформулированы рекомендации, для качественной подготовки будущих специалистов сферы общественного питания.

Особую значимость проблема приобрела с ростом внутреннего туризма в Республике Татарстан, где качество кадровой подготовки напрямую влияет на уровень предоставляемых услуг в сфере сервиса и туризма.

Необходимость определения компонентов конкурентоспособного специалиста и сравнительный анализ требований работодателей с образовательными стандартами в полной мере отражает актуальность данного исследования, результаты которого могут послужить основой для модернизации подготовки конкурентоспособных кадров для сферы общественного питания.

Степень изученности проблемы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования имеет высокую степень изученности, но при этом существует ряд исследовательских пробелов.

Методологическую базу исследования составили основные аспекты подготовки кадров и взаимодействия с работодателями, в частности в работах Алференко Д. А., который в своих работах предлагал модель социального партнерства с работодателями, с целью формирования конкурентоспособности студента [1].

Подробно проблематику подготовки конкурентоспособных специалистов рассматривал Суворов В. С., основу исследования составили методология и адаптивное управление качеством образовательного процесса [14]. Грамотное проектирование образовательного процесса для подготовки специалистов подробно описаны в трудах Шагеевой Ф. Т. [11].

Данную тематику рассматривали такие исследователи, как Князева Н. Г. [5], Константинова Д. С. [6], Маркова С. М. [8], Нематов Л. А. [10] и др. [2, 3, 4, 7, 12, 13, 15].

В научной литературе и исследовательских работах рассмотрены способы подготовки специалистов среднего звена и общие механизмы взаимодействия индустрии и учебных заведений. Описаны модели рекомендуемого партнерства колледжей с предприятия, методы и технологии, направленные на качественную подготовку выпускников. Но при этом предложенные механизмы, применительно к сфере общественного питания и взаимодействия индустрии с образовательным процессом в нынешних условиях требуют отраслевой конкретизации, которая пока не получила должного отражения и конкретизации.

В рамках степени изученности подготовки кадров проанализирован ФГОС 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» как фундаментальный источник при обучении кадров для индустрии, механизмы актуализации перечней профессий, а также модели образовательных программ.

Таким образом, несмотря на хорошую степень разработанности проблемы подготовки кадров среднего профессионального образования, а в частности для сферы общественного питания, подготовка специалистов, отвечающих запросам работодателей требует целенаправленных исследований, при которых важно учитывать динамику развития отрасли в целом и специфику профессиональной деятельности.

Научная новизна. При помощи фокус-группового исследования определены компоненты конкурентоспособного специалиста, отвечающего требованиям работодателей, проведен сравнительный анализ требований работодателей и образовательного стандарта и выявлены расхождения между ними.

Цель работы – на основе анализа мнений работодателей выявить компоненты конкурентоспособности будущего специалиста сферы общественного питания, сравнить их с требованиями образовательного стандарта и определить наличие расхождений между ними.

Задачи исследования. На основании проведенного фокус-группового исследования работодателей определить компоненты конкурентоспособности будущих специалистов сферы общественного питания. Провести анализ действующего ФГОС 43.02.15.

Сравнить требования работодателей и образовательного стандарта с целью выявления совпадений и расхождений. Разработать практические рекомендации по модернизации образовательного процесса для повышения конкурентоспособности будущих специалистов.

Теоретическая значимость: сформирована структура компонентов конкурентоспособного специалиста с учетом актуальных требований рынка труда. Обоснована необходимость обновления рабочих программ среднего профессионального образования на основе регулярного взаимодействия с работодателями и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования позволяет оптимизировать содержание профессиональной подготовки будущих специалистов: выявить проблематику в формировании компетенций и внести корректировку с рабочие программы с учетом требований работодателей. Улучшить взаимодействие учебных заведений с ведущими предприятиями ресторанной индустрии для повышения качества подготовки кадров.

Методология. Основу исследования составил комплекс методов, обеспечивающий системный анализ проблемы разрыва между образовательными стандартами и требованиями работодателей. Для обеспечения глубокого исследования данной проблематики произведен анализ нормативно-правовых документов, научной литературы посвященной подготовке конкурентоспособных специалистов сферы общественного питания, сравнительный анализ требований работодателей и образовательных стандартов. Эмпирические методы: анкетирование и фокус-групповое исследование работодателей, для выявления актуальных требований работодателей и составления компонентов конкурентоспособного специалиста.

Особенность индустрии питания является ее динамично развитие, это связано с ростом потребительских требований к предоставляемым услугам и ростом развития внутреннего туризма. Рост количества туристов в Республике Татарстан напрямую влияет на увеличение количества предприятий общественного питания, что ведет к росту конкуренции кафе и ресторанов. В связи с этим у работодателей увеличивается спектр требований к будущим специалистам, способным качество предоставлять услуги населению.

В данной ситуации перед учебными заведениями профессионального образования стоит задача подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для сферы общественного питания, способных стабилизировать ситуацию на рынке труда [9].

В рамках исследовательского анализа, направленного на определение ключевых аспектов в раскрытии термина «конкурентоспособный специалист» было принято базовое определение: профессионал с высоким уровнем компетенций, способный к быстрой адаптации и креативному мышлению в работе.

В результате совместной работы с представителями индустрии, данное определение конкретизировано для будущих специалистов сферы общественного питания: это профессионал, обладающий высоким уровнем компетенций для эффективной работы в сфере общественного питания, способный эффективно использовать современные технологии производства, быстро адаптироваться к меняющимся условиям рынка и требованиям потребителей, проявлять креативный подход к созданию новых блюд и совершенствованию рецептур, мотивированный на постоянное самосовершенствование.

На первом этапе исследования при помощи фокус-группового исследования проведен сбор эмпирических данных, направленных на выявление компонентов конкурентоспособности. Участниками исследования стали ведущие специалисты индустрии: руководители, шеф-повара и ведущие специалисты лучших заведений г. Казань. Выборку составили 56 специалистов, представляющие различные сегменты ресторанной индустрии.

Выявив, актуальные компетенции, необходимые будущему специалисту для успешной работы в индустрии, были определены компоненты конкурентоспособности будущих специалистов сферы общественного питания: когнитивный-деятельностный компонент, организационно-коммуникативный компонент, креативный компонент, мотивационный компонент, компонент адаптивности.

Проведя первый этап исследования, можно сделать вывод, что работодатели рассматривают специалистов не только как исполнителей операций, но и как участников всех процессов предприятия, что открывает перед обучающимися большие перспективы развития.

На втором этапе проведен анализ нормативных документов, определяющих грамотную организацию образовательного процесса, а в частности образовательный стандарт и проведено сравнение с требованиями, предоставляемыми работодатели.

Более подробно ключевые результаты отражены в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ требований к будущему специалисту в сфере общественного питания

Компонент Конкурентоспособности	**Требования ФГОС 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело»**	**Требования работодателей**
Когнитивный-деятельностный компонент (знания и навыки)	Выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам деятельности – организация и ведение процессов приготовления и подготовки к реализации полуфабрикатов для блюд, горячих блюд, кулинарных изделий, десертов, кондитерских изделий и кулинарных изделий сложного ассортимента;	– уверенное знание технологических процессов при приготовлении блюд, применение инновационных методов при разработке современных рецептур и способность к оптимизации уже существующих изделий на предприятиях общественного питания; – знание способов сокращения потерь и сохранения питательной ценности продуктов при их тепловой обработке; – безупречное знание и практическое применение расширенного комплекса санитарных норм и правил, включая международные стандарты качества (ХАССП; – способность к анализу и прогнозированию спроса, умение адаптировать производственные процессы под различные форматы обслуживания и категории гостей
Организационно-коммуникативный компонент	– работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами; – осуществлять текущее планирование, координацию деятельности подчиненного персонала с учетом взаимодействия с другими подразделениями.	– осуществлять полное ведение деятельности и ресурсное обеспечение подчиненного персонала, содержащее в себе планирование, организацию, развитие мотивации у подчиненного персонала; – владение и применение в работе техник эффективной деловой коммуникации; – комплексное ресурсное обеспечение производства в целом: контроль и оптимизация затрат, эффективное распределение ресурсов на всех этапах производственных процессов, внедрение инновационных решений при оптимизации производства;
Креативный компонент	– осуществлять приготовление, творческое оформление и подготовку к реализации салатов, холодных и горячих десертов, кулинарных изделий, мучных кондитерских изделий сложного ассортимента с учетом потребностей различных категорий потребителей, видов и форм обслуживания;	– применение трендовых решений при создании декора для кулинарных блюд и десертов; – создание уникального гастрономического стиля и фирменных концепций; – грамотное сочетание классической кухни и инновационных подходов в работе; – интеграция креативного подхода во все компоненты конкурентоспособного специалиста;
Мотивационный компонент	– планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие.	– планирование профессионального развития: разработка плана развития и определение ключевых показателей достижения цели; – совершенствование профессиональных и личностных компетенций; – ориентация на итоговый результат и качество работы;
Компонент адаптивности		– быстрое ознакомление со спецификой работы предприятия: освоение стандартов технологий и норм обслуживания; – освоение корпоративных норм и специфике работы в команде; – качество работы: стабильность работы в новых условиях труда и умение работать в стрессовой ситуации; – адаптация на новом месте работы в ограниченном времени: скорость освоения новых технологий работы, период достижения качественных показателей;

Проведённый сравнительный анализ требований работодателей и ФГОС позволяет сделать следующие выводы:

ФГОС направлен на формирование уровня профессиональной подготовки будущих специалистов сферы общественного питания, обеспечивающий необходимый минимум компетенций для работы в сфере общественного питания.

В то время как требования работодателей выходят за рамки образовательного стандарта, акцентируя внимание на инновационность и креативность, глубокое понимание современных технологий в гастроиндустрии и грамотное применение их в работе.

Таким образом, работодатели ожидают от будущих специалистов сферы общественного питания более высокого и расширенного уровня подготовки, содержащего в себе дополнительные профессиональные компетенции и способность к профессиональному развитию в индустрии, что обеспечивает их конкурентоспособность на рынке труда индустрии питания.

1. Когнитивно-деятельностный компонент. Требования работодателей к данному компоненту конкурентоспособности гораздо шире и глубже, чем обозначенные в образовательном стандарте. Стандарт задает базовый уровень профессиональных компетенций, которые могут стать основной для дальнейшего развития навыков и знаний будущих специалистов, в то время как работодатели ожидают от выпускников знаний современных трендов, улучшения рецептур, применение международных стандартов пищевой безопасности при подготовке и реализации продукции.

2. Организационно-коммуникативный компонент: согласно образовательным стандартам, формируются организационные и коммуникативные навыки, необходимые для минимального уровня при взаимодействии с окружающими и начального уровня руководства подчиненным персоналом, а требования работодателей раскрывают более широкий спектр требований к конкурентоспособным специалистам, а именно: комплексный подход к управлению, многоуровневые коммуникационные навыки будущих специалистов, развитые лидерские качества, что в следствии ведет к способности эффективно руководить производственными процессами на всех этапах, демонстрируя при этом высокий уровень организационных и коммуникативных навыков.

3. Креативный компонент: ФГОС закладывает базовые элементы креативности в рамках конкретных производственных задач, не выделяя их в отдельный системный компонент. Требования работодателей предполагают не просто наличие креативного компонента, а комплексное развитие этих качеств в сочетании с профессиональными компетенциями. Креативный компонент определяет конкурентоспособность будущего специалиста, поскольку именно инновационные решения в области разработки меню, оформления блюд и организации процесса обслуживания позволяют выделиться среди конкурентов и привлечь целевую аудиторию.

4. Мотивационный компонент, описанный в образовательном стандарте, закладывает фундамент на перспективное саморазвитие будущего специалиста, но не определяет конкретные направления и механизмы развития. Работодатели ожидают от будущих специалистов не базового развития мотивации, а конкретных действий, направленных на совершенствование профессионального мастерства и личностных качеств, определяющих конкурентоспособность будущего специалиста.

5. Компонент адаптивности, несмотря на его критическую важность для успешной профессиональной деятельности, не получил должного отражения в стандартах ФГОС. Работодатели в современных условиях выделяют адаптивные качества как один из ключевых факторов конкурентоспособности специалиста.

Отсутствие системного подхода к формированию адаптивных компетенций в рамках ФГОС создаёт дисбаланс между требованиями рынка труда и подготовкой специалистов. Для повышения качества подготовки специалистов необходимо включить компонент адаптивности в образовательные программы как обязательный элемент формирования профессиональной компетентности.

Проведенный анализ демонстрирует явный разрыв между требованиями работодателей, представляемых будущим специалистам сферы общественного питания и образовательными стандартами, для формирования конкурентоспособности и успешного трудоустройства будущим специалистам необходимо превышать требования, указанные во ФГОС, развивать дополнительные компоненты, необходимые конкурентоспособному специалисту и работать над развитием сформированных компонентов.

Перспективы дальнейших исследований – разработка, обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования конкурентоспособных специалистов для сферы общественного питания в условиях колледжа.

Список источников

1. Алференко, Д. А. Моделирование процесса формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями / Д. А. Алференко // Научный форум: Педагогика и психология : сборник статей по материалам XXIII международной научно-практической конференции. – № 10(23). – Общество с ограниченной ответственностью «Международный центр науки и образования», 2018. – С. 26–31. – EDN YRDOAH.

2. Белякова, Е. Г. Структурно-содержательная модель конкурентоспособности как качества личности / Е. Г. Белякова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 189–198.

3. Берсенева, Е. В. Анализ портрета выпускника СПО на рынке труда глазами работодателя / Е. В. Берсенева, О. В. Перевозова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 3(43). – С. 60–69. – EDN GDGGEH.

4. Галкина, Л. А. Учет психологических особенностей студентов при организации их учебно-профессиональной деятельности / Л. А. Галкина, И. С. Чурзина // Вестник ВИЭПП. – 2023. – № 2. – С. 7–15. – EDN EDKRNP.

5. Князева, Н. Г. Учебно-исследовательская деятельность студентов колледжа как средства активизации социального партнерства : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2014. – 22 с. – EDN ZPMPIJ.

6. Константинова, Д. С. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования / Д. С. Константинова, М. М. Кудаева // Экономика труда. – 2020. – Т. 7. – № 11. – С. 1055–1072. – DOI:10.18334/et.7.11.111073. – EDN OHIGML.

7. Лазаренко, Л. А. Особенности кризиса профессионального развития и построение личной профессиональной перспективы у студентов КУБГУ / Л. А. Лазаренко, А. Д. Сафронова, Н. Л. Оганесова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 434–437. – EDN CSIIOH.

8. Маркова, С. М. Методика исследования содержания профессионального образования / С. М. Маркова, А. К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1(26). – С. 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-1-2. – EDN YZENWP.

9. Мухаметзянова, А. Ю. Подготовка конкурентоспособных специалистов для сферы общественного питания: мнение работодателей / А. Ю. Мухаметзянова, Ф. Т. Шагеева // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 186–188. – EDN RJOHVF.

10. Нематов, Л. А. Теория и методика профессионального образования / Л. А. Нематов, Н. С. Сайидова // Образование и проблемы развития общества. – 2019. – № 1(7). – С. 55–59. – EDN BOYHWA.

11. Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета1 / О. Е. Гаврилова, Л. Л. Никитина, В. И. Богданова, Ф. Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 73–78. – EDN NCBVGB.

12. Попова, О. С. Научные исследования как условие модернизации системы образования / О. С. Попова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 140–145. – EDN YLBCWP.

13. Сокольская, М. В. Модель психолого-педагогических условий формирования мотивационной готовности личности к профессиональной деятельности / М. В. Сокольская, О. Ю. Богомолова // Системная психология и социология. – 2023. – № 2(46). – С. 71–81. – DOI:10.25688/2223-6872.2023.46.2.6. – EDN RHAOUT.

14. Суворов, В. С. Система НПО – важнейшая ступень профессионального становления / В. С. Суворов // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 12. – С. 38–39. – EDN PILRDF.

15. Хаматгалеева, Г. А. Основные факторы конкурентоспособности специалиста в области индустрии питания / Г. А. Хаматгалеева // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1(79). – С. 111–116. – EDN LLWDZH.

Информация об авторах

Ф. Т. Шагеева – доктор педагогических наук, профессор;
А. Ю. Мухаметзянова – преподаватель.

Статья поступила в редакцию 29.01.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 09.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 84–88
Научная статья
УДК 37.035.6
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-84-88

Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания

Сергей Валерьевич Бутов
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Исследуются психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания. Рассматриваются теоретические основы патриотического воспитания, возрастные особенности формирования патриотического сознания, современные подходы и технологии воспитательной работы; выявлены психологические механизмы и педагогические условия эффективного патриотического воспитания. На основе системного анализа предложена интегративная модель патриотического воспитания, сочетающая традиционные ценности с инновационными цифровыми технологиями.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, психолого-педагогические аспекты, гражданская идентичность, возрастные особенности

Для цитирования: Бутов, С. В. Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 84–88.

Патриотическое воспитание как систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у граждан патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины приобретает особую актуальность в современных военно-политических условиях.

Воспитание гражданина-патриота сегодня является залогом гарантированного будущего для всего российского общества. Россия – страна с богатой историей, которая издавна славилась не только своей величиной, природными красотами, но и преданными своей Родине людьми, настоящими патриотами, посвятившими жизнь служению на благо Отечества.

Одним из первых в России понятие «патриотизм» «в начале XVIII в. употребил барон Шафиров П. П. в контексте «сын Отечества»» [8, с. 205]. Апогеем проявления патриотизма стал период Великой Отечественной войны, показавший эффективность работы психологов военного времени, сумевших выработать и апробировать эффективные методы мобилизации духовных сил советских граждан, формирования у них высокого боевого духа, патриотизма, ненависти к врагу и готовности к самопожертвованию ради общего интереса – защиты своей Родины [3; 4].

Этот опыт необходимо использовать в настоящее время, когда объединённой Запад вновь своей целью ставит стратегическое поражение России [2].

Патриотическое воспитание представляет собой сложный многоаспектный процесс, включающий формирование системы ценностей, установок, убеждений и поведенческих паттернов, направленных на развитие любви к Родине, готовности служить ее интересам и защищать ее.

В основе патриотизма лежат национально-культурные ценности, определяющие характер отношений личности к государству, отечеству, миру, труду, культуре, знаниям, а также к другим людям как представителям иных национальностей, вер и культур.

Рассматривая психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания, следует более конкретно исследовать оба этих направления.

С психологической точки зрения патриотизм представляет собой интегративное личностное образование, включающее когнитивный (знания о Родине, ее истории, культуре), эмоциональный (чувства любви, гордости, привязанности) и поведенческий (готовность к конкретным действиям на благо Отечества) компоненты. Патриотизм специального субъекта – военнослужащего, можно определить как «сложный психологический феномен, представляющий собой интегральное профессионально значимое личностное качество – государственно-ориентированную направленность личности» [5, с. 22].

Формирование патриотизма как системного качества личности происходит в процессе социализации и воспитания, при этом особую роль играет образовательная среда. Развитие патриотических качеств личности основывается на сложном взаимодействии психологических механизмов, которые можно систематизировать следующим образом. Так к когнитивным механизмам следует отнести идентификацию – процесс отождествления себя с социальной группой (нацией, государством); интериоризацию – усвоение социальных норм и ценностей, превращение их во внутренние регуляторы поведения и рефлексию, представляющую собой процесс осознания своей принадлежности к определенной культурно-исторической общности.

К эмоциональным механизмам относится эмпатия – способность сопереживать судьбе своего народа и страны; аттракция – формирование положительного эмоционального отношения к символам и атрибутам государства; аффективное закрепление, выступающее связующим звеном положительных эмоций с образами Родины. В состав мотивационных механизмов входят: импринтинг (запечатление значимых образов и символов в критические периоды развития); социальное научение (усвоение патриотических моделей поведения через наблюдение и подражание); ценностно-смысловая регуляция (формирование личностных смыслов, связанных с служением Отечеству).

Особое значение с развитием психики имеет возрастная динамика формирования патриотических качеств. В младшем школьном возрасте преобладают эмоциональные компоненты патриотизма, формирующиеся через непосредственные впечатления и переживания. В подростковом возрасте усиливается когнитивный компонент, развивается способность к критическому осмыслению исторических и социальных процессов. В юношеском возрасте происходит интеграция всех компонентов в целостную систему патриотических убеждений и ценностей.

Наряду с возрастными психологическими особенностями личности ряд психологических факторов может оказывать влияние на формирование патриотизма у людей. Так психологические препятствия, такие как невротические расстройства, могут мешать формированию патриотизма и, напротив, позитивные психологические факторы (оптимизм, чувство собственной значимости, психологический комфорт могут содействовать в патриотическом воспитании [6].

С педагогической позиции патриотическое воспитание рассматривается как специально организованный процесс передачи социального опыта, ценностей и норм, направленный на формирование гражданской идентичности и патриотических качеств личности. Этот процесс осуществляется через систему воспитательных воздействий, включающих как формальные (учебные занятия, внеурочная деятельность), так и неформальные (семейное воспитание, общественные инициативы) компоненты.

Эффективность патриотического воспитания обеспечивается соблюдением системы педагогических принципов, к которым можно отнести как общепедагогические принципы: научности (опора на достижения психолого-педагогической науки); системности (организация целостного воспитательного процесса); преемственности (учет возрастных особенностей и поэтапность воспитательных воздействий), так и специфические принципы патриотического воспитания: историзма (основа на исторические примеры патриотизма граждан своей страны); культурной соотнесенности (связь патриотического воспитания с национальной культурой и традициями); социальной активности (вовлечение воспитанников в социально значимую деятельность). Соблюдение этих принципов позволяет создать эффективную систему патриотического воспитания, адаптированную к современным условиям и потребностям развития личности.

Эффективность формирования патриотизма во многом зависит от правильной организации воспитательного процесса, который должен быть интегрирован с другими направлениями воспитательной работы, представлять собой диалог поколений и культур, быть направленным на развитие инициативы и самостоятельности воспитанников.

Следует учесть то факт, что патриотическое воспитание должно учитывать возрастные и соответственно психологические особенности воспитанников, присущие определенному возрасту людей. Так младшей школьный возраст (7-11 лет) является сензитивным периодом для начала систематической работы по патриотическому воспитанию. Психологические особенности детей этого возраста создают благоприятные условия для формирования основ патриотического сознания.

Когнитивные особенности в этом возрасте определяют необходимость при воспитании патриотизма опираться на наглядные образы и примеры, учитывать высокую восприимчивость

детей к новой информации и ее активное усвоение, способность запоминать значимые факты и события, проявлять эмоциональные реакции на рассказы о героях и подвигах, выражать чувства гордости за свою страну, получать глубокое впечатление от символов и ритуалов.

К социальным особенностям необходимо отнести авторитетность взрослых (значимое влияние учителей и родителей), стремление быть частью группы, класса, школы.

В младшем школьном возрасте эффективны следующие формы и методы патриотического воспитания: знакомство с государственной символикой (флаг, герб, гимн); изучение истории семьи, школы, родного города; проведение тематических праздников и мероприятий; организация экскурсий к памятным местам; чтение и обсуждение произведений о Родине. Заметно повысить эффективность в этом возрасте может использование игровых форм воспитания патриотизма. Особое значение имеет создание эмоционально насыщенной воспитательной среды, способствующей формированию положительного отношения к своей стране.

Подростковый возраст (12–15 лет) представляет собой сложный период для патриотического воспитания, что обусловлено специфическими психологическими особенностями, выраженными в стремлении к самостоятельности и независимости; критическом отношении к авторитетам и традициям; поиске собственной идентичности.

В этом возрасте происходит активное развитие абстрактного мышления, рефлексии, формирование мировоззрения и ценностей, возникает потребность в социальном признании и самоутверждении. Подросток чувствителен к социальной несправедливости, стремится к участию в социально значимой деятельности.

В подростковом возрасте позитивное влияние на эффективность воспитания патриотизма оказывает включение подростка в разработку и реализацию социальных проектов, обсуждение актуальных социальных проблем, волонтерскую деятельность, исследовательскую работу по изучению истории и культуры родного края.

Важным условием эффективности патриотического воспитания подростков является учет их потребности в самостоятельности и признании, предоставление возможности для реального участия в общественной жизни.

Юношеский возраст (16-18 лет и старше в зависимости от индивидуальных особенностей) характеризуется завершением формирования личности и становлением гражданской позиции, определением жизненных перспектив и профессиональных планов. Юноша проявляет способность к самостоятельному принятию решений, в полной мере осознает свои гражданские права, обязанности и ответственность, связывает патриотические ценности с профессиональным выбором.

В юношеском возрасте эффективны следующие формы патриотического воспитания: участие в студенческом самоуправлении и общественных организациях; прохождение практики в социально значимых сферах; участие в научно-исследовательской работе по социальной тематике; организация дискуссионных клубов и круглых столов; проведение социальных акций и кампаний. Особое значение приобретает связь патриотического воспитания с профессиональной подготовкой, формирование понимания того, как через свою будущую профессию можно служить интересам Родины.

В процессе воспитания патриотизма складываются личностные качества, присущие патриоту: «самодисциплина, трудолюбие, инициативность, компромиссность, духовность, культура, толерантность, уважение к истории и к традициям своей страны, критическое мышление, моральная ответственность» [9, с. 63]. Именно патриотизм является ключевым элементом, формирующим ответственное отношение военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач по защите Отечества [1].

Для повышения эффективности патриотического воспитания рекомендуется применять современные подходы, отражающие динамику социальных, культурных и технологических изменений, требуя интеграции традиционных ценностей и инновационных методов. Ключевыми инструментами становятся проектная деятельность, медиаресурсы, исторические реконструкции, а также междисциплинарные образовательные программы, сочетающие эмоциональное вовлечение и рациональное осмысление национальной идентичности [10].

Такую интегративную модель патриотического воспитания можно представить в виде системы, которая включает содержательный компонент (историко-культурное наследие России, современные достижения страны в различных сферах, традиционные ценности и нравственные

идеалы); процессуальный компонент (систему воспитательных мероприятий и акций, образовательные программы и курсы, внеурочную деятельность и дополнительное образование); технологический компонент (традиционные методы, инновационные технологии и цифровые инструменты в воспитании); субъектный компонент (воспитанники, педагоги и воспитатели, родители и семья, общественные организации и институты, государство). Государство в этой системе играет главенствующую роль, нормативно регулируя, «обеспечивая организацию, функционирование и контроль всей системы патриотического воспитания» [7, с. 76].

Эффективность указанной модели обеспечивается ее гибкостью и адаптивностью, способностью учитывать особенности различных возрастных групп и изменяющиеся социальные условия. Особое значение имеет создание целостного воспитательного пространства, объединяющего усилия школы, семьи, общественных организаций и средств массовой информации.

Таким образом психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания взаимосвязаны. Они представляют собой сложную и многогранную проблему, требующую комплексного научного осмысления и практических решений. Современные подходы к патриотическому воспитанию должны отражать динамику социальных, культурных и технологических изменений, интегрируя традиционные ценности с инновационными методами.

Для повышения эффективности патриотического воспитания необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников, разрабатывать дифференцированные подходы для различных возрастных групп, умело использовать как традиционные, так и цифровые методы воспитательной работы, создавать целостное воспитательное пространство, объединяя усилия школы, семьи, общества, повышать профессиональную компетентность педагогов.

Патриотическое воспитание, оставаясь стратегическим ресурсом устойчивого развития общества, должно эволюционировать, сохраняя связь с историческими корнями и традициями, но при этом адаптируясь к вызовам современности. Только такой подход позволит сформировать у подрастающего поколения подлинный патриотизм – не как формальную декларацию, а как глубокое личностное качество, определяющее отношение к Родине, готовность служить ее интересам и вносить вклад в ее развитие.

Список источников

1. Бабичев, А. М., Марченко, С. М. Патриотизм в системе ценностных оснований ответственного отношения военнослужащих Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач // XXIX Царскосельские чтения : материалы международной научной конференции. – В 2-х т. – Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2025 года. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 280–283.

2. Бутов, С. В. О необходимости преемственности опыта в воспитании патриотизма в войсках НКВД СССР в годы Великой Отечественной войны / С. В. Бутов // Яковлевские чтения : сборник научных статей III Межведомственной научно-практической конференция с международным участием. В 2 ч. – Новосибирск, 20–21 марта 2024 года. – Новосибирск : Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – С. 40-44.

3. Бутов, С. В. Психологи в годы Великой Отечественной войны: история и связь поколений / С. В. Бутов // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики : материалы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 16 октября 2025 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2025. – С. 98–102.

4. Бутов, С. В. Развитие советской военной психологии в период Великой Отечественной войны / С. В. Бутов // Военная психология – созидательный ресурс для России (к 70-летию академика военных наук А. Г. Караяни) : материалы Межведомственной научной конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 21 мая 2025 года. – Санкт-Петербург : Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российкой Федерации, 2025.

5. Бутов, С. В. Психологические основания патриотизма в военной среде (на примере войск НКВД в период Великой Отечественной войны) / С. В. Бутов, А. Р. Султанов // Психология особого назначения : сборник материалов Межведомственной научно-практической конференции с международным участием (приуроченная к празднованию «Дня психолога» (22 ноября)). – Санкт-Петербург, 20 ноября 2025 года. – Санкт-Петербург : Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. – С. 18–24.

6. Вилисов, Д. В. Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания молодёжи / Д. В. Вилисов // Сибирский учитель. – 2025. – № 2(159). – С. 39–46.

7. Ковальчишина, С. В. Психологические аспекты патриотического воспитания курсантов / С. В. Ковальчишина // Вестник Луганской академии внутренних дел им. Э. А. Дидоренко. – 2021. – № S1. – С. 71–77.

8. Крижановская, Г. Н. Из опыта формирования патриотизма в отечественных кадетских корпусах в XVIII – начале XX вв / Г. Н. Крижановская // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации : сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 15 ноября 2023 года. – Новосибирск : Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. – С. 205–207.

9. Молчанова, Е. В. Патриотическое воспитание студентов: педагогический аспект / Е. В. Молчанова, С. В. Мошкин // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 1. – С. 62–65.

10. Черепанов, Р. В. Деятельность В. Я. Слепова по формированию патриотических взглядов будущих офицеров в пресечении деструктивной идеологии, посягающей на внешнюю безопасность Российской Федерации / Р. В. Черепанов, Д. В. Новокшонов // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова) : материалы межведомственной научной конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. – Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. – С. 485–489.

Информация об авторе

С. В. Бутов – кандидат юридических наук, старший научный сотрудник.

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 27.02.2026; принята к публикации 06.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 89–94
Научная статья
УДК 372.881.111.1
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-89-94

Формирование национальных ценностей на занятиях по иностранному языку

Дарья Константиновна Воронина[1], Алина Александровна Сечкина[2]
[1,2]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[2]Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 105», Нижний Новгород, Россия
[1]darya_d_07@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3234-7992
[2]sechkina.a.a@gmail.com

***Аннотация*:** Проанализирован потенциальный вклад дисциплины «Иностранный язык» в процесс становления национальных ценностей обучающихся. Раскрыты содержательные и деятельностные компоненты организации национально-ориентированного процесса изучения иностранного языка. Приведены примеры конкретных видов иноязычной учебной деятельности для достижения поставленной цели. Материалы могут быть полезны исследователям, методистам, практикующим преподавателям иностранных языков, занимающимся вопросами формирования гражданских компетенций и формирования национальной идентичности обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: патриотизм на уроках иностранного языка, патриотическое воспитание, межкультурная компетенция, социокультурный подход, диалог культур

Для цитирования: Воронина, Д. К., Сечкина, А. А. Формирование национальных ценностей на занятиях по иностранному языку // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 89–94.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего, среднего профессионального и высшего образования личностные результаты освоения образовательных программ по всем дисциплинам (метапредметные компетенции) должны отражать российскую гражданскую идентичность, патриотизм, готовность служения Отечеству и другие национальные и общечеловеческие гуманистические ценности [14].

В условиях информационной вражды с рядом государств, навязываемых извне «неолиберальных установок» отсутствие сформированных общенациональных ценностных ориентаций у граждан, создает угрозу национальной идентичности и суверенитету нашей страны. Система образования традиционно является средством трансляции и передачи материальных и духовных ценностей – фактов культуры.

В научных источниках широко описаны возможности целого ряда школьных и университетских дисциплин для формирования традиционных культурных основ и нравственных ориентиров обучающихся – истории, права, русского языка и литературы, культурологии, философии и других. Как справедливо отмечают Байжанова А. А., Батинова А. С. «патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется» [3, с. 42]

Роль дисциплины «Иностранный язык» в этом вопросе раскрыта недостаточно. Традиционно в социокультурную составляющую содержания обучения иностранным языкам включаются факты культуры стран изучаемого языка, подсвечиваются национальные различия между родной и изучаемой культурой. Часто уроки иностранного языка и вовсе воспринимаются как средство «вестернизации» мышления школьников и студентов.

В то же время, современные подходы к обучению иностранным языкам основаны на идее диалога культур (Елизарова Г. В., Пассов Е. И., Сысоев П. В., Тер-Минасова С. Г. и др.), что означает не простое копирование чужих образцов, но осмысленное сопоставление иностранной культуры с собственной.

Подобное сопоставление позволяет глубже проникнуть в родную культуру, и осознать исторические предпосылки традиций, национального мировоззрения и даже проводимой государственной политики.

Совсем мало исследований посвящено конкретным способам передачи национальных ценностей на занятиях по иностранному языку [1; 3; 5; 7].

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и конкретная иллюстрация методических способов становления национальной идентичности у изучающих иностранный язык средствами данной дисциплины.

Под «национальными ценностями» будем понимать совокупность духовных идеалов, моральных принципов, культурных традиций, которые соотносятся с культурным кодом российской нации, и разделяемые большинством ее представителей. Согласно исследованиям, к ним относят: патриотизм, социальную сплоченность, ценность семьи и труда во благо общества, уважение к истории и культуре России, гуманизм [6; 13; 15].

Процесс усвоения этих ценностей наиболее эффективен, когда человек сталкивается с иной системой взглядов и норм. В этом и заключается суть концепции «диалога культур». Урок иностранного языка создает особую «пограничную» ситуацию. Находясь в рамках чужой лингвокультуры, ученик невольно обращается к своей собственной культуре как к опоре. Задача преподавателя – сделать этот процесс целенаправленным и педагогически управляемым.

Формирование национальных ценностей на уроке иностранного языка – это не чтение лекций о патриотизме, а создание условий, в которых ученик может средствами иностранного языка осознать и объяснить исторические предпосылки сложившихся традиций, национальных праздников, вклад русских ученых и деятелей искусства в мировую культуру. В этом проявляется дихотомия мышления и речи. Проговаривая и объясняя факты культуры средствами иностранного языка, формируется внутреннее понимание и принятие. Речь формирует мышление и мировоззрение.

Предпримем попытку систематизировать вклад дисциплины «Иностранный язык» в этот процесс по трем направлениям: содержание обучения, методы и средства обучения, роль преподавателя и речевых партнеров.

Содержание обучения.

Содержание обучения иностранным языкам раскрывается через конкретные темы, тексты (сплошные и не сплошные, графические, аудио/видео или в виде гиперссылок), отражающие содержание этих тем, языковой, речевой и социокультурный материал, знания, навыки и умения оперирования этим материалом в рамках очерченных тем. В ходе повествования будем рассматривать наиболее крупную категорию содержания обучения – тематическое планирование. Наполнение этих тем конкретными текстами, навыками и умениями зависит от этапа обучения иностранным языкам, уровня образования и даже конкретного языка, поэтому эти компоненты содержания мы затрагивать не будем.

Тема «Семья» дополняется проектом «Мое генеалогическое древо». Обучающиеся собирают и презентуют информацию о членах семьи. Подчеркивается вклад особо ярких представителей семейного древа по профессиональному, личностному или иному критерию – героев войны и труда, ветеранов ВОВ, выдающихся инженеров, медицинских работников, учителей, работников культуры, многодетных матерей и отцов и т. п. Отдельной темой внутри проекта может быть выделен доклад или письменное сообщение «Подвиг моего родственника» или «За что я горжусь своей семьей». Устные презентации с фотографиями из семейного архива затрагивают традиции празднования Дня Победы, Нового года и Рождества, майские демонстрации трудящихся и могут быть приурочены к соответствующей дате в течение учебного года.

Тема «Города и страны» представляет широкий простор для осознания размеров и величия нашей Родины. Географические наименования и лексика для описания городских и сельских локаций сопровождает, информационные буклеты или видео экскурсии, созданные обучающимися на изучаемом языке не просто для описания местных достопримечательностей, памятников культурного наследия, но для создания «рекламы» туристического направления – «Мой город: лицо для гостей».

Отдельно могут быть рассмотрены исторические карты местности для сравнения границ страны и других государств на разных исторических этапах. Подсвечиваются вопросы террито-

риальных флуктуаций, захватнических политик стран-соседей и союзников по военным альянсам в разные периоды, переход бывших российских территорий под флаги других государств в результате опрометчивых решений отдельных государственных лидеров бывшей российской империи и советского союза.

Тема «Праздники» дополняет национальные обычаи стран изучаемого языка (британский Bonfire Night, американский день Благодарения и прочие) традициями российских Дня Народного единства и исконно русской Масленицы. Объектом изучения становятся не только внешняя форма празднования, но их историческое и культурное значение.

Тема «Знаменитые люди» устанавливает истинный диалог культур через призму общечеловеческого культурного и научного наследия. В один ряд становятся великие деятели науки и искусства независимо от их национальной принадлежности. Личность и ее вклад в развитие общества рассматривается с точки зрения общепланетарной значимости, где каждый человек является не только гражданином своей страны, но «человеком Мира». Все это становится актуальным в современных условиях обособления стран по политическим причинам, распространения «феномена отмены» в спорте, науке и других сферах.

Тема «Национальная кухня» способствует не только овладению тематической иноязычной лексикой через описание рецептов традиционных русских блюд, но позволяет приобщиться и присвоить отдельные вкусовые привычки, характерные для своей нации и этноса. Тема вносит вклад в формировании здорового образа жизни через питание, постепенный отказ от неэффективных, но популярных западных образцов способов получения калорий.

Эти и другие им подобные темы в содержании обучения иностранным языкам работают как, своего рода, реклама всего национального, незаслуженно забытого или сознательно игнорируемого в западноцентрированных методиках обучения романо-германским языкам, способствуют формированию чувства национальной гордости, единства со своими соотечественниками, преемственности своей истории.

Методы обучения и виды учебной деятельности.

Как отмечают Ростова Е., Шамин С. основным методом организации межкультурного диалога является сравнительный анализ (сопоставление и противопоставление) [9]. Для его организации могут предлагаться: поисковое чтение иноязычных источников по ключевым словам – тезисам для сравнения (выделяются обучающимися самостоятельно на дотекстовом этапе в группах или индивидуально), матрицы перекрестного анализа (строки матрицы соответствуют параметрам оценки, а колонки представляют сами источники), кластеры и диаграммы Венна (показывают пересечения и отличия между источниками информации) (рисунок).

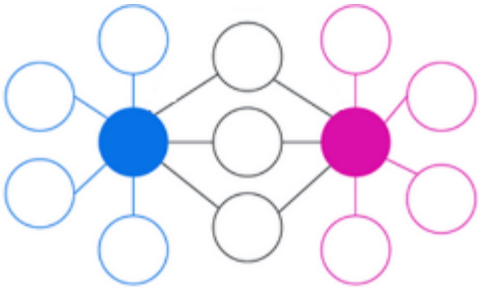


Рис. Вариант графической организации результатов сравнительного анализа иноязычных источников информации

Другим очевидным и широко описанным в исследованиях методом является ролевая игра. Игра позволяет присвоить не только языковые и речевые средства, но и паттерны мышления и, как следствие, поведения проигрываемой роли. Игра погружает обучающихся в ситуации, где они выступают в роли ярких представителей своей культуры, что работает на уровне подсознания. Игра стимулирует воображение и подогревает желание выполнить задание.

Игра вносит новизну и разнообразие в учебную рутину. Игра мотивирует речевую деятельность (иностранный язык как средство общения). Игра содействует коллективизму и групповой деятельности. Игра увлекает и делает процесс присвоения учебного материала, как бы, незаметным [8; 10]

Театрализация народных обычаев и праздников позволяет интегрировать такие составляющие культурного и языкового наследия, как песни, стихотворения, частушки, пословицы и поговорки, подсвечивая невозможность дословного перевода на иностранный язык отдельных компонентов речевого продукта в силу значимых культурных различий или и вовсе отсутствия некоторых культурных феноменов в иностранной культуре.

Работа с аутентичными иноязычными материалами (фрагментами исторических источников, материалов СМИ, художественной литературы и фильмов) позволяет наглядно представить зафиксированные в источниках расхождения во мнениях, точках зрения по дискуссионным вопросам у двух и более сторон: российской стороны и стран изучаемого языка.

Критическое осмысление, выдвижение аргументов за и против, защита позиций обеих сторон в процессе учебных дебатов учит полагаться на конкретные факты, искать и подтверждения, и опровержения первоначально высказанным тезисам, быть объективным и непредвзятым.

В качестве аутентичных источников исследователи проблемы патриотического воспитания из Казахстана предлагают использовать и государственные символы – флаги, гербы, гимны [3]. На наш взгляд эти неочевидные источники действительно являются носителями аутентичной культурной информации, имеющей исторический контекст. Создание инфографики «Национальные коды» с рефлексией символики сопоставляемых стран или детальный разбор текста гимнов позволяют глубже прочувствовать исторические причины национальных различий, и установить связи между общим пониманием ценностей.

Кроме того, визуальные и аудиальные опоры в ходе урока служат, своего рода, якорями для более качественного присвоения информации о культурном коде сопоставляемых стран (дидактический принцип наглядности).

Абишева К. С. предлагает проводить виртуальные экскурсии по достопримечательностям и музеям родной страны и стран изучаемого языка на основе печатных иллюстрированных материалов [1].

Мы, в свою очередь, можем добавить, что в настоящее время широкое распространение получили виртуальные туры посредством трехмерных технологий визуализации и геоинформационных систем: «В отличие от просмотра фото-, видеофрагментов презентаций участник экскурсии имеет возможность самостоятельно управлять маршрутом своего следования, заходить в помещения, останавливаться для детального изучения отдельного объекта, поворачивать в нужную сторону, оглядываться, возвращаться в любую точку маршрута» [4, с. 87].

Виртуальные посещения музеев, городов воинской славы и иных объектов, имеющих культурное значение, могут сопровождаться викторинами и квизами соревновательной направленности, устным обменом впечатлениями, написанием эссе для индивидуальной рефлексии полученного опыта.

Роль преподавателя и командной работы.

Преподаватель по-прежнему остается посредником и главным организатором межкультурного взаимодействия между обучающимися и источниками информации. Как у организатора у него несколько функций:

– подбор учебных материалов, обеспечивающих сбалансированное представление родной и иностранных культур, а также фасилитация и направление самостоятельного поиска информации обучающимися (консультирование);

– стимулирование интереса обучающихся к своим культурным корням, истории семьи и нации, демонстрация личных примеров национального подвига или вклада в развитие страны среди родственников или коллег преподавателя;

– создание и поддержание атмосферы взаимного уважения между сопоставляемыми культурами, медиация возможных конфликтов на межкультурной почве, направление дискуссий в конструктивное русло;

– демонстрация патриотизма, при сохраняющейся толерантности к межкультурным различиям, недопустимости ксенофобии и дискриминации по какому-либо признаку.

Преподавателю стоит помнить о том, что, с одной стороны, он является активным участником и координатором диалога культур, а, значит, он является транслятором таких ценностей, как: эмпатия, уважение к чуждому, уважение чужих границ (в т.ч. обусловленных культурным кодом), поддержание идеи важности культурного разнообразия, поиска взаимопонимания на основе общечеловеческих ориентиров.

В то же время, он является носителем и развитым представителем своей культуры и нации, человеком способным непредвзято оценивать культурные факты, а, главное, делиться идей и способами этой непредвзятости со своими учениками. Преподаватель организует рефлексию всякого культурного или исторического прецендента, обсуждаемого на его занятиях [12].

Н.А. Асташова с соавторами выделяют и такую неочевидную роль преподавателя-организатора межкультурной дискуссии: «быть не столько фасилитатором дискуссии, облегчающим ее, сколько «усложнителем», человеком, усиливающим чувство непонимания» [2, с. 38]. Преподаватель подсвечивает, привлекает внимание к спорным, противоречивым фактам, нарочно не соглашается, чтобы мотивировать своих учеников аргументировать позицию, не слепо повторять шаблонные фразы, но глубоко осмыслять и возражать обоснованно.

Велика роль командного взаимодействия. Уроки патриотизма через призму иностранных культур – это не лекция о важности испытывать чувство гордости или морализаторские установки. Истинное присвоение ценностей возможно только в условиях осознанного выбора в моделируемых на занятиях ситуациях.

Естественными условиями для диалога культур является наличие социальных групп. Как отмечают философы современности «целенаправленное формирование культуры, устойчивой к разнообразию, осуществляется через взаимодействие, а не взаимное дистанцирование друг от друг <…> культурные идентичности конструируются в дискурсивных практиках, обмене рассказами о значимых событиях и проблемах» [11, с. 62].

Работая в группе, где у каждого участника своя роль, формируется умение слушать, критически оценивать как чужие, так и свои доводы, адекватно реагировать на несогласие, уважать отличные от собственных точки зрения, формируется чувство единения и общности при достижении согласия в ходе обсуждения.

Можем заключить, что у дисциплины «Иностранный язык» глубокий, но часто нереализованный потенциал для формирования национальных ценностей и гражданской идентичности обучающихся. Этот процесс происходит не вопреки специфике предмета, а благодаря ей – через механизм диалога и постоянного сопоставления.

Сравнительный анализ, ролевые игры, целенаправленное тематическое наполнение курса, рефлексивно-ориентированное взаимодействие преподавателя и обучающихся может превратить урок иностранного языка в эффективную платформу для воспитания гражданина-патриота, который знает и ценит свою культуру, открыт к диалогу с миром, и способен достойно представлять свою страну на международной арене.

В условиях глобализации такая воспитательная работа становится не просто актуальной, но и жизненно необходимой для сохранения национального суверенитета и культурного кода нации. Комплексный подход к организации учебной деятельности (содержание, методы обучения, формы работы с иноязычным материалом) учит уважать чужое, не теряя свое.

Список источников

1. Абишева, К. С. Решение задач патриотического воспитания в современном образовании и на уроках иностранного языка // Вестник науки и образования. – 2023. – № 12-2 (143). – С. 38–43.

2. Асташова, Н. А., Бондырева, С. К., Жук, О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 3. – С. 29–49. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-29-49

3. Байжанова, А. А., Батинова, А. С. Теоретические аспекты патриотического воспитания студентов на уроках иностранного языка // Педагогика и современность. – 2016. – № 2 (22). – С. 42–44.

4. Воронина, Д. К. Межкультурные виртуальные производственные туры как лингво-профессиональная составляющая обучения иностранному языку студентов технических специальностей // Известия Саратовского университета. Новая серия. – Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22. – Вып. 1. – С. 85–89. – https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-1-85-89

5. Гусева, Л. В., Романовская, Л. В., Шимичев, А. С. Формирование гражданской позиции студентов средствами продуктивной технологии развития активной самостоятельности при овладении иностранным языком // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 9.

6. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. – 2010. – № 1 (1394). – С. 39–46.

7. Калыбекова, А. А., Искакова, Д. М. Методика патриотического воспитания школьников средствами народной педагогики на уроках иностранного языка // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2012. – № 2 (4). – С. 5–9.

8. Неделько, А. Н. Ролевая игра на уроках иностранного языка в вузе // Научные труды Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2016. – Т. 2016. – С. 25–27.

9. Ростова, Е., Шамин, С. Диалог культур и сравнение культур в современном поликультурном обществе и в образовательном процессе // Этнодиалоги. – 2013. – № 1 (42). – С. 82–90.

10. Слизкова, Е. В., Новицкий, А. Е. Развитие социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка посредством ролевой игры // XVI Кирилло-Мефодиевские чтения. Человек в пространстве православной культуры : межвузовский сборник научно-методических статей. – 2023. – С. 225–228.

11. Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Шайгерова, Л. А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (6). – С. 60–79.

12. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. – 2009. – № 2 (6). – С. 96–110.

13. Трошин, Д. В. Методологические основания формирования перечня национальных интересов России как основы целеполагания стратегического управления // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2016. – Т. 12. – № 5 (338). – С. 32–45.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020). Образовательная информационная система «ФГОС». – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo (дата обращения: 15.12.2025).

15. Яковлева, И. В. Патриотизм, гражданственность, достоинство как аксиологические основы института образования // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 41–57.

Информация об авторах

Д. К. Воронина – кандидат педагогических наук, доцент;
А. А. Сечкина – педагог дополнительного образования, студент.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 95–100
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-95-100

Законодательные основы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза

Светлана Александровна Любишина[1], Александр Юрьевич Михайлов[2]
[1,2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]lubishina@mail.ru, http://orcid.org/0000-0003-4309-1531
[2]mixailov59@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8264-6291

Аннотация. В условиях быстрого развития информационных технологий искусственный интеллект становится важной частью во всех областях человеческой деятельности, в том числе и в системе высшего образовании. Рассмотрены положения законодательства Российской Федерации о стратегии развития искусственного интеллекта, задачах и особенностях его внедрения в образовательный процесс в свете этических и моральных норм, правомерности с точки зрения соблюдения авторского права. Сделаны выводы о первоочередных задачах по внедрению искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: искусственный интеллект, процесс обучения, образовательная организация, законодательная база, тезисы

Для цитирования: Любишина, С. А., Михайлов, А. Ю. Законодательные основы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 95–100.

Термин «*искусственный интеллект»* или «*искусственный разум*» (от англ. *artificial intelligence*) ворвался в нашу обыденную жизнь также стремительно, как это произошло с компьютером или с всемирной сетью – интернетом.

В настоящее время уже достаточно сложно представить себе область деятельности, в которой бы не использовался искусственный разум: начиная от банковской системы и политики, в военной сфере и медицине, в системе исполнения наказаний и в промышленности, в сельском хозяйстве и в образовании. Практически ни одно из уважаемых научных изданий из «Белого списка» также не обходится без публикаций по тематике внедрения искусственного интеллекта в сферу образования.

Принято считать, что впервые термин *«искусственный интеллект»* был предложен Джоном Маккарти в проекте заявки по проведению Дартмутской летней исследовательской проектной конференции от 31 августа 1955 года *(Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence).* Сама конференция состоялась в 1956 году. При этом следует отметить, что изначально Маккарти хотел назвать новую научную область *«интеллектуальная автоматика»*, но чуть позже остановился на *«искусственном интеллекте»*, считая, что это лучше привлечёт внимание и финансирование от фонда Рокфеллера [1].

В настоящее время под термином *«искусственный интеллект»* в самом широком смысле этого слова следует понимать комплекс инструментов, позволяющих решать задачи уровня человеческого интеллекта, такие как восприятие, обучение, рассуждение, решение проблем и принятие решений, реализованных машинами, в частности компьютерными системами [2].

Президент Российской Федерации Путин В. В. в течение ряда лет неоднократно высказывался о развитии искусственного интеллекта в нашей стране на различных публичных мероприятиях, среди которых особо следует отметить Послание Федеральному Собранию (от 29 февраля 2024 года), где он назвал искусственный интеллект одним из приоритетов национального развития: «*Важным элементом цифровой платформы являются алгоритмы искусственного интеллекта. Здесь мы также должны быть самодостаточными и конкурентоспособными. Уже подписан указ о подтверждении обновлённой редакции Национальной стратегии*

развития искусственного интеллекта. В ней поставлены новые цели, в том числе надо обеспечить технологический суверенитет по таким революционным направлениям, как генеративный искусственный интеллект и большие языковые модели. Их внедрение обещает настоящий прорыв в экономике и социальной сфере» [3].

Среди других важнейших мероприятий, затрагивающих сферу искусственного интеллекта, следует отметить совещание от 30 мая 2019 года по развитию цифровой экономики под председательством Путина В. В., где было принято решение о подготовке национальной стратегии по искусственному интеллекту, которая была разработана и утверждена уже 10 октября 2019 года с объемом финансирования в 90 млрд. рублей.

В ноябре 2019 года «Яндекс», Mail.ru Group, Сбербанк, «Газпромнефть», МТС и РФПИ создали Альянс в сфере искусственного интеллекта, а к лету 2023 года в состав Альянса входили также Уралхим, Русагро, Сибур, Северсталь и Группа «Самолёт».

27 августа 2020 года был утверждён национальный проект «Искусственный интеллект», руководителем которого была назначена заместитель министра экономического развития Оксана Тарасенко.

В декабре 2020 года состоялась 2-я конференция по искусственному интеллекту Artificial Intelligence Journey, которая вошла в топ-3 аналогичных форумов в мире. В конференции участвовало более 20 тыс. человек из 80 стран.

Весной 2021 года председатель Правительства Михаил Мишустин утвердил правила выделения финансовой поддержки компаний, занятых в сфере искусственного интеллекта

Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года утверждена Указом Президента Российской Федерации «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 года [4].

Впоследствии Стратегия развития искусственного интеллекта в Российской Федерации была пересмотрена и представлена на Пленарном заседании международного форума «Искусственный интеллект – национальные цели и глобальные вызовы» (ноябрь 2023 года). В Стратегии были определены основные направления повышения уровня компетенций в области искусственного интеллекта и уровня информированности граждан о технологиях искусственного интеллекта:

а) внедрение в образовательных организациях высшего образования комплексной системы подготовки квалифицированных кадров в области разработки и использования технологий искусственного интеллекта;

б) использование технологий искусственного интеллекта должно осуществляться посредством привлечения организаций, осуществляющих деятельность в области искусственного интеллекта, разработки и актуализации образовательных программ, создания базовых кафедр искусственного интеллекта в образовательных организациях высшего образования;

в) организации ежегодного получения педагогическими работниками дополнительного образования в области искусственного интеллекта, а также их стажировки в России и за рубежом в организациях, осуществляющих деятельность в данной области.

Тема искусственного интеллекта и технологического суверенитета также была одной из центральных на сессиях последних лет Петербургского экономического форума (2021–2023 годов). Меры поддержки отрасли, включая финансирование, инфраструктуру и образование, обсуждались на Заседании Совета по развитию цифровой экономики (сентябрь 2023 года).

В ноябре 2023 года вице-премьер РФ Дмитрий Чернышенко объявил, что использование ИИ будет обязательным для получения российскими компаниями субсидий из бюджета. В январе 2025 года вступил в силу национальный стандарт ГОСТ Р 71476-2024 «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта», утверждённый приказом Росстандарта от 28 октября 2024 года.

В стандарте искусственный интеллект определяется как «область науки и техники, рассматривающая технические системы, которые порождают такие результаты, как контент, прогнозы, рекомендации или решения для заданного набора поставленных человеком задач». Документ содержит более 100 терминов и определений, касающихся систем искусственного интеллекта, их жизненного цикла, алгоритмов машинного обучения, нейронных сетей и других ключевых концепций [5].

Позиция Президента нашей страны отражает стратегический курс на ускоренное развитие искусственного интеллекта – технологий при сохранении государственного контроля и соблюдении национальных интересов, развитие собственных технологий с целью обеспечения безопасности и технологического суверенитета [6].

К числу ключевых тезисов, которые особо выделил Путин В. В., следует отнести:

1. *Национальный приоритет.* Искусственный интеллект – одно из ключевых направлений технологического развития России, от которого зависит будущее всего мира и конкурентоспособность страны.

2. *Суверенитет и безопасность.* Акцентировано внимание на необходимость создания отечественных технологий искусственного интеллекта для обеспечения технологического суверенитета и национальной безопасности.

3. *Практическое внедрение.* Подчёркивается важность применения искусственного интеллекта в реальных секторах экономики: здравоохранении, образовании, промышленности, транспорте.

4. *Глобальная конкуренция.* Россия должна быть среди лидеров в области искусственного интеллекта, чтобы «не стать зависимой» от других стран.

5. *Этика и регулирование.* Необходимость разработки этических норм и правового регулирования в сфере искусственного интеллекта.

6. *Поддержка исследований.* Были инициированы государственные программы финансирования, создание научных центров и образовательных программ в области искусственного интеллекта.

Таким образом, исходя из стратегии развития искусственного интеллекта в нашей стране, перед высшей школой стоят вполне конкретные цели и задачи. Стоит отметить, что на данный момент в России нет законодательных запретов на использование искусственного интеллекта в академических и студенческих работах. Университет вправе самостоятельно определять допустимые рамки применения технологии и регулировать его использование внутренними регламентами. Такие регламенты уже есть в некоторых университетах, например:

– Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Декларация этических принципов использования искусственного интеллекта, Положение о промежуточной аттестации и текущем контроле успеваемости студентов) [7].

– Национальный исследовательский Томский государственный университет (Политика использования искусственного интеллекта в образовательном процессе) [8].

– Тюменский государственный университет (Приказ «Об утверждении Положения о государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры [9].

Весной 2024 года в НИУ ВШЭ в экспериментальном формате был запущен проект «Искусственный интеллект для ВКР», в котором приняли участие более 20 студентов и их научных руководителей. Помимо оценки соблюдения требований студентом в выпускной работе члены государственной экзаменационной комиссии проверяли надлежащее использование технологии искусственного интеллекта в работе. В рамках проекта студенты описывали цели и сценарии использования генеративной модели, процессы взаимодействия с искусственным интеллектом, методы проверки информации и обработки результатов. В результате эксперимента студентами были получены оценки «отлично» (75 %) и «хорошо» (25 %), что подтвердило возможность продолжения проекта в 2025 году.

На текущий момент второй запуск проекта объединил более 500 студентов и 250 научных руководителей из 11 российских университетов 9 регионов страны. Стратегическим партнёром проекта является Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», на базе которого технологии искусственного интеллекта активно внедряются в деятельность всех акторов университета.

Один из авторов проекта Баранников К. А. – руководитель направления стратегического развития высшего образования в «Яндекс Образовании» – в интервью Ведомостям, говоря о прогрессе в области искусственного интеллекта, сравнил его с предыдущими промышленными революциями: *«Скорость развития искусственного интеллекта стимулирует появление IT-специалистов иного толка, которые могут создавать принципиально новые технологии. Чтобы такие специалисты появлялись, университетам предстоит пересмотреть подход к образованию и сделать упор на подготовку профессионалов, способных создавать инновации и мыслить за пределами привычных рамок»* [10].

И, далее, *«В бакалавриате студенты изучают фундамент, на котором строятся технологии, в магистратуре выбирают более специализированные программы. Популярность технологий, связанных с проектированием и обучением нейросетей, в ближайшее время будет только расти. При этом их применение будет находить самые разные области – от речевых систем до компьютерного зрения. Все большее значение для индустрии набирает Physical AI – гибридная технология, в основе которой лежат робототехника и искусственный интеллект».*

Для университетов, ещё не вступивших на путь подготовки подобных регламентов, следует отметить, что ключевая роль в определении допустимых границ использования искусственного интеллекта отводится внутренним регламентам образовательных организаций, разрабатываемым в рамках их автономии. Данное положение регламентируется Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025).

Образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с настоящим Федеральным законом, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом образовательной организации [11].

Использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения относится исключительно к компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности. При этом особо следует подчеркнуть, что программа развития образовательной организации высшего образования включает в себя критерии оценки эффективности её реализации, в том числе в части вклада образовательной организации в достижение национальных целей развития (*в нашем случае* – «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»), реализацию приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации и источники её финансового обеспечения.

Особо следует остановиться на правомерности использования искусственного интеллекта при подготовке выпускных квалификационных работ (ВКР) или при написании дипломных работ. Как известно, каждый университет придерживается собственного положения о выпускной квалификационной работе, где, как правило, можно выделить следующие общие постулаты: самостоятельность исследования, точное отражение содержания в формулировке темы, логическая последовательность изложения материала, обоснованность полученных результатов и выводов, степень оригинальности, определяемая в системе Антиплагиат-Вуз и т. п.

Искусственный интеллект сам по себе пока не обладает сознанием, присущим человеку, и не может быть субъектом творческой деятельности. То есть, если искусственный интеллект используется как техническое средство, благодаря которому был создан объект, то такое произведение может считаться авторским и регулироваться законодательством об интеллектуальной собственности.

Согласно п. 80 Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации № 10 от 23.04.2019 к объектам авторского права относится результат, созданный творческим трудом (ст. 1228, 1257, 1259 ГК РФ). Творческий характер предполагается, пока не доказано обратное, и не зависит от того, создано произведение автором собственноручно или с использованием технических средств. Необходимо также принимать во внимание, что само по себе отсутствие новизны, уникальности и (или) оригинальности результата интеллектуальной деятельности не может свидетельствовать о том, что такой результат создан не творческим трудом и, следовательно, не является объектом авторского права [12].

Этические и методические принципы, изложенные в ГОСТ Р 71657-2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций», таким образом, могут быть в полной мере применимы к подготовке выпускных квалификационных и дипломных работ [13].

В 1980 году Джон Серл, в работе, описывающий мысленный эксперимент под названием «Китайская комната» ввел термин *«сильный искусственный интеллект»* [14]. Цель эксперимента состояла в том, чтобы опровергнуть утверждения о том, что цифровая машина, наделенная «искусственным интеллектом» путем ее программирования определенным образом, способна обладать сознанием в том же смысле, в котором им обладает человек. Или, иными словами, целью являлось опровержение гипотезы так называемого «сильного» искусственного интеллекта и критика теста Тьюринга.

Термины «сильный» и «слабый» искусственный интеллект есть не что иное, как гипотеза в философии, согласно которой некоторые формы искусственного интеллекта могут на самом деле обосновывать и решать проблемы:

– теория «*сильного»* (или универсального) искусственного интеллекта предполагает, что искусственная система может приобрести способность мыслить и осознавать себя как отдельную личность, то есть понимать собственные мысли, хотя и не обязательно, что ее мыслительный процесс будет подобен человеческому;

– теория «*слабого»* (прикладного или узкого) искусственного интеллекта предназначена для решения какой-либо одной интеллектуальной задачи или их небольшого множества (например, распознавания образов, символов и т. д.), которые не подразумевают наличия у компьютера подлинного сознания.

Иными словами, под сильным искусственным интеллектом понимается теория о том, что компьютеры могут выдавать себя за личность, способны мыслить и даже любить человека. Система «универсального» искусственного интеллекта способна выполнять широкий спектр задач с приемлемым уровнем эффективности и производительности.

Слабый искусственный интеллект – это набор множества алгоритмов и методов, которые способны проанализировать и решить только задачи узкого направления. Например, написание сценариев на определенную тему, решение математических задач или генерация изображения, описанного текстом. Система «узконаправленного» искусственного интеллекта способна выполнять определенные задачи для решения конкретной проблемы (возможно, даже намного лучше, чем это сделали бы люди) [5].

Таким образом, современные системы искусственного интеллекта считаются системами «узконаправленного искусственного интеллекта» и пока еще неясно, будут ли системы «универсального искусственного интеллекта» технически осуществимыми в ближайшем будущем при том, что работы в этом плане ведутся уже достаточно давно.

Качественное интегрирование искусственного интеллекта в образовательный процесс в техническом вузе, следуя Стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации, возможно при условии решения первоочередных задач, к которым следует отнести:

Разработка локальных нормативных документов, регламентирующих морально-этические принципы использования искусственного интеллекта в образовательной деятельности вуза.

Внедрение постоянно действующей системы обучения преподавателей в рамках повышения квалификации основным направлениям повышения уровня компетенций в области использования существующих технологий искусственного интеллекта. Самообучение чревато серьезными ошибками и малоэффективно.

Создание кафедр или центра по изучению перспективных направлений и внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс, в практические сферы деятельности по различным направлениям.

Обучение студентов особенностям использования искусственного интеллекта и руководство их практической деятельностью.

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза поможет существенно повысить качество образования и уровень успеваемости обучающихся за счет новых методов и технологий обучения, повысить мотивацию обучения, способствовать систематизации знаний и получению новых компетенций.

Список источников

1. Электронный источник.

2. Рассел, С., Норвиг, П. Искусственный интеллект: современный подход / пер. с англ. и ред. А. В. Слепцова. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Диалектика, 2021. – Т. 1–3.

3. Послание Президента Российской Федерации Путина В.В. Федеральному собранию от 29 февраля 2024 г. РИА Новости. – URL: http://www.ria.ru/ (дата обращения: 01.01.2026).

4. Указ Президента Российской Федерации «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 года № 490.

5. ГОСТ Р 71476-2024 «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта», утверждённый приказом Росстандарта от 28 октября 2024 года.

6. Отдел редакции официального сайта Президента России Москва. – URL: http://kremlin.ru/ (дата обращения: 01.01.2026).

7. НИУ ВШЭ первым из российских университетов разработал и утвердил Декларацию этических принципов использования ИИ. – URL: https://www.hse.ru/news/expertise/937054242.html (дата обращения: 01.01.2026).

8. Национальный исследовательский Томский государственный университет. – URL: https://tsu.ru/upload/medialibrary/ (дата обращения: 01.01.2026).

9. Тюменский государственный университет. – URL: https://www.utmn.ru/obrazovanie/normativnye-dokumenty/normativnye-dokumenty-tyumgu/gia (дата обращения: 01.01.2026).

10. Газета Ведомости. – URL: http://www.vedomosti.ru (дата обращения: 02.01.2026).

11. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025).

12. Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации № 10 от 23.04.2019 «О применении части четвертой Гражданского Кодекса Российской Федерации».

13. ГОСТ Р 71657-2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. Общие положения» введен в действие с 01.01.2025 года.

14. Корниенко, В. В., Сорокина, В. В. Системы искусственного интеллекта // Студент. Аспирант. Исследователь. – 2018. – № 5 (35). – С. 336–341.

Информация об авторах

С. А. Любишина – кандидат педагогических наук, доцент;

А. Ю. Михайлов – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 101–107
Научная статья
УДК 159.9.075
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-101-107

Взаимосвязь удовлетворенности трудовой деятельностью и уровня конфликтности сотрудников туристического сектора г. Санкт-Петербурга

Анастасия Сергеевна Матеха[1], Артем Александрович Халявин[2]
[1,2]Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия
[1]as_mateha@mail.ru
[2]a.khalyavin@spbacu.ru

Аннотация. Современный этап развития общества характеризуется сложностью трудовых процессов, возрастающими требованиями к человеческому ресурсу, что вызывает повышенную психологическую напряженность сотрудников. Изучена взаимосвязь между удовлетворенностью трудовой деятельностью и уровнем конфликтности в организации, поскольку оба фактора оказывают влияние на производительность и психологическое благополучие сотрудников. Результаты эмпирического исследования, проведенного на базе туристической организации Санкт-Петербурга, показали низкую удовлетворенность трудом и повышенный уровень конфликтности среди работников, подтвердив наличие сильной отрицательной корреляции между двумя показателями. Выводы указывают на необходимость улучшения условий труда и разработки эффективных стратегий управления конфликтами для повышения удовлетворенности сотрудников и снижения конфликтности в организации.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, конфликтность, сотрудники организации, обработка и анализ результатов

Для цитирования: Матеха, А. С., Халявин, А. А. Взаимосвязь удовлетворенности трудовой деятельностью и уровня конфликтности сотрудников туристического сектора г. Санкт-Петербурга // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 101–107.

Введение

Сложность и динамичность современных трудовых процессов ставит человеческий ресурсы в центр внимания при управлении организацией. Сегодня компании стремятся не только к росту производительности, но и к созданию комфортных условий для сотрудников, поскольку от этого во многом зависит их мотивация и вовлечённость.

Организация трудового процесса, обеспечение удовлетворенности трудовой деятельностью и эффективное управление конфликтами становятся актуальными задачами в современных условиях высокой конкуренции и глобализации. Проблемы, связанные с удовлетворённостью трудовой деятельностью и конфликтностью сотрудников, играют ключевую роль в функционировании организаций. Недостаточная удовлетворённость работников может приводить к снижению мотивации, увеличению степени профессионального выгорания и текучести кадров. Конфликтность, в свою очередь, способна разрушать коллектив, ухудшать моральный климат и снижать эффективность деятельности компании.

Теоретико-методологический анализ удовлетворенности трудовой деятельностью

Исследование взаимосвязи между удовлетворённостью трудовой деятельностью и уровнем конфликтности может дать ответы на важные вопросы о том, как именно уровень удовлетворённости трудовой деятельностью влияет на социально-психологический климат в организации и какие организационные изменения могут быть эффективны в управлении этими процессами.

Удовлетворенность трудовой деятельностью представляет собой сложное, многогранное явление, которое входит в сферу исследований как отечественной, так и зарубежной психологии. Это понятие включает в себя субъективное переживание, связанное с работой, а также когнитивные и эмоциональные компоненты оценки ею.

Удовлетворенность трудовой деятельностью изучается в контексте мотивации, эффективности труда, профессионального выгорания и благополучия работников. Удовлетворенность трудовой деятельностью - состояние сбалансированности потребностей (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов [10].

В зарубежной психологии удовлетворенность трудовой деятельностью рассматривается как форма общего удовлетворения человека от выполнения профессиональных обязанностей и от условий, в которых осуществляется деятельность.

Одной из ключевых концепций является определение, предложенное Локком Э. Согласно Локку, удовлетворенность трудовой деятельностью – это «положительное или негативное эмоциональное состояние, возникающее из субъективной оценки человеком своей работы и условий ее выполнения» [13]. Этот подход акцентирует внимание на роли переживаний и когнитивной оценки, подчеркивая субъективность удовлетворенности.

В отечественной психологии понимание удовлетворенности трудовой деятельностью тесно связано с анализом трудовой мотивации и структуры личности работника. А.Н. Леонтьева в своей работе рассматривает удовлетворенность как результат соотнесения мотивов и потребностей личности с реальным собственным опытом [4].

С позиции системно-деятельностного подхода (Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л.) удовлетворенность трудовой деятельностью трактуется в контексте реализации личности в процессе деятельности. При этом ценностно-смысловые параметры работы играют важную роль. Более поздние исследования Забродина Ю. М. и Бодрова В. А. подчеркивают, что удовлетворенность трудовой деятельностью связана с индексами психофизиологического состояния, мотивационно-ценностными установками и условиями производства [3].

Удовлетворенность трудом определяется рядом объективных и субъективных факторов, которые могут варьироваться в зависимости от особенностей конкретной организации. На основе теоретического анализа научных работ современных исследователей были определены основные факторы, оказывающие значительное влияние на удовлетворенность сотрудников, представим их в таблице 1.

Таблица 1

Факторы удовлетворенности трудом в организации

Современные исследования (авторы)	**Выделенные факторы**	**Обоснование**
Сафронова З. С. [9]	Признание и уважение	Признание достижений сотрудников и положительное подкрепление их усилий существенно увеличивают удовлетворенность трудом. Люди хотят чувствовать, что их вклад важен и ценен для организации. Регулярная обратная связь и публичное признание успехов помогают поддерживать высокий уровень мотивации и удовлетворенности
	Рабочая атмосфера и условия труда	Компании, предлагающие гибкие графики и удалённую работу, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности среди сотрудников
	Профессиональное развитие и карьера	Возможность участвовать в интересных проектах и выполнять задачи, соответствующие квалификации и навыкам, значительно увеличивает удовлетворенность сотрудников своим рабочим местом

Окончание табл.

Современные исследования (авторы)	**Выделенные факторы**	**Обоснование**
	Организационная культура и лидерство	Эффективное руководство и сильная организационная культура также вносят значительный вклад в удовлетворенность сотрудников. Лидеры, способные вдохновлять команду и создавать доверительную рабочую обстановку, способствуют формированию положительной атмосферы и высокого уровня удовлетворенности. Кроме того, прозрачность коммуникаций и четкость поставленных задач уменьшают неопределенность и повышают уверенность сотрудников в своем положении
Щигарцова Анна Алексеевна [5]	Заработная плата	Высокий уровень заработной платы ассоциируется с повышением мотивации и общего самочувствия сотрудников.
	Социальный статус	Восприятие общественного признания и уважения к профессии играет важную роль в формировании удовлетворенности
	Отношение с администрацией и коллегами	Поддерживающие взаимоотношения внутри коллектива способствуют созданию благоприятной атмосферы на рабочем месте. Напротив, конфликты и негативные взаимодействия снижают удовлетворенность профессией и влияют на общее самочувствие
	Материальная база организации	Качество оборудования существенно влияет на восприятие рабочей среды сотрудниками. Недостаточность материально-технической базы снижает качество работы и повышает уровень стресса среди работников
Анцупов А. Я., Шипилов А. И. [1]	Статусные и профессиональные различия между категориями сотрудников	Неравномерное распределение власти и ресурсов между уровнями иерархии способствует усилению внутриорганизационной напряженности, снижает субъективное чувство значимости и влияет на мотивационную сферу работников

Таким образом, факторы удовлетворенности трудом включают как внешние обстоятельства (организация труда, заработная плата), так и внутренние ощущения (самореализация, социальная значимость). Рассмотрение их в широком контексте организационной культуры и профессиональных особенностей позволят разрабатывать конкретные рекомендации для формирования благоприятных условий труда и предотвращения профессиональных деформаций, а также повышения мотивации и эффективности сотрудников различных организаций.

Теоретический анализ проблемы конфликтности в трудовой деятельности

Конфликты являются неотъемлемой частью любой человеческой деятельности, особенно в трудовой среде, где люди взаимодействуют в контексте решения рабочих задач, достижения целей и обеспечения эффективности труда.

Конфликтные ситуации в рабочей среде являются неизбежным элементом любой трудовой деятельности. Они могут возникать по причине как объективных, так и субъективных факторов, которые соответствуют особенностям организации, характера взаимоотношений внутри коллектива и личных качеств сотрудников. Изучение факторов, влияющих на порождение конфликтов, позволяет разработать эффективные стратегии управления конфликтами в трудовой среде и минимизировать их негативное воздействие.

Организационные факторы являются основополагающими для формирования рабочей среды и социальных процессов в трудовом коллективе. Эти факторы оказывают прямое воздействие на взаимодействие сотрудников и нередко становятся причиной возникновения конфликтных ситуаций.

Шибутани Т. описывает, что роль, которую ожидается выполнить сотрудником, может быть несовместимой с его профессиональными ограничениями или личными убеждениями, что порождает внутренний конфликт, перерастающий в межличностный на организационном уровне [14].

Как отмечали Д. Катц, конкуренция за ограниченные ресурсы (такие как финансирование, оборудование, офисное пространство или кадровые ресурсы) становится одной из самых частых причин конфликтных ситуаций [11]. В условиях дефицита ресурсы перераспределяются непрозрачно, что обостряет противоречия между отделами и сотрудниками.

Социально-психологические факторы связаны с особенностями взаимодействия сотрудников внутри коллектива, их восприятием друг друга и особенностями коммуникативного процесса. Неспособность организации выстроить благоприятные условия для взаимодействия может стать триггером для конфликтных ситуаций. Различия в личностных качествах, таких как темперамент, стиль общения, межличностная чувствительность, нередко приводят к напряженности. По мнению К. Роджерса, низкая эмоциональная компетентность сотрудников, их неспособность к эмпатии и уважительному восприятию других могут усиливать уровень конфликтности [6]. В отечественной психологии С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что конфликтные ситуации в рабочем коллективе обусловлены личностными особенностями, такими как уровень тревожности, склонность к агрессивному поведению или неспособность эффективно выражать свои эмоции [7].

Современные рабочие процессы нередко ассоциируются с внедрением технологий, цифровизацией труда и автоматизацией процессов. Эти изменения также создают почву для конфликтов. Сопротивление новым технологиям является важным фактором организационной конфликтности. Курт Левин описывает это явление через свою модель изменения, подчеркивая, что этап «размораживания» старых привычек и переход к новой модели поведения чаще всего вызывает протест работников [12]. Перегрузка информацией и требования к быстро меняющимся навыкам также становятся причиной стресса сотрудников, что прямо влияет на их восприятие рабочих ситуаций как конфликтных.

Несмотря на свои конструктивные аспекты, конфликты чаще ассоциируются с разрушительным влиянием на рабочую обстановку, что может снижать общую эффективность, следствием чего может являться:

– снижение продуктивности,
– дезорганизация работы,
– ухудшение морального климата,
– долгосрочные последствия,
– потеря ключевых сотрудников,
– ухудшение репутации компании.

Все вышеизложенное подтверждает необходимость исследования взаимосвязи удовлетворенностью трудом и уровнем конфликтности с целью использования полученных данных для оценки уровня удовлетворённости работой и конфликтности внутри коллектива и разработке рекомендаций, способствующих взаимообогащающему развитию организационной культуры и снижению уровня конфликтности в коллективе.

Описание эмпирического исследования и интерпретация результатов

Цель исследования – выявление взаимосвязи уровня конфликтности сотрудников организации и их удовлетворенности трудом.

Объект исследования – удовлетворенность трудом.

Предмет исследования – взаимосвязь уровня конфликтности персонала организации и его удовлетворенности трудом.

Гипотеза исследования – низкая удовлетворённость трудовой деятельностью сопровождается более высоким уровнем конфликтности.

Для реализации цели, авторами данной работы было проведено исследование на базе туристической организации г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняло участие 46 сотрудников организации, из них 26 женщин (56 %) и 20 мужчин (44 %), возрастной диапазон от 25 до 52 лет.

Для достижения настоящей цели исследования были использованы следующие методики:

– «Методика определения интегральной удовлетворённости трудом» Батаршева А. В. [2];
– Методика «Самооценка конфликтности» Ряховского В. Ф. [8].

Подбор методик осуществлялся исходя из задач данного исследования и теоретической обоснованности поставленного вопроса.

Для обработки полученных эмпирических данных в настоящем исследовании был применен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

По результатам определения интегральной удовлетворённости трудном были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования по методике определения интегральной удовлетворённости трудом (Батаршева А. В.)

Наименование шкалы	Результат	Категория
Общая удовлетворенность трудом	35,5 % (SD = 11,3)	Низкий уровень удовлетворенности трудом – 1–44 % от общей суммы баллов.
Интерес к работе	3,27	Среднее значение показателей по шкалам – от 1 до 8 пунктов
Удовл. достижениями	3,36	
Удовл. сотрудниками	3,18	
Удовл. руководством	3,27	
Уровень притязаний	3,00	
Предпочтение работы	3,55	
Удовл. условиями труда	2,73	
Проф. ответственность	3,55	

Полученные результаты показывают, что общее среднее значение удовлетворенности по всей выборке составило 35,50 % (SD = 11,3), что соответствует низкому уровню удовлетворенности (согласно «Методике определения интегральной удовлетворённости трудом» (Батаршева А. В.).

Ссылаясь на полученные данные, большинство сотрудников субъективно оценивают свою трудовую деятельность как не приносящую им должного удовлетворения. Общий уровень стандартного отклонения по выборке составляет 11,3, что свидетельствует о довольно высокой степени разброса индивидуальных оценок.

Иными словами, сотрудники организации демонстрируют разнородность в восприятии удовлетворенности трудом – в то время как некоторые оценивают ее крайне низко (от 20 %), другие – заметно выше (до 59 %), что отражает различия в профессиональных ролях, личностных ожиданиях и, вероятно, условиях труда.

Особенно важно подчеркнуть, что данное низкое среднее значение не является следствием единичных крайних значений, а отражает устойчивую тенденцию среди большинства респондентов. Это подтверждается тем фактом, что даже медианные значения по группам (визуально – ближе к нижним пределам) не поднимаются выше средне-низкого уровня.

Учитывая, что удовлетворенность трудовой деятельностью является важным психологическим фактором, оказывающим влияние на поведенческие аспекты взаимодействия в коллективе, целесообразно рассмотреть, как различия в удовлетворенности соотносятся с уровнем конфликтности у сотрудников. Для этого был проведен анализ степени выраженности конфликтности по методике Ряховского В. Д. «Самооценка конфликтности».

По результатам определения степени враждебности были получены следующие результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Результаты тестирования по методике Ряховского В. Д. «Самооценка конфликтности»

Наименование шкалы	Результат	Категория
Общая удовлетворенность трудом	52,8 (SD=8,90)	51 – 60 баллов. Выраженная конфликтность.

Суммарные данные по выборке показывают, что средний уровень конфликтности составил 51,80 балла, при достаточно высоком стандартном отклонении – 8,90. Это свидетельствует о значительной вариативности индивидуальных показателей между респондентами, то есть в коллективе присутствуют как сотрудники с выраженными конфликтными чертами, так и те, у кого они выражены в значительно меньшей степени.

С точки зрения диапазонов, зафиксированных в методике, усреднённое значение по всей выборке попадает в пограничную зону между слабо выраженной (31–50 баллов) и выраженной

конфликтностью (51–60 баллов). Следовательно, можно утверждать, что в исследуемом коллективе в среднем наблюдается переход от умеренно сдержанного к более выраженному конфликтному стилю поведения.

Таким образом, можно заключить, что респонденты в целом оценивают свою трудовую деятельность как неудовлетворительную, и эта тенденция проявляется довольно последовательно по всей группе.

Для выявления взаимосвязи между уровнем общей удовлетворенности трудом и степенью выраженности конфликтности, что является одной из задач нашего эмпирического исследования, проведем корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

По результатам выявления корреляции между уровнем общей удовлетворенности трудом и степенью выраженности конфликтности были получены следующие результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа по шкалам «Уровень общей удовлетворенности трудом» и «Степень выраженности конфликтности» с применением коэффициента корреляции Спирмена

Шкалы	Степень выраженности конфликтности
Уровень общей **удовлетворенности** трудном	$r = – 0,81$ (при $p \leq 0,01$)

По результатам расчета коэффициент корреляции Спирмена составил $r = – 0,81$, что указывает на сильную отрицательную корреляционную связь между переменными. В результате эмпирического исследования изучения взаимосвязи между удовлетворенностью трудовой деятельностью и конфликтности у сотрудников организации гипотеза была подтверждена. Согласно полученным данным, что при низкой удовлетворенности трудовой деятельностью уровень конфликтности значительно возрастает.

Корреляционный анализ между общей удовлетворенностью трудом и уровнем конфликтности среди сотрудников подтверждает, что рост конфликтности сопряжен со снижением удовлетворенности.

Согласно комплексному подходу, отраженному в работах Вишняковой Н. Ф., удовлетворенность трудовой деятельностью оказывает существенное влияние на климат в коллективе и уровень конфликтности, что обусловлено воздействием адаптации и общей атмосферы в организации на поведение персонала.

Можно сформулировать важное положение о том, что причинами выраженных аспектов конфликтности, выявленных в процессе исследования, стали неблагоприятные условия внутриорганизационного взаимодействия. В первую очередь, это низкий уровень благоприятности психологического климата, отсутствие стабильной социальной поддержки, ослабленное коллективное настроение и дефицит качественных взаимоотношений между сотрудниками. Все это в комплексе формирует эмоциональную нестабильность, провоцирует деструктивное поведение и, как следствие, приводит к снижению удовлетворенности трудом.

Выводы

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

– сотрудники организации характеризуются низким уровнем удовлетворенности трудовой деятельностью;

– корреляционный анализ подтвердил гипотезу о наличии сильной обратной связи между удовлетворенностью трудом и выраженностью конфликтности, что указывает на то, что снижение удовлетворенности способствует усилению конфликтного поведения;

– условия внутриорганизационного взаимодействия (низкий уровень психологического климата, социальной поддержки и коллективного настроения) лежат в основе повышенной конфликтности и сниженной удовлетворенности трудом.

Список источников

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. Конфликтология : учебник для вузов. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 512 с.

2. Батаршев, А. В. Диагностика и развитие личностно-профессиональных качеств. – Москва : Психотерапия, 2010. – 240 с

3. Ильясов, Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением). – Москва : Наука, 2012. – 100 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.

5. Щигарцова, А. А. Психологическое благополучие и удовлетворенность профессией современного учителя // SAF. – 2021. – № 22. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-i-udovletvorennost-professiey-sovremennogo-uchitelya (дата обращения: 26.01.2026).

6. Роджерс, К. Р. (1902–1987). Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – Москва : ИОИ, 2017. – 237 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2024. – 705 с.

8. Ряховский, В. Ф. Методика самооценки конфликтности. – Москва : Смысл, 1988.

9. Сафронова, З. С., Халимова, А. А., Коваленко, А. В. Факторы удовлетворенности трудом персонала современного производственного фармацевтического предприятия // Международный научный журнал. – 2023. – № 10(136). – URL: https://research-journal.org/en/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.71 (дата обращения: 21.01.2026). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.136.71.

10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – Т. 1. – 860 с.

11. Katz, D. The Functional Approach to the Study of Attitudes // American Sociological Review. – 1954. – № 24 (2). – Pp. 163–171.

12. Lewin, K. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science // Human Relations. – 1947. – Vol. 1(1). – Pp. 5–41.

13. Locke, E. A. The Nature and Causes of Job Satisfaction // Handbook of Industrial and Organizational Psychology / Ed. by M. D. Dunnette. – Chicago : Rand McNally, 1976. – Pp. 1297–1349.

14. Shibutani, T. Society and Personality: An Interactionist Approach to Social Psychology. – New York : Prentice-Hall, 1961. – 564 p.

Информация об авторах

А. С. Матеха – старший преподаватель;

А. А. Халявин – преподаватель.

Статья поступила в редакцию 27.01.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 10.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 108–110
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-108-110

Педагогика перед лицом кьеркегоровской критики «общества эффективности»

Ольга Николаевна Филатова[1]✉, Артём Петрович Новиков[2]
[1,2]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия
[1]olgaf91074@yandex.ru, http://orsid.org/0000-0003-2636-9299

Аннотация. Представлен анализ кризисных явлений в современном образовании через призму философии Сёрена Кьеркегора. Рассматриваются доминирующие парадигмы «общества успеха», ориентированные на внешнюю эффективность, раннюю самореализацию и количественные метрики, формирующие феномен «отчаяния под маской» у успешных учащихся. Философские категории Кьеркегора («стадии существования», «отчаяние», «экзистенциальный выбор», «субъективная истина») применяются для диагностики экзистенциального вакуума, скрытого за внешней академической результативностью. Утверждается, что технократическая педагогика рискует стать инструментом отчуждения человека от его подлинного «Я». В качестве альтернативы предлагаются контуры экзистенциально-ориентированной педагогической установки, целью которой является создание условий для становления ответственного субъекта, способного к внутреннему выбору и принятию тревоги свободы. Научная новизна заключается в системном применении кьеркегоровской антропологии для критики актуальных образовательных трендов и разработки на её основе конкретных педагогических принципов.

Ключевые слова: Сёрен Кьеркегор, экзистенциальная педагогика, общество успеха, отчаяние, эффективность, самореализация, экзистенциальный выбор, субъективная истина, тревога, академическая эффективность

Для цитирования: Филатова, О. Н., Новиков, А. П. Педагогика перед лицом кьеркегоровской критики «общества эффективности» // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 108–110.

Современная образовательная система всё чаще функционирует как точный инструмент «общества эффективности» (или «общества успеха»), ключевыми императивами которого являются достижимость, измеряемость, прагматизм и постоянная самооптимизация. Образовательный успех сводится к набору внешних индикаторов: баллам, рейтингам, дипломам, ранним профессиональным достижениям. Однако за фасадом этой эффективности нарастает экзистенциальный кризис, проявляющийся в эмоциональном выгорании, синдроме самозванца, конформизме и потере смысла у внешне успешных учеников и студентов. Философия Сёрена Кьеркегора, с её центральными понятиями отчаяния, тревоги и необходимости экзистенциального выбора, предлагает мощный концептуальный аппарат для критики этой ситуации и поиска путей её преодоления [1, 2].

Цель исследования – осуществить философско-педагогический анализ феномена «отчаяния успешного ученика» на основе идей С. Кьеркегора и наметить принципы педагогики, способной противостоять дегуманизирующим тенденциям «общества эффективности».

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в отечественном контексте системно применена кьеркегоровская концепция «отчаяния» («Болезнь к смерти») для диагностики кризисных состояний в среде академически успешных учащихся.

2. Парадигма «общества успеха» интерпретирована как социальный механизм, культивирующий «отчаяние нежелания быть собой» через педагогические практики.

3. Разработаны основы экзистенциально-ориентированной педагогической установки, альтернативной технократической модели, с опорой на концепции Кьеркегора о «стадиях существования», «субъективной истине» и «качественном прыжке».

Исследование носит междисциплинарный характер, находясь на стыке философии образования, экзистенциальной философии и педагогической антропологии. Основным методом является философско-герменевтический анализ текстов Кьеркегора С. («Болезнь к смерти», «Или-или», «Страх и трепет») с целью выявления концептов, релевантных для критики современного образования. Также применяется метод философской рефлексии для сопоставления кьеркегоровских идей с реалиями образовательного процесса. Для анализа современных педагогических тенденций используется критический дискурс-анализ образовательной политики, педагогической литературы и академических нарративов. Исследование строится на качественной методологии и носит теоретико-прогностический характер.

Изложение основного материала статьи

1. «Общество успеха» и его педагогические императивы.

Современное образование инкорпорировало логику рынка и менеджериализма. Его идеал – «оптимизированный субъект», чья ценность определяется накоплением «человеческого капитала» [3, 4]. Ключевые черты этой системы:

Культ измеряемости: Знание редуцировано до компетенций, поддающихся количественной оценке (GPA, ECTS, баллы ЕГЭ). Происходит «онтологическое уплощение» образовательного процесса.

Нарратив тотальной самореализации: Учащемуся с ранних лет внушается, что он должен «реализовать весь свой потенциал», превратив жизнь в перманентный проект. Неудача стигматизируется.

Ранняя профессионализация и конформизм: Выбор траектории определяется не внутренним интересом, а прагматическим расчетом («востребованность на рынке»), что соответствует кьеркегоровской «этической» стадии в её обезличенной, общепринятой форме.

2. Кьеркегоровская диагностика: отчаяние под маской эффективности.

Кьеркегор в «Болезни к смерти» определяет отчаяние как «болезнь Я», соотносящуюся не с дисбалансом тела или психики, а с фундаментальным отношением человека к своему существованию. Он выделяет два основных модуса:

Отчаяние нежелания быть собой – бегство от своей свободы, уникальности и ответственности.

Отчаяние желания быть собой (конкретным, конечным Я) – гордыня, полагающая, что человек является творцом самого себя.

Педагогика «общества успеха» фабрикует первый тип отчаяния. Успешный ученик, отождествляющий своё «Я» с академическими достижениями («Я – это мои 100 баллов, мой диплом с отличием»), на деле отчаянно бежит от своего подлинного, неопределенного, возможностного «Я». Его эффективность – маска, скрывающая экзистенциальную пустоту. Симптомами такого отчаяния являются:

Экзистенциальная тревога, обращенная вовне: Постоянный страх «потерять позиции», не оправдать ожиданий трансформирует тревогу свободы (по Кьеркегору, «головокружение возможностей») в невротическую тревогу социального несоответствия.

Синдром самозванца: Ощущение, что успех случаен и не отражает истинную суть личности, есть прямое следствие разрыва между публичной маской «успешного человека» и приватным переживанием собственной неаутентичности.

Выученная беспомощность перед неудачей: Поскольку идентичность построена на успехе, любая неудача воспринимается не как опыт, а как угроза бытию, что ведет к апатии или паническому избеганию риска [3, 4].

3. Пределы «эстетической» и «этической» стадий в образовании.

Образовательная система, по сути, предлагает ученику бесконечно балансировать между кьеркегоровскими «эстетической» и «этической» стадиями, не давая возможности для «религиозного» прыжка (как движения к подлинности).

Эстетическая стадия (погоня за интересом, новизной, проектностью) поощряется, но лишь в рамках, полезных для портфолио. Это приводит к поверхностному дилетантизму.

Этическая стадия (выбор, ответственность, долг) сводится к следованию внешним, общепринятым правилам игры (поступи в топовый вуз, получи высокооплачиваемую профессию), а не к глубокому личному выбору.

Таким образом, система блокирует возможность качественного прыжка – экзистенциального акта, в котором человек, пройдя через отчаяние и тревогу, берет на себя ответственность за своё становление.

4. Контуры экзистенциально-ориентированной педагогики.

Педагогика, учитывающая критику Кьеркегора, должна сместить фокус с производства результатов на сопровождение процесса становления. Её принципы:

Примат субъективной истины над объективным знанием: Важен не только объем усвоенной информации, но и то, как ученик относится к этому знанию, какой личный смысл оно для него обретает. Задача учителя – создавать ситуации встречи с знанием, а не его транслирования.

Педагогика вопроса, а не ответа: Центральной практикой становится искусство задавания экзистенциально нагруженных вопросов («Зачем тебе это знать?», «Что этот выбор говорит о тебе?», «Чего ты боишься, выбирая этот путь?»), которые провоцируют рефлексию и выбивают из автоматизмов.

Легитимация негативного опыта: Тревога, сомнение, неуверенность, отчаяние должны быть признаны неотъемлемой и ценной частью образовательного процесса. Образовательное пространство должно быть достаточно безопасным, чтобы в нём можно было быть уязвимым.

Учитель как «проводник» или «Сократ»: Его роль – не быть носителем готовой истины или коучем по эффективности, а выступать провокатором, задающим неудобные вопросы и помогающим ученику услышать своё собственное «Я» сквозь шум социальных ожиданий [1, 5].

Акцент на «каждодневности»: Вместо гонки за грандиозной «самореализацией» – внимание к тому, как ученик делает маленький выбор здесь и сейчас, как он принимает ответственность за свою учебу, отношения, мысли, в результате проведённого исследования было установлено:

1. Установлено, что доминирующая технократическая парадигма в образовании, фокусирующаяся на внешней эффективности и ранней успешности, является институциональным воплощением «общества успеха», критикуемого с экзистенциальных позиций.

2. На основе философии Кьеркегора выявлен и концептуализирован феномен «отчаяния успешного ученика», который проявляется в экзистенциальном вакууме, синдроме самозванца и конформизме, маскирующихся под высокие академические достижения. Это отчаяние интерпретировано как «отчаяние нежелания быть собой».

3. Доказано, что современная система, поощряя лишь внешние, социализированные формы «эстетической» и «этической» стадий существования, системно блокирует возможность для учащегося совершить экзистенциальный выбор и «качественный прыжок» в направлении подлинности.

4. В результате исследования разработаны теоретические основы экзистенциально-ориентированной педагогической установки, включающей следующие принципы: примат субъективной истины, педагогика вопроса, легитимация негативного опыта, позиция учителя как «проводника» и акцент на ответственности в «каждодневности».

5. Сделан вывод о необходимости смены педагогической установки – от модели формирования эффективного специалиста к модели сопровождения становления ответственного субъекта, способного жить с тревогой свободы и делать аутентичный выбор, что является ответом на вызовы дегуманизации в образовании.

Список источников

1. Кьеркегор, С. Болезнь к смерти / С. Кьеркегор. – Москва : Академический проект, 2021. – 154 с.

2. Кьеркегор, С. Или-или. Фрагмент из жизни / С. Кьеркегор. – Санкт-Петербург : Издательство РХГА, 2022. – 824 с.

3. Becker, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. – 4th ed. – Chicago : The University of Chicago Press, 2021. – 412 p.

4. Ferkany, M. The Educational Importance of Deep Despair // Journal of Philosophy of Education. – 2022. – Vol. 56. – № 1. – Pp. 131–143.

5. Kostina, E. A. Existential Dimensions of Modern Pedagogy: Between Efficiency and Authenticity // Философия образования [Philosophy of Education]. – 2023. – Vol. 23. – № 1. – Pp. 89–104.

Информация об авторах

О. Н. Филатова – кандидат педагогических наук, доцент;

А. П. Новиков – студент.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 111–117
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-111-117

Методы смехотерапии в обучении иностранному языку

Татьяна Анатольевна Абаркина[1], Наталья Валентиновна Андреева[2], Жанна Владимировна Глотова[3], Елена Захаровна Мондраева[4], Анжелика Анатольевна Суслина[5]
[1,2,3,4,5]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]tanya-sad@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1498-9909
[2]andreeva_natalia@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-3763-5125
[3]glotova_hanna@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4444-0246
[4]len.mondraeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4040-497X
[5]angyteach@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7025-8179

Аннотация. Методы смехотерапии (гелототерапии) – это задания юмористического характера, которые направлены на повышение мотивации при изучении иностранного языка. Гелототерапия может быть использована как увлекательное вспомогательное средство обучения, создающее у будущих специалистов позитивный настрой. Применение методов смехотерапии помогает посмотреть на изучение иностранного языка под другим углом, повышает интерес к различным аспектам языка, усиливает командный дух, развивает и обогащает духовный потенциал. Такие задания улучшают настроение и стимулируют умственные процессы.

Ключевые слова: гелототерапия, позитивный настрой, тимбилдинг, чувство юмора, применение методов смехотерапии, повышение мотивации, командный дух, совершенствование языковых навыков, специфический юмор, живой интерес, укрепление доверия

Для цитирования: Абаркина, Т. А., Андреева, Н. В., Глотова, Ж. В., Мондраева, Е. З., Суслина, А. А. Методы смехотерапии в обучении иностранному языку // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 111–117.

Смехотерапия (гелототерапия) – сравнительно новое направление в современной психологии, медицине и педагогике, в котором используются юмористические техники и методы, способствующие улучшению осознания человеком себя, собственной личности и своих запросов [2]. С появлением в 70-80-х годах XX века в США, в наши дни гелототерапия успешно применяется в качестве междисциплинарного метода во многих направлениях жизнедеятельности человека, включая психологию, медицину (при лечении депрессии, агрессии у подростков, в больничной клоунаде) и, конечно, педагогику. Смехотерапия при помощи юмора создаёт легкий позитивный настрой, который помогает человеку посмотреть на проблемы своей жизни под другим углом, возможно обнаружить пути их разрешения, развивать и обогащать свой духовный потенциал.

Родоначальником смехотерапии считается журналист Норман Казинс – «человек, которому удалось рассмешить смерть». Он испытывал страшные боли из-за редкой болезни уставов, и врачи дали ему ничтожно малый шанс на выздоровление. Однако, он решил бороться за жизнь, и сделал это чрезвычайно оригинальным способом: с помощью просмотра кинокомедий. Будучи прикованным к постели, Казинс смеялся по несколько часов в день, а в перерыве между просмотрами его смешили друзья. И болезнь отступила. Он был первым, кто осознал живительную силу юмора и его практическую пользу. После его выздоровления смехотерапия как наука стала успешно развиваться. Сегодня в США существует около 600 специалистов по гелототерапии, а также сеть клиник, куда люди приходят, чтобы посмеяться, получить позитивный настрой и зарядиться бодростью, ведь, согласно исследованиям, 5 минут смеха заменяют 40 минут отдыха [7].

Смех повышает творческие способности и умение решать различные проблемы. Американские ученые [3] пришли к выводу, что активность лицевых мышц способствует улучшению кровоснабжения головного мозга. В результате повышается умственная работоспособность, в голову приходят свежие идеи и мудрые решения. Как установили исследователи [3], существует взаимосвязь между активностью лицевых мышц и кровоснабжением головного мозга. Когда человек смеется или хотя бы улыбается, приток крови к мозгу усиливается, он получает больше кислорода, что положительно сказывается на эмоциональном состоянии. Смехотерапия воздействует комплексно на функциональные системы человека и является самым быстрым и сильнодействующим средством для того, чтобы снять внутренние беспокойства и напряжения, и восстановить гармоничную работу всего человеческого организма.

Смех не помешает и тем, кто совершенно здоров. В Малайзии накануне сессии студентов обучают особым дыхательным упражнениям, имитирующие смех [1] Опыт показал, что все участники эксперимента успешно и легко, абсолютно не волнуюсь, сдают экзамены.

Смех и смеховая культура понятия прежде всего коллективные. Это ярко выраженный культурный феномен. Цель человеческого взаимодействия - взаимопонимание и взаимодействие всех членов общества. Смех в рамках одной или нескольких культур, а также в рамках разных видов деятельности, несет информацию, имеющую значение и смыслы, которые воспринимаются окружающими. Это дает основание говорить о смехе как о коммуникативном процессе, в ходе которого устанавливается взаимопонимание между субъектами коммуникации [1]

Несмотря на исторически сложившееся, особенно в нашей стране, мнение о том, что образование – серьезное и ответственное занятие, в последние десятилетия ярко прослеживается тенденция к созданию более мягкой учебной среды. В наши дни считается, что студенты будут более мотивированы в получении и запоминании информации, если они будут веселы и раскованы, а не напуганы и встревожены [3].

В соответствие с этой тенденцией некоторые преподаватели начали использовать юмор в своих занятиях; они рассказывают забавные истории и случаи, тем самым стимулируя студентов использовать юмор в своих ответах.

Юмор, применяемый в классе, помогает уменьшить стресс и скуку, снять напряжение, улучшает взаимодействие между преподавателями и студентами, делает обучение легким и приятным, а также дает положительную установку на учебу, стимулирует интерес к изучаемому материалу, повышает мотивацию и концентрацию студентов на предмете.

Преподаватель, использующий юмор в классе, воспринимается студентами более позитивно. Такие преподаватели нравятся студентам. Опросы выявили, что студенты считают чувство юмора одним из важнейших качеств успешного преподавателя [10]

Вполне возможно, что ценность юмора в аудитории связана с созданием ощущения непосредственности. Непосредственность – педагогическое понятие, означающее степень, до которой преподаватель устанавливает близкие личные отношения со студентами, в противоположность сохранения дистанции и сдержанности [7]**.**

Если преподаватель улыбается, шутит, хвалит студентов за проделанную работу, использует забавные примеры из собственной жизни, непосредственность повышается. Согласно исследованиям, чем выше непосредственность, тем более положительно студенты относятся к предмету и преподавателю, тем больше удовольствия они получают от занятий, тем более высокой мотивацией, лучшей восприимчивостью и запоминанием материала они отличаются [5].

Согласно мнениям теоретиков и практикующих преподавателей, поддерживающих идею использования юмора в аудитории, юмор не только способствует созданию приятной позитивной атмосферы в классе, но и помогает студентам лучше изучать и запоминать информацию, тем самым повышая академическую успеваемость. Положительные эмоции, сопровождающие юмор, формируют у студентов позитивную установку на обучение, повышая мотивацию к обучению [8].

В нашей стране гелототерапия начала развиваться относительно недавно, всего два десятилетия назад, и здесь наблюдается большой недостаток специальной литературы, посвященной смехотерапии. Однако, авторы настоящей статьи взяли на себя смелость применять приемы гелототерапии для обучения студентов иностранным языкам для профессиональных целей и нашли результаты своей деятельности интересными, захватывающими и полезными. Ниже представлены некоторые рекомендации, основанные на личном опыте авторов, по внедрению приемов гелототерапии в обучение иностранному языку в неязыковом вузе.

Существует ряд упражнений, которые можно использовать не только для создания положительного настроя или введения в тему занятия, но и для закрепления пройденного материала. Для того, чтобы создать у обучающихся позитивное настроение, можно начать со следующих заданий:

Перечислите пять вещей, которые вызывают у вас смех.

Кто из ваших знакомых заставляет вас смеяться? Одним словом, что вы чувствуете в их компании?

Подумайте о самом раннем воспоминании, связанном со смехом. Кто был с вами? Что вы делали? Попробуйте вспомнить то ощущение счастья – услышать звук своего смеха, почувствовать его всем телом.

Такие задания помогают вспомнить лексику, связанную с семьей, друзьями, эмоциями и переживаниями, настроить студентов на позитивный лад и готовность к получению новой информации.

После прохождения определенной темы дальнейшим заданием может стать следующее: вспомнить понравившееся студенту слово и поговорить про него в течение одной минуты. Данное упражнение улучшает запоминание специальной лексики, а также позволяет вспомнить и прочие слова по данной теме. Другие студенты могут дополнить рассказ своими замечаниями и наблюдениями.

При изучении грамматической темы "Conditionals" можно применить упражнение, которое неизменно вызывает живой интерес и смех у обучающихся. Студенты становятся полукругом, мальчики напротив девочек и говорят друг другу фразу: "If I were a man" (для девочек) и "If I were a woman" (для мальчиков). Также, для закрепления этой же грамматической темы студентам предлагается дать свои варианты ответов на вопрос: *If you governed your country…*

where would you build your palace?
what laws would you change?
what new laws would you bring in?
what would you spend most money on?
what would you tax?
what would you ban?
who would you appoint as your ministers?
what would you have named after you?

Как показывает опыт, результатом подобного задания является овладение студентами грамматической темы Conditionals, даже самыми слабыми из них. Выполняя это упражнение, студенты демонстрируют фантазию, творческий подход и неизменно отличное настроение.

Еще одним упражнением на запоминание лексического и грамматического материала может стать следующее:

Придумайте смешную историю, начиная с фразы … Здесь мы можем использовать фразу, которая задаст нам необходимую направленность, связанную с пройденным грамматическим и лексическим материалом, например, "Every day he woke up in his living-room". По мере выполнения этого задания студенты тренируют Past simple, Past continuous и лексический материал, относящийся к помещениям в доме. Для этой же цели студенты могут придумать chain-story, когда преподаватель начинает, а все студенты по очереди продолжают рассказ. Это упражнение в игровой юмористической форме помогает овладеть грамматическими конструкциями, которые в обычной ситуации не вызывают энтузиазма у студентов.

Помимо этого, для запоминания лексики можно использовать игру под названием «Словесный волейбол». Для этого задания нам потребуется небольшой мячик или маленькая мягкая игрушка. Участники бросают друг другу мячик или игрушку и называют существительное. Тот студент, который поймал предмет, бросает его назад и называет подходящий глагол, например, a bird – flies, a dog – runs/barks/howls, a fish – swims и т. д. С помощью данного задания студенты не только запоминают слова, но и формируют ассоциативные связи, учатся употреблять правильные словосочетания на иностранном языке.

После завершения изучаемой темы полезным упражнением, которое может стать шутливой альтернативой теста, является следующее. Преподаватель просит студента рассказать алфавит. Выясняется, что многие студенты путаются в нем, что вызывает смех у всех присутствующих.

Наконец, порядок восстановлен, алфавит записан, и преподаватель просит написать по одному – двум словам (существительным, прилагательным, глаголам) относящимся к пройденной теме, на каждую букву. Студенты могут работать как индивидуально, так и в парах. Такой вид промежуточного контроля можно использовать регулярно, чтобы проверить уровень запоминания материала. Студенты воспринимают это упражнение с большим энтузиазмом, так как здесь отсутствует стресс, связанный с выполнением тестов, выставлением оценок и т. д.

С использованием алфавита может быть связано еще одно задание, которое логически и закономерно вытекает из предыдущего. Преподаватель произносит алфавит про себя. Студент, который в данный момент выполняет упражнение, в определенный момент, который он сам для себя определяет, говорит: «Стоп!». Преподаватель называет букву, на которой он остановился, например, «С». Учащийся должен назвать как можно больше существительных на эту букву – concept, creativity, car, case. Сконцентрироваться сразу не получается, и процесс вспоминания слов вызывает смех у всех участников, но по мере развития ситуации, студенты начинают вспоминать все больше лексики, в то время как остальные учащиеся активно вовлекаются в процесс, подсказывают и вспоминают сами. Такое задание стимулирует умственный процесс, совместную работу, взаимопомощь и создает отличное настроение, которое больше зубрежки помогает в изучении предмета.

Кроме этого, большой интерес и желание работать в команде проявляют студенты при выполнении игры «Задом наперед» – преподаватель называет слово в обратном порядке. Студенты делятся на две команды и должны раньше соперников назвать этот предмет (wodniw – window). Такое упражнение помогает избавиться от шаблонов, расширить восприятие и приносит много положительных эмоций.

Далее, нелишне вспомнить следующее упражнение, которое также связано с разрывом ассоциаций, расширением восприятия и конечно, с хорошим настроением. Преподаватель дает задание: в течение трех - четырех минут придумать ряд действий, которые нужно осуществить, чтобы провалить собеседование, например, опоздать, жевать жвачку и т. д. Студенты очень любят это задание, которое помогает им проявить свою креативность, вспомнить необходимые слова по теме "Work", грамматические конструкции и просто посмеяться.

Следующим заданием, которое мы хотели бы упомянуть является игра «Кто я?» На листочках или стикерах напишите имена любых известных героев либо исторических личностей, сложите в какую-нибудь ёмкость и перемешайте. Каждый игрок, не глядя вытягивает листочек и прикрепляет себе на лоб. Таким образом, каждый видит других, но никто не знает, кто он сам. Себя и нужно угадать. В свой ход игрок задаёт вопрос о «себе», остальные отвечают «да» или «нет». После ответа «да» игрок продолжает спрашивать, а после ответа «нет» ход переходит дальше. Такое задание помогает вспомнить правила построения вопросов на иностранном языке, повышает настроение и стимулирует умственные процессы.

При изучении эмоций и чувств человека и образования прилагательных при помощи суффиксов -ed и -ing студентам предлагается вспомнить прилагательные, характеризующие ситуации и эмоции людей на каждую букву алфавита, например, amazed – amazing, bored – boring, surprised – surprising и т. д. Когда появляется внушительный общий список, все студенты делятся на пары и изображают друг другу в лицах эмоции и ситуации, которые они задумали. Говорить, о том, что они показывают, нельзя, потому что партнер должен сам догадаться. Это упражнение способствует лучшему запоминанию лексического и грамматического материала и создает непередаваемую атмосферу всеобщей радости.

Помимо этого, на лучшее освоение пройденного лексического материала можно дать задание всей группе – продемонстрировать, как можно фотографироваться. Каждый студент или два студента изображают образ, который будет им задан. Например, принять величественную, интеллектуальную, безмятежную, романтичную, спортивную, высокомерную позу для фотографирования. В этом задании тренируются запоминание и использование как прилагательных, так и наречий в легкой игровой форме.

Одним из широко распространенных методов гелототерапии является просмотр выступлений знаменитых комиков. Всем, изучающим иностранные языки, хорошо известно, что уровнем владения иностранными языками является степень понимания юмора и шуток, поэтому такое задание не подходит студентам с низким и средним уровнем знания иностранного языка. После просмотра выступлений, студенты выполняют задание на понимание увиденного и пытаются воспроизвести шутки, которые они поняли, остальные студенты вносят дополнения и исправления. Такое задание тренирует не только лексические навыки, но и навыки аудирования.

Не секрет, что специфический, «мрачный» юмор имеет много сторонников. На наших занятиях можно обыграть пристрастие студентов к такому виду юмора. Мы можем использовать известные законы Мерфи. Приведем здесь некоторые из них:

"If something can go wrong, it will".
"You never find a lost article until you replace it".
"Matter will be damaged in direct proportion to its value".
"Smile. Tomorrow will be worse".
"Left to themselves, things tend to go from bad to worse".

Группа делится на две части. В течение 10 минут студенты должны придумать свои собственные законы Мерфи или свои собственные философские принципы, которые можно назвать «законами подлости». Побеждает та команда, которая придумает больше законов. Смысл этого задания состоит в том, чтобы студенты придумали не просто утверждения, не только наполнили их философским смыслом, но и поработали в команде, и получили массу удовольствия от этой совместной работы.

Наладить контакт и укрепить доверие в группе помогут юмористические задания по сплочению коллектива. Эти забавные вопросы рассмешат группу и откроют новые подробности о ее членах. Студенты узнают, как много общего у них с людьми, с которыми они встречаются и взаимодействуют каждый день. Если ответ утвердительный, нужно добавить детали и рассказать целую историю. Кроме этого, студенты отрабатывают времена группы Present Perfect и Past Simple.

Примеры вопросов для тимбилдинга «Никогда и ни за что»:

Never have I ever taken a sick day when I wasn't really sick.
Never have I ever fallen asleep during a meeting.
Never have I ever applied for a job I knew I was unqualified for.
Never have I ever had a workplace romance.
Never have I ever been caught gossiping about a coworker.
Never have I ever accidentally used the 'Reply All' function in an email.
Never have I ever secretly applied for another job while still employed.
Never have I ever gotten my tongue stuck to something cold in the winter.
Never have I ever skipped school.
Never have I ever lied to my parents about my whereabouts.
Never have I ever cheated on a test.
Never have I ever had a crush on a teacher.
Never have I ever stolen something.
Never have I ever dyed my hair a crazy color.

Любое групповое задание сплачивает коллектив и помогает усвоить материал. Если же это задание вызывает смех и воодушевление, материал усваивается намного лучше и прочнее.

Для расширения словарного состава студентам можно предложить задание «Много слов». Для этой игры потребуются листочки бумаги, на которых нужно написать буквы алфавита. Участник вытаскивает фант из шляпы и за одну минуту должен назвать как можно больше слов на попавшуюся ему букву. Выигрывает тот, кто приведет больше всех примеров. Играть можно как индивидуально, так и в парах, или в группах. Если задание выполняется в группах, участники помогают друг другу.

Еще одно интересное задание может быть связано с изображениями. Это задание выполняется в группах. Студенты – дизайнеры должны создать дом мечты при неограниченном бюджете. Дом нужно не только построить, но и назвать правильно все помещения, установить мебель, посадить сад. Для выполнения этого задания потребуется не только фантазия, совместная работа и хорошее настроение, но и знание и уместное использование специальной лексики.

Работа над созданием дома мечты занимает десять – пятнадцать минут, в течение которых студенты активно работают вместе, обмениваются знаниями, шутками, смеются и демонстрируют удивительную слаженность в совместной работе.

Не секрет, что преподавателям иногда бывает сложно угнаться за студентами. С каждым годом увеличивается количество и качество гаджетов, применение искусственного интеллекта уже не кажется областью научной фантастики.

Поэтому необходимо искать пути и точки соприкосновения с молодежью. Одной из таких областей может быть литература. Полагаем, что все студенты имеют представление о вселенной Гарри Поттера.

Одним из персонажей романов о Гарри Поттере был боггарт – дух или привидение в английской низшей мифологии. Особенность боггарта состоит в том, что он не имеет постоянного облика, но превращается в предмет или существо, которое больше всего боится данный человек. С боггартом можно бороться только при помощи смеха. Необходимо представить какую-то деталь, которая сделает его нелепым.

Например, если человек боится пауков, можно представить огромного паука на коньках. Задание это выполняется в парах или в группах по трое-четверо студентов. Студенты рисуют какой – нибудь объект, который может вызывать страх и добавляют какую – то деталь, которая сделает его смешным. Подобное задание развивает творческие способности студентов, снимают внутреннее напряжение и улучшает взаимодействие между членами группы.

Огромный интерес и энтузиазм у студентов всегда вызывает сочинение лимериков. Это задание могут выполнять только те студенты, чей уровень знания английского языка не ниже, чем B1. Лимерик – это короткое пятистишие, описывающее смешную или нелепую ситуацию, с рифмами по схеме AABBA. Это значит, что первая, вторая и пятая строки рифмуются между собой, а третья и четвёртая – между собой.

Эта форма великолепна для изучения языка: тренируется ритм английской речи, студенты повторяют лексику, осваивают рифмы – и всё это в лёгкой, шутливой форме. Для выполнения этого задания преподаватель вначале объясняет, что такое лимерик, по каким принципам он строится и приводит несколько примеров.

There was a young lady from Norway,
Who casually sat in a doorway.
When the door squeezed her flat
She exclaimed: “What of that!”
This courageous young lady from Norway.

There was an Old man from the West
Who wore a pale plum vest?
When they asked: ‘Does it fit?’
He replied: ‘Not a bit’,
That uneasy old man of the West.

Студенты работают в группах и придумывают свои собственные переводы. Смысл задания не в том, чтобы создавать шедевры. Большинство переводов далеки от совершенства, но работа над стихами неизменно вызывает большой подъем, общий энтузиазм и доставляет много радости. Лимерики – это способ взглянуть на язык как на источник смеха, креативности и удовольствия. Студенты учатся находить красоту в ритме, оценивать экономию слов и не относиться к грамматике слишком серьёзно.

Таким образом, нами была рассмотрена лишь малая часть методов гелототерапии, применяемых в обучении, которыми можно значительно разнообразить и обогатить наши занятия. Применяя их на практике и оценив их привлекательность, перспективность и результатив-

ность, мы можем прийти к выводу, что смех – полезное и приятное средство обучения, не имеющее ограничений. Несомненно, применение методов смехотерапии не может заменить традиционных техник.

Однако, можно утверждать, что использование юмора в образовании как вспомогательного способа обучения для повышения мотивации и развития творческих способностей возможно и нужно, потому что смех – это естественный процесс, который не только оказывает оздоравливающее действие на психику, снимает напряжение, устраняет негатив из нашей жизни, заряжает позитивом, но и помогает нам раскрепоститься.

Список источников

1. Редкозубова, О. С., Ромах, О. В. Смех как основа понимания в человеческом общении / О. С. Редкозубова, О. В. Ромах. – URL: http://cyberleninka.rusmeh-kak-osnova-ponimaniya-v-chelovecheskom-obschenii./viewer (дата обращения: 05.06.2025).

2. Род Мартин. Психология юмора / пер. с англ. под ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 480 с.

3. Киберленинка. – URL: http://cyberleninka.ru/viewer (дата обращения: 06.06.2025).

4. Bachmaier, H. (Hg.) (2005): Texte zur Theorie der Komik. Stuttgart : Reclam

5. Wise, A., Chang, J., Duffy, T., and Rodrigo del Valle. – URL: https://www.researchgate.net/publication/227943504 The Effects of Teacher Social Presence on Student Satisfaction Engagement and Learning (дата обращения: 05.06.2025).

6. Fortson, S., Brown, W. E. (1998). Best and worst university instructors: opinion of graduate students. College Student Journal. – 32(4). – Pp. 572–576.

7. Fry, W. F., Jr. (1984). Laughter and health. Encyclopedia Britannica medical and health annuals: Special report. – Pp. 259–262. Encyclopedia Britannica.

8. Powell, J. P., Andersen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. Studies in higher education, 10(1). – Pp. 79–90.

9. Spier, A. (2005) Deutsch als Fremdsprache. Mit Witzen Deutsch lernen. Berlin : Cornelsen.

10. William, B. Strean. – URL: https://www.researchgate.net/journal/Collected-Essays-on-Learning-and-Teaching-2368 (дата обращения: 05.06.2025).

Информация об авторах

Т. А. Абаркина – кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Андреева – кандидат педагогических наук, доцент;
Ж. В. Глотова – кандидат педагогических наук, доцент;
Е. З. Мондраева – кандидат педагогических наук, доцент;
А. А. Суслина – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 118–127
Научная статья
УДК 81`243:378(06)
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-118-127

Развитие эмоционального интеллекта студентов посредством блог-технологий при изучении иностранного языка в техническом вузе

Наталья Анатольевна Дмитроченко
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
natalya.dmitrochenko@klgtu.ru

Аннотация. Исследуется актуальная проблема интеграции цифровых технологий в лингводидактику высшей технической школы. Рассматривается методика развития эмоционального интеллекта (ЭИ) студентов технического вуза через систематическую работу с англоязычными блогами. Актуальность обусловлена существующим противоречием между требованием ФГОС к формированию гибких навыков, включая ЭИ, и недостаточным использованием потенциала цифровых ресурсов в преподавании иностранных языков для решения этой задачи. Представлена разработанная автором система методических принципов использования блог-технологий, включающая принципы эмоциональной релевантности контента, когнитивно-эмоционального анализа текста и рефлексивной саморегуляции. Проанализированы лингвистические механизмы эмоциональной выразительности в блогах, и предложена их классификация по типу эмоционального воздействия и когнитивной сложности. Научная новизна заключается в уточнении методических основ использования блогов как инструмента одновременного развития иноязычной коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта, что особенно значимо для подготовки конкурентоспособных выпускников технических специальностей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, блог-технологии, гибкие навыки (soft skills), медиаобразование, лингводидактика, иноязычная коммуникативная компетенция, цифровизация образования, рефлексия, эмпатия

Для цитирования: Дмитроченко, Н. А. Развитие эмоционального интеллекта студентов посредством блог-технологий при изучении иностранного языка в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 118–127.

В современной образовательной среде вуза постоянно растут требования к качеству, количеству и актуальности знаний, поэтому особое внимание должно уделяться инновационным методам и подходам к обучению, адаптации имеющегося содержания, форм и средств образования к новым реалиям. В обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) подчеркивается необходимость внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в учебный процесс.

Несомненно, это направление отвечает потребностям времени, предоставляя обучающимся возможности для развития критического мышления, креативности, автономности, умения работать с большим объемом данных, навыков коммуникации и кооперации. Указанные развитые «гибкие навыки», включая эмоциональный интеллект, участвуют в формировании успешной карьеры выпускника технического вуза и его полноценной жизни в современных условиях глобализации, прогресса в сфере технологий и изменений в социальной среде.

Поэтому системы высшего образования во всем мире стремятся строить учебные программы таким образом, чтобы интегрировать формирование и развитие необходимых «гибких» компетенций в профессиональную подготовку студентов.

Так, например, при разработке рабочих программ по некоторым направлениям подготовки бакалавров, магистров и специалистов технического вуза в список необходимых компетенций, которые должны формироваться при освоении студентами дисциплины «Иностранный язык», были включены, помимо традиционной – «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия», такие компетенции, как: «Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая

командную стратегию для достижения поставленной цели» и «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия».

Соответственно, взят курс на формирование у студентов лидерских качеств, умений эффективного взаимодействия, в том числе в мировом сообществе, учитывая специфику и особенности культурного кода стран изучаемого языка. А также предполагается, что современный студент должен свободно, со знанием норм сетевого этикета в международной академической и деловой среде, пользоваться современными цифровыми платформами для профессиональной коммуникации (Teams, Zoom, академическими сетями) и знать особенности оформления научных и профессиональных текстов (статьи, презентации, доклады).

Однако, несмотря на тот факт, что для изучения английского языка в вузе цифровые образовательные ресурсы и искусственный интеллект открывают новые неограниченные возможности, использование цифровых технологий не только для развития собственно языковых и речевых компетенций, но и для формирования гибких навыков, среди которых одно из ключевых мест занимает эмоциональный интеллект (ЭИ), до сих пор не частое явление в практике преподавания иностранных языков.

Соответственно, актуальность настоящего исследования определяется следующими противоречиями:

– Между потребностью в высоком уровне ЭИ у будущих специалистов и недостаточным вниманием к его развитию в рамках традиционных образовательных программ. Несмотря на то, что ЭИ оказывает влияние на способность и качество коммуникации, формирование стрессоустойчивости, лидерские качества, в учебных планах технических вузов практически не выделяются специальные дисциплины для его формирования.

– Между потенциалом цифровых образовательных технологий и их ограниченным использованием в развитии эмоциональной сферы студентов. Так, например, блоги, социальные сети и медиаресурсы (новостные каналы, подкасты и пр.) обладают высокой вовлекающей способностью, мощным коммуникативным и рефлексивным потенциалом, однако преподаватели иностранного языка редко применяют их в рамках контактных часов, а если и используют, то, в основном, для языковой практики, или публикации учебных материалов, а не для осознанной работы с эмоциями.

– Между необходимостью межкультурной коммуникации в профессиональной среде и недостаточной интеграцией эмоционального обучения в процесс изучения иностранных языков. Традиционно иностранный язык (ИЯ), и особенно профессиональный иностранный язык, преподается через лексику и грамматику, тогда как его эмоционально-экспрессивная функция остается на периферии. Эмоциональный интеллект критически важен для межкультурной коммуникации, поскольку влияет на понимание эмоций собеседника и адаптацию в иноязычной среде, в то же время программы по ИЯ редко включают целенаправленные методики развития ЭИ, ограничиваясь формальными лексико-грамматическими упражнениями.

– Между потребностью в персонализации обучения и массовыми образовательными форматами. Современные студенты нуждаются в индивидуальном подходе, учитывающем их эмоциональные и когнитивные особенности. Однако аудиторные занятия часто не позволяют обеспечить необходимую персонализацию, тогда как блог-технологии, используемые в рамках освоения дисциплины (например, «Иностранный язык») могут стать инструментом для рефлексии и саморазвития личности обучающегося.

– Между необходимостью развития мотивации студентов и низким уровнем их вовлеченности в традиционный процесс обучения ИЯ в негуманитарном вузе. Эффективное освоение дисциплины «Иностранный язык» требует высокой внутренней мотивации, которая зависит от эмоционального отклика студента на содержательную и процессуальную сторону выстроенного преподавателем образовательного процесса. Стандартные практические занятия, подразумевающие только выполнение упражнений из учебника не всегда способны поддерживать познавательный и эмоциональный интерес, в то время как использование блогов может создавать эмоционально насыщенную среду за счет творческих заданий и живого общения.

– Между существующими психолого-педагогическими возможностями использования блог-технологий для формирования эмпатии и развития эмоционального интеллекта в целом, и недостаточным исследованием первых в методике преподавания ИЯ в вузе. Блоги являются отличной площадкой для демонстрации собственных эмоций блогера, выражающихся вербально

(в используемых лексических и грамматических конструкциях) и невербально. Соответственно, через эмпатию к личности блогера, используя эмоционально-когнитивный анализ текста блога на контактных занятиях по ИЯ или внеаудиторно, студенты развивают и обогащают не только свою иноязычную речь, но и ЭИ.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы проанализировать и обосновать эффективность использования блог-технологий, имеющих отношение к изучению иностранного (английского языка), как средства развития эмоционального интеллекта студентов. Предположительно, систематическая работа студентов с блогами на иностранном языке, включающая анализ эмоционального языкового и речевого контента, рефлексию изученного и, как результат, создание собственных текстов, умение целенаправленно и своевременно применять языковой и речевой материал в ситуациях эмоционального общения, может способствовать развитию таких компонентов межличностного и внутриличностного ЭИ, как эмпатия, саморегуляция, социальная восприимчивость.

Научная новизна данной работы состоит в уточнении методических принципов интеграции блог-технологий в процесс преподавания иностранного языка в техническом вузе, а также уточнении классификации и функций обучающих блогов, имеющих отношение к изучению ИЯ через призму развития эмоционального интеллекта студентов.

Методологическую основу исследования составляют такие теоретические подходы, как: 1) Концепция эмоционального интеллекта (его структура, классификация, функции; понятия эмпатии, саморегуляции, рефлексии) широко изученная Гоулман Д., Саловей П., Мейером Дж.; 2) Теория медиаобразования в работах Зазнобиной Л. С., Федорова А. В. и др., а именно использование средств массовой коммуникации (цифровых ресурсов) для развития критического мышления и эмоциональной отзывчивости; 3) Теория и методики обучения иностранным языкам (принципы иноязычного образования (Гальскова Н. Д., Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А.), особенности обучения иностранному языку с помощью интернет-ресурсов (Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Сысоев П. В., Титова С. В., Dudeney G.), коммуникативная методика преподавания иностранных языков (Пассов Е. И.) – принцип ситуативной и эмоциональной вовлеченности студента в процесс обучения ИЯ.

В наше время нельзя переоценить роль и значение медиа (средств массовой коммуникации) как комплексного средства познания и интеграции человека в окружающем мире. «Основная задача медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий» [1, 241].

Другие исследователи выделяют среди задач медиаобразования нахождение педагогических приемов для преодоления коммуникативных барьеров в образовательном процессе с целью создания благоприятных условий для освоения студентами дисциплин учебного плана. «Подобные барьеры могут быть обусловлены географическими, историческими, государственно-политическими, ведомственными, экономическими, техническими, терминологическими, языковыми, психологическими и другими причинами» [2, 27].

Влияние медиа и цифровых технологий на когнитивную и эмоциональную сферы личности, на формирование и развитие ее эмоционального интеллекта, активно изучается в настоящее время.

Введение понятия ЭИ (как набора «из четырех способностей: идентификации, использования, понимания эмоций и управления ими» [3, 7] по отношению как к себе, так и к другим людям) и его популяризация в современной науке произошла в конце XX – начале XXI века.

С тех пор цифровые и медиа технологии прочно обосновались во всех сферах жизни и активно внедряются в образование, поэтому развитие ЭИ как инструмента осознанного и целенаправленного взаимодействия личности в цифровой среде, а также в реальной коммуникации становится действительно важной задачей образования.

В данной работе использовались такие теоретические методы исследования, как анализ литературы, систематизация, моделирование и эмпирические: контент-анализ блогов (выявление эмоциональных паттернов), наблюдение за эмоциональным поведением студентов во время занятий с использованием элементов блог-технологий, рефлексивное эссе.

Анализ научной литературы по проблеме позволить выявить некоторые закономерности, характерные для современного общества в целом и для высшего образования в частности. Речь идет о необходимости изменения содержания учебного процесса, модернизации привычных методов и приемов обучения, широкое внедрение разнообразных цифровых технологий с целью осознанного применения эмоционального влияния на студента в процессе обучения, так как «эмоциональное воздействие на студента в ходе занятия … позволит включить логику, желание познать преподнесённый факт» [4, 56].

При этом данный тип управления сознанием, мотивацией уже давно используется в маркетинге, политике, психологии. В высшем образовании, однако, лекции, читаемые по печатному источнику монотонным безэмоциональным способом, все еще не редкость. Поэтому преподавателям необходимо модернизировать свой стиль преподавания и внедрять такие формы занятий, например, как тематическая дискуссия, обсуждение, форум, которые могут проводиться в виде чата. Общение в чате поможет преодолеть замкнутость и устранить психологические барьеры, которые могут быть связаны с характером преподавания различных дисциплин.

Посредством чата преподаватель может установить непосредственный контакт с студентом и учебной группой. При разработке и внедрении методик обучения студентов, часть из которых обладает клиповым мышлением, можно использовать следующие рекомендации: разбивать учебный материал на небольшие, легко усваиваемые части; представлять информацию в формате коротких, тематических видеороликов; регулярно повторять изученные темы, используя различные упражнения и творческие задания; пересмотреть содержательную часть учебного материала, например, включать в учебный процесс задания, связанные с будущей профессией.

Одним из способов преподнести информацию в доступном виде для современных студентов являются блоги. «Блогосфера представляет собой относительно новую стремительно развивающуюся область виртуальной межличностной коммуникации, которая становится одним из инструментов социального воздействия благодаря возможности широкого охвата аудитории, немедленной обратной связи и личностному подходу к предоставлению информации» [5, 368].

Сейчас под блогом понимается «сайт (или раздел сайта), содержащий датированные записи текстового и мультимедийного характера с возможностью комментирования, расположенные в обратном хронологическом порядке» [6, 125].

Блоги с методической точки зрения являются текстами, объединяющими такие функции языка как сообщение - получение обратной связи и информативную функцию средств массовой коммуникации. Блоги идеально отвечают современным запросам: порционная, клиповая подача, мотивация и потребность в получении информации, краткость и уместность.

Наша современная жизнь наполнена информацией, которую мы все чаще и чаще черпаем из различных блогов (на телевидении, в социальных сетях, в мессенджерах и печатных изданиях и т. д.), и она меняет нашу жизнь, хотим мы этого или нет. Причины, по которым блоги становятся все более популярными и все более влиятельными, определяются новизной, актуальностью и значимостью информации, которая не проходит долгий путь от написания до выхода в печать, а также искусственно созданной психологической близостью к получателю информации и фактором интереса.

Блог на иностранном языке (носителя языка, рассказывающего о своем профессиональном или житейском опыте) или профессиональный блог для изучения иностранного языка (блоггер может быть, как носителем языка, так и нет) – мощный педагогический инструмент, отвечающий современным образовательным парадигмам и специфике подготовки инженеров, а также отличный способ погрузиться в языковую среду. На это существует ряд причин, а именно:

Аутентичность и естественность речи. Традиционные учебники и учебные пособия, выпускаемые вузами, особенно если они долго не переиздаются, часто создают искусственный, «стерильный» языковой контекст. Блоги же, особенно профессиональные и технические, созданные носителями языка для носителей, представляют собой образцы живого, современного языка в его естественной среде. Студенты технических специальностей могут подписаться и анализировать блоги, посвященные их будущей профессии (напр., блоги о программировании, о сельском хозяйстве, нанотехнологиях, банковских продуктах и т. п.). Это позволяет изучать язык не как абстрактную дисциплину, а как рабочий инструмент для получения актуальной информации.

Актуальность, разнообразие, ситуативность блогов. Можно найти блоги в видео, аудио и печатных форматах практически по любой тематике. В дополнение к фундаментальным знаниям из учебников и методических пособий по изучаемым дисциплинам, можно использовать современную информацию по новейшим достижениям в любой области, так как новые материалы появляются каждый день. Это поможет сделать процесс обучения более современным и увлекательным.

Разноуровневость. Преподаватель может выбрать блог для использования в учебном процессе исходя из уровня владения студентами иностранный языком.

Развитие функциональной грамотности и узкоспециализированной лексики (CLIL – Content and Language Integrated Learning) [7].

Подход "предметно-языкового интегрированного обучения" является золотым стандартом в современной лингводидактике. Изучение языка через контент по специальности многократно повышает мотивацию и эффективность усвоения лексических единиц и развития речевых навыков. Студенты могут: вести конспекты прочитанного или услышанного из блога, писать краткое резюме на русском или иностранном языке; создавать и вести собственный словарь технических терминов и аббревиатур, встречающихся в блогах; расширить профессиональный кругозор и развивать критическое мышление путем сравнения трактовки одной и той же технической проблемы в англоязычном и русскоязычном блоге.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональном контексте. Современный выпускник вуза обязан уметь не только читать на иностранном языке, но и участвовать в профессиональных дискуссиях на международном уровне. Для этого преподаватель может организовать собственный учебный блог или форум, где студенты публикуют свои эссе или мини-обзоры на технические темы на целевом языке. Профессиональная коммуникация сегодня в большей степени осуществляется в письменной форме (электронные письма, документация, чаты, отчеты). Блог как формат учит структурировать мысли в письменном виде, лаконично и ясно излагать сложные идеи. Написание собственных постов учит студентов использовать связующие слова, строить абзацы, применять профессиональную лексику в контексте. Комментируя посты друг друга, задавая уточняющие вопросы и вступая в полемику, обучающиеся отрабатывают навыки письменной дискуссии; учатся корректно и аргументированно выражать свое мнение в профессиональном сообществе.

Формирование чувства «принадлежности» сообществу единомышленников, сопричастности. Блог подразумевает вовлеченность и активную сетевую деятельность автора и его читателей. Количество людей, участвующих в коммуникации, может быть сколь угодно большим, однако на самом деле вокруг каждого блога формируется более или менее широкий круг действительно заинтересованных и разбирающихся (или желающих разобраться) в теме людей. Соответственно, данная особенность блога не только отвечает психологическим запросам современных студентов, привыкших давать обратную связь, реагировать и «оценивать» информацию в социальных сетях, а также удачно коррелирует с коммуникативными задачами освоения иностранного языка, но и позволяет учащемуся вуза еще будучи студентом приобщиться к профессиональной сфере выбранной специальности и утвердиться в выборе профессионального пути.

Развитие критического и аналитического мышления. Блогосфера полна как экспертных мнений, так и непроверенных данных. Задача преподавателя вуза – научить студентов критически оценивать источники информации. Студентам можно предложить задания на верификацию информации (например, сравнить данные из блога с данными из рецензируемых научных журналов); анализ аргументации (оценить, насколько автор блога обосновывает свои тезисы, какие доказательства приводит); выявление предвзятости мнения (определить, представляет ли автор объективную картину или продвигает интересы какой-либо компании).

Персонализация образовательной траектории и повышение автономии обучающегося. Каждый студент имеет уникальные профессиональные интересы даже в рамках одной и той же специальности. Блоги позволяют выйти за рамки единой для всех программы. Студенты могут самостоятельно находить и выбирать для анализа блоги, которые соответствуют их узким интересам (например, не просто «ветеринария», а «методы лечения экзотических животных» и т. п.). Это формирует ключевой навык самостоятельного, осознанного обучения (self-regulated learning) в системе lifelong learning (непрерывного образования).

Работа с эмоционально насыщенными текстами на иностранном языке усиливает межкультурную чувствительность, поэтому эффективна для развития ЭИ, так как сочетает: языковую практику, рефлексию над эмоциональными состояниями и межкультурный анализ.

Через анализ блогов разных жанров (личные дневники, профессиональные рефлексии, travel-блоги) студенты учатся идентифицировать эмоции автора, что приведет к увеличению использования эмоциональной лексики в собственной устной и письменной речи.

Это позволит им создавать собственные тексты с акцентом на эмоциональную составляющую и повысит мотивацию к изучению языка через личностно значимый и эмоционально окрашенный контент.

Развитие эмоционального интеллекта через работу с блогами требует системного подхода, учитывающего как лингвистические, так и психолого-педагогические аспекты.

Для того, чтобы преимущества блога были успешно использованы в учебном процессе, необходимо отбирать блоги с высокой эмоциональной насыщенностью, задания по работе с блогами должны носить системный характер (от анализа к созданию контента) и быть интегрированы в учебный процесс.

Представим некоторые методические принципы, которые обеспечивают эффективность данной интеграции:

Принцип эмоциональной релевантности контента. Суть данного принципа состоит в том, что отбор блог-материалов должен основываться на их способности вызывать эмоциональный отклик и стимулировать рефлексию. Например, присутствие в блоге личных историй, мнений, размышлений (в отличие от сухих информационных статей); использование эмоционально окрашенной лексики (описания чувств, метафоры, восклицания); наличие культурной специфики выражения эмоций (сравнение блогов из разных стран). Это могут быть личные дневники, рефлексивные эссе, подкасты или видеоблоги с эмоциональными монологами (например, TED Talks на темы resilience, empathy).

Принцип когнитивно-эмоционального анализа текста основан на том, что **с**туденты учатся не только понимать содержание, но и декодировать эмоции автора, анализировать их причины и последствия. Реализовать данный принцип возможно через следующие виды работы с текстом: 1) **э**моциональный маркеринг: выделение в тексте слов и фраз, выражающих чувства (например, "*I was devastated…", "It filled me with joy…"*); 2) ролевой анализ**:** интерпретация текста от лица автора («Почему блогер испытывает эти эмоции?"); 3) **с**равнительный анализ: сопоставление реакций разных авторов на одну ситуацию (например, отзывы о переезде в другую страну). Записывать эксплицитно и имплицитно выражаемые автором блога эмоции можно в таблицы эмоциональных паттернов (например, "Emotion – Lexical Expression – Possible Cause"). Далее можно организовать дискуссии на основе прочитанного *(«*Как бы вы отреагировали в этой ситуации?"*)*.

Принцип деятельностного вовлечения (от восприятия к созданию контента) очень важен, поскольку развитие ЭИ происходит не только через пассивное потребление информации, но и через активное выражение собственных эмоций на иностранном языке. Например, в задании на составление текста на тему "My native town" обязательно должно быть указано, на какие вопросы должен ответить студент, чтобы текст получился эмоционально окрашенным, и какие средства эмоциональной выразительности ему рекомендуется использовать (What feelings or emotions do you experience when come back to your home town after a long journey? Why? Are there any places in your home town that make you feel in a special way? Describe them and your feelings there., etc..).

Принцип межкультурной эмоциональной компетенции. Блоги позволяют изучать, как эмоции выражаются в разных культурах, что способствует развитию эмпатии и снижает коммуникативные барьеры при общении, развивает наблюдательность и толерантность. Можно предложить студентам создать групповой подкаст на тему "Emotions across cultures". Задания такого плана не только улучшают языковые и речевые навыки, но и формируют зрелую межкультурно компетентную личность.

Принцип рефлексивной саморегуляции состоит в том, что студенты учатся осознавать свои эмоции и управлять ими через анализ и создание контента. Реализовать данный принцип возможно, например, через ведение дневника эмоций на иностранном языке (еженедельные записи с анализом своих состояний).

Использование блогов в обучении иностранному языку (ИЯ) может оказывать разное влияние на эмоциональный интеллект (ЭИ) и когнитивное развитие студентов.

Представим классификацию, основанную на типе контента и его эмоциональной насыщенности.

По типу эмоционального воздействия блоги можно разделить на:

1. Эмпатийные блоги (содержат личные истории, исповеди, размышления о жизненном опыте, вызывают сильный эмоциональный отклик (сопереживание, сочувствие)). Это могут быть личные дневники (например, "*The Happiness Project"* by Gretchen Rubin) или блоги о преодолении трудностей (например, "*Mindset Journeys"* о борьбе с тревожностью). Такие блоги способствуют усвоению эмоциональной лексики (например, *heartbroken, overwhelmed, grateful*) и развитию эмпатии и социальной восприимчивости.

2. Мотивационные блоги, то есть вдохновляющие истории успеха, саморазвития, целеполагания, вызывающие, как правило, такие эмоции, как восхищение, решимость, оптимизм. Это могут быть, например, карьерные блоги ("*Tim Ferriss Blog"*) или спортивные/здоровье-блоги (например, "*No Meat Athlete"*). Работа с подобными текстами, умение анализировать причинно-следственные связи (как автор достиг цели?) развивает внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию, вдохновляет к изучению ИЯ.

3. Рефлексивно-аналитические блоги (философские эссе, культурологические блоги) содержат глубокие размышления на философские, социальные, психологические темы.

Работа с такими блогами развивает критическое мышление и умение выражать сложные эмоции и абстрактные идеи на ИЯ, вызывает такие сложные эмоции, как интеллектуальное возбуждение и творческий подъем, чувство общности («я не одинок»), а также ощущение экзистенциальной тревоги, хрупкости бытия. Это иногда тяжелые, но потенциально преображающие эмоции, способные вдохновлять человека на дальнейшую деятельность.

По уровню когнитивной сложности можно выделить:

– Блоги с низкой когнитивной нагрузкой (обычно затрагиваются простые бытовые темы (личная жизнь и путешествия), используются короткие предложения, эмоциональная разговорная лексика на базовом уровне (*happy, sad, excited*).

– Блоги со средней когнитивной нагрузкой (профессиональные, о здоровье, используется более сложный синтаксис и аргументация, обычно без сложной терминологии).

– Блоги с высокой когнитивной нагрузкой (научно-популярные блоги, литературные эссе, характеризуются академическим языком и абстрактными темами).

Вопрос о выборе блога как предмета для изучения иностранного языка и одновременного развития ЭИ студентов стоит довольно остро, принимая во внимание количество и разнообразие существующих блогов.

На наш взгляд, личные дневники и блоги о здоровье (ментальном и физическом) обладают необходимым потенциалом для осуществления поставленных нами целей (особенно для студентов первого курса в рамках изучения общего иностранного языка – General English).

В личных дневниках блогеры, как правило, описывают какие-то рутинные или важные моменты, изменения в своей жизни, путешествия, какие-то семейные традиции, детство и т. п., в блогах о физическом и психологическом здоровье как правило затрагиваются темы, близкие каждому человеку, и особенно близкие молодому человеку в период становления его взрослости, зрелости. Для обучения студентов второго курса профессиональному иностранному языку (English for Specific Purposes) отлично подойдут профессиональные блоги, сочетающие современное знание с общением в среде единомышленников.

Помимо тематического содержания, выбранные типы блогов могут дифференцироваться по лингвистическим характеристикам, таким как лексический выбор, стилистическое оформление речи и степень эмоциональной выраженности.

Наблюдается, что контент блогов может вызывать у аудитории как положительные, так и негативные эмоции, например, состояния воодушевления, мотивацию к действию или переменам в личной жизни, или же печаль, сопереживание и подавленность.

Это обусловлено способностью авторов эффективно воздействовать на эмоциональную сферу читателей (зрителей) посредством невербальных (мимика, жесты, в видеоблоге) и вербальных средств коммуникации. В случае недостаточной эффективности этих средств, аудитория может демонстрировать пониженный уровень вовлеченности и эмоционального отклика, воспринимая информацию механически и подсознательно не принимая ее.

Изучение контента различных блогов из категорий «личные дневники», «блоги о спорте/здоровье» позволило выяснить, какие языковые, а также стилистические средства, используемые авторами, делают содержание блога эмоционально окрашенным и способствуют развитию ЭИ читателя.

Во-первых, это лексические элементы, например: 1) глаголы и существительные высокой интенсивности (“to loathe” (ненавидеть) вместо “to dislike” (не нравиться), “terror” (ужас) вместо “fear” (страх); 2) оценочные прилагательные и наречия – “An exquisite painting” (изысканная картина)), “a repulsive smell” (отвратительный запах), “blissfully unaware” (блаженно неведающий), “bitterly disappointed” (горько разочарованный); 3) сенсорная лексика (“The acrid smell of smoke” (едкий запах дыма)), "a deafening silence" (оглушительная тишина), "the velvet touch" (бархатное прикосновение).

Далее, риторические и стилистические средства, используемые для формирования эмоционального восприятия информации, такие как: 1) метафора – “Time is a thief.” (Время – вор.); 2) сравнение – “She slept like a log.” (Она спала как сурок.); 3) олицетворение – “The wind whispered secrets through the trees.” (Ветер шептал секреты сквозь деревья.); 3) гипербола – “I'm so hungry I could eat a horse”. (Я так голоден, что мог бы съесть лошадь.); 4) литота – “It's not a bad view”, he said, looking at the breathtaking panorama («Неплохой вид», – сказал он, глядя на захватывающую дух панораму.); 5) оксюморон – “Bittersweet memories” (горько-сладкие воспоминания), “deafening silence” (оглушительная тишина).

Описанные средства, при условии сознательного применения, стимулируют эмпатию читателя, и значительно улучшают навык собственной продуктивной письменной речи автора.

На примере небольшого текста одного из иноязычных блогов покажем, какие средства эмоциональной выразительности использовал автор:

“While there’s no magic, one-size-fits-all solution for building a happier, healthier, more creative, and more productive life, a few key elements stand out: Self-knowledge. We must know ourselves – our temperament, our interests, our values. The better we know ourselves, the more readily we can construct a life that will work for us. Relationships. Ancient philosophers and contemporary scientists agree: a key to happiness is strong relationships with other people. We need enduring, intimate bonds; we need to feel like we belong; we need to be able to confide; we need to be able to receive and give support. To be happier, we need to think about feeling good, feeling bad, and feeling right, in an atmosphere of growth. In other words, we should try to create opportunities to feel positive emotions, eliminate sources of negative emotions, pursue a life that reflects our values, and find experiences of growth, learning, and teaching. Happiness isn’t something that happens to us; it’s a state we can seek to foster”.

Проведем детальный анализ представленного текста, чтобы показать, какие приемы и средства использовал автор с целью убеждения, вдохновения и мотивации читателя, чтобы создать тон уверенного и ободряющего наставника. Во-первых, это слова, формирующие позитивные семантические поля: счастье (*happier, happiness*), здоровье (*healthier*), творчество (*creative*), продуктивность (*productive*), рост (*growth*), поддержка (*support*).

Эти слова активируют у читателя положительные ассоциации и стремление к саморазвитию. Далее, используются высокочастотные в позитивной психологии понятия: *self-knowledge* (самопознание), *values* (ценности), *temperament* (темперамент), *intimate bonds* (личные связи), *feel right* (чувствовать правильность). Это придает тексту научную весомость, а также позволяет автору апеллировать к глубоким личностным потребностям.

Во-вторых, текст насыщен параллельными конструкциями, которые создают ритм и усиливают убедительность “*We need enduring, intimate bonds; we need to feel like we belong; we need to be able to confide; we need to be able to receive and give support”* (Нам нужны прочные, интимные связи; нам нужно чувствовать, что мы принадлежим; нам нужно иметь возможность доверять; нам нужно иметь возможность получать и оказывать поддержку.)

В-третьих, повсеместное использование местоимения «мы» (We must know ourselves. We need …) создает эффект общности, разделенного опыта и снижает дистанцию между автором и читателем. Это не назидание свыше, а совместное размышление.

Далее, чередование длинных и коротких предложений позволяет расставить акценты в тексте: “*Self-knowledge*.” (Самопознание.) “*Relationship*” (Отношения.) “*Happiness isn`t something that happens to us; it`s a state we can seek to foster*.” (Счастье – это не то, что с нами случается; это состояние, которое мы можем стремиться взращивать.)

Более длинные предложения разворачивают аргументацию и создают атмосферу вдумчивого анализа.

Также автором представлены следующие стилистические средства: 1. Метафоры "*Construct a life that will work for us".* (Построить жизнь, которая будет работать на нас.) Жизнь представлена как здание или механизм, который можно сознательно сконструировать. Это внушает чувство контроля и возможности изменить обстоятельства. "*Foster" happiness.* (Взращивать счастье.) Счастье метафорически изображается как растение или ребенок, о котором нужно заботиться, что подчеркивает постепенность и необходимость усилий. 2. Антитеза (противопоставление): "*Ancient philosophers and contemporary scientists agree..."* (Древние философы и современные ученые согласны...)

Это противопоставление создает мощный аргумент, показывая, что истина универсальна и проверена временем. 3.*"Happiness isn't something that happens to us; it's a state we can seek to foster."* (Счастье – это не то, что случается с нами; это состояние, которое мы можем стремиться взращивать.) Это ключевая антитеза, смещающая фокус с пассивности на активность.

Кроме указанных средств выразительности автором используется уверенный и ободряющий тон, который не обещает чуда ("*no magic, one-size-fits-all solution"*), что делает его более честным и заслуживающим доверия, а также формальный, но доступный регистр, без излишней наукообразности. Такой риторический прием, как переформулирование сложной идеи в более простые, практические шаги ("In other words" (Другими словами)), направлен на лучшее усвоение материала, он также показывает заботу автора о понимании со стороны читателя.

Анализ текста дает нам общее впечатление и понимание того, каким образом автор блога воздействует на эмоциональную сферу читателя. Текст дает структуру и ясность, так как разбивает абстрактное понятие "счастье" на конкретные, управляемые компоненты (самопознание, отношения, работа с эмоциями) и приводит конкретные примеры того, что нужно делать (*confide* – доверять, *give support* – оказывать поддержку); убеждает читателя в том, что он способен повлиять на свою жизнь, акцентируя внимание на активных действиях (*seek to foster*); удовлетворяет базовые потребности, прямо апеллируя к фундаментальным человеческим потребностям в принадлежности, поддержке, аутентичности и развитии.

Эмоциональная выразительность данного текста заключается в его убедительной, структурированной и ободряющей манере, что является мощным положительным эмоциональным посылом, вдохновляющим читателя на действие.

Анализ содержательного аспекта различных блогов позволил также выявить некоторые устойчивые иноязычные выражения, обладающие эмоциональной выразительностью. Поиск и выявление таких фраз поможет студентам оценить эмоциональное состояние автора текста блога, а также предположить возможные причины данного состояния.

В целом, такая работа с текстом будет способствовать развитию не только лексико-грамматических навыков и речевой иноязычной компетенции студента, но и его эмоционального интеллекта.

Приведем таблицу для контент-анализа эмоционально-речевого содержания блогов.

Таблица

Таблица эмоциональных паттернов

Emotion	*Typical Phrases*	*Possible Reaction/Cause*
Happiness	*"I'm over the moon!", "This made my day!"*	Achieving a goal, receiving good news
adness	*"I felt so empty inside..", "It broke my heart."*	Loss, failure, disappointment
Anger	*"I was boiling with rage!", "How dare they?!"*	Injustice, disrespect, broken promises
Fear	*"My blood ran cold...", "I was terrified!"*	Unknown situations, threats, risks
Surprise	*"My jaw dropped!", "I couldn't believe my eyes!"*	Unexpected events (positive/negative)
Frustration	*"I hit a wall...", "It's so draining!"*	Unmet expectations, repetitive failures
Nostalgia	*"Those days are long gone...", "I miss it so much."*	Memories of the past, childhood
Guilt	*"I wish I could take it back...", "It's all my fault."*	Mistakes, hurting someone
Pride	*"I've come so far!", "This is my proudest moment."*	Personal achievements, overcoming challenges
Ambivalence	*"I'm torn between...", "Part of me wants to, but..."*	Conflicting desires, tough decisions
Impostor Syndrome	*"I don't deserve this position..."*	Career advancement, public recognition
Burnout	*"I'm running on empty.", "I just can't anymore."*	Overwork, lack of work-life balance
Gratitude	*"I'm deeply grateful for...", "This team is amazing."*	Successful collaboration, mentorship

Для эффективной работы с содержанием блогов на занятии можно предложить студентам найти в тексте фразы, выражающие эмоции: What emotions dominate? (Какие эмоции доминируют?) и заполнить таблицу, выписывая примеры из текста. Далее можно обсудить причины выявленных эмоциональных состояний: Why did the author feel this way? (Почему автор испытывает подобные чувства?) Would you react similarly? Why? (Вы бы отреагировали также? Почему?).

Можно предложить проанализировать и сравнить язык двух и более блогов: How does the language differ? (Чем отличается язык?). Продуктивные навыки письменной речи будут формироваться, если студент напишет блогеру ответ, используя фразы, выражающие чувства и эмоции согласно коммуникативной ситуации.

Данная практика поможет систематизировать эмоциональную лексику и научит видеть связь между языком и психологией, тем самым несомненно будет способствовать развитию эмоционального интеллекта.

Основная особенность и привлекательность блога как инструмента освоения языка через интерес к собственному хобби или увлечению (теме блога) лежит в его интерактивности, т. е. способности читателя активно общаться, высказывая свое мнение и узнавая мнение партнера по общению, а также синхронность, т. е. возможность одновременного или почти одновременного создания сообщения и ответной реплики на него.

С этих позиций нам кажется, что работа по изучению (ведению, комментированию) блога на иностранном языке является одним из эффективных видов деятельности не только по освоению коммуникативных навыков студентов, но и развитию у них эмоционального интеллекта как одного из необходимых качеств конкурентоспособного выпускника вуза 21 века. Интеграция блогов в учебный процесс по иностранному языку в техническом вузе – это не «развлечение», а методически обоснованная педагогическая стратегия.

Она позволяет перейти от рутинного освоения языка к увлекательному процессу профессионального самосовершенствования, развития критического мышления и эмоционального интеллекта с целью активного участия в глобальном научно-техническом диалоге.

Список источников

1. Федоров, А. В. Медиаобразование: история и теория. – Москва : Информация для всех, 2015. – 450 с.

2. Зазнобина, Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26–34.

3. Сергиенко, Е. А., Хлевная, Е. А., Ветрова, И. И., Мигун, Ю. П. Тест эмоционального интеллекта : методическое пособие. – Москва : Институт психологии РАН, 2019. – 178 с.

4. Полевой, С. А., Павлова, В. В. Особенности обучения студентов с клиповым мышлением. – Открытое образование. – 2017. – Т. 21. – № 2. – С. 56–67.

5. Кислицына, Н. Н., Чернявская, О. Г. Композиционные, стилистические и лексические особенности интернет коммуникации (на материале англоязычных блогов профессиональной направленности) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2019. – Т. 12. – Вып. 6. – С. 368–373.

6. Баженова, Е. А., Иванова, И. А. Блог как интернет-жанр // Вестник Пермского университета. – 2012. – Вып. 4(20). – С. 125–131.

7. Миронова, И. Н. Преимущества предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1А. – С. 419–426.

Информация об авторе

Н. А. Дмитроченко – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 128–131
Научная статья
УДК 811.161.1*272:811.111*272
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-128-131

Технология изучения анаграмматических моделей в русских и английских пословицах и поговорках

Павел Юрьевич Ковалишин
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

Аннотация: Представлена технология исследования русских и английских пословиц и поговорок, построенных по анаграмматическому принципу. Исследование языковых данных (паремий), содержащих анаграммы, специалистами-филологами позволяет формировать лингвистические компетенции, изучать глубинные уровни человеческой ментальности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, пословицы и поговорки, анаграмма, специалисты-филологи.

Для цитирования: Ковалишин, П. Ю. Технология изучения анаграмматических моделей в русских и английских пословицах и поговорках // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 128–131.

Согласно существующему определению, анаграмма – это «повторение звуков заданного слова в другом или в других словах» [Гаспаров 1987: 22]. Она также определяется как лексема и/или лексомид, содержащий в своей звуковой форме оболочки нескольких других лексем и/или лексоидов [Казарин 2001: 17].

Установлено, что анаграммы имеют чрезвычайно давнюю историю и в древнейших текстах использовались как средство введения в него зашифрованного имени божества. Ф. де Соссюр писал по этому поводу так: «Основанием для появления анаграмм могло быть религиозное представление, согласно которому обращение к Богу, молитва, гимн не достигают своей цели, если в их текст не включены слоги имени Бога» [Соссюр 1977: 642].

При этом высказывалась мысль о том, что анаграмматический принцип представляет собой своеобразную когнитивную универсалию, обычно реализуется автором бессознательно и является общим для разных знаковых систем [см.: Иванов 1977: 637]. С.Ф. Гончаренко в этой связи пишет так, отмечая связи анаграмм с бессознательным: «Скорее всего языковая система действительно располагает не только лексико-семантическими полями, но и лексико-фонетическими группами, объединяющими слова на основе звуковой общности <...> Существуя, по всей вероятности, как некая диффузная и открытая парадигма в сознании (или подсознании?) носителей языка, эти звукоассоциативные лексические поля обретают в сознании профессионального поэта более четкие контуры» [Гончаренко 1995: 86].

Анаграмматический принцип достаточно широко реализуется также в пословицах и поговорках. Однако в данном случае благодаря ему не шифруются те или иные сакральные наименования, а устанавливаются более тесные формальные и смысловые связи между словами. Кроме того, в пословицах и поговорках анаграммы выполняют как бы «обратную» функцию по сравнению с древними сакральными текстами – ориентируют их содержание на глубинные уровни человеческой ментальности, особым образом активизируя мыслительную деятельность носителей языка.

Русские пословицы и поговорки, построенные по анаграмматическому принципу, можно разделить на два вида.

Пословицы и поговорки, в которых анаграммы имеют характер аллитераций. В случаях такого рода базовыми являются анаграммы в составе пословиц и поговорок, образованные повторяющимися согласными, которые лишь имеют разный порядок. Ср.: Хватил слепой спелой ягоды виндерюхи (43); Либо дупеля, либо пуделя (55). В первом примере анаграмматическими

являются комплексы СЛПЙ – СПЛЙ в словах слепой и спелой: начальные и конечные согласные С…Й у них одни и те же, а согласные ЛП и ПЛ между ними меняются местами.

В результате слова слепой и спелой узнаются друг в друге. Во втором примере анаграмматическими являются комплексы согласных ДПЛ – ПДЛ в словах дупеля и пуделя, где последний согласный остается неизменным, а местами меняются начальные ДП и ПД.

Разновидность анаграмм в рамках этой модели составляют случаи, когда имеющемуся сочетанию в одном слове соответствует такое же сочетание в другом слове, но с дополнительной согласной – ср.: Эти рога были на нашем торгу (235); Где б ни летал соко́л, везде ему свежий мосол (44); Пропало бабье трепало (46).

В первом примере в слове рога комплекс РГ находит соответствие в комплексе тРГ в слове торг, дополненном буквой Т.

Во втором примере базовый комплекс СЛ в словах соко́л и мосол дополняется буквами К и М, причем в первом слове К стоит в интерпозиции, а во втором буква М – в препозиции к нему.

В третьем примере базовый комплекс РПЛ дополняется начальной буквой П в слове пропало, и навальной буквой Т в слове трепало. Аналогичный характер имеет и пример Достают хлеб го́рбом, достают и горлом (50), где анаграмматический характер имеет комплекс ГРбМ – ГРлМ.

Еще более далекими от базовой анаграмматической модели являются случаи, в которых перестановка букв в словах сочетается с введением в анаграмматический комплекс дополнительных согласных, – ср.: Метил в ворону, а попал в корову (48). Здесь в первом слове ворону отмечается анаграмматический комплекс ВРн, а во втором слове корову – комплекс кРВ. Общие элементы ВР / РВ в этих словах зеркально симметричны друг другу, но к первому слову, кроме того, добавляется Н в постпозиции, а ко второму – К в препозиции.

Пословицы и поговорки, в которых анаграммы сочетают в себе согласные и гласные. Эта модель также имеет две разновидности.

Во-первых, к ней относятся пословицы и поговорки, в которых в подобные анаграмматические отношения вступают отдельные слова. Так, в примере Вприпор ружье – и то промах живет (55) основу анаграммы составляет сочетание ПР в словах вприпор и паромах (ПРиПоР – ПРомах).

Кроме того, важную роль здесь играет буква О (ПоР – ПРо).

Аналогичный характер имеют и следующие примеры: Заплаточки с лоскуточками беседуют (76); Уедно псу, да неулежно (77); Жили славой, а умерли – чужой саван (81).

В первом анаграмматическую основу составляет комплекс Л…ТОЧК, причем в слове заплаточки Л отделяется от остальной части буковой А, в то время как в слове это более развернутый комплекс ОСКУ (…запЛаТОЧК – ЛоскуТОЧК).

Во втором примере анаграмматическую основу составляет комплекс УЕНО, но в первом слове он разбивается на две части, а во втором – на три (УЕдНО – УлЕжНО). В третьем примере в анаграмматичеакую основу САВ входят буквы и для согласных, и для гласных, причем в слове славой она разрывается, а в слове саван представлена целиком (СлАВой – САВан).

Таковы же по своему устройству примеры Голь мудра, берет с утра (78), где в анаграмматические отношения вступают слова мудра и утра (мУдРА – УтРА); Он живет с зажимкой (79), где анаграмматическое отношение задается сочетанием ЖИ (ЖИвет – заЖИмкой).

Несколько более сложными по структуре являются примеры «Не будь изроден, а будь пригоден» (244); «Много милости, а больше лихости» (99).

В первом случае анаграмматическую базу образует комплекс, состоящий из двух частей. Ее первая часть в словах изроден и пригоден имеет прямой и обратный порядок (ИзРоден – пРИгоден), вторая часть этой базы повторяется без изменений (изрОДЕН – пригОДЕН).

В целом анаграмма в этом случае имеет вид ИзРОДЕН – пРИгОДЕН. Аналогично реализуется анаграмматический принцип во втором примере. Первая часть анаграмматической базы в словах милости и лихости имеет прямой и обратный порядок (мИЛости – ЛИхости), вторая часть, так же как и в предыдущем примере, повторяется без изменений (милОСТИ – лихОСТИ).

В этом случае анаграмматическое отношение в целом имеет вид мИЛОСТИ – ЛИхОСТИ.

Во-вторых, к данной модели относятся пословицы и поговорки, в которых в анаграмматические отношения вступают не отдельные слова, а слово и словосочетание или два словосочетания. В результате повторы букв распределяются по всей пословице или поговорке и узнаются более трудно.

Таковы, в частности, следующие примеры: Надобно жить как набежит (41); «Нужа пьет и из поганой лужи» (74). В первой поговорке анаграмматическую базу составляет комплекс НБЖТ, который, с одной стороны, представлен в словосочетании НадоБно ЖиТь, а с другой – в слове НаБеЖиТ. Во второй поговорке анаграмматическую базу составляет комплекс НУЖ, который, с одной стороны, представлен в слове НУЖа, а с другой – в словосочетании погаНой лУЖи.

Для пословиц и поговорок в английской лингвокультурной традиции анаграмматическая модель пословиц и поговорок также весьма характерна. Таков, частности, следующий пример: Where there's a will, there's a way «Где есть желание, там есть и путь» – ср. рус.: «Где хотенье, там и уменье»; «Была бы охота – заладится любая работа». В этой поговорке прослеживаются два анаграмаических основания. С одной стороны, это буква W, которая прослеживается в словах Where – Will – Way.

С другой – конструкции -ERE в словах where и there (причем второе повторяется дважды).

Так же как в русской линвокультурной традиции, в английских пословицах и поговорках в анаграмматические отношения могут вступать слово и словосочетание или два словосочетания. В случаях такого рода повторяющиеся буквы распределяются по всей пословице или поговорке, создавая особый эффект звуковой игры.

Такой, например, является поговорка Many a little makes a mickle «Из многих малых выходит одно большое» – ср.: «С миру по нитке – голому рубаха»; «Пушинка к пушинке – и выйдет перинка». Анаграмматичекую базу в ней составляют конструкции MLK – MKL (Many a Little maKes a MicKLe), причем первая распределена по трем словам, а вторая содержится в дномслове. Показательно и то, что членение высказывания в данном случае не совпадает с границами анаграмматической базы.

Еще один яркий пример такого рода составляет пословица Every tub muststand on its own bottom «Всякая кадушка должна стоять на собственном дне (т. е. каждый должен сам о себе заботиться)» – ср.: «Живи всяк своим умом да своим горбом»; «Чужим умом не долго жить». В ней отмечаются две анаграмматические базы.

Во-первых, конструкция ТВМ в обрамляющих частях пословицы (Every TuB Must stand on its own BoTToM).

Во-вторых, конструкция ST вв ее середине (Every tub muST STand on its own bottom). Все это придает пословице особую звуковую целостность и внутреннюю ритмичность, тем самым повышая ее экспрессивный потенциал.

Аналогичной по своему анаграмматическому устройству является пословица Clean hand wants no washing «Чистую руку мыть не нужно» (смысл пословицы: «Честному человеку оправдываться излишне») – ср. рус.: Правда милости не ищет; Правду красить нет нужды; Правда сама себя очистит. Анаграмматичскую базу в ней составляет сочетание WAN, достаточно отчетливо просматривающееся в словах WANts и WAshiNg, но в действительности распределенное в своих составляющих по всей пословице – ср.: CleaN haNd WANts No WAshiNg.

Таким образом, в целом можно сказать, что паранамазийные и анаграмматические игры в пословицах и поговорках чрезвычайно важны. Они связаны между собой, зачастую переходят друг в друга и в значительной мере образуют особый язык пословиц и поговорок в аспекте его плана выражения.

Вполне очевидно и то, что и в русской, и в английской лингвокультурной традициях пословицы и поговорки организуются по одним и тем же фоническим законам, связанным с глубинными уровнями мышления человека, связаны со сферами бессознательного и вполне вероятно, что в дальнейшем будут открыты законы фонической организации тестов особого рода, каковыми являются также пословицы и поговорки.

Список источников

1. Гаспаров, М. Л. Анаграмма // Литературный энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – С. 22.

2. Гончаренко, С. Ф. Символическая звукопись: квазиморфема как «внутреннее слово» в процессе поэтической коммуникации // Язык-способность: К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова. – Москва : Русский язык, 1995. – С. 82–88.

3. Даль, В. И. Пословицы русского народа: в 2 т. / В. Даль. – Москва : Художественная литература, 1989. – Т. 2. – 447 с.

4. Иванов, В. В. Об анаграммах Ф. де Соссюра // Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. – Москва : Прогресс, 1977. – С. 635–638.

5. Казарин, Ю. В. Анаграмма как способ смысловыражения в поэтическом тексте // Известия Уральского государственного университета. – 2001. – № 17. – Вып. 3. – С. 17–27.

6. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики. – Москва : Прогресс, 1977. – 696 с.

Информация об авторе

П. Ю. Ковалишин – кандидат филологических наук.

Статья поступила в редакцию 23.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственнй академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 132–139
Научная статья
УДК 378.147.016:84
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-132-139

Особенности организации самостоятельной работы студентов в политехническом вузе: на примере обучения иноязычной лексике

Татьяна Петровна Фролова
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия
tpf_perm@mail.ru

Аннотация. Основной задачей системы высшего образования является формирование личности будущего специалиста, готовой к непрерывному процессу приобретения новых знаний и активному применению их в своей профессиональной деятельности. Происходит переосмысление роли студента в учебно-воспитательном процессе, которая характеризуется приобретением все большей автономии и возрастанием значимости самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки студента. Обзор литературы выявил наличие противоречия между потребностью современного общества в специалистах, готовых к постоянному саморазвитию и самообразованию, способных брать на себя ответственность, принимать решения, и уровнем подготовки выпускников вуза. Наличие этой проблемы требует пересмотра организации процесса самостоятельной подготовки студентов вуза, а именно особенностей организации самостоятельной работы по иностранному языку. Роль преподавателя в процессе организации самостоятельной работы заключается в создании определенных условий с учетом индивидуально-дифференцированного подхода для разработки заданий, которые позволяют студенту самореализоваться.

Материал может представлять интерес для исследователей в области методики преподавания иностранного языка, а также преподавателей иностранного языка, так как является описанием реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, приемы самостоятельной работы, обучение иноязычной лексике

Для цитирования: Фролова, Т. П. Особенности организации самостоятельной работы студентов в политехническом вузе: на примере обучения иноязычной лексике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 132–139.

На современной ступени развития высшего профессионального образования самостоятельная работа студентов рассматривается как необходимое условие, способствующее формированию профессиональной самостоятельности, стимулирующее будущих специалистов к непрерывному процессу образования и самообразования в процессе практической трудовой деятельности (Шевчук, 2010). В федеральном государственном образовательном стандарте прописано, что самостоятельная работа, как неотъемлемая составляющая всего учебного процесса, должна быть специально организованным методическим процессом, который органично взаимодействует с другими формами познавательной деятельности.

Так как по объему самостоятельная работа занимает не менее 50 % учебного времени, необходимо не только выделять на нее определенное количество учебных часов, но и организовывать этот процесс как самостоятельный вид деятельности, требующий особой разработки методики организации познавательной деятельности студента. Это предполагает выделение нового этапа в организации учебного процесса и пересмотра функций преподавателя. Методически грамотно разработанная программа самостоятельной работы студентов способствует как повышению уровня профессиональной подготовки будущих выпускников, так и развитию индивидуально-личностных качеств студентов.

Тенденция уменьшения общего количества аудиторных часов и увеличения количества часов, выделенных на самостоятельную подготовку студентов, отражается в современных ФГОС ВО.

В результате обучение в вузе состоит из двух практически одинаковых по объему и взаимодействию частей – процесса обучения и процесса самообучения.

Поэтому необходимо, чтобы самостоятельная работа студентов стала эффективной и целенаправленной. Этот процесс является и вызовом преподавателю, как целесообразнее и эффективнее использовать время на аудиторных занятиях, чтобы заложить основы для формирования навыков самостоятельного приобретения знаний и их применения в практической деятельности.

Кроме того, преподаватель с методической точки зрения должен проанализировать весь учебный материал для разработки инструкций по выполнению заданий в качестве самостоятельной работы, проработать сами задания и их вариации и предусмотреть всевозможные трудности и проблемы, которые могут возникнуть при их выполнении.

Исходя из вышеизложенного, задачей данного исследования является изучение особенностей организации самостоятельной работы студентов, опираясь на положение, что самостоятельная работа будет эффективна, если познакомить обучаемых со способами и приемами усвоения учебного материла (в данном исследовании со способами усвоения иноязычной лексики). Преподавателю в процессе организации самостоятельной работы отводится опосредованная роль, которая заключается в создании определенных условий с учетом индивидуально-дифференцированного подхода для разработки заданий, которые позволяют студенту самореализоваться.

Основными принципами, которыми должен руководствоваться преподаватель для организации самостоятельной работы студентов, являются:

– принцип посильности (необходимо разрабатывать такие разновидности заданий, которые будут основываться на дифференцированном подходе);

– принцип постепенного увеличения сложности;

– принцип систематичности и планомерности (Снегурова, 2012).

Процесс организации самостоятельной работы в вузе зависит от специфики самого учебного учреждения, от особенностей учебной дисциплины (количестве часов для ее освоения, вида заданий и т. п.), а также от индивидуальных качеств студентов. Использование самостоятельной работы в образовательном процессе политехнического вуза способствует формированию таких качеств личности студента, как ответственность, организованность, умение находить творческие решения для решения учебных задач, а в дальнейшем и проблем, связанных с профессиями инженерного профиля. Во время выполнения заданий самостоятельно студент прежде всего получает не сами знания по конкретной дисциплине, определенные программными требованиями, а осваивает различные способы приобретения этих знаний.

Целью организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в техническом вузе является формирование и дальнейшее совершенствование иноязычных компетенций. Кроме того, вынесение заданий по иностранному языку на самостоятельную подготовку позволяет поддерживать интерес к изучению предмета и способствует развитию познавательной активности.

Исходя из особенностей подготовки студентов бакалавриата инженерного профиля, к задачам самостоятельной работы по иностранному языку относятся:

1) сформировать навыки работы с иноязычными текстами, имеющими профессионально-ориентированную направленность, для извлечения, переработки и последующего использования;

2) сформировать навыки коммуникативного общения как в пределах общеобразовательных, так и профессионально-ориентированных тем и ситуаций;

3) сформировать навыки самообразования по предмету, которые будут полезными после завершения курса дисциплины.

В заданиях для самостоятельной работы рассматриваются такие аспекты иноязычной деятельности, как:

– лексические упражнения с целью закрепления активного и расширения пассивного словарного запаса обучаемых;

– грамматические упражнения для формирования навыков употребления различных грамматических явлений, используя различные учебные пособия или возможности интерактивных форм обучения;

– подготовка письменных произведений (личное письмо, эссе, резюме), согласно методическим рекомендациям и инструкциям, предложенным преподавателем;

– подготовка устных выступлений (монологических или диалогических) по предложенным тема и коммуникативным задачам;

– упражнения, связанные с самостоятельным поиском информации, подбором литературы, анализом текстов и т. п. (Василевская, 2008).

Процесс обучения лексике является обязательным компонентом языковой подготовки в вузе, поэтому данный аспект широко освещается в работах отечественных и зарубежных исследователей.

В работах российских авторов в области психолингвистики и лингводидактики при рассмотрении проблемы обучения лексической стороне речи выделяется две основные методические проблемы: отбор лексических единиц и трудности, которые возникают при их усвоении (Пирогова, 2019). Аспект обучения лексике является объектом данного исследования.

На освоение курса дисциплины «Иностранный язык» в политехническом вузе отводится 216 часов, 108 (50 %) из них отводится на самостоятельное изучение материала (Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык», 2019). Ограниченное количество часов по иностранному языку в технических вузах вынуждает выносить большой объем работы с иноязычной лексикой в режим самостоятельной работы. Следовательно, с методической точки зрения для формирования навыков самостоятельной работы с иноязычной лексикой преподаватель должен познакомить студентов с основными способами расширения словарного запаса, его закрепления и последующего активного употребления.

Исследователи отмечают, что без минимального словарного запаса невозможен сам процесс овладения языком, так как лексика или словарный запас является основой для оформления мысли, построения фразы, предложения. С точки зрения психологии, словарный запас касается объема слов языка, подразделяясь на пассивный словарный запас – количество слов, которые знает и понимает человек, и активный словарный запас – слова, которые человек использует в письменной и устной речи (Алханов, 2000).

В процессе обучения лексике студенты сталкиваются с определенными сложностями в ее усвоении. Поэтому преподавателю необходимо подобрать такие методики обучения и стили работы, которые были бы эффективны и способствовали успешному усвоению и закреплению лексики, так как процесс обучения лексике зависит не только от правильной организации учебной деятельности, но и от степени развития психических функций, определяющих интеллектуальный уровень развития индивида (Каспарова, 1973).

Лексическая составляющая иностранному языку в вузах неязыкового профиля на первых курсах представляет собой унифицированную лексику, чаще всего бытовую и общенаучную. На втором и на третьем курсах отмечается включение лексики, связанной с основами деловой коммуникации, и лексических единиц языка специальности, которые непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью.

В специальной лексике выделяют две основных группы – академическая лексика и профессиональная. Примерами академической лексики могут послужить общеупотребительные слова, характерные для различных областей знаний. Например, to research – исследовать, to carry on – проводить, выполнять, field of science – отрасль науки, to accumulate knowledge – накапливать знания, an outstanding scientist – выдающийся ученый и т. п. Профессиональную лексику отличает то, что она содержит узко профессиональную лексику (профессионализмы), характерные для конкретной специальности или профиля подготовки. К профессиональной лексике специалистов инженерного профиля по направлению подготовки «Строительство» можно отнести resistance – сопротивление, backfill – обратная засыпка, transverse – поперечный, reinforcement – армирование, укрепление, channels – швеллер и т. п.

К способам увеличения объема активного словарного запаса относятся упражнения, которые направленны на проявление творческой познавательной активности студента. Подобные упражнения задействуют эмоциональную сферу обучаемых, что способствует привлечению внимания, облегчает процесс запоминания и мотивирует к дальнейшему применению полученных знаний в различных коммуникативных ситуациях. Так, для эффективного обучения лексике необходимо тщательно отбирать аутентичный материал, чтобы он был индивидуально-личностно ориентирован и способствовал повышению мотивации к изучению дисциплины.

Самым распространенным и общепринятый приемом обучения лексике в неязыковом вузе является введение лексических единиц отдельными тематическими блоками. Такой прием

эффективен за счет непосредственного включения ассоциаций между словом и понятием, что закрепляется упражнениями на сопоставление по схожести и противоположности, соотнесение с контекстом. Например, Fill in the gaps with suitable words from the box, Find the synonyms (antonyms) to the given words, etc.

При введении новых лексических единиц опора делается ранее изученную лексику, имеющую схожее или же противоположное значение. Кроме того, широко используются приемы введения лексики, предполагающие контекстуальную догадку или толкования слова либо на русском, либо на иностранном языке. Прием наглядного представления лексической единицы также является достаточно эффективны при предъявлении нового слова. Способами визуализации являются представление зрительного образа при помощи иллюстрации, картинки, фотографии, схемы, таблицы и т. п.

Одним из эффективных способов наглядного предъявления новых лексических единиц является техника визуализации мышления при помощи так называемых «ментальных карт». Особенностью такого приема является то, что ментальные карты разрабатываются студентами самостоятельно, исходя из индивидуальных особенностей развития студента: особенностей ассоциативного мышления, развития памяти, объема внимания и т. д. (Березовская, 2014).

При составлении такого рода карт цветовое решение может играть важную роль в процессе запоминания. Визуально схематически можно зафиксировать не только цветовое решение отнесенности слов к определенной группе (существительное, глагол, прилагательное и т. д.), но к определенной теме.

Современные образовательные технологии расширяют возможности создания ментальных карт: составление карт в электронном формате. Эта опция позволяет постоянно дополнять, расширять и совершенствовать ментальную карту в зависимости от уровня подготовки. При помощи создания ментальных карт происходит визуализация языкового материала, что облегчает усвоение нового материала, так как происходит переключение внимания с внутреннего воспроизведения на внешнее оформление. Визуальная фиксация лексической единицы не требует постоянной концентрации для удержания ее в голове, выполняя задания по тексту.

Еще одним приемом работы с лексическими единицами является сознательно-сопоставительный метод, который основывается на словообразовательных признаках слов и языковой догадки. Однако данный метод не всегда может использоваться на начальном этапе обучения, так как учащиеся не имеют достаточно языкового опыта и могут столкнуться с проблемами, связанными с многозначностью слов, неоднозначностью терминов и фразеологизмов и т. п.

При обучении иностранному языку студентов технических вузов особое внимание уделяется введению терминологической лексики, так как неязыковая специальность предполагает деловое общение, прежде всего, рамках будущей профессиональной деятельности, а ситуации бытового общения отходят на второй план.

Так, профессионально-ориентированная терминология обязательно вводится в курс обучения иностранному языку с целью погружения в язык будущей специальности и способствует дальнейшему профессиональному сотрудничеству на международном уровне. Значение термина студенты могут найти самостоятельно в словарях, которые имеют авторитет и достоверность. (Сафонова, 2023). Однако современные студенты все чаще прибегают к электронным переводчикам, использованию которых необходимо также обучать, так как терминология вызывает существенные трудности и очевидной является проблема несоответствия значения и употребления некоторых терминов в языках.

Успешность усвоения лексического материала зависит от того, каким образом предъявлен новый материал, от способа его представления и от того, какие эмоциональные реакции он вызывает. Тем самым этап введения новых лексических единиц играет очень важную роль. Помимо различных способов, которые используются при первичном предъявлении материала, определяющее значение имеет личностно-ориентированная составляющая, то есть каким образом этот материал связан с интересами и личным опытом обучаемых. Хотя нельзя ориентироваться только на эмоциональную сторону введения новой лексики.

Этот процесс должен быть осознанным и логичным (Мазурик, 1984. с. 21), так как знакомство с новыми словами происходит на уровне значения, смысла, новые лексические единицы встраиваются в отношения с уже изученными словами.

На первом этапе введения новой лексики предлагается использовать экстралингвистический объект, под которым понимается объект, который обеспечивает содержательную сторону слова, включает мыслительные операции, тем самым запускает механизм речемыслительной деятельности (Березовская, 2014. с.91). К экстралингвистическим объектам исследователь относит аудио- и видеофрагменты, тематические тексты, ситуативные фотографии и картинки и т. п. Использование данного приема обеспечивает продуктивность усвоения новых слов, так как напрямую зависит от мотивации студентов использовать новые знания в процессе общения.

Еще одним из эффективных способов введения новых слов является презентация слов тематическими группами на основе контекста, который значительно облегчает их усвоение и стимулирует непроизвольное запоминание благодаря наличию смысловых связей между словами (Мазурик, 1988, Трубникова, 1971). Помимо индивидуальных приемов и способов, сформировавшихся в процессе учебной деятельности, успешное овладение лексикой иностранного языка тесно связано с особенностями памяти студентов, которая является одним из ведущих компонентов структуры иноязычных способностей (Алыбина, 1977).

Кроме того, следует учитывать тип нервной системы и особенности развития познавательной сферы в процессе обучения, так как они (память, внимание, мышление, восприятие) обусловливают скорость и объем усвоения новой информации (Малюгина, 2021). С этой целью на сегодняшний день существует широкий спектр методов для обучения иноязычной лексике, среди которых аудиовизуальный, аудиолингвальный, когнитивный, суггестопедический, игровой, иллюстративно-объяснительный и др. (Мохова, Назарова, 2019).

Общеизвестна эффективность запоминания лексики при помощи составления разнообразных лексических таблиц с опорой на словообразующие элементы языка. Однако необходимо учитывать, что процесс запоминания иноязычной лексики неразрывно связан с умением комбинировать механический и логический способы запоминания, а также с умением сочетать репродуктивные и продуктивные подходы к воспроизведению текстов.

Запоминанию лексических единиц способствует их введение по тематическому принципу. Использование смысловых блоков также увеличивает количество запоминаемых единиц. Хотя коммуникативный подход в обучении иностранным языкам не приветствует механическое зазубривание новой лексики, использование произвольного запоминания не исключается (Алханов, 2005). При функциональном подходе произвольное запоминание строится на основе смысловых связей в контексте (Березовская, 2014). Немаловажна роль ключевых слов в запоминании и употреблении словосочетания или фразы, так как ключевое слово может содержать в себе информацию, которая облегчит запоминание слова по ассоциации (Мамцева, 2014).

Этап тренировки выделяется как второй этап обучения лексике, в процессе которого происходит многократное употребление лексических единиц в типовых ситуациях общения. Для выработки лексических навыков употребления тех или иных лексических единиц используются приемы по словообразованию и сочетаемости изучаемой лексики. Для организации процесса тренировки лексических единиц используются условно-речевые упражнения, где слова используются в заданиях на подстановку, имитацию или трансформацию. Такие упражнения должны сопровождаться коммуникативной установкой (Доржиева, 2013).

Пример формулировки задания:

Read the text, insert the words or phrases given in the framework into the missing places.

Listen to the lines and correct the speaker: say that the mentioned action should be performed a day (hour) earlier. For example: “The project must be done on Friday” – “Oh no, the project must be done on Thursday”.

Fill in the table by forming nouns from verbs and vice versa; form nouns from adjectives, add negative prefixes to the following adjectives, etc.

Кроме того, для выработки умения использовать необходимые лексические единицы используются упражнения с такими формулировками заданий, как:

Group the names under the names of structures;

Find synonyms/antonyms for the highlighted words in the text;

Choose words of the same root;

Make combinations of adjectives and nouns, verbs and nouns;

Insert missing words;

Complete sentences using new words, etc.

На данном этапе необходимо целенаправленно знакомить студентов с познавательными приемами работы с иноязычным материалом, такими как анализ, сравнение, перенос, ассоциации и т. д. Эти мыслительные операции приводят к экономичному во времени запоминанию (Мазурик, 1988).

Отличительной особенностью процесса овладения иноязычной лексикой является то, что по сравнению с владением словом родного языка, владение словом иностранного языка является в значительной мере обедненным в чувственном плане. По мнению большинства исследователей-психологов, основная масса слов связана с образом, т. е. знак приобретает значение только в связи с образом. Слово иностранного языка находится на большем психическом расстоянии от обозначаемого явления, чем слово родного языка (Каспарова, 1972). Таким образом, очень важно в процессе овладения лексикой иностранного языка максимально осуществлять наглядность обучение.

По мнению исследователей, выделяется два основных вида наглядности – внешняя и внутренняя, каждая из которых применяется на определенном этапе формирования лексического умения. Внешняя наглядность заключается в предметной наглядности (материальной), тогда как внутренняя наглядность способствует созданию мысленного образа (представления). Внешняя наглядность используется на начальном этапе формирования умения, внутренняя наглядность – на более поздних этапах, так как она создается как при помощи процессов восприятия и ощущений, так и образного мышления. И. А. Зимняя называет это процесс «воссоздающим представлением воображения» (Зимняя, 1978).

Возможность визуализации образа слова иностранного языка составляет достаточно самостоятельный компонент лингвистической способности (Каспарова, Коптеева, 1979) и, обусловлена эмоциональными особенностями обучающимися. Эмоциональные особенности тесно связаны с иноязычными способностями студентов и обусловливает успешность овладения иностранным языком, в том числе иноязычной лексикой (Мазурик, 1984).

На третьем этапе обучения лексике иностранного языка целесообразно использовать моделирование реальных ситуаций общения, включая внеаудиторную самостоятельную работу на иностранном языке. На данном этапе происходит применение лексических единиц, под которым понимается комплекс осознанных действий, направленных на практическое использование сформированных навыков и умений в учебных речевых ситуациях общения. Коммуникативно-речевые ситуации должны быть максимально приближены к реальным. Следовательно, задача преподавателя на третьем этапе заключается в создании разнообразных речевых ситуаций с целью формирования умений применять изученные лексические единицы в устном или письменном общении.

Исходя из особенностей процесса усвоения иноязычной лексики, студентам предлагаются следующие приемы и способы работы с лексикой в качестве заданий для самостоятельной работы:

1. Контекстуальное изучение: запоминание новых слов путём их употребления в реальных ситуациях и выражениях.

Пример задания: Make up your own sentences with the word ‘engine’

Steam engines were used in early railway transportation.

2. Ассоциативное запоминание: создание ассоциаций с известными словами или ситуациями.

Пример задания: Create associations with each new word, linking it to some subject or event.

Electric: Electric cars use electric motors instead of traditional gasoline-powered engines.

3. Ментальные карты (составление карт в электронном формате): повторения и закрепления слов, основанный на визуализации.

Пример задания: Using Goggle’s online tools, Draw.io, Miro, Xmind, etc., create a mental map on the topic: Environmental problems.

4. Использование антонимов и синонимов: помогает расширить словарный запас и глубже понимать значение слов.

Пример задания: Find synonyms and antonyms for each new word and create a table.

5. Работа с тематическими группами: запоминание слов по категориям облегчает процесс усвоения и активизирует их использование в речи.

Пример задания: Find the maximum number of words on the topic: Transport.

6. Составление диалогов с изученной лексикой: практическое применение слов в речевых ситуациях позволяет закрепить лексику и улучшает разговорные навыки.

Пример задания: Write a short story or dialogue, using new words.

7. Прослушивание аудиозаписей и просмотр видеороликов: просмотр англоязычных материалов с субтитрами помогает развивать восприятие слов на слух и обогащает пассивный словарь.

Пример задания: Watch video fragments; put down the new words, answer the questions:

Why have you chosen the profession of an engineer?

What do engineers do?

What are the qualities of a successful engineer?

What is engineering for you?

What subspecialties of engineering do you know?

8. Создание глоссария профессиональной лексики: такой прием полезен для систематизации и быстрого поиска необходимых терминов.

Пример задания: Create a glossary of specialized words related to your future profession, with equivalents in your native language and possible usage contexts.

Глоссарий по электротехнике

Термин	Значение	Контекст
voltage	напряжение	The transformer has a high voltage output.
circuit breaker	автоматический выключатель	This circuit breaker prevents overloads.
capacitor	конденсатор	Capacitors store electrical energy.

Итак, характерной особенностью лексической составляющей обучения иностранному языку в политехническом вузе является ориентация студентов на данный предмет с точки зрения средства общения по направлению профессиональной подготовки, что представляет дополнительное преимущество при трудоустройстве и дальнейшем продвижении по профессии. Этот факт проявляется в том, что содержательная сторона иноязычной лексики непосредственно связана с дисциплинами профессионального профиля.

В такой ситуации преподаватель иностранного языка помогает освоить уже известные студенту знания из дисциплин по направлению профессиональной подготовки, но на иностранном языке. В процессе обучения иностранному языку в политехническом вузе обучаемый рассматривается не только как объект, но и активный субъект обучения, который характеризуется широким диапазоном индивидуально-психологических особенностей, развивать которые возможно при помощи грамотной организации самостоятельной работы по дисциплине.

Развитие самостоятельности студентов входит в приоритетные направления развития в высшей школе, так как в современном российском обществе наблюдается насущная необходимость в профессионалах, способных быстро, гибко, а главное – самостоятельно адаптироваться к вызовам информационно-технологического общества. Формирование познавательных навыков, которые в дальнейшей профессиональной деятельности будут способствовать постоянному самостоятельному поиску знаний, которые позволяют стать высококвалифицированным специалистом, происходит именно во время обучения в высшем учебном заведении.

Этот процесс сложен и тудозатратен, так как студент не только получает знания, но и осваивает способы приобретения знаний, необходимых ему для становления как специалиста. Реализации этой задачи подчинен процесс обучения в вузе, где на самостоятельную деятельность студентов отводится большое количество часов учебной программы.

Однако обзор литературы по данному вопросу выявил наличие противоречия между потребностью современного общества в специалистах, готовых к постоянному саморазвитию и самообразованию, способных брать на себя ответственность, принимать решения, и уровнем подготовки выпускников вуза. Наличие этой проблемы требует пересмотра самого процесса организации самостоятельной работы по всем учебным дисциплинам и направлениям подготовки будущих специалистов, подбора из уже имеющихся или разработки новых методов и форм, соответствующим современным образовательным стандартам.

Список источников

1. Алханов, А. А. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 87–89.

2. Алыбина, А. Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку : автореф. дис. … канд. психол. наук. – Москва, 1977.

3. Березовская, М. В. Методы и приемы обучения лексике в неязыковом вузе // Инновации в системе непрерывного технического образования : материалы республиканской научно-практической конференции. – Минск : Издательство БНТУ, 2014. – С. 65–66.

4. Василевская, Т. Е. Отдельные формы самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы II Международной конференции, посвященной 87-летию образования Белорусского государственного университета. – Минск : Тесей, 2008. – С. 91–92.

5. Доржиева, Э. А. Методические приемы по формированию лексических навыков при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. – 2013. – С. 1995–1998. – URL: http://ejournal.khstu.ru/media/2013/TGU_4_355.pdf (дата обращения: 29.10.2023).

6. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва : Просвещение, 1978. – 159 с.

7. Каспарова, М. Г. Понимание речи и представление // Методика и психология обучения иностранным языкам в высшей школе : сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – Москва, 1972. – Вып. 69. – С. 70–79.

8. Каспарова, М. Г., Коптева, Н. В. Психологическое содержание слова и обучение лексике иностранного языка // Научные труды Московского государственного педагогического Института иностранных языков им. М. Тореза. – Москва, 1979. – Вып. 142. – С. 73.

9. Мазурик, Т. Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка: в ее связи с иноязычными способностями : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1983.

10. Мазурик, Т. Н. Индивидуальные особенности овладения иноязычной лексикой в вузе // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. – Пермь : Издательство ППИ, 1988. – С. 95–102.

11. Малюгина, А. В. Методы и приёмы активизации лексики на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Педагогика. – 2021. – № 3. – С. 57–67. – doi.org/10.18384/2310-7219-2021-3-57-67.

12. Мамцева, А. Г. Развитие приемов самостоятельной работы с лексическим материалом при обучении студентов иностранному языку // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014006115 (дата обращения: 28.11.2023)

13. Мохова, О. Л., Назарова, Н. Б., Соколовская, М. А., Башеров, О. И. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. – № 2. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28780 (дата об ращения: 29.10.2023).

14. Пирогова, Н. Г. Анализ подходов к обучению иноязычной лексике в классической и современной методической литературе // Проблемы современного образования. – 2019. – № 6. – С.189–200.

15. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык». – Пермь : ПНИПУ, 2019.

16. Сафонова, В. С. Особенности обучения самостоятельной работе с лексикой иностранного языка студентов неязыковых вузов // Вестник науки. – 2023. – № 4. – Т. 4. – С. 153–157.

17. Снегурова, В. И. Направления совершенствования методического обеспечения самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС ВПО // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 48–49.

18. Трубникова, Р. С. К вопросу о соотношении механической и логической памяти // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – Москва : Педагогика, 1971. – № 1. – С. 176.

Информация об авторе

Т. П. Фролова – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 140–144
Научная статья
УДК 37.014
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-140-144

Формирование коммуникативно-цифровой грамотности курсантов Пермского института ФСИН России

Татьяна Васильевна Никитина
Пермский институт ФСИН России, Пермь, Россия
tanya.perm@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен процесс формирования коммуникативно-цифровой грамотности курсантов с точки зрения возможности реализации цифровых технологий в процессе обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации», основные цифровые технологии соотнесены с тематическим планом курса, проведена оценка их влияния на успеваемость курсантов.

Ключевые слова: коммуникативно-цифровая грамотность, цифровые технологии, электронные информационные ресурсы, образовательные ресурсы, цифровые образовательные технологии, ведомственный вуз

Для цитирования: Никитина, Т. В. Формирование коммуникативно-цифровой грамотности курсантов Пермского института ФСИН России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 140–144.

Не вызывает сомнение тот факт, что использование цифровых технологий в образовательном процессе вуза способствует формированию специалиста, способного конкурировать в современном информационном обществе. При этом организация обучения с применением цифровых технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

С середины 90-х годов прошлого века в связи с переходом на цифровую экономику в обиход входит понятие «цифровизация» [1, с. 32]. Затем оно распространяется и на другие сферы жизни, в том числе и образование.

Использованию цифровых технологий в образовательном процессе посвящены работы следующих авторов: Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю. [2], Егорова Е. И. [3], Кешелава А. В., Буданов В. Г., Румянцев В. Ю. [4], Касторнова В. А., Дмитриев Д. А. [5], Марей А. [7], Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. [10].

Однако мало работ, в которых бы рассматривалась возможность формирования коммуникативно-цифровой грамотности курсантов с использованием цифровых технологий при обучении курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации».

Новизна данного исследования заключается в классификации цифровых технологий в образовательном процессе, рассмотрении методических аспектов активизации обучения дисциплине «Русский язык в деловой документации» курсантов вузов ФСИН России с использованием цифровых технологий, соотнесении основных цифровых технологий с тематическим планом курса и в оценке их влияния на уровень коммуникативно-цифровой грамотности курсантов.

Под формированием коммуникативно-цифровой грамотности [6] курсантов мы будем понимать процесс, нацеленный на развитие эффективной коммуникации курсантов с использованием цифровых технологий.

Под цифровыми технологиями – комплекс электронных информационных и образовательных ресурсов, цифровых образовательных технологий [8].

Представим цифровые технологии, которые могут быть использованы на аудиторных занятиях и в рамках самостоятельной подготовки в процессе изучения дисциплины «Русский язык в деловой документации» (таблица).

Таблица

Перечень цифровых технологий, используемых при обучении курсантов «Русскому языку в деловой документации»

Цифровые технологии	Название	Ссылка
Электронные информационные ресурсы		
Электронные библиотечные системы	ЭБС Znanium	https://Znanium.Ru/
	ЭБС Лань	https://E.Lanbook.Com/
	Научная Электронная Библиотека Elibrary	https://Elibrary.Ru/
Тематические порталы	Грамота.ру	http://gramota.ru/
	RusskiyPro.ru	http://russkiypro.ru
	Gramma.ru. Культура письменной речи. Русский язык и литература	https://банкиннова-ций.рф/innovation/24
	Могу писать	https://mogu-pisat.ru
	Словари XXI века	https://slovari21.ru/
Сайты	Русский язык – правила русского языка	https://therules.ru
Электронные образовательные ресурсы		
ЭИОС	Электронная информационная образовательная среда института	https://pi.fsin.gov.ru/elektronnaya-informatsionno-obrazovatelnaya-sreda-instituta/
Цифровые образовательные платформы	Онлайн-курс «Тотального диктанта»	https://totaldict.ru
	Правила русского языка	https://therules.ru/
Online-сервисы	Веб-сервис «Орфограммка»	https://orfogrammka.ru/
	Пишите живее!	http://newtonew.com:81/web/write-smarter-course
	Современный русский	https://www.oshibok-net.ru/
	Академик	http://www.academic.ru
Тренажеры	Ударение.инфо	http://www.udarenie.info/game/
	Пушкин	http://pushkingame.ru
	Грамотей. Онлайн	https://gramotei.online/
Образовательные приложения	Веб-издание правил русского языка	Платформы: Android, iOS
	Русский язык. Диктанты, упражнения	Платформы: Android, iOS
	Грамматика: части речи – русский язык	Платформы: Android, iOS
	Слово дня / Слово дня – толковый словарь	Платформы: Android, iOS
	Пунктуация	Платформы: Android, iOS
	Орфография	Платформы: Android, iOS
	Филворды/ Слова из слов и т. п.	Платформы: Android, iOS
	Alias	Платформы: Android, iOS
	Отличник по русскому	Платформы: Android, iOS
	Отличник	Платформы: Android, iOS
	Русский язык – грамотей	Платформы: Android, iOS
Цифровые образовательные технологии		
Online-тесты	Тесты по русскому языку online	https://onlinetestpad.com/ru/tests/russian
	Проверка на грамотность	https://gramotei.online/demo/index
	Тесты по русскому языку	https://testometrika.com/russian/?pc=40

Рассмотрим возможные варианты использования цифровых технологий в процессе обучения курсантов «Русскому языку в деловой документации».

Для этого мы соотнесли данные технологии с тематическим планом курса, что, безусловно, поможет преподавателям и курсантам легче ориентироваться во всем многообразии имеющихся цифровых технологий (Рис. 1).

Тема 1. Официально-деловой стиль в системе функциональных стилей современного русского языка

- Gramma.ru. Культура письменной речи. Русский язык и литература (https://банкинноваций.рф/innovation/24)

Тема 2. Фонетические особенности современного делового русского языка

- Ударение.инфо (http://www.udarenie.info/game/)
- RusskiyPro.ru (http://russkiypro.ru)

Тема 3. Лексические средства русского языка. Лексика деловой документации

- Веб-сервис «Орфограммка» (https://orfogrammka.ru/)
- Образовательный портал «Текстология» (https://www.textologia.ru/)
- Справочно-информационный портал «Грамота.ру» (http://gramota.ru/)

Тема 4. Основные типы словарей

- Академик (http://www.academic.ru/)
- Словари XXI века (https://slovari21.ru/)
- Справочно-информационный портал «Грамота.ру» (http://gramota.ru/)
- Могу писать (http://mogu-pisat.ru)

Тема 5. Употребление отдельных морфологических средств языка в письменной деловой речи

- Веб-сервис «Орфограммка» (https://orfogrammka.ru/)
- Образовательный портал «Текстология» (https://www.textologia.ru/)
- Современный русский (https://www.oshibok-net.ru/)
- Грамматика: части речи – русский язык (Платформы: Android, iOS)

Тема 6. Трудные случаи орфографии и пунктуации

- Русский язык – правила русского языка (https://therules.ru)
- Тотальный диктант (http://totaldict.ru)
- Правила русского языка (https://therules.ru/)
- Тесты по русскому языку online (https://onlinetestpad.com/ru/tests/russian)
- Проверка на грамотность: тест по русскому языку online (https://gramotei.online/demo/index)
- Грамотей. Онлайн (https://gramotei.online/)
- Веб-издание правил русского языка (Платформы: Android, iOS)
- Русский язык. Диктанты, упражнения (Платформы: Android, iOS)

Тема 7. Синтаксические нормы современного русского языка в деловой документации

- Веб-сервис «Орфограммка» (https://orfogrammka.ru/)
- Образовательный портал «Текстология» (https://www.textologia.ru/)

Тема 8. Служебные документы: типология, содержание, композиция, языковое оформление

- Gramma.ru. Культура письменной речи. Русский язык и литература (https://банкинноваций.рф/innovation/24)

Тема 9. Редактирование текстов документов. Устранение типичных ошибок деловой речи

- Gramma.ru. Культура письменной речи. Русский язык и литература (https://банкинноваций.рф/innovation/24)

Рис.1. Соотношение основных цифровых технологий с тематическим планом курса «Русский язык в деловой документации»

Для формирования коммуникативно-цифровой грамотности курсантов мы разработали и внедрили в учебный процесс ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России методику включения цифровых технологий в рамках дисциплины «Русский язык в деловой документации».

В эксперименте приняли участие четыре группы курсантов первого курса (2024–2025 года приема), обучающихся по направлениям подготовки Юриспруденция, в количестве 95 человек. Эксперимент был рассчитан на весь период изучения дисциплины «Русский язык в деловой документации».

Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

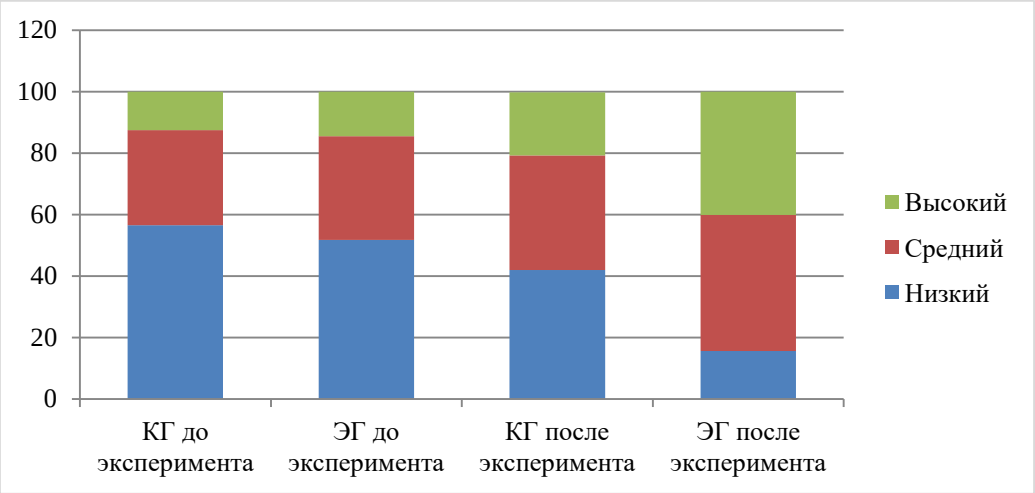


Рис 2. Результаты констатирующего и контрольного этапа эксперимента по формированию коммуникативно-цифровой грамотности курсантов с использованием цифровых технологий в процессе обучения курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации»

Итак, как видно из диаграммы 2, внедрение цифровых технологий в процесс обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации», несомненно, положительно сказалось на уровне сформированности коммуникативно-цифровой грамотности курсантов.

Таким образом, для обогащения содержания образования материалом, способствующим формированию коммуникативно-цифровой грамотности курсантов [9], средствами цифровых технологий нами осуществлены следующие мероприятия:

– Исследованы методических аспектов активизации обучения с использованием цифровых технологий;

– Отобраны и систематизированы цифровые технологии в зависимости от использования электронных информационных и образовательных ресурсов, цифровых образовательных и телекоммуникационных технологий;

– Описано содержание основных цифровых технологий в процесс обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации»;

– Основные цифровые технологии соотнесены с тематическим планом курса «Русский язык в деловой документации»;

– Описаны примеры использования цифровых технологий при обучении курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации» в рамках образовательного процесса в Пермском институте ФСИН России;

– Проверена результативность внедрения цифровых технологий в процесс обучения курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации».

Полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность внедрения цифровых технологий в процесс обучения курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации» и способствуют формированию коммуникативно-цифровой грамотности курсантов.

Список источников

1. Yurchuk, N. Digital marketing tools in the context of digitization processes // The Scientific Heritage. – 2021. – № 61. – Pp. 32–41.
2. Ваганова, О. И., Гладков, А. В., Коновалова, Е. Ю. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 53–56.
3. Егорова, Е. И. Трансформация профессионального образования педагогов высшей школы в условиях цифровизации образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 1 (65). – С. 58–69.
4. Введение в «Цифровую» экономику / А. В. Кешелава, В. Г. Буданов, В. Ю. Румянцев [и др.] ; под общ. ред. А. В. Кешелава ; гл. «цифр.» конс. И. А. Зимненко. ВНИИ Геосистем, 2017. – 28 с.
5. Касторнова, В. А., Дмитриев, Д. А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. – Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2 (18). – С. 83–90.
6. Левина, Е. А., Меняйло, Е.С. Формирование коммуникативно-цифровой грамотности будущего учителя иностранных языков в условиях медиа-лаборатории // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 4. – С. 170-175.
7. Марей, А. Цифровизация как изменение парадигмы. – URL: https: //www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx (дата обращения: 15.03.2025).
8. Никитина, Т. В. К вопросу об обучении курсантов ведомственных вузов ФСИН России в условиях цифровизации образовательного процесса: из опыта работы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 3 (65). – С. 159–161.
9. Никитина, Т. В. Развитие коммуникативной грамотности у курсантов Пермского института ФСИН // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2025. – № 1 (69). – С. 56–60.
10. Никулина, Т. В., Стариченко, Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

Информация об авторе

Т. В. Никитина – доктор педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 145–150
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-145-150

Искусственный интеллект в учебной деятельности: эмпирическое исследование отношения студентов технического университета

Ирина Геннадиевна Булан
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
blago_ira@bk.ru

Аннотация. Рассматриваются современные аспекты использования искусственного интеллекта (ИИ) в учебной деятельности студентов технического университета в условиях цифровой трансформации инженерного образования. Организационные и педагогические аспекты включают анализ опыта, частоты и целей применения ИИ-инструментов, а также оценку отношения студентов к возможностям и рискам использования этой технологии. На основе эмпирического исследования, проведенного методом анкетирования 180 студентов, выявлены ключевые области применения ИИ: программирование, решение математических задач, анализ данных и автоматизация рутинных операций; сопутствующие вызовы: вопросы академической честности, достоверности результатов и потенциального влияния на развитие критического мышления. Результаты подчеркивают необходимость целенаправленного включения в учебные планы модулей по работе с ИИ, направленных на формирование ответственного и эффективного использования технологий будущими инженерами.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), техническое образование, студенты, цифровые компетенции, высшее образование

Для цитирования: Булан, И. Г. Искусственный интеллект в учебной деятельности: эмпирическое исследование отношения студентов технического университета // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 145–150.

Введение

Цифровая трансформация, движимая в области искусственного интеллекта, кардинально меняет ландшафт современных технологий и промышленности. Для технических университетов подготовка инженеров, способных не только использовать готовые ИИ-инструменты, но и разрабатывать, а также критически оценивать их, становится ключевой задачей. Эффективность интеграции ИИ в образовательный процесс и последующую профессиональную деятельность напрямую зависит от готовности, опыта и отношения к этим технологиям самих студентов – будущих инженеров. В связи с этим изучение восприятия ИИ студентами технических специальностей приобретает особую значимость.

Анализ литературы

Проведенный анализ научных статей, посвященных отношению к искусственному интеллекту (ИИ) в академической среде, позволяет выявить ряд проблем и вызовов, стоящих перед современной высшей школой.

Одной из наиболее устойчивых тем, отмеченных в исследованиях, является значительная разница в отношении к ИИ между студентами и преподавателями. Как показали Буякова К. И. и соавт. (2024), студенты демонстрируют значительно более позитивное и оптимистичное восприятие ИИ, в то время как преподаватели склонны акцентировать внимание на рисках и негативных последствиях, таких как профессиональная деградация и недостижение образовательных результатов [1]. Эта же тенденция «поколенческого разрыва» подтверждается в норвежском исследовании Стена Лиена и Эрика Винтера Скогли (2025), где обе группы настроены скептически, но преподаватели – в большей степени [9].

Большинство исследователей отмечают, что ИИ, такие, как генеративные модели типа ChatGPT, стали массовым инструментом в учебном процессе. Масштабное исследование Алешковского И. А. и соавт. (2024), охватившее 52 919 российских студентов, показало, что почти половина (49 %) респондентов имеет опыт использования ИИ в учебе [4]. Схожие данные о высокой активности студентов приводят Мансурова С. Р. и Храмова М. В. (2023) [2] и авторы исследования в ETH Zurich Балабдауи Ф. и соавт. (2024) [6].

Студенты повсеместно используют ИИ как «инструмент-помощник» (Li Y. et al., 2025) для решения рутинных задач: автоматический перевод, поиск и анализ информации, написание и редактирование текстов, подготовка к экзаменам и программирование [2, 4, 6].

При этом, как верно отмечается в обзоре, посвященном академическому письму, ИИ не заменяет традиционные курсы, развивающие критическое мышление, а служит для повышения эффективности [8].

Одним из центральных вызовов, который идентифицируют все авторы, является проблема академической честности. Исследование Сысоева П. В. (2024) выявило, что плагиат в целом является распространенной нормой в студенческой среде, однако уровень именно ИИ-плагиата остается пока низким, что автор связывает с отсутствием интеграции ИИ в учебный процесс со стороны преподавателей [3].

Критически важным выводом является отсутствие у студентов четкого понимания того, что считается недобросовестным использованием ИИ [1, 3]. Многие студенты, использовавшие ИИ, отмечали, что преподаватели этого не замечали, и не имели единой стратегии реагирования [1]. Это создает «серую зону» и подчеркивает настоятельную необходимость в разработке вузами четких регламентов и политик [1, 3, 4, 5].

Анализ литературы позволяет выделить несколько факторов, влияющих на вовлеченность в использование ИИ:

– Курс и возраст: Студенты младших курсов и молодые преподаватели более открыты к ИИ, тогда как к старшим курсам формируется более критичное и взвешенное отношение [1, 4].

– Специальность: Наиболее активными пользователями являются студенты IT-направлений (72 %), реже – гуманитарии и представители творческих/медицинских специальностей [2, 4]. Исследование в ETH Zurich также подтверждает, что отношение к ИИ зависит от дисциплины [6].

– Успеваемость: Студенты с более низкой успеваемостью («троечники») прибегают к ИИ активнее, чем отличники [4].

Опыт использования: Во всех работах прослеживается четкая корреляция: чем активнее человек использует ИИ, тем более позитивно он к нему относится [1, 9].

Среди основных рисков, связанных с интеграцией ИИ, можно отметить:

– Снижение уровня формируемых компетенций: Преподаватели опасаются, что использование ИИ для творческих и научных задач ведет к недоразвитию навыков и профессиональной деградации [1].

– Снижение самостоятельности и критического мышления: Это опасение выражают как преподаватели, так и сами студенты [1, 5].

– Ненадежность ИИ: Студенты технических специальностей критично отмечают ошибки, «галлюцинации» и устаревшую информацию в ответах ИИ [6].

– Этические и конфиденциальные риски: В статьях упоминаются проблемы алгоритмической предвзятости, конфиденциальности данных и авторства [5, 7].

Проведенный обзор демонстрирует, что ИИ стал неотъемлемой частью образовательной экосистемы. Поляризованное отношение к нему, проблемы академической честности и нормативная неопределенность требуют от университетских систем скоординированных и продуманных действий. Успешная интеграция ИИ в высшее образование видится не в его запрете, а в создании такой среды, где технологии используются как инструмент для расширения возможностей обучения при сохранении фундаментальных академических ценностей.

Целью данного исследования является анализ опыта использования ИИ в учебной и повседневной деятельности, а также изучение отношения к нему студентов технического университета.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

– Каковы основные цели и частота использования ИИ студентами технических специальностей?

– С какими практическими и этическими трудностями они сталкиваются при работе с ИИ?

– Как отношение к ИИ и воспринимаемые риски связаны с уровнем опыта студентов в данной области?

Методы исследования

В исследовании был использован комплекс методов: анализ научной литературы, анкетирование и статистическая обработка данных. Анкета была разработана на основе адаптированного опросника сетевого исследования ISATT и размещена в Google Forms. Она включала блоки социально-демографических данных, вопросы об опыте использования ИИ, отношении к его возможностям и рискам, а также открытые вопросы для качественного анализа. Использовались закрытые, полуоткрытые вопросы и 5-балльные шкалы Лайкерта.

Исследование проводилось на базе Калининградского технического университета (КГТУ) в феврале-марте 2025 года. В опросе приняли участие 180 студентов бакалавриата 2-4 курсов, обучающихся по всем направлениям института цифровых технологий КГТУ. Участие было добровольным и анонимным.

Результаты исследования

Опыт использования ИИ

Абсолютное большинство студентов (92, 2 %) подтвердили, что используют ИИ в учебных целях. Наиболее популярными областями применения стали:

– Помощь в программировании (отладка, генерация кода, объяснение алгоритмов) – 88,9 %.

– Решение математических задач и выполнение расчетов – 75,6 %.

– Поиск и анализ информации для проектов и курсовых работ – 70,0 %.

– Автоматизация отчетности и оформления документов – 45,6 %.

Около 35 % респондентов указали, что целенаправленно интегрировали ИИ-инструменты (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, специализированные библиотеки для анализа данных) в свои учебные проекты. При этом 40 % используют ИИ эпизодически («иногда»), а 35 % – регулярно («часто») (см. табл. 1). В то же время интенсивность применения варьируется ИИ: половина студентов использует его нерегулярно, в то время как треть – активно интегрирует технологии ИИ в учебный процесс (см. рис.1).

Таблица 1

Опыт и частота использования ИИ в учебной деятельности

Параметр	Категория	Доля (%)
Общее использование ИИ в учебных целях	Да	92,2 %
	Нет	7,8 %
Частота использования	Регулярно («часто»)	35,0 %
	Эпизодически («иногда»)	40,0 %
	Целенаправленная интеграция в проекты	35,0 %
Основные области применения (множественный выбор)	Помощь в программировании	88,9 %
	Решение математических задач	75,6 %
	Поиск и анализ информации	70,0 %
	Автоматизация отчетности	45,6 %

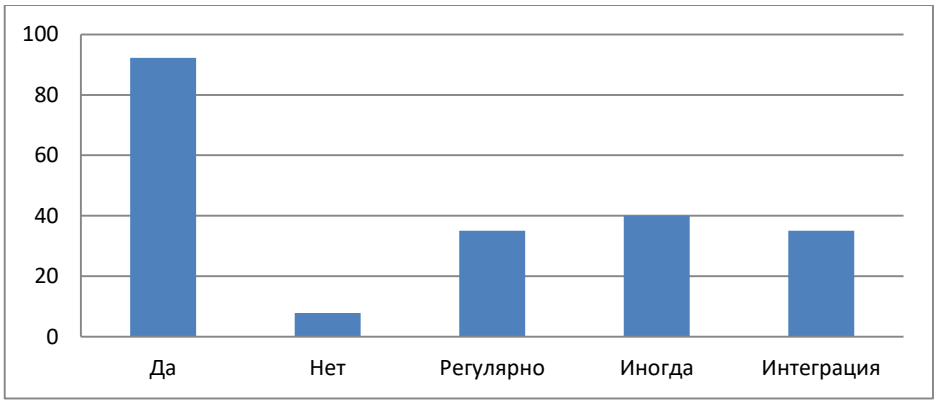


Рис. 1. Частота использования ИИ

Отношение к возможностям и рискам ИИ

Студенты высоко оценили практическую пользу ИИ (средний балл 4.4 из 5), выделив такие преимущества, как:

– Экономия времени на рутинных операциях.

– Возможность быстрого прототипирования и проверки гипотез.

– Доступ к альтернативным методам решения задач.

– Удобство и доступность 24/7.

Вместе с тем, 76,7 % респондентов выразили озабоченность по поводу рисков, связанных с ИИ. Основные из них:

– Недостоверность или «галлюцинации» ИИ (68,9 %).

– Риск снижения собственных навыков критического мышления и глубокого понимания (55, 6 %).

– Проблемы академической честности и плагиата (47,8 %).

– Этические дилеммы (например, использование в автономных системах) (33,3 %).

Таблица 2

Отношение к возможностям и рискам ИИ

Оценка аспектов ИИ	**Категория**	**Показа-тель**	**Доля / Средний балл**
Практическая польза	Средняя оценка по 5-балльной шкале	4.4/5	-
Ключевые преимуще-ства (качественные)	Экономия времени	-	Высокая значимость
	Быстрое прототипирование	-	Высокая значимость
	Альтернативные методы решения	-	Средняя значимость
	Доступность 24/7	-	Средняя значимость
Общая озабоченность рисками	Выражена	76,7 %	138
	Не выражена	23,3 %	42
Конкретные риски (множественный выбор)	«Галлюцинации» и недостоверность	68,9 %	124
	Снижение критического мышления	55,6 %	100
	Проблемы академической честности	47,8 %	86
	Этические дилеммы	33,3 %	60

Необходимость адаптации и обучения

Несмотря на осознание рисков, 71, 1 % студентов согласны с тезисом о необходимости адаптироваться к широкому внедрению ИИ в свою профессиональную сферу. Более 80 % опрошенных выразили желание углубить свои знания в области ИИ, при этом лишь 25 % прошли какие-либо специализированные курсы. В качестве предпочтительных форм обучения студенты назвали интеграцию модулей по ИИ в основные дисциплины (65 %) и практико-ориентированные мастер-классы (55 %).

Таблица 3.

Потребность в адаптации и обучении

Параметр	**Категория**	**Доля (%)**
Необходимость адаптации к ИИ	Согласны	71,1 %
	Не согласны	28,9 %
Желание углубить знания по ИИ	Выражено	80,0 %
	Не выражено	20,0 %
Существующий опыт обучения	Прошли курсы по ИИ	25,0 %
	Не проходили курсы	75,0 %
Предпочтительные формы обучения (множественный выбор)	Интеграция в основные дисциплины	65,0 %
	Практико-ориентированные мастер-классы	55,0 %

Обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне проникновения ИИ в учебные практики студентов-технарей. Активное использование ИИ для программирования и решения задач коррелирует с их профессиональной ориентацией, что согласуется с выводами Буряковой «необходимость разработки университетом четких стратегий, принципов и методических рекомендаций по интеграции ИИ в образовательный процесс, включая курсы повышения квалификации для преподавателей и образовательные модули для студентов». [1] Выявленная двойственность отношения – признание практической ценности при одновременной озабоченности рисками – подчеркивает необходимость развития не только технических, но и критических и этических компетенций у будущих инженеров, как и исследователи из Китая подчёркивая в своей статье необходимость разработки этических рамок и образовательных программ по использованию ИИ в высшем образовании [9].

Для решения проблемы ИИ-плагиата мы согласимся с мнением авторами статьи С. Р. Мансуровой в соавторстве, где предлагается для её предотвращения применить комплексный подход, включающий как воспитательную работу со студентами, так и создание четких институциональных правил [2].

Наблюдается прямая связь между уровнем опыта работы с ИИ и оценкой его рисков: студенты, активно использующие ИИ в проектах, демонстрируют более сбалансированное восприятие, понимая как потенциал, так и ограничения технологии. Это подтверждает данные Алешковского И. А. и др, о том, что опыт снижает необоснованные страхи [4].

Заключение

Проведенное исследование показало, что студенты Калининградского технического университета являются активными пользователями технологий ИИ, интегрируя их в ключевые аспекты своей учебной деятельности. Они осознают практическую пользу этих технологий, но при этом критически оценивают сопутствующие риски, такие как недостоверность информации и потенциальное влияние на развитие собственных интеллектуальных навыков. Большинство респондентов понимают необходимость адаптации к эре ИИ и заинтересованы в получении более систематических знаний в этой области.

Полученные результаты указывают на целесообразность разработки и внедрения в учебные планы технических вузов специализированных курсов или модулей, посвященных не только техническим аспектам ИИ, но и вопросам его ответственного применения, этики и критической оценки. Перспективным направлением для дальнейших исследований является сравнительный анализ отношения к ИИ у студентов технических и гуманитарных вузов, а также изучение долгосрочного влияния использования ИИ на формирование профессиональных компетенций инженеров.

Список источников

1. Буякова, К. И., Дмитриев, Я. А., Иванова, А. С., Фещенко, А. В., Яковлева, К. И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 7. – С. 160–193. – DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193.

2. Мансурова, С. Р., Храмова, М. В. Искусственный интеллект: мнение и опыт студентов гуманитарных специальностей БФУ им. И. Канта. – Калининград : Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2023. – URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2023/12/12/mansurova_s.r.pdf (дата обращения: 19.11.2025).

3. Сысоев, П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. – 2024. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etika-i-ii-plagiat-v-akademicheskoy-srede-ponimanie-studentami-voprosov-soblyudeniya-avtorskoy-etiki-i-problemy-plagiata-v (дата обращения: 11.11.2025).

4. Алешковский, И. А., Гаспаришвили, А. Т., Нарбут, Н. П., Крухмалева, О. В., Савина, Н. Е. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник РУДН. – Серия: Социология. – 2024. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-studenty-o-vozmozhnostyah-i-ogranicheniyah-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii (дата обращения: 19.11.2025).

5. Garrote Jurado, R., Pettersson, T., Zwierewicz, M. Students' Attitudes to the Use of Artificial Intelligence // Proceedings of EDULEARN24 Conference. – 2024. – URL: file:///C:/Users/User/Downloads/FINAL-STUDENTSATTITUDESTOTHEUSEOFARTIFICIALINTELLIGENCE.pdf (дата обращения: 19.10.2025).

6. Balabdaoui, F., Dittmann-Domenichini, N., Grosse, H., Schlienger, C., Kortemeyer, G. A survey on students' use of AI at a technical university // Discover Education. – 2024. – Vol. 3. – Article 51. – DOI: 10.1007/s44217-024-00136-4.

7. Шершнёва, Т. В. Анализ возможностей и ограничений использования искусственного интеллекта в образовательном процессе технического университета // Вестник Прикамского социального института. – 2023. – № 2 (95). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-i-ogranicheniy-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse-tehnicheskogo-universiteta (дата обращения: 9.11.2025).

8. Systematic Review of AI Tools in Teaching and Learning Academic Writing // Arab World English Journal (AWEJ). – 2023. – Special Issue. – Pp. 43–56. – DOI: 10.24093/awej/ChatGPT.2.

9. Lien, S., Skogholt, W. E. et al. Опыт и отношение к использованию искусственного интеллекта в сфере высшего образования [Experience and attitudes towards the use of artificial intelligence in higher education] // Uniped. – 2025. – Vol. 48. – № 1. – Pp. 4–19. – DOI: 10.18261/uniped.48.1.1.

10. Li, Y., Castulo, N. J., Xu, X. Embracing or rejecting AI? A mixed-method study on undergraduate students' perceptions of artificial intelligence at a private university in China // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Article 1505856. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1505856.

Информация об авторе

И. Г. Булан – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 151–157
Научная статья
УДК 37.013.42
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-151-157

Развитие цифровых компетенций у студентов вузов в условиях трансформации рынка труда

Ольга Игоревна Ваганова[1], Карина Александровна Лукианова[2], Виктория Александровна Писарева[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]vaganova_o@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0001-8347-484X
[2]karinalukianova313@gmail.com, https://orcid.org/0009-0000-0613-0752
[3]pisareva.viktoriyaaa05@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-1469-8545

Аннотация. Описывается развитие цифровых компетенций у студентов вузов в условиях трансформации рынка труда. Делается акцент на важности цифровых компетенций у выпускников в профессиональной деятельности в эпоху цифровизации. Раскрывается сущность таких понятий, как цифровизация, цифровая грамотность и цифровые компетенции. Цифровизация требует от образовательных учреждений все более новых и современных подходов к подготовке специалистов, которые обязаны обладать не только узкопрофильными знаниями, но и широким набором навыков, включая «мягкие» навыки и цифровые компетенции. Рассмотрены ключевые требования работодателей к студентам; проанализированы результаты исследования, направленного на выявление цифровых компетенций, которые наиболее значимы для современного специалиста. Подчеркивается, что в период цифровой революции необходимо развитие цифровых компетенций у выпускников вузов, чтобы они могли быстро адаптироваться к меняющимся требованиям рынка труда.

Ключевые слова: цифровизация, автоматизация, рынок труда, образование, цифровые компетенции, технологии, «мягкие» навыки, выпускники вузов

Для цитирования: Ваганова, О. И., Лукианова, К. А., Писарева, В. А. Развитие цифровых компетенций у студентов вузов в условиях трансформации рынка труда // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 151–157.

Современный мир характеризуется сложными и колоссальными тенденциями развития экономики. Экономика развивается быстрыми темпами. Каждый день появляются новые технологии, методы и подходы, связанные с решением экономических проблем.

В сфере экономики значительную роль играет рынок труда, где происходит взаимодействие спроса и предложения на рабочую силу. Сам рынок труда содержит в себе спрос на труд, предложение рабочей силы и цену труда. Рынок труда является сложной системой, которая постоянно развивается и выдвигает высокие требования к образованию выпускников и квалификации работников. Данный вопрос является актуальным в наше время, так как выпускникам вузов действительно необходимо владеть различными компетенциями, особенно цифровыми, чтобы быть востребованными на рынке труда.

Современный этап развития общества проходит в эпоху цифровизации и автоматизации. Технологическое развитие становится неотъемлемой частью жизни населения. Автоматизация и роботизация способствуют развитию рынка труда. Эти процессы подталкивают людей к формированию цифровых компетенций, непрерывному образованию, развитию гибких навыков и адаптации к современным механизмам. И на эти вызовы реагирует рынок образовательных услуг.

Он предоставляет множество образовательных программ, способствующих формированию всесторонне развитой личности. Образовательные учреждения готовят специалистов, обладающих всеми необходимыми актуальными знаниями и навыками, которые нужны рынку труда.

На данный момент важно понимать какие педагогические условия и методы влияют на формирование и развитие цифровых компетенций. Педагогические условия и методы считаются одним из важных компонентов образовательной системы, которые отражают совокупность возможностей для студентов. Их реализация обеспечит эффективное формирование цифровых компетенций и качественное профессиональное развитие педагогов и студентов.

Цифровые компетенции охватывают множество областей знаний и с появлением современных технологий быстро развиваются. Цифровые компетенции рассматриваются как способность оперативно решать задачи профессионального, личностного и социального характера, используя различные цифровые технологии [9].

В Европейской системе цифровых компетенций для педагогов (European Frameworkfor the Digital Competence of Educators, Dig Comp Edu), разработанной Европейской комиссией, цифровые технологии понимаются как базовые знания и умения, которые необходимы педагогам для эффективного использования технологий в образовательном процессе [10]. Такой подход важен педагогам при осуществлении своей профессиональной деятельности, чтобы качественно преподавать и преподносить знания студентам.

Емельянченко Я. В. в своей работе описывает цифровые компетенции как универсальные навыки по использованию информации, коммуникации, умение работать с базами данных, использовать аналитические программы и решать задачи с помощью различных цифровых средств [1].

Ляшенко М. В. считает, что с развитием цифровизации все большую роль как результат образования играют не знания, а совокупность компетенций у выпускника. И благодаря этому компетентностному подходу в образовании появились термины «цифровая грамотность» и «цифровые компетенции». В своей работе Ляшенко М. В. отмечает, что термин «цифровая грамотность» появился в 1997 году американским писателем П. Гилстером [6].

В книге «Цифровая грамотность» Пол Гилстер описал это понятие как умение правильно использовать любую информацию из различных источников с помощью компьютеров. В настоящее время цифровая грамотность понимается как набор знаний и умений, которые необходимы для эффективного использования цифровых ресурсов.

Цифровая грамотность является фундаментом для формирования и развития цифровых компетенций. Она считается первым уровнем для освоения цифровыми технологиями. Для того, чтобы стать компетентным специалистом, важно сперва получить базовые знания и навыки, необходимые для работы в цифровой среде. Нужно понимать, как устроен цифровой мир, и уметь качественно выполнять профессиональные задачи. Без универсальных знаний, таких как умение пользоваться компьютером и интернетом, невозможно создавать или анализировать цифровые платформы, программы и технологии.

Цифровую грамотность можно сравнить с азбукой. Это как умение читать, писать и считать, но только в цифровой среде. А цифровые компетенции - это как умение создавать произведения искусства, разрабатывать проекты, проводить научно-исследовательские работы, используя базовые навыки чтения и письма.

В эпоху развития цифровых технологий выпускникам высших учебных заведений необходимо обладать цифровой грамотностью и цифровыми компетенциями. Студенты, закончившие бакалавриат, специалитет, магистратуру, докторантуру и аспирантуру, должны владеть знаниями в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так как рынок труда с каждым годом предъявляет все новые требования к специалистам.

Требования работодателей чаще всего связаны с наличием у выпускника «мягких» навыков (softskills) и цифровых компетенций (digital-компетенций), а также высшего образования и опыта работы. Согласно проведенному опросу Молочковой И. В., Ефимовой Т. Е., Коваль С. Б. и Тимофеевой В. В. в пределах промышленных предприятий Челябинской области, среди работодателей, наиболее востребованы «мягкие» навыки, такие как работа в команде, адаптивность, самоорганизация, самосовершенствование, коммуникация, ответственность, стрессоустойчивость, инициативность [14].

Можно сказать, что цифровизация требует от образовательных учреждений все более новых и современных подходов к подготовке специалистов, которые обязаны обладать не только узкопрофильными знаниями, но и широким набором навыков, включая «мягкие» навыки и цифровые компетенции [16].

Это обеспечивает их готовность к выполнению сложных и междисциплинарных задач, которые будут актуальны в будущем.

Автоматизированные системы и современные цифровые технологии способны выполнять рутинные операции по заданным алгоритмам. Они выполняют определенные задачи на производстве, повышая производительность труда, эффективность производственных процессов, безопасность на производстве, оптимизируя рабочие процессы и работу оборудований, улучшая условия труда и тому подобное.

Цифровизация открывает широкие возможности для людей. Благодаря цифровизации появляются новые профессии, которые требуют специальных знаний, умений и навыков. Эти требования подталкивают людей развивать свои существующие способности. Возникает необходимость развивать «мягкие» навыки (softskills), содержащие личностные качества, и digital-компетенции, включающие знания в области цифровых технологий. Но с другой стороны, цифровизация вытесняет старые профессии, которую составляют низкоквалифицированные специалисты. То есть цифровизация стремится повысить уровень высококвалифицированных специалистов, создавая современные профессии и цифровые технологии.

Таким образом, усиливается социальное расслоение и нестабильность в обществе. Цифровизация, в основном, затрагивает именно наименее социально защищенные слои населения, у которых ограничены финансовые возможности. Данную ситуацию называют эффектом поляризации на рынке труда. Большое внимание уделяется высококвалифицированным специалистам. Поляризация на рынке труда усиливает неравенство между работниками в зависимости от уровня образования и квалификации. Чтобы немного уменьшить такое отрицательное влияние, исследователи предлагают увеличить инвестиции в образовательную среду, которая подготовит специалистов с высокими профессиональными компетенциями.

Возникает необходимость подготовки специалистов, умеющих эффективно и качественно работать в цифровом поле во всех сферах деятельности. Будущие работники должны обладать всеми необходимыми компетенциями, которые в будущем помогут им в профессиональной деятельности. И такую задачу на себя берут средние профессиональные и высшие образовательные учреждения, которые готовят специалистов, соответствующих требованиям рынка труда.

Отслеживается проблема, выраженная в появлении высоких запросов экономики к профессиональным компетенциям выпускников вузов, особенно экономических и педагогических направлений. При подготовке специалистов появляются противоречия, связанные по поводу конкурентоориентированности, конкурентоспособности и конкурентоустойчивости, между целевыми установками вузов и реальными подходами развития рынка труда [11]. Образовательным учреждениям необходимо гибко адаптироваться к потребностям рынка труда.

Чтобы сформировать цифровые компетенции у выпускников вузов, важно создать такую образовательную среду, в которое студенты будут чувствовать себя комфортно и легко, а также следует применять конкретные педагогические методы.

Педагогические условия – это факторы, способствующие эффективному развитию цифровых компетенций у студентов в образовательной среде.

Во-первых, выделяют инфраструктурные условия, которые предоставляют доступ к высокоскоростному интернету, современному аппаратному и программному обеспечению, системам управления обучением, цифровым лабораториям [3].

Во-вторых, для формирования цифровых компетенций у студентов и педагогов должны развиваться кадровые условия профессорско-преподавательского состава.

Постоянное повышение квалификаций педагогов, использование цифровых образовательных технологий и инструментов, привлечение экспертов IT-сфер для оказывания технической помощи способствуют формированию цифровых компетенций у человека. В-третьих, создание и активное использование учебно-методических материалов, онлайн-курсов, электронных библиотек открывают широкий спектр возможностей для развития междисциплинарных навыков, и, в дальнейшем, следует применение теоретических материалов на практике [3].

Рассмотрим педагогические методы и технологии, направленные на развитие цифровых компетенций у студентов вузов.

Во-первых, это проектное обучение с использованием цифровых инструментов, которое помогает студентам получить углубленные знания в цифровой сфере через решение реальных или приближенных к реальности задач, используя различные IT-программы, облачные сервера и хранилища, интернет-платформы.

Во-вторых, для формирования цифровых компетенций у выпускников педагоги в своих методиках обучения могут использовать кейс-методы с цифровым анализом конкретных профессиональных ситуаций.

В-третьих, игровые технологии, виртуальные лаборатории и симуляторы помогают наглядно представить определенную проблемную картину и решить ее на практике.

В-четвертых, введение тренингов, семинаров, мастер-классов, новых дисциплин, таких как «Информационные и коммуникационные технологии», «Технологии цифрового образования», «Технологии программирования» и тому подобные стимулируют к развитию критического мышления и обмену мнениями.

В-пятых, обучение через создание цифрового контента по типу инфографики, мультимедийных презентаций, видеороликов, веб-сайтов, чат-ботов помогает развивать существующие цифровые знания у студентов [3].

Педагогические условия создают благоприятную почву для педагогических методов формирования цифровых компетенций [2]. Без качественных педагогических условий даже самые инновационные и современные методы будут малоэффективны. Студенты должны знать не только «что» им нужно делать, но и они обязаны знать «как» им нужно выполнять задачи, применяя цифровые инструменты.

Образование является одним из важнейших источников экономического роста [2]. Благодаря образованию человек становится грамотным, высококвалифицированным и достигает карьерных высот, ему открываются все пути. Образовательные учреждения имеют большое значение в подготовке кадров для цифровой экономики. Они обеспечивают базовые знания и навыки, которые необходимы для работы в цифровых отраслях, таких как программирование, информационная безопасность, аналитика данных и управление проектами [15].

Образовательным институтам необходимо быстро реагировать на потребности экономики и рынка труда, чтобы обеспечить студентов качественным образованием и востребованной специальностью. Для этого учебным заведениям следует сотрудничать с различными компаниями, работающими в цифровой среде. Партнерство помогает адаптировать учебные программы к реальным потребностям рынка труда, тем самым обеспечивая выпускников актуальными знаниями и умениями [15].

Появление цифровых технологий и продуктов в образовании стимулируют людей как к личностному, так и профессиональному росту [2].

Цифровые технологии и программы помогают в обучении и предоставляют широкие возможности для управления обучением на основе искусственного интеллекта, больших данных и других. Технологии, наделенные умением мыслить и принимать определенные решения, начинают осуществлять работу, которую изначально делал только человек. А концепции «умного дома» и «интеллектуальной городской среды» внедряются в жизнь людей, меняя вокруг окружающий мир [12].

Искусственный интеллект и машинные оборудования развиваются быстрыми темпами и, к сожалению, постепенно заменяют труд рабочего населения. Но все равно ответственность остается на специалистах. Работникам нужно владеть необходимыми компетенциями в цифровой сфере, чтобы предотвращать ошибки. Поэтому развитие искусственного интеллекта только подталкивает людей к развитию своих цифровых навыков.

Цифровизация в образовании тесно связана с онлайн-обучением. Онлайн-обучение является одним из проявлений цифровизации в сфере образования. Онлайн-обучение позволяет достигать определенные образовательные цели с помощью применения цифровых технологий. И, несомненно, человек, который проходит онлайн-обучение должен обладать цифровыми компетенциями. Человек, обучающийся онлайн, получает образование на расстоянии, он может учиться, даже если живет в дальнем регионе России. Онлайн-обучение проходит с помощью различных платформ через проведение вебинаров, совместную работу в облачных сервисах, в системе дистанционного обучения и формате гибридного обучения. Такое обучение позволяет адаптировать и корректировать учебные программы индивидуальным потребностям и возможностям каждого обучающегося [5]. Использование онлайн-обучения способствует дальнейшему развитию цифровых компетенций у будущих опытных специалистов.

А также применение проектной деятельности в образовательном процессе положительно влияет на формирование цифровых компетенций у студентов. Создание цифрового продукта,

его реализация, взаимодействие с другими заинтересованными сторонами и безопасность во время осуществления данного проекта в цифровой среде помогают развивать навыки командной работы и умения использовать цифровые инструменты в профессиональной деятельности [8].

Для того, чтобы выявить, как воспринимается развитие цифровых компетенций в контексте современных требований рынка труда, а также оценить готовность к их формированию, было проведено исследование среди преподавателей и студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. Исследование проводилось в формате анкетного опроса.

Итоговое количество респондентов составило 65 человек, из них 26 преподавателей и 39 студентов педагогических направлений. В ходе опроса выяснялось, какие цифровые компетенции считаются наиболее значимыми, как они интегрируются в образовательный процесс и насколько их развитие связано с будущей конкурентоспособностью выпускников на трансформирующемся рынке труда.

Среди преподавателей был задан вопрос о том, какие цифровые компетенции являются наиболее важными для современного специалиста. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что подавляющее большинство опрошенных (90 %) считают умение работать с цифровыми образовательными платформами и LMS (LearningManagementSystems)ключевой компетенцией для современного педагога и аналитика. Респонденты отмечают, что владение этими инструментами не только повышает эффективность учебного процесса, но и моделирует цифровую среду, в которой предстоит работать будущим специалистам. Это напрямую соотносится с трендом на дистанционный и гибридный формат работы, выявленным в теоретической части исследования.

Также 85 % респондентов (с небольшим перевесом в ответах преподавателей) выделили навыки анализа и визуализации данных как критически важные для успешной адаптации к рынку труда. По мнению участников опроса, эти навыки лежат в основе бизнес-аналитики и современной педагогической аналитики, позволяя принимать обоснованные решения. Студенты особенно отмечали, что практические задания по работе с данными в Excel, PowerBI или специализированном учебном ПО значительно повышают их мотивацию, так как демонстрируют прямую связь между обучением и будущими профессиональными задачами.

78 % опрошенных, в основном студенты, указали на высокую значимость компетенций в области создания цифрового продукта (интерактивные презентации, обучающие видео, цифровые учебные материалы). Они связывают это с ростом популярности онлайн-обучения и необходимостью упаковывать информацию в доступный и engaging-формат. Преподаватели, в свою очередь, видят в этом возможность для студентов развивать креативность и проектное мышление.

Несколько неожиданным стал результат, касающийся цифровой безопасности и этики: только 65 % респондентов отметили эту компетенцию как важную, причём преподаватели проявили в этом вопросе большую осведомлённость, чем студенты. Это указывает на возможный пробел в программе подготовки, поскольку в условиях цифровизации вопросы защиты данных и этичного использования информации становятся критичными для любой профессии, включая педагогику и аналитику.

В блоке вопросов о интеграции компетенций в учебный процесс 70 % преподавателей отметили, что сталкиваются с дефицитом времени и методической поддержки для глубокого внедрения цифровых инструментов в свои дисциплины. При этом 88 % студентов выразили желание участвовать в проектной деятельности с реальными кейсами от компаний, что, по их мнению, стало бы самым эффективным способом развития востребованных цифровых навыков.

Важным выводом также стала оценка собственной готовности: лишь 55 % студентов уверены в своём уровне цифровых компетенций для старта карьеры, а среди преподавателей 40 % отметили необходимость в регулярных курсах повышения квалификации по цифровым инструментам. Это подтверждает тезис о необходимости непрерывного образования и усиления практико-ориентированной составляющей в подготовке кадров.

Таким образом, проведённый опрос не только подтвердил актуальность развития цифровых компетенций, но и выявил ключевые направления для совершенствования образовательного процесса. Это усиление практического компонента через проекты и сотрудничество с бизнесом, систематизация обучения цифровой безопасности и этике, методическая и техническая под-

держка преподавателей для интеграции новых технологий, развитие гибких навыков (критического мышления, инициативности, адаптивности) в связке с цифровыми компетенциями, что полностью соответствует выявленной в исследовании тенденции к формированию навыков будущего (softskills).

Эти эмпирические данные позволяют перейти от теоретического анализа трендов рынка труда к конкретным педагогическим рекомендациям по модернизации образовательных программ в педагогическом вузе.

Цифровизация, автоматизация, а также глобализация отражаются на рынке труда и рынке образовательных услуг. Данным рынкам важно вовремя реагировать на изменения, происходящие в мире, и адаптироваться к ним [12]. В постиндустриальном (информационном) обществе, где происходит стремительное развитие цифровых технологий, инструментов и программ, технологический этап оказывает большое влияние на формирование цифровых компетенций у выпускников вузов.

Огромное количество компаний требуют от своих сотрудников не только профессиональных знаний, но и «мягких» навыков или навыков будущего [7]. Работодателям нужны специалисты, которые обладают междисциплинарными навыками и способны быстро реагировать к меняющимся требованиям рынка труда. И многие профессии требуют специалистов, которые умеют работать с цифровыми технологиями и инструментами, искусственным интеллектом, базами данных, облачными сервисами, программированием.

Также немаловажным аспектом является развитие «мягких» навыков (softskills). Гибкость, коммуникация, эмоциональный интеллект, лидерство, стрессоустойчивость, креативность, критическое мышление, самоорганизация и самообучение помогают человеку оперативно взаимодействовать с другими людьми и технологиями в своей профессиональной деятельности. Эти навыки сложнее развивать, но они становятся ключевыми при решении определенных задач.

Современный специалист должен эффективно и быстро действовать в неожиданных ситуациях [13]. Для него важно обладать навыками будущего.

В быстрой адаптации специалиста помогает рынок образовательных услуг. Он предоставляет будущим работникам получать современные профессии, соответствующие требованиям рынка труда, а опытным специалистам дает возможность повышать свою квалификацию или проходить переквалификацию, чтобы оставаться востребованными на рынке труда.

Рынок образовательных услуг реализует интересы обучающихся к получению знаний, а также позволяет удовлетворять их личностные и интеллектуальные потребности [4]. Он предоставляет возможности для самореализации [4].

С каждым годом создаются и внедряются новые образовательные программы и направления обучения. Образование предоставляет широкий выбор специальностей, которые могут получить все граждане. Человек выбирает свой путь трудовой деятельности и приобретает востребованные компетенции для профессиональной деятельности. Использование образовательных услуг является важным для реализации человека как будущего опытного специалиста.

Рынок образовательных услуг обеспечивает рынок труда квалифицированными кадрами и является главной социально-экономической системой, удовлетворяющей потребностям общества в подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих современными востребованными компетенциями, то есть цифровыми компетенциями, в различных профессиональных деятельностях [4].

Список источников

1. Актуальные проблемы профессионального образования в республике Беларусь и за рубежом : материалы X Международной научно-практической конференции, Витебск, 16 декабря 2022 года / Витебский филиал Международного университета «МИТСО». – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. – 295 с. – ISBN 978-985-517-986-4. – EDN WWFBPH.

2. Воронин, А. И., Ришко, Ю. И., Саберов, Р. А., Фильченкова, И. Ф. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3.

3. Даньшина, С. А. Организационно-педагогические условия формирования цифровых компетенций у студентов бакалавриата «социология и социальная работа» удмуртского государственного университета / С. А. Даньшина, Е. И. Михалева, И. В. Чернышева // Вестник Удмуртского университета. – Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2022. – № 4. – С. 423–430. – DOI:10.35634/2412-9550-2022-32-4-423-430.

4. Земляницына, Е. А. Современные тенденции развития рынка труда и рынка образовательных услуг / Е. А. Земляницына, М. И. Колдина, Е. А. Земляницына // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 120–123.

5. Лукьянов, И. Д. Перспективы развития онлайн-образования в Российской Федерации в 2025–2026 годах / И. Д. Лукьянов // Молодой ученый. – 2025. – № 26 (577). – С. 325–328.

6. Ляшенко, М. В. Саморазвитие цифровой компетентности обучающихся в системе среднего профессионального образования как педагогическая проблема / М. В. Ляшенко // Вестник ЮУрГУ. – Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – № 3. – С. 74–94. – DOI:10.14529/ped190307.

7. Магомаев, М-Э. Т-А. Искусственный интеллект и его влияние на рынок труда: как ИИ меняет профессии и какие навыки будут востребованы в будущем / М-Э. Т-А. Магомаев, И. С. Сидоров, А. Л. Немчинова // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 233–243.

8. Молчанова, И. И. Проектно-цифровая деятельность как средство формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей / И. И. Молчанова, С. А. Макушкин, Н. А. Серикова // МНКО. – 2023. – № 1 (98). – С. 59–62.

9. Павлова, Т. Б. Цифровые составляющие компетенций преподавателя вуза как фактор развития цифровых компетенций студентов / Т. Б. Павлова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 7(180). – С. 74–80. – EDN WRTKMY.

10. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования / Г. К. Тлеужанова, Г. Б. Саржанова, Д. Н. Асанова, Г. Ж. Смагулова // Вестник Карагандинского университета. – Серия: Педагогика. – 2023. – Т. 109. – № 1. – С. 176–182. – DOI:10.31489/2023Ped1/176-182. – EDN PVVTKR.

11. Перевозова, О. В. Влияние рынка труда на образовательные стратегии вузов экономического профиля / О. В. Перевозова, Е. В. Возилова// Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – № 1.

12. Полякова, М. В. Влияние цифровой трансформации на рынок труда в Российской Федерации / М.В. Полякова // Прогрессивная экономика. – 2025. – № 5. – С. 266–279.

13. Прохорова, М. П. Навыки будущего: значимость и условия развития в российских компаниях / М. П. Прохорова, Т. Е. Лебедева, С. А. Виноградова // Московский экономический журнал. – 2020. – № 2. – С. 524–534.

14. Социально-психологический анализ требований работодателей и их удовлетворенности качеством подготовки выпускников вузов / И. В. Молочкова, Т. Е. Ефимова, С. Б. Коваль, В. В. Тимофеева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 14(152). – С. 66–74. – EDN KWYEBN.

15. Ходжагулыева, А. Роль образования и квалификационных программ в подготовке кадров для цифровой экономики / А. Ходжагулыева// Вестник науки. – 2024. – № 4 (73). – С. 162–164.

16. Шмидт, Н. И. Востребованность компетенций работников в условиях цифровизации услуг / Н. И. Шмидт // Экономика и управление. – 2024. – Т. 30. – № 10. – С. 1290–1298. – DOI:10.35854/1998-1627-2024-10-1290-1298. – EDN KBRVVW.

Информация об авторах

О. И. Ваганова – кандидат педагогических наук, доцент;
К. А. Лукианова – студент;
В. А. Писарева – студент.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 158–164
Научная статья
УДК 37.01
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-158-164

Применение цифровых технологий в обучении персонала

Ася Владимировна Герасимова[1]✉, Ирина Аполлоновна Коноплева[2], Ева Егоровна Захарова[3]
[1,3]Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), Санкт-Петербург, Россия
[2]Западный филиал Российской академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Калининград, Россия
[1]apollo311@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-4054-8770
[2]asya.gerasimova2016@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4579-4292
[3]fantomzakharova@gmail.com

Аннотация. Исследуется применение цифровых технологий в обучении персонала, приведены результаты анкетирования сотрудников, выявляющие уровень осведомленности в использовании цифровых методов обучения, а также отношение к электронному обучению. Предложены мероприятия, направленные на повышение качества и доступности обучения, включая разработку корпоративного чат-бота и внедрение компетентностного подхода.

Ключевые слова: обучение, цифровые технологии, чат-бот, методы обучения
Для цитирования: Герасимова, А. В., Коноплева, И. А. Захарова, Е. Е. Применение цифровых технологий в обучении персонала // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 158–164.

Стремительное развитие цифровых технологий оказывает существенное влияние на бизнес-процессы во многих отраслях, включая сферу управления человеческими ресурсами. Современные компании сталкиваются с необходимостью решения ряда задач [8]: удержание талантливых сотрудников в условиях высокой конкуренции; повышение адаптивности и гибкости рабочих процессов; обеспечение непрерывного обучения персонала с учетом изменяющихся требований рынка и технологий. Обучение персонала выступает в виде основного пути получения профессионального образования.

Это целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей [10].

Обучение персонала рассматривается исследователями как процесс, как совокупность действий или отдельных мероприятий, один из базисных элементов системы развития персонала.

Раскроем сущность обучения в контексте системного, процессного и деятельностного подходов (таблица 1).

Таблица 1

Сущность обучения персонала

Подход	Трактовка
Системный подход	Обучение персонала – это один из базисных элементов системы развития персонала наряду с адаптацией и введением в должность, управлением деловой карьерой и служебно-профессиональным продвижением, работой с кадровым резервом, развитием творческого потенциала работников, целью которого является повышение уровня компетентности персонала и эффективности его труда [9]
Процессный подход	Обучение персонала – это целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс освоения сотрудниками знаний, умений, навыков и способов общения, реализуемый с помощью специальных методов и средств [12]
Деятельностный подход	Обучение персонала – это совокупность действий или отдельных мероприятий по формированию профессиональных или личностных компетенций сотрудников, реализуемых под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов или руководителей [3]

В работе будем придерживаться определения понятия обучения в контексте деятельностного подхода, поскольку в организациях обучение реализуется как процесс, в котором знания и умения усваиваются в контексте реальной деятельности, а не изолированно.

Этот подход акцентирует внимание на единство теории и практики, преодолевая разрыв между обучением и его применением его результатов при осуществлении трудовых функций.

Обучение – это процесс передачи знаний и навыков, который традиционно осуществляется через взаимодействие тренера и подопечного. Однако с развитием технологий и цифровизацией общества обучение претерпело значительные изменения, что привело к появлению цифрового обучения. Цифровое обучение – это реализация образовательных программ частично или в полном объёме с использованием информационных систем и информационно-телекоммуникационных сетей [3].

Технология цифрового обучения может быть реализована при помощи различных методов. Под методами цифрового обучения, вслед за Вайндорф-Сысоевой М. Е., Субочевой М. Л., Шитовой В. А. [4], будем понимать организованное взаимодействие обучающего и обучающихся, подчиненное решению конкретной задачи для достижения цели (прогнозируемого результата); совокупность приемов или операций практического, или теоретического освоения действительности с использованием средств цифровой образовательной среды.

Представим характеристику методов цифрового обучения персонала (таблица 2) [5].

Таблица 2

Характеристика цифровых методов обучения

Метод обучения	**Двусторонняя связь: обучающийся-тренер**	**Нацелен на формирование навыков**	**Низкие финансовые затраты**	**Высокий охват аудитории**	**Подходит для новичков**	**Риск для реализации бизнес-процессов**
Метод усложняющихся задач	–	+	+	+	–	+
Метод Secondment	+	–	–	–	–	+
Обучение действием	+	+	+	–	–	+
Метод Shadowing	+	–	+	–	+	–
Метод Buddying	+	+	+	–	+	–
Лекция	–	–	+	+	+	–
Семинар	+	–	+	–	+	–
Разбор кейсов	+	+	+	–	–	–
Деловые игры	+	+	–	–	–	–
Метафорическая игра	+	+	–	–	+	–
Ролевые игры	+	+	–	–	+	–
Тренинг	+	+	–	+	+	–
Коучинг	+	–	–	–	–	–
Мозговой штурм	+	–	+	+	+	–
Балинтовские группы	+	+	+	–	–	–
Вебинары	+	–	+	+	+	–

Окончание табл. 1

Метод обучения	Двусторонняя связь: обучающийся-тренер	Нацелен на формирование навыков	Низкие финансовые затраты	Высокий охват аудитории	Подходит для новичков	Риск для реализации бизнес-процессов
Кейс-технологии	+	–	+	+	–	–
Аудио и видео обучение	–	+	+	+	+	–
Компьютерные обучающие курсы	–	+	+	+	+	–
Геймификация	+	+	–	+	+	–

Разнообразие методов цифрового обучения (вебинары, кейс-технологии, компьютерные обучающие курсы, аудио и видео обучение, обучение через игру) позволяет работодателю гибко и экономично подходить к процессу организации обучения, формируя у сотрудников требуемые профессиональные компетенции и навыки, для работников же такое многообразие означает свободу в выборе формата и направленности (в рамках профессии) обучения, что способствует росту мотивации и возможности выбора актуального формата обучения.

Анализа научной литературы позволил установить, что с одной стороны существует большое разнообразие методов цифрового обучения, с другой стороны чуть больше половины менеджеров по персоналу имеют представления о чат-ботах (61 %), знают о виртуальной и дополненной реальности (52 %), а 48 % – об искусственном интеллекте [13].

В ходе исследования применения цифровых инструментов в обучении персонала анализу подвергалась организация, которая входит в реестр IT-компаний.

Остановимся на результатах, полученных в ходе исследования. Было опрошено 66 респондентов, что составляет 41 % от общей численности сотрудников, которые осуществляют свою трудовую деятельность в различных подразделениях организации.

Результаты, полученные в ходе выявления представлений о цифровых методах обучения представлены на рисунке 1.

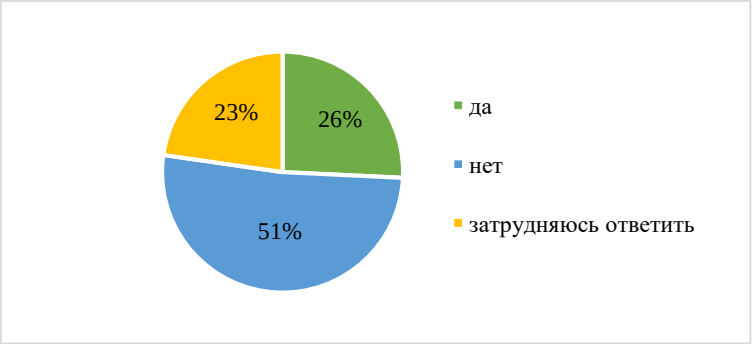


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос: «Имеете ли вы представление о цифровых методах обучения?»

Анализируя результаты, представленные на рисунке 1, можно констатировать, что 52 % опрошенных не имеют представления о цифровых методах обучения или затрудняются ответить, 26 % респондентов знакомы с цифровыми методами, что свидетельствует о наличии определённой осведомлённости.

Результаты ответов, полученных на вопрос об использовании в корпоративном обучении цифровых методов представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты на вопрос: «Используются в вашем корпоративном обучении цифровые методы?»

Анализируя результаты, представленные на рисунке 2, можно утверждать, что 77 % респондентов не используют цифровые методы в корпоративном обучении. Лишь 9 % ответили утвердительно, а 14 % затруднились с ответом.

Результаты опроса свидетельствуют о необходимости повышения осведомлённости о цифровых методах обучения среди сотрудников. Это может быть достигнуто при помощи применения образовательных программ, информационных кампаний и практической демонстрации преимуществ цифровых технологий в обучении.

К преимуществам цифровизации обучения персонала относят [3]:

– доступность процессов обучения для всех работников организации (особенно для компаний с территориально распределенной организационной структурой);

– соответствие особым образовательным потребностям персонала поколений Y и Z (краткость, наглядность, разнообразие, активное «практическое» взаимодействие в процессе обучения);

– широкие возможности администрирования процесса обучения и образовательной аналитики;

– создание комфортных условий для обучения (возможность самостоятельного выбора образовательного маршрута, тематики, темпа, места и времени обучения; быстрый и неограниченный доступ к учебным материалам);

– увеличение количества каналов для получения новых знаний;

– разнообразие форм и методов обучения;

– гибкий подход к формированию и обновлению учебного контента;

– вовлечение сотрудников в развитие программ обучения;

– высокий уровень погружения в ситуацию, имитирующую реальные производственные условия и быстрое усвоение материала при использовании цифровых и современных технических средств обучения;

– повышение скорости реализации программ обучения;

– эффективное использование ресурсов организации (временных, трудовых, материальных, финансовых) и т. д.

В ходе интервью со специалистом по управлению персоналом было выявлено, что из методов цифрового обучения персонала используются только онлайн-вебинары с преподавателями и экспертами для сотрудников администрации.

Анализируя влияние методов электронного обучения на мотивацию к обучению, было установлено, что что большинство респондентов, а именно 61 % считают, что применение методов электронного обучения повысит их мотивацию и интерес к обучению. Однако 14 % опрошенных уверены, что такие методы не могут быть полезными, а 25 % затруднились ответить (рисунок 3).

Полученные данные свидетельствуют, с одной стороны, о готовности респондентов обучаться с применением методов электронного обучения, с другой стороны, о необходимости разъяснительной работы с персоналом по поводу преимуществ и ограничений применения электронного обучения.

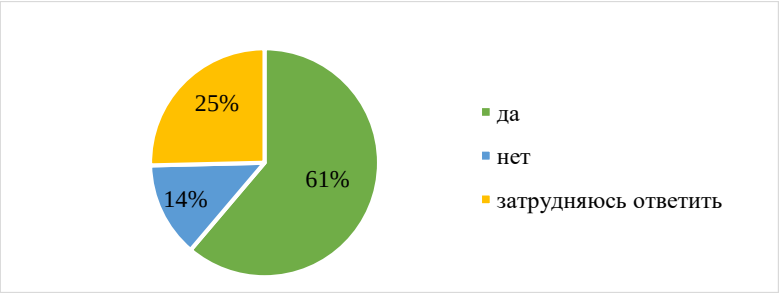


Рис. 3. Влияние методов электронного обучения на мотивацию к обучению

Для повышения эффективности обучения рекомендуется развивать цифровые образовательные программы, учитывая потребности и интересы сотрудников. В рамках работы предложим первое мероприятие, направленное на применение цифровых методов обучения в компании.

Мероприятие заключается в создании корпоративного чат-бота с использованием технологий искусственного интеллекта для оперативной информационной поддержки сотрудников. Применение чат-бота как метода цифрового обучения направлено на создание и внедрение централизованной системы доступа к информации и оперативной поддержки сотрудников на основе чат-бота со встроенным искусственным интеллектом, интегрированного с внутренними базами знаний организации и официальными внешними источниками. Чат-бот будет реализован на базе внутреннего коммуникационного программного обеспечения компании.

Среди преимуществ применения чат-бота выделим его функциональные возможности:

1. Отслеживание изменений в законодательстве. Встроенная нейросеть обеспечит оперативной информацией об актуальных или планируемых изменениях в законодательстве по различным профессиональным сферам. Нейросеть будет ограничена в источниках, информация может быть получена только из официальных и подтверждённых источников. Сотрудники в реальном времени будут получать актуальную информацию и повышать свой уровень осведомленности и компетентности.

2. Работа с организационной документацией. Сотрудники получат доступ к информационной базе компании, что позволит получить более подробную информацию о работе других подразделений, их взаимодействии между собой, организационных изменениях в жизни компании.

3. Поиск в внедрение новых форматов и способов работы для облегчения и повышения эффективности (профессиональные «лайфхаки»). Например, для бухгалтеров: «Как правильно учесть расходы на представительские мероприятия», для юристов: «Алгоритм действий при внеплановой проверке».

В таблице 3 представим программу реализации мероприятия.

Таблица 3

План реализации мероприятия по созданию и внедрению чат-бота

Этапы	Сроки	Ответственные	Результаты этапа
Анализ и проектирование	1 месяц	Руководители подразделений, ИИ-архитектор, юристы	Карта запросов и сценариев взаимодействия. Техническое задание на интеграцию с системами (1С, Консультант+, Гарант)
Разработка и обучение модели	2-3 месяца	Программисты-разработчики, контент-менеджер	Наполненная и структурированная база знаний. Настроенные каналы уведомлений
Интеграция и тестирование	1 месяц	IT-отдел, фокус-группа из всех подразделений	Рабочий прототип бота, интегрированный с внутренним корпоративным мессенджером
Внедрение и обучение	Постоянно	Менеджер по обучению, HR, руководители	Серия вебинаров и инструкций по использованию. Назначение ответственных за обновление знаний в базе
Мониторинг и развитие	Постоянно	Программисты, контент-менеджер	Ежемесячные отчеты по активности и запросам. Постоянное обновление базы знаний и доработка модели

Внедрение чат-бота меняет информационную культуру компании, переводя её на персонализированный формат работы. Преимущества мероприятия – это колоссальная экономия времени высокооплачиваемых специалистов, снижение операционных и репутационных рисков за счет исключения человеческого фактора и работы с устаревшими данными, а также обучение персонала организационным и законодательным нововведениям в реальном времени.

Второе предлагаемое мероприятие заключается во внедрении компетентностного подхода при применение цифровых методов обучения в компании. Предлагается внедрить матрицу мониторинга компетенций сотрудников, которая позволит связать программу обучения с формируемыми общекультурными и профессиональными компетенциями.

Пример матрицы мониторинга компетенций [1] приведем в виде таблицы 4.

Таблица 4

Матрица мониторинга компетенций

Перечень компетенций, знаний, умений, навыков сотрудника	**Опыт использования, применения компетенций**	**Уровень компетенций в соответствии со стандартами (грейдами, разрядами) организации и с ФГОС**	**Востребованность компетенции в организации на дату мониторинга и с учетом будущих задач**	**Рекомендательные программы обучения и развития**
УК – универсальные компетенции				
ОПК – общепрофессиональные компетенции				
ПК -профессиональные компетенции				
Творческие и исследовательские работы, научная деятельность				
Иная деятельность и опыт				
Склонности, способности, мотивация, потенциал				

В результате исследования проблемы применения цифровых технологий в обучении персонала можно констатировать, что современный этап развития корпоративного образования характеризуется цифровизацией учебных процессов. Технологические решения перестают быть вспомогательным инструментом и превращаются в основу системы профессионального развития сотрудников.

Список источников

1. Абрамов, В. И., Глухова, Е. В., Семенков, К. Ю. Цифровая трансформация системы развития и обучения персонала предприятий // Лидерство и менеджмент. – Т. 10. – № 1. – 2023. – С. 189–201.

2. Бедрин, В. С. К вопросу о классификации систем электронного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 371–372.

3. Брюхова, О. Ю., Старцева, Н. Н. Обучение персонала в современной организации: ориентация на цифровизацию // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. – № 2. – С. 551–566.

4. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Субочева, М. Л., Шитова, В. А. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 501. – С. 164–172.

5. Илюхина, Л. А., Богатырева, И. В. Цифровой формат корпоративного обучения: новые возможности развития // Лидерство и менеджмент. – 2021. – Т. 8. – № 4. – С. 469–482.

6. Ключевые операционные и маркетинговые аспекты обучения персонала в цифровой среде / А. Ж. Е. Махметова, И. М. Кублин, Н. В. Демьянченко, Н. Н. Зубарева // Экономика устойчивого развития. – 2022. – № 1(49). – С. 54–58.

7. Куприянов, Д. С. Искусственный интеллект в управлении персоналом: основные тенденции в 2024 году / Д. С. Куприянов, С. В. Мельникова, А. Х. Абдирашитова // Молодой ученый. – 2024. – № 3 (502). – С. 79–82.

8. Пшеничная, С. С. Роль искусственного интеллекта в оптимизации процессов обучения и развития сотрудников // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2025. – № 2. – С. 144–150. – https://doi.org/10.47576/2949-1894.2025.2.2.019.

9. Старцева, Н. Н., Брюхова, О. Ю. Современное состояние профессионального развития работников на предприятии: мнение экспертов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 10. – С. 61–65.

10. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : ИНФРА-М, 2005. – 638 с.

11. Шарипова, Э. Х. Цифровые технологии в обучении персонала / Э. Х. Шарипова, А. Р. Кудлаева // Управление экономикой, системами, процессами : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 16–17 октября 2020 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 213–215.

12. Шаталова, Н. И., Кораблева, Г. Б. Корпоративное обучение персонала организации : монография. – Екатеринбург : УрГУПС, 2011. – 277 с.

13. Шестакова, Е. В. Цифровые технологии в сфере HR // Шаг в науку. – 2022. – № 1. – С. 04–11.

Информация об авторах

А. В. Герасимова – кандидат педагогических наук, доцент;

И. А. Коноплева – кандидат технических наук, доцент;

Е. Е. Захарова – студентка.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 27.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 165–170
Научная статья
УДК 005.642.8(075)
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-165-170

Технология поддержания смешанного обучения

Марина Жановна Киракосян
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия.
Kirakosyan58@mail.ru

Аннотация. Цифровизация, стремительно охватывающая все сферы жизни, закономерно трансформирует и образование. Это порождает новые формы и методы обучения. Исследуются ключевые технологии смешанного обучения, приводятся примеры внедрения их в образовательную практику. Анализируются как цифровые технологии, в частности, электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) и онлайн-платформа, способствуют реализации смешанного обучения и меняют образовательный процесс в вузах.

Ключевые слова. Цифровизация, электронная образовательная среда (ЭИОС), онлайн-платформа, смешанное обучение, гибридное обучение, традиционное обучение, Stepik

Для цитирования: Киракосян, М. Ж. Технология поддержания смешанного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 165–170.

Введение

Цифровизация, охватившая все сферы жизни, трансформировала и образовательное пространство, стимулируя поиск новых форм взаимодействия участников учебного процесса. В современных условиях образование должно не только передавать знания, но и развивать у студентов навыки самостоятельного поиска и освоения информации. Студенты, активно применяющие цифровые технологии, как правило, успешнее занимаются самообразованием, увереннее работают с большими объемами информации, выделяют ключевые моменты и проводят качественный анализ.

Современный образовательный процесс немыслим без электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая является ключевым инструментом для организации взаимодействия всех его участников. Наличие такой среды закреплено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО).

Профессорско-преподавательский состав (ППС) активно использует ЭИОС для представления учебно-методических материалов по своим дисциплинам. Фактически, учебный курс, созданный преподавателем в среде, становится его «визитной карточкой», демонстрирующей профессионализм и достижения. Здесь преподаватели делятся с обучающимися всем необходимым: от опубликованных учебных пособий и рабочих программ дисциплин (РПД) до фондов оценочных средств (ФОС) и ссылок на полезные интернет-ресурсы.

Существует распространенное мнение, что студенты поколения Z, выросшие в цифровую эпоху и с раннего возраста осваивающие гаджеты, свободно владеют цифровыми технологиями. Однако, важно понимать, насколько глубоко они умеют использовать возможности, предоставляемые ЭИОС. Понимают ли студенты назначение платформы в контексте освоения конкретной дисциплины и способны ли самостоятельно организовывать и контролировать свое обучение с ее помощью? [1, 216].

Практика показывает, что студенты, несмотря на регулярное взаимодействие с преподавателями на занятиях, зачастую используют лишь малую часть функционала ЭИОС.

Проблемы возникают и в сфере коммуникации. Не все студенты легко ориентируются в интерфейсе ЭИОС, ее навигации, дизайне и способах подачи информации, не могут корректно формулировать свои запросы по поиску информации. Для обмена информацией и общения они часто предпочитают более привычные платформы и мессенджеры.

Онлайн-платформы позволяют синхронизировать учебные материалы с ресурсами вуза, обеспечивая доступ студентов к лекциям, учебникам, методическим пособиям и другим образовательным материалам непосредственно через свою платформу. Это повышает удобство и доступность образования

Создание авторского видеоконтента на специализированных онлайн-платформах помогает решить ряд важных задач современного образования:

Способствует повышению качества образования: Авторские материалы позволяют максимально адаптировать обучение под нужды конкретной аудитории, учитывая специфику дисциплины, региона и особенностей группы студентов.

Индивидуализирует учебный процесс: Обучение становится по-настоящему персонализированным. Студенты могут самостоятельно выбирать удобный темп освоения материала, возвращаться к сложным темам и повторять пройденное.

Развивает самостоятельность: Обучающиеся активно анализируют информацию, применяют полученные знания на практике, ищут дополнительные источники и развивают исследовательские навыки.

Доступность и мобильность: видеокурс, охватывающий материал аудиторных занятий, обеспечивает доступность контента в любое время и с различных устройств, включая мобильные. Это позволяет максимально эффективно использовать потенциал мобильного и онлайн-обучения.

Экономит временной ресурс: Преподаватели могут оптимизировать аудиторные часы, посвятив их тем разделам и темам, которые требуют более детального обсуждения.

Формирует навыки самообразования: Современные студенты учатся эффективно работать с информацией, быстро усваивать новое и формировать собственное мнение, что является ключевым навыком в динамичном мире.

Повышает конкурентоспособность учебного заведения: Наличие качественных онлайн-курсов делает образовательное учреждение более привлекательным для абитуриентов и работодателей, укрепляя его репутацию.

Создает профессиональное сообщество: Онлайн-платформы способствуют общению с коллегами и студентами из разных регионов страны, обмену опытом, обсуждению актуальных вопросов и совместному решению профессиональных задач.

Повышает мотивацию преподавателей: Разработка собственных курсов стимулирует творческий потенциал педагогов, побуждает к повышению квалификации, обновлению учебных программ и внедрению инновационных методик.

В качестве платформы для реализации видеоконтента ФГБОУ ВО «КГТУ» используется Stepik, отличающийся интуитивно понятным интерфейсом и простотой использования. На этой платформе уже успешно размещены авторские курсы большинства преподавателей вуза и, в частности, автора статьи [3], [4].

Обзор литературы

В современной научной литературе, рассматривающей модернизацию образования с позиции цифровизации, ключевая роль отводится смешанному обучению, интегрирующему традиционные и дистанционные подходы.

Термин «смешанное обучение» возник в начале XXI века как отражение нового подхода к интеграции традиционного и электронного обучения, появившегося в ответ на развитие ИТ и интернет-технологий. В академической среде понятие приобрело популярность благодаря публикации статьи Джоша Берсина "Blended Learning" (2004), в которой были описаны первые практики объединения сетевых и внесетевых компонентов в корпоративном и академическом обучении.

Несмотря на активные исследования, единого общепринятого определения смешанного обучения до сих пор не существует. Так, в научной литературе термин «смешанное обучение» зачастую используется как взаимозаменяемый с «гибридным обучением», без четкого определения границ.

Нет также четкого понимания, какие именно технологии следует интегрировать в традиционный формат, и является ли смешанное обучение самостоятельной формой или лишь мето-

дом обучения. До сих пор не существует общепринятого понимания и относительно использования ЭИОС. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что взаимодействие с ЭИОС достаточно для определения обучения как смешанного. Например, Г. В. Петрук утверждает: «Одним из вариантов реализации смешанного обучения является внедрение электронной образовательной среды Moodle, позволяющей преподавателю взаимодействовать со студентом дистанционно» [7, 67].

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), безусловно, важна для смешанного обучения, но не является его единственным определяющим фактором. Смешанное обучение – это комбинация онлайн- и очных форматов, где ЭИОС служит поддерживающим инструментом.

В отличие от смешанного обучения, которое сочетает очные и дистанционные элементы, гибридное обучение фокусируется на интеграции различных видов учебной деятельности, независимо от формата. В гибридной среде студенты могут выбирать между очным и дистанционным посещением занятий, используя разнообразные онлайн-платформы. Такая модель требует тесной синхронизации технологических решений, что реализуется в специально оборудованных гибридных аудиториях [5, 205].

Несмотря на потенциальные преимущества, интеграция смешанного обучения в учебный процесс представляет собой сложную задачу для преподавателей. А.В. Логинова в своей работе (2016) выделила ряд трудностей, связанных с внедрением этой модели обучения. «Сейчас почти все в области образования размахивают смешанным флагом, говоря: «Мы используем смешанное обучение», даже если они не имеют ни малейшего понятия о том, что это такое» [6]. Автор подчеркивает сложность подхода к смешанному обучению, акцентируя внимание на том, что не существует двух одинаковых моделей [7]. Именно это разнообразие и составляет основную сложность.

Важно понимать, что переход к смешанной модели не предполагает простого копирования содержания или механистического имитирования методов. Такой подход нередко приводит к снижению качества образовательного процесса и не способствует достижению поставленных целей. Преподаватель, выбирающий методику смешанного обучения, должен разработать стратегию согласования традиционных и цифровых форм взаимодействия с обучающимися, учитывая особенности программы и специфику аудитории. При этом его обязанности включают не только освоение технических средств и платформ, но и способность критически оценивать, каким образом цифровой контент может дополнить и усилить традиционные методы преподавания. Таким образом, освоение современных методов и технологий становится важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя, приверженного развитию гибких и эффективных форм высшего образования.

Многообразие подходов к смешанному обучению не позволяет всесторонне рассмотреть их в рамках одной статьи. В данной работе мы будем исходить из следующего понимания: смешанное обучение – это сочетание традиционного очного обучения с современными цифровыми технологиями, включая онлайн-ресурсы и платформы.

Такой подход позволяет оптимизировать педагогический процесс, повысить вовлеченность обучающихся и, при этом, сохранить ценность и приоритет непосредственного взаимодействия в аудитории.

Материалы и методы

Эффективность интеграции цифрового контента в смешанное обучение оценивалась с помощью комплексного подхода, основанного на следующих методах:

Аналитический метод посвящен анализу существующих публикаций в области смешанного обучения с целью определения ключевых идей и концепций, формирующих теоретическую базу данной методологии. В результате проведенной работы удалось углубить понимание влияния смешанного обучения на различные аспекты учебного процесса, а также определить принципы и подходы, необходимые для его эффективного внедрения в практику.

Сравнительный анализ применялся для сопоставления традиционных методов обучения с новыми цифровыми технологиями и смешанными формами образовательного процесса. Анализировались такие аспекты, как вовлеченность студентов, качество усвоения материала, уровень мотивации и удовлетворенности участников учебного процесса.

Количественное исследование основывалось на измерении различных показателей эффективности смешанных форматов обучения и цифровой образовательной среды. В качестве измерения применялось тестирование для текущей и промежуточной аттестации с использованием электронно-информационной среды (https://eios.klgtu.ru/course/view.php?id=8064).

Результаты исследования

Смешанное обучение уходит корнями в онлайн-обучение. Подобно всем прорывным инновациям, от Amazon.com до TurboTax, онлайн-обучение развивается стабильно и предсказуемо, поскольку стремится удовлетворять более требовательных пользователей в более жестких условиях [9, 60]. Интеграция авторского видеоконтента на онлайн-платформе в систему смешанного обучения является эффективным инструментом оптимизации образовательного процесса. Данный подход позволяет сочетать традиционные методы преподавания с современными информационными ресурсами, создавая комфортные условия для всестороннего освоения материала всеми категориями студентов.

Видеоконтент на онлайн-платформе значительно повысил эффективность обучения, способствуя:

1. Повышению мотивации обучающихся: Авторские видеоролики, созданные преподавателем с использованием мультимедийных форматов и ориентированные на конкретные учебные цели, вызывают повышенный интерес у студентов. Они отражают актуальные темы и подходы, адаптированные к специфике аудитории, что делает процесс обучения более увлекательным и осмысленным.

2. Глубокому погружению в материал и развитию самостоятельности: Видеолекции позволяют студентам многократно обращаться к информации, обеспечивая глубокое понимание материала. После изучения основных понятий и теорий, обучающиеся приступают к практическим заданиям, размещенным после каждой видеолекции. На аудиторных занятиях обсуждаются сложные вопросы и отрабатываются практические примеры. Такой подход стимулирует самостоятельность и развивает навыки практического применения знаний. Каждая тема включает освоение конкретной технологии. Например, в курсе «Самоменеджмент и эффективное руководство» студенты на платформе Stepik учились разрабатывать собственные траектории постановки и реализации целей, используя разнообразные инструменты. Задания охватывали широкий спектр упражнений, направленных на развитие различных навыков: от написания текстов и восстановления пропущенных фрагментов до заполнения пробелов, установления правильной последовательности элементов и ввода числовых значений.

3. Индивидуализации образовательного процесса и улучшению качества контента: Видеоконтент расширил возможности для индивидуального подхода, позволяя каждому студенту изучать материал в удобном для него темпе. Онлайн-платформа обеспечила регулярную оценку восприятия контента через проверку правильно выполненных практических заданий. Это позволило своевременно вносить коррективы и улучшать создаваемые материалы. Мы убеждены, что видеоконтент эффективно дополняет и углубляет основное изложение материала. Рекомендуется, чтобы студенты просматривали видеолекции и выполняли связанные с ними задания перед каждым практическим занятием. Для лучшего усвоения материала также целесообразно предоставлять текстовую версию видеоконтента. Такой подход помогает студентам более уверенно справляться с заданиями после просмотра, а практические занятия становятся более продуктивными, фокусируясь на обсуждении нюансов и практическом применении экономических законов на конкретных примерах. В результате студенты получают больше возможностей для самостоятельного изучения предмета.

4. Формированию востребованных на рынке труда компетенций: Обучение с использованием видеоконтента способствовало развитию таких ключевых навыков, как умение находить, анализировать и применять информацию на практике.

5. Развитию коммуникативных навыков: После просмотра видео проводились активные дискуссии, разбор заданий и совместная работа в группах, что способствовало развитию навыков межличностного общения.

6. Поддержке самостоятельной работы обучающихся: Доступность онлайн-визуальных материалов, возможность повторного просмотра, анализа и обсуждения лекций вне аудиторий стимулировали самостоятельную работу студентов.

7. Эффективному контролю знаний и трансформации системы оценки: Интеграция онлайн-платформы и ЭИОС позволила осуществлять более глубокий контроль знаний. Изучение материала с использованием видеоконтента в рамках контрольных мероприятий способствовало лучшему усвоению. Для оценки понимания пройденного, студенты оставляли отзывы с указанием группы, направления и ФИО. Функция обратной связи также выполняла контрольную роль: студент не мог оставить отзыв, не освоив не менее 70 % учебного материала. Дополнительно, для подтверждения знаний, студенты проходили тестирование в ЭИОС и формировали электронное портфолио по дисциплине. Таким образом, смешанное обучение трансформировало традиционную проверке знаний, смещая акцент на индивидуальные проекты. Индивидуальные проекты разрабатываются на основе заданий из видеоконтента, отобранных преподавателе.

8. Преподаватели освобождают время для индивидуальной консультации и углубленной работы с теми студентами, которым необходима дополнительная помощь

Несмотря на развитие онлайн-технологий, посещение аудиторных лекций остается распространенной практикой в образовательной среде. Внедрение видеокурсов в учебный процесс позволяет оптимизировать время преподавателя. Отсутствие необходимости записи какой-либо информации высвобождает ресурсы для более детального раскрытия темы, предоставления дополнительной информации и углубленного анализа материала. Время в аудитории становится временем активного обучения, когда появляется возможность задавать вопросы по изучаемому материалу, обсуждать те или иные моменты. В задачи студентов входит фиксация темы занятия для последующего самостоятельного закрепления полученных знаний.

Видеокурс на онлайн-платформе предлагает эффективный подход к обучению, используя, наряду с традиционным подходом, формат «перевернутый класс». Обучающиеся самостоятельно изучают теорию по видео, а практические занятия посвящены закреплению и применению знаний. Для магистерских программ этот подход особенно перспективен, поскольку студенты, обладающие развитыми учебными и цифровыми компетенциями, могут эффективно использовать ограниченное аудиторное время, извлекая из него максимум пользы. Особенно для таких информационно насыщенных дисциплин как «Самоменеджмент и эффективное руководство».

В условиях смешанного обучения видеокурс на онлайн-платформе эффективно дополняет учебную программу, компенсируя ограниченное количество лекционных часов и способствуя повышению успеваемости студентов. Успешное прохождение курса поощряется дополнительными баллами при промежуточной аттестации. Учитывая дефицит аудиторных часов, выделенных на изучение дисциплины, онлайн-курс позволяет студентам получить новые знания и закрепить пройденный материал [2, 112].

Обсуждение и заключение

Цифровые технологии трансформируют педагогическую практику, предъявляя новые требования к образовательным результатам, методам и формам обучения. Это закономерно порождает дискуссии о необходимости разработки обновленной, «цифровой» дидактики, отвечающей современным вызовам [8, 84].

Одной из ключевых проблем, поднятых в статье, является отсутствие четкого определения смешанного обучения. Автор подчеркивает, что до сих пор не выработан единый понятийный аппарат для его описания.

Современные реалии требуют адаптации методов и форм обучения. В этом контексте цифровая грамотность преподавателя становится определяющим фактором успешного внедрения смешанного обучения. Более того, преподавателям необходимо проявлять энтузиазм и готовность инвестировать время в создание цифрового контента, особенно при наличии в учебных заведениях собственных видеостудий. Чтобы идти в ногу со студентами, педагоги должны непрерывно совершенствовать свои навыки, осваивать цифровую грамотность и развивать «цифровое» мышление.

Необходимо пересматривать подходы к передаче знаний, учитывая тенденцию к сокращению учебных планов и времени, выделяемого на изучение дисциплин. Важно создавать гибкие условия для эффективного освоения знаний, принимая во внимание, что многие студенты совмещают учебу с работой. В связи с этим, повышение квалификации преподавателей приобретает особую актуальность.

К сожалению, не все преподаватели готовы к экспериментам и отказу от привычных, годами отработанных форматов учебного процесса. Это приводит к нарастающему цифровому профессиональному неравенству среди педагогов. Большинство из них по-прежнему находятся на начальном этапе развития цифровой компетенции, используя современные инструменты лишь для решения рутинных задач и не переосмысливая традиционные подходы к обучению. Лишь небольшая часть преподавателей системно подходит к внедрению современных технологий [10].

В ближайшем будущем смешанное обучение будет развиваться не только за счет интеграции очного обучения с онлайн-платформами, но и путем внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Это значительно расширит возможности образовательной среды вузов.

Список источников

1. Егорова, М. А. LMS Moodle глазами студентов: преимущества и недостатки электронной образовательной среды // Электронный научный журнал Байкальского государственного университета. – 2024. – Т. 15. – № 1. – С. 216. – URL: https://brj-bguep.ru/ (дата обращения: 05.01.2026).

2. Киракосян, М. Ж. Возможности использования образовательной платформы Stepik в вузовской среде // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – № 4. – С. 109–114.

3. Киракосян, М. Ж. Курс Тайм-менеджмент. – URL: https: //org/course/102186/syllabus (дата обращения: 05.01.2026).

4. Киракосян, М. Ж. Курс Самоменеджмент и эффективное руководство. – URL: https://stepik.org/course/210829/promo#toc (дата обращения: 05.01.2026).

5. Лесин, С. М. Гибридное обучение как современная форма цифровизации учебного пространства занятия / Шамовские чтения : сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч. – Москва, 21–25 января 2023 года. – Т. Ч. 1. – Москва : 5 за знания, 2023. – С. 202–207.

6. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения / А. В. Логинова // Молодой учёный. – 2015. – № 7. – URL: https://articles.moluch.ru/archive/87/16877 (дата обращения: 05.01.2026).

7. Петрук, Г. В., Поползина, Н. С. Использование смешанной модели обучения в системе высшего образования для решения проблемы качественной подготовки специалистов // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 9. – С. 66–69.

8. Современная (цифровая) дидактика. – Т. 3. / коллектив авторов МГПУ. – Москва : Интелект-Центр, 2024. – 133 с.

9. Хорн, М., Стейкер, Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. – URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

10. Чекалина, Т. А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1693 (дата обращения: 05.01.2026).

Информация об авторе

М. Ж. Киракосян – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 171–176
Научная статья
УДК 74.01.09
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-171-176

Соотношение традиционных техник и цифровых инструментов при подготовке дизайнеров предметов

Андрей Григорьевич Копий[1], Екатерина Александровна Мальгина[2]
[1,2]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]copiiag@mininuniver.ru, http://orcid.org/0000-0001-5553-9263
[2]e.a.sletova@gmail.com, http://orcid.org/0009-0002-4472-1101

Аннотация. Рассматривается проблема интеграции традиционных и цифровых методов в подготовке дизайнеров предметов. Современная промышленность требует от специалистов сочетания художественного мышления, развиваемого через традиционные техники и технологической грамотности в области компьютерного проектирования (CAD/CAM). Предлагаются педагогические модели, основанные на принципах последовательного погружения в проектную деятельность, инструментального соответствия и диалектического взаимодействия методов, реализация которых в образовательном процессе способствует формированию у студентов системного мышления, целостного восприятия формы и осознанного выбора инструментов.

Ключевые слова: предметный дизайн, дизайн-образование, цифровые инструменты, интеграция методов

Для цитирования: Копий, А. Г., Мальгина, Е. А. Соотношение традиционных техник и цифровых инструментов при подготовке дизайнеров предметов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 171–176.

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием, возникшим в современном дизайн-образовании в условиях цифровой трансформации отрасли.

С одной стороны, индустрия требует от предметного дизайнера компетенций в области компьютерного автоматизированного проектирования и производства (CAD/CAM), владения 3D-моделированием и цифровыми инструментами.

С другой стороны, фундаментом профессионального мастерства остаются развитое художественное мышление и «насмотренность», формируемые исключительно через традиционные практики (академический рисунок, скетчинг, макетирование).

Это порождает конкретную педагогическую проблему: в условиях ограниченного объема учебного времени образовательные программы сталкиваются с риском дисбаланса. Как показывают исследования, смещение акцента в сторону цифровых технологий часто приводит к поверхностному освоению программ без глубокого понимания формы и материала. В то же время, сохранение только традиционных методов грозит отрывом от реальных производственных процессов и снижением конкурентоспособности выпускников.

Таким образом, необходимость данного исследования определяется потребностью в выявлении эффективных моделей педагогического синтеза, позволяющих преодолеть данный дисбаланс и обеспечить подготовку специалистов, одновременно владеющих цифровыми технологиями и фундаментальными художественными компетенциями в области предметного дизайна.

Проектная культура формируется в гибридной среде, где материальное производство тесно переплетается с цифровыми экосистемами.

В этом пространстве тактильный опыт работы с материалами органично сочетается с точностью параметрического моделирования. А рукотворные макеты служат основой для последующей цифровой обработки. В связи с этим требования индустрии к специалистам эволюционировали от простого владения инструментами к целостному восприятию проектного процесса. Ключевой задачей образования становится преодоление разрыва между художественным мышлением и технологической грамотностью.

Современная подготовка дизайнеров требует не выбора между традицией и инновацией, а разработки педагогических стратегий. Которые бы формировали целостное профессиональное сознание, способное свободно ориентироваться в едином балансе материального и цифрового миров.

Данный запрос рынка обнажает серьезную проблему в образовании. Перед вузами встала сложная дилемма. Учебное время ограничено, и приходится делать выбор. Можно сократить часы на фундаментальные дисциплины в пользу изучения программ, но это рискованный путь. Он может привести к тому, что мы подготовим дизайнеров, безупречно владеющих цифровым инструментом, но лишенных художественного чутья.

Поэтому главный вопрос – это не что выбрать, а как объединить. Необходим педагогический баланс, при котором традиция и инновация будут не противостоять, а взаимно обогащать друг друга [3].

Особую важность этой дискуссии придает психофизиологический аспект. Традиционные техники это, прежде всего, не просто рутина, это мощный инструмент познания. Когда студент рисует от руки или работает с материалом, он задействует моторику и пространственное мышление. В этом тактильном диалоге рождается подлинное «чувство» материала: его веса, пластики, сопротивления. Это и есть экзистенциальная основа предметного дизайна.

Цифровая среда, при всей своей эффективности, лишена этой непосредственности. Она создает риск «тактильной глухоты» у будущего специалиста. Важно отметить, что интеграция традиционных методов не является ностальгией по прошлому. Они представляют собой необходимые условия для воспитания целостной творческой личности [2].

Переходя к осмыслению проблемы, необходимо четко разграничить две фундаментальные составляющие современного дизайн-образования – традиционные техники и цифровые инструменты. Каждая из них обладает своей уникальной природой, языком и предназначением.

Традиционные техники представляют собой комплекс «допиксельных» методов, включающих рисовальные практики и макетное моделирование. Академический рисунок, скетчинг и живопись формируют понимание формы, объема и цвета, развивая глазомер и художественное восприятие. Параллельно работа с натуральными материалами (бумага, дерево, металл) через резку, склейку и сборку создает тактильный диалог с материей. Это способствует интуитивному пониманию свойств материалов. Подобные методы служат для создания объектов и развивают спонтанный поиск идей через прямое взаимодействие с материалом [1, 4].

Цифровые инструменты образуют иерархическую экосистему виртуального моделирования, основанную на математических алгоритмах. Их функциональный спектр простирается от двумерной графики, где отрабатывается работа с контуром и цветом, до сложного трёхмерного моделирования, преобразующего абстрактные идеи в точные геометрические формы. Особое значение приобретает интеграция с производственными процессами через системы CAD/CAM, где виртуальная модель трансформируется в инструкции для станков с ЧПУ, 3D-принтеров и лазерного оборудования. Этот цифровой конвейер закрывает полный цикл, от концепции до физического воплощения объекта.

Именно здесь, на стыке проектирования и изготовления, цифровой файл становится инструкцией для станков, будь то 3D-принтер, лазерный резак или фрезерный станок с ЧПУ. Отметим, что ключевые функции цифровой среды – это безупречная точность, возможность параметрических изменений, легкая итеративность, создание конечной рабочей документации. Это логистика мысли, переводящая творческий замысел на язык современного промышленного производства [2].

Сравнительный анализ двух подходов выявляет их взаимодополняющую природу. Традиционные техники незаменимы в начальной стадии проекта, где важны скорость генерации идей и непосредственный диалог с материалом.

Однако за эту спонтанность приходится платить трудоемкостью внесения правок и сложностями интеграции в цифровое производство. В свою очередь, цифровые инструменты предлагают математическую точность, легкую разработку идей и прямую связь с CAM-системами, но достигается это ценой потери тактильности и замедления первичного поиска идей. Таким образом, сильные стороны одного метода компенсируют слабости другого, создавая основу для их эффективного симбиоза.

Традиционные и цифровые техники представляют собой два взаимодополняющих языка формообразования, где тактильная непосредственность встречается с математической точностью. Задача современного образования заключается в формировании специалиста, способного к синергетическому мышлению. Такому как переводу спонтанного жеста в параметрическую модель, тактильного опыта в цифровые настройки [5, 9].

Данный подход предполагает разработку педагогических стратегий, ориентированных не на противопоставление, а на органичное взаимодействие методов через систему специальных принципов и моделей интеграции.

Одной из наиболее эффективных педагогических моделей является принцип последовательного погружения. Его можно образно охарактеризовать как путь «от ощущения к алгоритму» [2]. Эта модель выстраивает творческий процесс в виде естественной и логичной последовательности, где каждый этап готовит почву для следующего.

Процесс творческого поиска закономерно начинается с фазы эмпатии и генерации идей, где доминируют традиционные техники. В этот момент скетчбук и пластилиновый эскиз становятся пространством свободного эксперимента. Там ценность определяется не точностью, а скоростью воплощения мысли и глубиной погружения в художественный образ. Цифровые инструменты на этом этапе сознательно исключаются из процесса, поскольку их формальная логика и технические требования могут ограничивать спонтанность творческого поиска.

На следующей стадии – фазе анализа и структурирования – возникает продуктивный синтез методов.

Первичные эскизы подвергаются критическому осмыслению и постепенной цифровизации через сканирование и векторизацию. При этом традиционные техники не утрачивают своей значимости, а трансформируются в инструмент сознательной доработки формы. Когда на основе «сырой» 3D-модели создается уточненный рисунок от руки. Этот диалектический переход между аналоговым и цифровым подходами создает основу для целостного проектного мышления.

Следующая фаза, разработка и верификация, проходит под знаком цифровых инструментов. Виртуальная модель обретает точные размеры, сложный конструктив и инженерную проработку в специализированных программах.

Однако и на этой, казалось бы, сугубо технической стадии, традиционные подходы вновь демонстрируют свою необходимость. Для финальной проверки эргономики и восприятия объекта в реальном пространстве распечатывается физический прототип на 3D-принтере. Его можно взять в руки, оценить вес, баланс и то, как он ложится в ладонь. Это тактильное знание остается незаменимым [1].

Завершающей стадией творческого процесса становится синтез методов на этапе визуализации и презентации. Цифровые рендеры, сохраняя точность расчетов, обогащаются аналоговыми приемами подачи – каллиграфическими пометками или интеграцией в фотографии физических макетов. Этот сознательный гибридный подход создает ту самую подлинность, где технологическая безупречность наполняется человеческим теплом [3].

Параллельно действует принцип инструментального соответствия, ориентированный не на последовательность этапов, а на специфику конкретной проектной задачи.

Например, при создании сложных органических форм первоначальный пластилиновый скульпт фиксирует непредсказуемую пластику жеста, которая затем оцифровывается и дорабатывается в "ZBrush" [2]. Каждый проект таким образом выстраивает уникальную траекторию взаимодействия между материальным и цифровым, где выбор инструмента определяется не технологическими возможностями, а художественной необходимостью.

Совершенно иной путь проходится при проектировании объекта с точной геометрией и техническими пазами. Здесь отправной точкой служит беглый эскизный скетч, на котором рождается концепция. Однако его воплощение целиком ложится на плечи цифровых сред. Например, точное моделирование в "Rhinoceros" или "Fusion 360" гарантирует безупречное сопряжение поверхностей.

Итогом становится готовый файл для лазерной резки или фрезеровки. Цифровая цепочка здесь замыкается напрямую на производство. А вот создание графического паттерна или текстильного принта, напротив, часто начинается с аналоговой случайности и фактуры. Ручная отмывка акварелью или работа с тушью рождает уникальную текстуру, которую затем сканируют и превращают в бесконечно повторяющийся идеальный раппорт через векторизацию в "Illustrator". Так живой жест становится частью цифрового алгоритма.

Наиболее сложной и продуктивной представляется следующая педагогическая модель − диалектическое взаимодействия. В нем методы не просто сменяют друг друга, а вступают в постоянный диалог, таким образом бросая вызов и ставя под сомнение решения, принятые в альтернативной среде. В этом диалоге один метод задает вопрос, а другой отвечает. Порой вопрос исходит от цифры.

Скажем, студент создает в программе безупречную параметрическую решетку. Модель идеальна математически, но лишена жизни. Преподаватель предлагает собрать ее физический макет из бумаги. В процессе сборки руки студента натыкаются на непреложную реальность: соединения оказываются хрупкими, детали неудобны для монтажа. Это тактильное знание, добытое традиционным путем, становится бесценным [2]. Студент возвращается к цифровой модели и изменяет ее параметры, усиливая толщину линий и меняя углы. Алгоритм получает обратную связь от материала.

Бывает и наоборот, когда традиция ставит сложный вопрос цифре. Студент интуитивно лепит из глины сосуд, находя идеальный, с точки зрения руки и глаза, баланс и изгиб. Но чтобы воспроизвести эту сложную органическую форму в цифровом пространстве ему приходится погружаться в изучение специальных инструментов вроде "NURBS-моделирования" или "SubD". Его цифровые компетенции расширяются, подстегнутые желанием сохранить в виртуальной модели ту одушевленность, которую подарил ему тактильный опыт. Таким образом, два мира не просто сосуществуют, они взаимно обогащают и усложняют друг друга [6].

Более гибкой и современной представляется интегрированная модель, где оба метода сосуществуют параллельно на всех этапах. Здесь студент может начать с быстрого скетча на графическом планшете в программе, имитирующей традиционные техники, затем мгновенно перенести этот набросок в 3D-пакет для построения базовой формы, а уже после распечатать ключевые элементы на 3D-принтере для сборки гибридного макета.

Такая модель стирает жесткие границы, воспитывая у дизайнера гибкость мышления и умение свободно выбирать нужный инструмент под задачу.

Предлагаемые последовательная и интегрированная модели полностью согласуются с позицией Брюса Арчера, считавшего, что «задача образования – научить думать, а не имитировать мышление с помощью инструментов» [1]. Осознанный выбор между карандашом и 3D-моделированием, который делают студенты в рамках этих моделей, и есть практическое подчинение инструментария процессу мышления.

Предложенные теоретические модели реализуются через конкретные педагогические кейсы. В задании «От слепка к CAD» студенты последовательно переводят пластилиновый скульпт в цифровую модель через 3D-сканирование, сохраняя органичность ручной лепки при цифровой доработке. В «Гибридном макете» ремесленная работа с деревом сочетается с точностью лазерной резки и 3D-печати, демонстрируя взаимодополняемость методов.

Такой синтез формирует у будущих дизайнеров системное мышление, позволяющее проектировать полный жизненный цикл объекта – от эскиза до материального воплощения [3]. Студенты осваивают инструменты и принципы целостного проектирования, где каждый метод находит оптимальное применение в общем творческом процессе.

Такой специалист приобретает и особую гибкость, иначе говоря интуитивное понимание того, какой инструмент оптимален для каждой конкретной задачи. Он не задается вопросом что лучше: традиционное или цифровое, а решает будет ли эта проблема быстрее решена скетчем на бумаге или же требуется сразу создать параметрическую модель. Данная способность к осознанному выбору становится его ключевым профессиональным преимуществом.

Отметим, что параллельно формируется глубокая технологическая грамотность. Не поверхностное умение нажимать кнопки в программах, а подлинное понимание того, «как это сделано». Студент, прошедший путь от ручной лепки макета до его 3D-печати, по-настоящему понимает принципы формообразования и технологические ограничения.

Важнейшим результатом становится развитие целостного чувства формы и материала, не обделённого цифровой средой. Как справедливо отмечал Йоханнес Иттен, «рука – это главный орган тактильного понимания реальности». Этот тезис напрямую соотносится с формированием у дизайнера «материальной памяти», которая не позволяет создавать виртуально красивые, но практически нереализуемые объекты [1].

Реализация описанных принципов на практике требует пересмотра традиционной организации учебного процесса. Ключевым шагом становится внедрение интегрированных проектных модулей, которые заменяют разрозненные дисциплины целостными сквозными задачами. Вместо того чтобы изучать «Академический рисунок» и «3D-моделирование» по отдельности, студенты погружаются в единый проект, например, «Проектирование светильника».

В его рамках они последовательно проходят весь творческий цикл: от рождения идеи в бумажных скетчах и создания физического макета, через разработку точной 3D-модели и фотореалистичного рендера, до сборки работающего прототипа с использованием 3D-печати и электронных компонентов. Такой подход позволяет на собственном опыте увидеть, как каждый инструмент находит свое место в общем деле [1, 5].

Эффективность этой работы многократно возрастает при совместном проведении занятий. Когда преподаватель по классическому рисунку и специалист по цифровому моделированию ведут воркшоп вместе, они наглядно демонстрируют студентам единство фундаментальных законов формы. Они показывают, как один и тот же принцип композиции, светотени или ритма работает и на листе бумаги, подчиняясь движению угля, и в окне программы для рендеринга, управляя виртуальными источниками света.

Такой диалог разрушает искусственные барьеры между «высоким искусством» и «ремеслом цифровика».

Таблица

Сравнительный анализ традиционных техник и цифровых инструментов в подготовке предметных дизайнеров

Критерий сравнения	Традиционные техники	Цифровые инструменты
Основная функция	Развитие художественного мышления, тактильного опыта и спонтанного поиска идей	Обеспечение точности, последовательности и интеграции в цифровое производство
Скорость генерации идей	Высокая (быстрый скетч, лепка)	Низкая (требует подготовки файла, настройки)
Тактильность и работа с материалом	Прямой контакт, развитие «чувства материала»	Опосредованный контакт через интерфейс, риск «тактильной глухоты»
Точность и контроль	Относительные, зависят от навыка исполнителя	Абсолютные, обеспечиваются математическим алгоритмом
Внесение изменений	Сложность и трудоемкость процесса	Легкое редактирование, неограниченное число вариаций
Стоимость ошибки	Высокая (испорченный материал/макет)	Низкая (корректировка командой «отмена»)
Подготовка к производству (CAD/CAM)	Затруднена или невозможна	Прямая интеграция (от модели к инструкции для станка)
Ключевые развиваемые компетенции	«Глазомер», насмотренность, чувство формы и композиции	Технологическая грамотность, системное и параметрическое мышление

Как следует из данных Таблицы, сильные и слабые стороны традиционных и цифровых методов носят взаимодополняющий характер, что создает прочную основу для их педагогического синтеза в образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный предметный дизайнер представляет собой специалиста нового типа, профессиональная идентичность которого формируется в междисциплинарном пространстве. Ключевой характеристикой становится способность к осознанному синтезу традиционных и цифровых методов, где тактильный опыт работы с материалом органично дополняется возможностями параметрического моделирования.

Разработанная интегративная модель предлагает конкретные пути преодоления разрыва между художественной и технологической подготовкой. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методик интеграции для различных специализаций дизайна и изучением трансформации роли дизайнера в условиях цифровой экономики.

Список источников

1. Власенко, О. В. Некоторые аспекты применения программы 3ds max для выполнения дизайн-проектов по дисциплине проектирование // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования : монография. – Пенза : Наука и Просвещение. – 2021. – С. 101–111.
2. Ермошкина, Т. С. Особенности обучения тематической композиции с применением инновационных технологий / Т. С. Ермошкина, В. М. Дубровин // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика. Актуальные проблемы творческого образования в период пандемии : специальный выпуск под общ. ред. С. М. Низамутдиновой. – Москва : Перспектива. 2021. – С. 414–418.
3. Леванова, Е. А. Особенности программного обеспечения промышленного дизайнера / Е. А. Леванова, А. Н. Затинщикова // Инновации и современные технологии в индустрии моды: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов : Амирит. – 2020. – С. 117–120.
4. Львов, А. Ю. Сможет ли робот научить рисовать? / А. Ю. Львов, Н. С. Львова // Вестник МГПУ. – Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 4 (62). – С. 83–95.
5. Мирончук, Е. В. Структурная схема формирования компетентности студентов – будущих учителей на основе междисциплинарного подхода к их обучению // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 89–109.
6. Монахова, Л. Д. Особенности цифровой иллюстрации в эпоху развития искусственного интеллекта / Л. Д. Монахова, А. В. Коробанов, Е. В. Киселева, КаП. – 2023. – № 2 (47). – С. 350–355.

Информация об авторах

А. Г. Копий – доцент;
Е. А. Мальгина – студент.

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 27.02.2026; принята к публикации 06.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 177–182
Научная статья
УДК 378.147: 004.8
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-177-182

Применение генеративных нейросетей обучающимися: польза или вред

Кирилл Андреевич Новоселов[1], Игорь Александрович Сафьянников[2]
[1,2]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[1]kirill–n1996@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-4206-6150
[2]safyannikov.ia@bgarf.ru

Аннотация. Исследуются вопросы, связанные с использованием генеративных нейросетей в образовательной среде технических вузов. Рассмотрены как преимущества, так и недостатки их применения, подчеркивается необходимость взвешенного подхода к интеграции этих технологий в обучение. Предлагаются практические рекомендации по эффективному использованию нейросетей, включая повышение осведомленности участников образовательного процесса, установление чётких правил использования, контроль качества данных и организацию специализированных курсов и тренингов.

***Ключевые слова*:** генеративные нейросети, обучение, преимущества, риски, академическая честность, критическое мышление, компетенции, технические вузы, эффективность образования

***Для цитирования**:* Новоселов, К. А., Сафьянников, И. А. Применение генеративных нейросетей обучающимися: польза или вред // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 177–182.

Применение нейросетей в обучении становится всё более распространённым явлением, изменяя традиционный подход к образованию и открывая новые возможности для студентов технических вузов. С одной стороны, искусственный интеллект помогает оптимизировать процессы обучения, автоматизируя проверку знаний, повышая эффективность индивидуальных планов и улучшая подготовку студентов через интерактивные симуляции реальных производственных процессов.

Согласно исследованиям, использование нейросетей способно сократить время преподавателей на проверку заданий до десяти раз, увеличить успеваемость студентов на 20-25 % и улучшить качество практических навыков на 30 % [1, 2].

В работах [3, 4, 5] отмечается практическое применение и внедрение нейросетей в образовательный процесс высших учебных заведений, а также связанные с этим возможные риски.

Так, вместе с положительными эффектами, возникают серьёзные вызовы и угрозы. Среди которых можно выделить проблемы академической честности, снижение самостоятельности и творческой инициативы у обучающихся, вопросы качества предоставляемых нейросетями рекомендаций и даже усиление социальной дифференциации.

По данным исследователей, до трети ответов нейросетей могут содержать ошибки и/или неточности, что делает необходимым постоянный мониторинг и верификацию полученной информации. Также отмечается опасность формирования зависимости от нейросетей, приводящей к когнитивной лености и утрате важных навыков критического мышления [6, 7, 8].

В связи с этим, вопрос о применении нейросетей в вузах приобретает особую актуальность и требует комплексного подхода к оценке его влияния на образовательные результаты и развитие личности обучающихся.

Многие ученые и исследователи поднимали вопросы применения генеративных нейросетей в образовательном процессе. В работе [9] обсуждаются возможности использования нейросетей при самостоятельном обучении студентов, например, для создания и улучшения образовательного контента по разным дисциплинам, а также возможность использования нейросети в качестве репетитора.

В работе [10] представлен инструмент персонализации обучения, разработанный на основе нейронных сетей и интегрированный в инфраструктуру пяти российских вузов и оценка его влияния на успеваемость, вовлечённость студентов, а также на эффективность преподавания.

В статье [8] исследуется, как применение нейронных сетей способствует повышению уровня критического мышления студентов, выявлена положительная корреляция между интенсивностью использования нейросетевых инструментов и академическими достижениями обучающихся.

В своем исследовании Кузьменко М. В. проводит анализ использования нейросетей «для оптимизации различных этапов научной работы, например, для обработки больших массивов данных (литературы, экспериментальных результатов), выявления скрытых паттернов и трендов, автоматизации рутинных задач (транскрибация, первичный анализ данных, проверка грамматики, форматирование библиографии)» [11].

В результате проведенного анализа возможности и целесообразности применения нейросетей на разных этапах научно-исследовательской и проектной деятельности Сликишина И. В. и Дробахина А. Н. отмечают, что «наиболее целесообразно их применение на этапах, связанных с выполнением рутинных и технических задач (подбор литературы, обработка и визуализация данных, структурирование текста), что помогает освободить время для творческой и аналитической работы.

С умеренной степенью целесообразности нейросети можно использовать для формирования компетенций (при выборе методов и форм работы над проектом, корректировке промежуточных результатов, выявлении перспектив работы), то есть использовать нейросеть как помощника, который может предложить варианты, но окончательный выбор должен оставаться за обучающимся. Нецелесообразно использовать нейросети на этапах, требующих мышления, рефлексии и социального взаимодействия (описание методологического аппарата, формирование рабочих групп и распределение ролей, создание продукта проекта, анализ результатов и рефлексия), так как при делегирование этих задач нейросети не позволяет формировать необходимые компетенции» [12].

При этом исследования показывают, что большинство студентов используют нейросети для решения задач, связанных с процессом обучения. В исследовании [13] обосновывается актуальность внедрения нейросетей в профессиональную подготовку будущих педагогов, а также анализируется их влияние на развитие компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

Генеративные нейросети и ИИ-решения с каждым годом все более плотно входят в нашу повседневную реальность и запрещать их – нерационально, но можно научиться эффективно использовать их для совершенствования методов реализации процесса профессиональной подготовки. Примеры применения таких методических подходов представлены в статье [4].

При этом, необходимо помнить, что студенты могут использовать генеративный искусственный интеллект (ИИ) для решения многообразных задач: от написания реферата – до подготовки с помощью нейросети выпускной квалификационной работы (далее – ВКР), что требует от преподавателей необходимости более глубокой и тщательной проверки ВКР, чтобы определить наличие сгенерированного текста. Данная проблема рассматривается в работе Зинченко Л. А., Резчиковой Е. В. и Тарапановой Е. А. [14].

В работе [15] отмечается влияние ИИ-инструментов на учебные практики обучающихся на инженерной специальности технического вуза.

В нашей статье мы попробуем разобраться приносят ли генеративные нейросети больше вреда или пользы для курсантов морского технического вуза.

Одним из первых преимуществ применения нейросетей является значительная экономия времени преподавателей и студентов. Эксперты отмечают, что применение ИИ-систем сокращает трудозатраты педагогов в среднем в 4–5 раз, а к 2030 году ожидается сокращение рабочего времени до 10 раз [1].

Студентам нейросети облегчают выполнение рутинных заданий, позволяя сосредоточиться на глубоком изучении сложных концепций и практических аспектов своей специальности. Кроме того, автоматизированные системы проверки и оценки знаний освобождают преподавателей от трудоемких процедур контроля, давая им возможность уделять больше внимания индивидуальному сопровождению обучающихся [2].

Одним из важных преимуществ нейросетевых технологий является их способность адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого обучающегося. Современные ИИ-платформы могут анализировать темп усвоения материала, особенности восприятия и типичные ошибки, формируя персональные планы занятий и предлагая дополнительные ресурсы [1].

Отмечается, что использование адаптивного подхода приводит к росту успеваемости по профильным предметам на 20–25 %, что подтверждается опытом ряда крупнейших российских вузов [2].

Нужно сказать, что нейросети могут адаптировать и предлагать обучающимся выбор удобного способа освоения материала: просмотр видеоконтента, чтение текстов или прослушивание подкастов [1], что обеспечивает индивидуализированный подход к обучению. Кроме того, нейросетевые симуляционные платформы, начинают занимать все большую нишу в развитии практических навыков, в том числе и будущих инженеров. Использование виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) совместно с ИИ делает возможным моделирование реальных производственных процессов и ситуаций, проведение экспериментов и тестирования оборудования, исключая при этом риск повреждения дорогостоящего лабораторного оснащения или тренажеров [2].

Современные нейросетевые алгоритмы позволяют автоматически отслеживать тенденции в отрасли, анализировать востребованность профессиональных навыков и своевременно обновлять учебные программы. Исследования демонстрируют, что внедрение ИИ в управление образовательными планами может повышать гибкость программ до 35 %, обеспечивая соответствие требованиям динамично развивающегося рынка труда [2].

Интеграция нейросетевых технологий стимулирует появление новых областей подготовки и углубленных компетенций среди студентов технических вузов. В настоящее время многие технические университеты вводят в программы обучения специализированные курсы по этике ИИ, инженерному обучению нейронных сетей и управлению автономными системами, чтобы обеспечить подготовку кадров, способных развивать и совершенствовать технологии, которые будут еще более активно применяться в будущем.

Положительные эффекты применения нейросетей охватывают широкий спектр аспектов образовательного процесса, способствуя повышению качества подготовки специалистов, адаптации к современным реалиям и формированию конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Вместе с положительными эффектами распространения нейросетей нужно отметить потенциальные угрозы и вызовы, требующие тщательного рассмотрения и оценки и затрагивающие образовательные программы любого уровня и направления подготовки (специальности). Они связаны как с техническими особенностями функционирования нейросетей, так и с возможными социальными последствиями их неконтролируемого использования.

Угрозы академической честности и снижение мотивации к самостоятельной работе.

Одной из наиболее острых проблем является угроза академической честности. Обучающиеся часто используют нейросети для решения задач, выполнения контрольных работ, рефератов и проектов, что приводит не только к снижению уровня самостоятельного творчества и мыслительной активности, но и вызывает вопросы этики при использовании ИИ-решений [16].

Например, исследование [6] показывает, что систематическое обращение к ИИ снижает мотивацию к глубокому изучению материала, развивает склонность к использованию обучающимися готовых решений вместо того, чтобы осваивать материал самостоятельно. Более того, чрезмерная зависимость от готовых ответов способна сформировать устойчивую привычку избегать сложных задач и искать простые пути решения, что негативно сказывается на развитии профессиональных навыков будущих специалистов.

Широкая распространенность применения нейросетей в образовательном процессе ставит под угрозу традиционные формы проверки знаний (экзамены, зачеты), в связи с чем преподавателям приходиться сталкиваться с необходимостью адаптации своих подходов к контролю знаний, так как стандартные методы оценки становятся неэффективными перед возможностями ИИ. В ряде работ отмечается, что многие университеты вынуждены вводить дополнительные меры для обнаружения заимствованного контента, созданного нейросетью, что усложняет работу преподавателей и увеличивает нагрузку на образовательную систему [7, 14, 15].

Формирование зависимости от нейросетей и снижение творческих способностей.

Еще одним серьезным риском является возможность формирования психологической зависимости учащихся от нейросетей. Постоянное обращение к готовым решениям может привести к тому, что молодые люди перестанут вырабатывать собственные стратегии решения задач, потеряют навык критического мышления и творческого подхода к решению проблем, что может существенно снизить уровень креативности и инициативности выпускников, отрицательно сказавшись на их карьерных перспективах и способности успешно справляться с профессиональными задачами [8].

Впоследствии это может привести к возникновению угрозы снижения фундаментальной подготовки студентов, так как постоянное использование нейросетевых технологий может оказать негативное влияние на формирование способности планировать свою деятельность, выдвигать гипотезы, а также принимать взвешенные и обоснованные решения.

Проблемы с качеством предоставляемой информации.

Несмотря на значительные успехи в развитии нейросетей, они до сих пор остаются инструментами, ограниченными возможностями обработки и генерации информации. Одной из серьезных проблем является низкая точность и надежность генерируемой ими информации, связанная с тем, что нейросети могут выдавать неверные данные, давать ложные рекомендации и предоставлять устаревшую, неполную, некорректную информацию в связи с особенностями их архитектуры, зависящей от качества исходных данных и используемых алгоритмов машинного обучения. В ряде работ отмечается, что большая часть ответов (до трети), полученных от популярных нейросетей, содержит ошибки или неточности, что значительно затрудняет их использование в качестве надежного инструмента поддержки принятия решений [6, 7, 8] и требует критического анализа и осмысления полученной от нейросетей информации. Данный факт особенно опасен в контексте технического, инженерного образования, где точность расчетов и правильность выводов имеют решающее значение, а неправильные расчеты или неверные интерпретации могут привести к значительным финансовым потерям, техническим сбоям, выходу из строя оборудования, аварийным ситуациям, угрозе здоровью и жизни и т. д.

Социальные и культурные риски.

Помимо чисто технических и технологических рисков, существуют социальные и культурные опасности, связанные с широким внедрением нейросетей в образование. Одной из таких угроз можно отметить изменение роли преподавателя и структуры взаимоотношений между преподавателем и обучающимися. Традиционная модель обучения предполагает активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, формирующее важные коммуникативные и межличностные навыки. Однако массовое использование нейросетей может ослабить эту связь, превратив преподавателя в посредника между системой и обучающимися, что приведет к деперсонализации отношений и потере важной воспитательной функции преподавателя.

Широкое внедрение и применение нейросетей в образовательном процессе связано, как с положительными фактами, так и с рядом рисков и вызовов. Для минимизации указанных угроз и рисков необходимы комплексные меры, направленные на разработку нормативной базы, создание механизмов контроля и повышения квалификации преподавателей, что позволит максимально эффективно использовать потенциал нейросетей, избегая нежелательных последствий, как для обучающихся, так и для преподавателей и общества в целом.

Далее мы попробуем предложить ряд практических рекомендаций для эффективного использования нейросетей обучающимися в университетах.

Повышение уровня осведомленности среди обучающихся и преподавателей.

Для успешного внедрения нейросетей необходимо повысить уровень информированности субъектов образовательного процесса относительно возможностей и ограничений применения ИИ-инструментов в процессе профессиональной подготовки. Преподаватели должны быть ознакомлены с принципами работы нейросетей и способами их оптимального использования в учебном процессе, а для обучающихся можно организовывать специальные занятия, направленные на освоение навыков взаимодействия с нейросетями и понимание границ их применения. Важно подчеркнуть, что нейросети являются инструментом поддержки, а не заменой самостоятельного освоения материала и саморазвития [17]. Проведение для обучающихся дополнительных курсов и/или тренингов, которые направлены на изучение принципов работы нейросетей и методов их применения в различных дисциплинах, поможет обучающимся освоить навыки, необходимые для грамотного использования нейросетей не только в процессе профессиональной подготовки, но и в будущем, в рамках своей профессиональной деятельности [18].

Создание четких правил использования нейросетей.

Необходимо разрабатывать и внедрять правила, регулирующие применение нейросетей в образовательной деятельности, которые должны четко определять ситуации, когда использование нейросетей разрешено, в какой степени, а также случаи, когда их использование недопустимо, при этом особое внимание следует уделить вопросам этики, авторства и плагиата. Рекомендуется ввести систему проверки работ на наличие признаков использования сгенерированного текста, аналогичную существующим методикам выявления заимствований. В настоящее время система Антиплагиат.ВУЗ, используемая для оценки уровня оригинальности работ, выявляет в работах контент, который, по ее мнению, является ИИ-генерацией. Однако, данная оценка

не является конечной и преподавателям рекомендуется изучать и анализировать текст в указанных фрагментах более внимательно, прежде чем выносить окончательное решение.

Регулярный контроль качества используемых данных.

Качество и достоверность обучающих данных напрямую влияют на эффективность работы нейросетей. Необходимо создавать механизмы регулярного мониторинга и обновления баз данных, используемых в образовательных целях, так как устаревшие или некорректные данные могут привести к ошибкам в рекомендациях и ухудшению качества используемого материала. Важным аспектом является разработка стандартов и методик контроля за качеством данных в образовательной сфере [2].

Поддержка разработки адаптивных учебных платформ.

Ранее мы отмечали в статье, что использование адаптивных учебных платформ с применением ИИ и нейросетей, способствует повышению качества обучения путем индивидуализации подходов к каждому студенту, однако для успешной реализации подобных проектов необходимы значительные инвестиции в разработку и поддержку соответствующих технологий, что требует или государственной поддержки, или привлечения частных инвесторов [19].

Проведенное нами исследование показало, что применение нейросетей в образовательном процессе университета имеет как позитивные стороны, так некоторые риски. С одной стороны, нейросети способствуют экономии времени преподавателей, повышают эффективность индивидуального обучения, улучшают практические навыки студентов и стимулируют развитие новых направлений подготовки кадров. Благодаря этим технологиям обучающиеся получают доступ к адаптивным программам обучения, позволяющим лучше усваивать сложные концепции и повышать конкурентоспособность на современном рынке труда [1, 2].

С другой стороны, выявлены достаточно серьезные угрозы, включая нарушения академической честности, снижение мотивации к самостоятельной работе, формирование зависимости от нейросетей и ухудшение качества предоставляемой информации. Особенно важно обратить внимание на проблему снижения творческих способностей и критического мышления, что может негативно сказаться на подготовке квалифицированных специалистов [6, 7, 8], что особенно важно для вузов технического, инженерного профиля.

На основании проведённого анализа были предложены рекомендации, которые могут способствовать эффективному применению нейросетей в системе высшего технического образования и включающие в себя повышение осведомлённости студентов и преподавателей, создание чётких правил использования нейросетей, регулярный контроль качества данных и организацию специализированных курсов и тренингов. Реализация этих предложений может помочь минимизировать выявленные риски и обеспечить максимальную пользу от интеграции нейросетевых технологий в образовательный процесс.

Список источников

1. Как применять искусственный интеллект в сфере образования. – URL: https://kontur.ru/talk/spravka/56138-iskusstvennyy_intellekt_v_sfere_obrazovaniya (дата обращения: 27.12.2025).

2. Влияние нейросетей на развитие узкоспециализированных образовательных программ в технических вузах. – URL: https://namfun.ru/vliyanie-neyrosetey-na-razvitie-uzkospetsializirovannyh-obrazovatelnyh-programm-v-tehnicheskih-vuzah/ (дата обращения: 27.12.2025).

3. Лопанова, Е. В. К проблеме использования нейросетей в учебной деятельности студентов / Е. В. Лопанова, Н. В. Савина // Пространство педагогических исследований. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 23–40. – DOI:10.23859/3034-1760.2024.33.52.002. – EDN XNOWWH.

4. Практические аспекты использования нейросетевых технологий в образовательном процессе вуза / А. Г. Ерохин, М. Ф. Ванина, Н. В. Тутова, Е. А. Фролова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы IX Международной научной конференции. В 4-х частях, Красноярск, 23–26 сентября 2025 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 181–185. – EDN SLQFMB.

5. Конколь, М. М. Внедрение нейросетевых технологий в отечественной высшей школе (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-1(168). – С. 129–132. – EDN IAJQDV.

6. Пустовойтов, В. Н., Дубицкая, Е. В., Шлома, А. В. Искусственный интеллект в образовании: риски некорректного использования // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 8. – С. 109–113. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40471 (дата обращения: 28.12.2025). – DOI: https://doi.org/10.17513/snt.40471.

7. Оставить нельзя запретить: где ставить запятую в проблеме использования нейросетей в вузах России. – URL: https://forpost-sz.ru/a/2025-08-26/ostavit-nelzya-zapretit-gde-stavit-zapyatuyu-v-probleme-ispolzovaniya-nejrosetej-v (дата обращения: 27.12.2025).

8. Ветренко, Е. А. Анализ влияния использования нейронных сетей на развитие критического мышления и технических навыков студентов при изучении математики / Е. А. Ветренко // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-2. – С. 143–150. – DOI:10.25726/x7685-8542-4520-q. – EDN GBUFOT.

9. Знатдинов, В. Р. Использование нейросетевых технологий для моделирования самостоятельной работы студентов в рамках учебного процесса вуза / В. Р. Знатдинов, А. И. Кершенгольц, А. М. Юдина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 9(147). – DOI:10.60797/IRJ.2024.147.112. – EDN IPAWLR.

10. Подколзин, М. М. Интеллектуальная система адаптивного обучения на основе нейронных сетей для персонализации образовательных траекторий студентов российских вузов / М. М. Подколзин // Информатика и образование. – 2024. – Т. 39. – № 6. – С. 65–81. – DOI:10.32517/0234-0453-2024-39-6-65-81. – EDN YWDSJP.

11. Кузьменко, М. В. Искусственный интеллект в исследовательской деятельности и академическом письме: аналитический обзор направлений и ограничений применения / М. В. Кузьменко // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 22–42. – DOI:10.15393/j5.art.2025.10846. – EDN HKOHBK.

12. Сликишина, И. В. Применение нейросетей как средства формирования компетенций студентов при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности / И. В. Сликишина, А. Н. Дробахина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 268–272. – DOI:10.24412/1991-5497-2025-4113-268-272. – EDN TVIBPR.

13. Костикова, Л. П. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов / Л. П. Костикова, Н. Е. Есенина, А. С. Ольков // Концепт. – 2025. – № 2. – С. 93–109. – DOI:10.24412/2304-120X-2025-11022. – EDN DFYRUS.

14. Зинченко, Л. А. Особенности проверки на плагиат в техническом университете с учетом возможностей применения обучающимися генеративного искусственного интеллекта / Л. А. Зинченко, Е. В. Резчикова, Е. А. Тарапанова // Открытое образование. – 2025. – Т. 29. – № 2. – С. 4–13. – DOI:10.21686/1818-4243-2025-2-4-13. – EDN WQBHLG.

15. Щучкин, Е. Ю. Влияние искусственного интеллекта на учебный процесс: пилотное исследование на примере технического вуза / Е. Ю. Щучкин // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2025. – № 2(38). – С. 122–130. – DOI:10.24888/2500-1957-2025-2-122-130. – EDN OCZKAP.

16. Кеннон, О. В. Проблема использования нейросетей и инструментов искусственного интеллекта обучающимися вузов: этический аспект / О. В. Кеннон, П. В. Пустошило, А. А. Иванцов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 3. – С. 192–210. – DOI:10.12731/2658-4034-2025-16-3-862. – EDN UCXRNH.

17. Угроза или возможность? Чем беспокоит преподавателей всего мира развитие ИИ. – URL: https://skillbox.ru/media/education/ugroza-ili-vozmozhnost-chem-bespokoit-prepodavateley-vsego-mira-razvitie-ii/ (дата обращения: 27.12.2025).

18. Широколобова, А. Г. Алгоритм интеграции нейросетей в цифровую среду вуза для повышения качества образовательного процесса / А. Г. Широколобова, Ю. С. Ларионова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 6. – С. 783–791. – DOI:10.30853/ped20250093. – EDN CLOPSB.

19. Шамис, В. А. Применение нейронных сетей в образовательном процессе студентов вуза / В. А. Шамис, А. М. Копылова, Е. А. Пантелеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2024. – Т. 12. – № 3. – С. 20-26. – DOI:10.12737/1998-1740-2024-12-3-20-26. – EDN CZWYOM.

Информация об авторах

К. А. Новоселов – кандидат педагогических наук, старший преподаватель;
И. А. Сафьянников – кандидат технических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 183–189
Научная статья
УДК 159.9.072.59:37.018.43:376.1-056.266
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-183-189

Психодиагностика и профилактика дезадаптивных паттернов саморегуляции у подростков в условиях смешанного обучения

Светлана Витальевна Велиева[1], Светлана Владимировна Ешмейкина[2]
[1,2]Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия
[1]stlena70@mail.ru
[2]svetlanaka-e@bk.ru

Аннотация: Выделены типы дезадаптивной саморегуляции подростков в гибридной среде («Реактивный хаос», «Ригидный перфекционист», «Цифровой избегатель») на основе анализа распространённости и ключевых характеристик рассматриваемого процесса. Определены компоненты психодиагностического комплекса для выявления дезадаптивных паттернов саморегуляции психических состояний у подростков в цифровой образовательной среде. Отражены направления психолого-педагогической профилактики и коррекции типов дезадаптивной саморегуляции подростков в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова: саморегуляция подростков, психодиагностика, профилактика, дезадаптивные паттерны, смешанное обучение, цифровая психолого-педагогическая среда

Для цитирования: Велиева, С. В., Ешмейкина, С. В. Психодиагностика и профилактика дезадаптивных паттернов саморегуляции у подростков в условиях смешанного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 183–189.

Введение

Переход к моделям смешанного обучения, определяющийся современными вызовами, актуализировал психолого-педагогические проблемы, связанные с развитием личности обучающегося в гибридной цифрово-аналоговой среде [1].

Одной из наиболее значимых среди них является проблема формирования дезадаптивных паттернов саморегуляции у подростков. Данный возрастной период, характеризующийся интенсивной перестройкой системы сознательного контроля поведения, в условиях чередования очных и дистанционных форматов учебной деятельности сталкивается с новыми требованиями [5].

Смешанное обучение, предполагая высокую степень автономии и ответственности за организацию собственного образовательного процесса, одновременно создаёт основу негативного воздействия разнообразных цифровых платформ и инструментов, фрагментации учебного времени, стирания границ между образовательной и личной сферами [3].

Следовательно, вместо ожидаемого развития зрелых форм самоуправления у значительной части подростков наблюдается формирование и закрепление дисфункциональных схем регуляции, в частности, прокрастинация, когнитивное избегание, эмоциональное выгорание, дефицит целеполагания.

В контексте педагогической психологии проблема дезадаптивных паттернов саморегуляции предполагает её изучение с различных сторон. С одной стороны, она является объектом психологического исследования, связанным с нарушениями в развитии базовых регуляторных функций. С другой стороны, указанная проблема выступает в качестве методологического вызова для психодиагностики внутренних состояний подростков.

Традиционные методы, основанные преимущественно на анкетировании и опросах, оказываются недостаточно релевантными для динамичной и контекстно-зависимой реальности смешанного обучения. Они часто фиксируют статичное состояние, но не позволяют выявлять определенные ситуативные паттерны дезадаптивного поведения при осуществлении учебной деятельности в цифровой среде [2].

Таким образом, появляется потребность в разработке и адаптации психодиагностического инструментария, способного осуществлять своевременный и валидный мониторинг процессов саморегуляции непосредственно в контексте цифровой образовательной платформы.

Профилактика дезадаптивных паттернов не может ограничиваться общими психолого-педагогическими рекомендациями. Они должны быть переосмыслены как задача проектирования элементов образовательной среды, дающих возможность оказывать корректирующее воздействие на формирующиеся деструктивные сценарии.

Это требует понимания психологических механизмов сбоев саморегуляции, возможностей цифровой образовательной аналитики для их раннего распознавания и принципов дидактического дизайна для создания встроенных интервенций [4], [6]. Актуальность исследования обусловлена, соответственно, сохранением психического здоровья и академической успешности подростков, потребностью педагогической психологии в новых методологических подходах, адекватных цифровой трансформации системы образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка комплексного подхода к психодиагностике и профилактике дезадаптивных паттернов саморегуляции у подростков в условиях смешанного обучения.

Типы дезадаптивной саморегуляции подростков в гибридной образовательной среде

Изучение деятельности подростков в условиях смешанного обучения позволяет выявить устойчивые паттерны дисфункциональной саморегуляции, которые формируются как результат взаимодействия возрастных особенностей и требований гибридной образовательной среды. Эти паттерны представляют собой системы организации поведения и психических состояний. На основе результатов проведенного анализа их можно классифицировать на несколько ключевых типов, каждый из которых характеризуется сочетанием нарушений в когнитивном, эмоционально-волевом и рефлексивном компонентах саморегуляции.

Первый тип, «Реактивный хаос», проявляется в дефиците либо систематическом нарушении процессов предварительного планирования и программирования деятельности. Подросток не способен самостоятельно структурировать учебную нагрузку, распределенную между очными и дистанционными занятиями. Его деятельность носит реактивный характер, запускается внешними стимулами с высокой побудительной силой (как правило, это приближающийся дедлайн сдачи готового задания). Работа выполняется в режиме аврала, что приводит к снижению качества результата, поверхностной обработке информации и эмоциональному выгоранию.

При этом эмоциональный фон характеризуется высокой лабильностью: периоды относительного спокойствия при отсутствии срочных задач сменяются состояниями тревоги, раздражения или апатии в моменты приближающегося дедлайна [9].

Рефлексивная оценка результатов носит глобальный и катастрофический характер («я все делаю в последний момент», «я ничего не успеваю»), однако не приводит к построению альтернативных планов действий, только усиливает негативный эмоциональный опыт. Данный паттерн отражает несформированность базовых регуляторных функций и их недостаточную интеграцию.

Следующий тип, «Ригидный перфекционист», представляет собой иную форму дисфункции, при которой когнитивный компонент не имеет достаточной гибкости. Учащиеся демонстрируют склонность к жесткому, детализированному планированию, пытаясь контролировать все аспекты учебного процесса. Такой план часто является малореалистичным, не учитывает вероятные изменения условий выполнения либо необходимость отдыха [10].

Ключевой проблемой становится невозможность его адаптивной корректировки при возникновении форс-мажорных обстоятельств в гибридной образовательной среде (технические сбои, изменение сроков сдачи задания, получение новой информации). Любое отклонение от составленного сценария воспринимается подростком как провал, порождая страх ошибки и негативной оценки. Это приводит к состоянию высокого психофизиологического напряжения, которое может

препятствовать учебной деятельности, выражаясь в длительных периодах бездействия из-за страха начать или продолжить работу неидеальным образом. Рефлексия направлена на постоянную чрезмерно критичную оценку соответствия процесса и результата внутреннему эталону.

Последний тип, «Цифровой избегатель», обусловлен особенностями цифровизации обучения. Дезадаптивные паттерны здесь заключаются в подмене основной учебной деятельности в цифровой образовательной среде параллельными, нерелевантными активностями (просмотр развлекательного контента, компьютерные игры). Целесообразно отметить, что подобная подмена выступает как неэффективный, устойчивый способ эмоциональной саморегуляции.

Столкнувшись с учебной задачей, вызывающей тревогу, скуку, чувство неуверенности, когнитивную перегрузку, подросток бессознательно прибегает к доступным цифровым средствам, обеспечивающим эмоциональное облегчение, положительные подкрепления.

Следовательно, цифровые дистракции функционируют как механизм быстрого, но деструктивного снятия психологического дискомфорта, связанного с учебной деятельностью. Когнитивное планирование и контроль оказываются неразвитыми среди подростков, поскольку их энергия направляется не на преодоление трудностей, а на уход от них. Рефлексия носит защитный характер и сопровождается оправданиями, минимизирующими последствия избегающего поведения.

Распространенность обозначенных паттернов среди 118 учащихся 14–16 лет МБОУ ЦО № 44 им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова в условиях смешанного обучения была оценена в ходе данного исследования с применением комплекса методов, включавшего анализ цифрового следа, интервью, математическую обработку данных [8].

Полученные результаты приведены в таблице.

Таблица

Распространенность и ключевые характеристики типов дезадаптивной саморегуляции в гибридной среде

Тип дезадаптивной саморегуляции	**Доля учащихся с выраженными признаками типа (в % от выборки)**	**Среднее значение по шкале планирования (опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, стен)**	**Средний показатель эмоциональной лабильности (опросник Спилбергера-Ханина, ситуативная тревожность, баллы)**	**Среднее время отвлечений на сторонние ресурсы в цифровой образовательной среде за учебную сессию (мин.)**
«Реактивный хаос»	34,7	2,8	52,1	8,5
«Ригидный перфекционист»	20,3	7,9	58,7	4,1
«Цифровой избегатель»	29,7	3,5	49,8	22,3
Невыраженные формы	15,3	5,1	45,2	6,7

Выделение типов дезадаптивной саморегуляции подростков позволяет разработать адресные направления психодиагностики и дифференцированные программы психолого-педагогического сопровождения, цель которых – скорректировать специфический для каждого типа дезадаптивной саморегуляции дефицит навыков.

Психодиагностический комплекс для цифровой образовательной среды

Разработка эффективного психодиагностического комплекса для цифровой образовательной среды подразумевает интеграцию разноуровневых подходов, позволяющих дифференцировать конкретные дезадаптивные паттерны: «Реактивный хаос», «Ригидный перфекционист», «Цифровой избегатель». Цель предлагаемого психодиагностического комплекса – динамический мониторинг навыков саморегуляции подростков, обеспечивающий своевременное выявление формирующихся дисфункциональных сценариев учебной деятельности.

Первый компонент комплекса – адаптированные традиционные психодиагностические методики, выполняющие функцию исходной диагностики и верификации данных поведенческого анализа. Чтобы исследовать общие особенности саморегуляции подростков, целесообразно использовать опросник «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В. И., позволяющий оценить развитие планирования, моделирования, программирования, а также достигнутые результаты. С целью выявления эмоционального компонента для всех типов дезадаптивной саморегуляции применяется шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера Ч. Д. в адаптации Ханина Ю. Л. Для дифференцированной диагностики типа «Ригидный перфекционист» эффективна шкала для измерения страха негативной оценки. Обозначенные инструменты, переведенные в цифровой формат с соблюдением требований психометрических методик, дают возможность получить первичный психологический портрет учащегося и выделить группы риска.

Вторым основополагающим компонентом выступает система поведенческого анализа цифрового следа, встроенная в функционал образовательной платформы. Именно этот элемент позволяет оперативно и объективно идентифицировать поведенческие паттерны в учебной деятельности. Для каждого типа дезадаптивной саморегуляции формируется определенный набор анализируемых критериев.

Для выявления паттерна «Реактивный хаос» система отслеживает временные особенности активности подростков. Тогда ключевыми параметрами выступают равномерность распределения учебных действий в течение отведенного на выполнение задания срока, время, проходящее между открытием доступа к материалу и началом активной работы с ним, частота и длительность рабочих сессий непосредственно перед дедлайном. Высокий показатель концентрации активности в последние 20 % времени до сдачи задания при низком уровне активности в предыдущие периоды является объективным индикатором рассматриваемого дезадаптивного паттерна. Также анализируется последовательность действий, например, хаотичность переходов между разделами модуля без логического завершения прошлых шагов.

Чтобы диагностировать паттерн «Ригидный перфекционист», акцент смещается на анализ процессов корректировки и взаимодействия с обратной связью. Цифровая образовательная система фиксирует количество повторных отправок на проверку уже выполненных заданий после минимальных правок, время, затрачиваемое на задачи с избыточным количеством уточнений, низкую частоту использования функции запроса помощи или обсуждения, отказ от использования адаптивных подсказок, предлагающих упростить путь решения.

Крайне высокий временной промежуток выполнения при относительно небольшом объёме работы, а также патологическое стремление к постоянной доработке при отсутствии существенных замечаний от педагога служат аспектами данного стиля дезадаптивной саморегуляции.

Идентификация поведенческого паттерна «Цифровой избегатель» обусловлена анализом внимания и переключений подростков между задачами. Проводится динамический мониторинг соотношения времени активной работы в учебных пользовательских интерфейсах и времени нахождения на сторонних, нерелевантных ресурсах в рамках одной сессии, количества переключений между вкладками браузера, использования параллельных активностей (например, запуск видеоплеера или социального мессенджера одновременно с учебным окном). Ключевым признаком избегающего цифрового поведения учащихся будет являться достаточно высокая доля времени, проводимого на сторонних ресурсах при низком уровне продуктивности при совершении основных учебных действий.

Третьим компонентом комплекса являются качественные методы, встроенные в учебный процесс. Сюда относится контент-анализ текстовых продуктов учебной деятельности, включая формулировки целей в электронном дневнике, записи в рефлексивных журналах после выполнения интерактивных модулей, сообщения на учебных форумах.

Так, для «Ригидного перфекциониста» характерны формулировки, наполненные самокритикой, для «реактивного хаоса» – общие описания целей и причин неудач, связанные с обстоятельствами внешней среды. Также используются ситуативные опросники, вызываемые цифровой образовательной системой в моменты, когда параметры поведения указывают на потенциальную трудность: «С каким чувством вы приступаете к этому заданию?», «Что вам сейчас мешает сосредоточиться?».

Направления психолого-педагогической профилактики и коррекции типов дезадаптивной саморегуляции подростков в гибридной среде

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с различными типами дезадаптивной саморегуляции в условиях смешанного обучения, по мнению авторов данного исследования, должно строиться на принципах дифференциации и интеграции. Дифференциация предполагает разработку стратегий для каждого выявленного поведенческого паттерна, направленных на коррекцию дефицита ключевых навыков саморегуляции. Интеграция заключается в создании поддерживающей архитектуры цифровой образовательной среды, которая предоставляет инструмент и формирует базис для развития адаптивных регуляторных навыков.

Для подростков с паттерном «Реактивный хаос» основополагающим направлением работы является формирование внешнего и последующего внутреннего фундамента деятельности. Профилактика и коррекция поведения должны обеспечивать постепенный переход от полного отсутствия планирования к освоению его базовых форм.

В данном случае цифровая образовательная среда выполняет роль внешнего регулятора, предлагающего простые, но структурированные схемы организации работы. Конкретными мерами выступают обязательное использование встроенных мастеров планирования, которые разбивают крупное задание (проект) на последовательность заполняемых этапов с мини-дедлайнами.

Цифровая образовательная система может автоматически блокировать переход к следующему разделу материала без отметки о завершении предыдущего, тем самым принудительно формируя последовательность совершаемых действий. Для снижения эмоциональной лабильности, связанной с необходимостью сдачи материала к определенному сроку, эффективна визуализация временной шкалы с напоминаниями, пропорционально усиливающимися по мере приближения к ключевым точкам контроля.

Педагогическая задача состоит в том, чтобы совместно с подростком анализировать причины срывов планирования, фиксируемые цифровой образовательной системой, а также отрабатывать составление реалистичных, последовательных планов на краткосрочные периоды с обязательным поощрением за их соблюдение.

Коррекция паттерна «Ригидный перфекционист» требует совершенно иного подхода, направленного на снижение тревоги, связанной с ошибкой, и развитие когнитивной гибкости. Профилактические меры в цифровой психолого-педагогической среде нацелены на легитимацию процесса проб и ошибок, нелинейности и правки. Этому способствует цифровой дизайн заданий, где изначально заложено несколько допустимых путей решения, а система оценивает конечный результат и логику выбранной стратегии.

Целесообразно внедрять инструменты, позволяющие сохранять различные версии работы. Для ослабления у подростков страха негативной оценки следует разделить функции обратной связи: автоматическая система проверяет объективные индикаторы (наличие аргумента, соблюдение формата), а содержательная оценка даётся педагогом в форме развивающих комментариев.

Психолого-педагогическое сопровождение включает тренировку принятия неопределенности через выполнение проектных задач с открытым условием, а также когнитивные техники по реструктуризации иррациональных убеждений относительно идеальности [7].

Ключевым элементом является обучение гибкому целеполаганию, когда первоначальный план рассматривается как гипотеза, подлежащая тестированию и дальнейшему совершенствованию.

Работа с подростками, демонстрирующими паттерн «Цифровой избегатель», должна сконцентрироваться на двух взаимосвязанных аспектах: повышении осознанности учебной деятельности и развитии альтернативных, конструктивных способов эмоциональной саморегуляции. С технической точки зрения цифровая образовательная среда может быть оснащена инструментами мониторинга фокуса внимания, например, паузами в воспроизведении видеолекции с вопросом на понимание или напоминаниями о цели учебной сессии после определенного периода неактивности.

Однако более эффективным является педагогическое проектирование заданий, увеличивающих их субъективную значимость и вовлекающий потенциал. Это достигается через элементы выбора тем, персонализации образовательного контента, встраивания учебных действий в игровые техники.

Кроме того, в цифровую среду можно интегрировать краткие обучающие модули и тренажеры, знакомящие со способами распознавания эмоций, управления фрустрацией, концентрацией внимания. Система может предлагать их использование в момент, когда фиксирует признаки отвлечения подростка или снижения его продуктивности. Одновременно с этим необходима организация рефлексии, связывающей эмоциональное состояние (скука, тревога) с выбором поведенческой стратегии и его последствиями для результата. Это способствует формированию понимания того, что избегание является краткосрочным деструктивным решением.

Объединяющим направлением психолого-педагогической профилактики и коррекции для всех типов дезадаптивной саморегуляции подростков в гибридной среде является развитие культуры рефлексии в процессе учебной деятельности. Цифровая среда систематически инициирует рефлексивную практику, предлагая шаблоны вопросов, адаптированные под разные поведенческие паттерны. Для «Реактивного хаоса» – вопросы о причинах отклонения от запланированных индикаторов, для «ригидного перфекциониста» – о том, что было изменено в стратегии и почему это было полезно, для «цифрового избегателя» – вопросы, связанные с тем, какие эмоции предшествовали отвлечению и что могло бы помочь остаться в задании.

Заключение

На основе статистических нормативов, выведенных для каждого индикатора поведения подростков, цифровая образовательная система формируют психодиагностические профили с присвоением вероятностной оценки принадлежности к тому или иному типу дезадаптивной саморегуляции. Предложенный в рамках исследования комплексный подход, реализуемый непосредственно в цифровой образовательной среде, обеспечивает планомерный переход к непрерывному психолого-педагогическому мониторингу, что является основой для своевременной и адресной профилактической работы.

Профилактика и коррекция дезадаптивной саморегуляции психических состояний подростков становятся основополагающим измерением образовательного процесса в гибридной среде, способствуя поддержанию академической успеваемости и личностному развитию учащихся.

Список источников

1. Базаров, Р. И. Тени Интернета: как анонимность влияет на психологическое здоровье подростков / Р. И. Базаров // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22. – № 3. – С. 210–220.

2. Джура, Г. С. Особенности влияния цифровизации на психику личности молодого человека / Г. С. Джура, В. Я. Иванченко // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 4. – С. 543–555.

3. Кафарова, К. З. Психологические особенности цифровой зависимости у подростков и пути её профилактики в образовательной среде / К. З. Кафарова, Я. А. Пономарева, Н. В. Газизова // KANT. – 2025. – № 2 (55). – С. 366–371.

4. Корниенко, Д. С. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Д. С. Корниенко, А. Я. Фоминых, А. Н. Веракса, А. М. Калимуллин, Ю. И. Семенов // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26. – № 1 (106). – С. 130–145.

5. Куровский, С. В. Факторы, способствующие возникновению наркотической зависимости у подростков, и стратегии их преодоления немедикаментозными методами / С. В. Куровский, Д. А. Мишин, А. А. Джура, Е. В. Гришкова, М. А. Куровская // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2024. – № 5. – С. 103–110.

6. Куровский, С. В. Совершенствование психолого-педагогической системы профилактики экстремизма в молодежной среде / С. В. Куровский, Д. А. Мишин, А. Н. Посельская, В. Бурдик, М. А. Куровская // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 5-1. – С. 55–67.

7. Куровский, С. В. Программа коррекции иррациональных убеждений молодых людей при помощи цифровой психолого-педагогической среды / С. В. Куровский, Д. А. Мишин, А. Н. Федоров // Живая психология. – 2025. – Т. 12. – № 3 (59). – С. 49–57.

8. Манаширов, Э. С. Математическое доказательство экономического иррационализма политики «социальной справедливости» / Э. С. Манаширов // Экономическое развитие России. – 2025. – № 10. – С. 308–313. – EDN RQRNTM.

9. Токарева, М. В. Здоровье и поведение современных подростков в условиях интерференции цифровой и доцифровой сред / М. В. Токарева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 3 (48). – С. 160–164.

10. Ходаев, А. С. Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния / А. С. Ходаев, Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 1011–1021.

Информация об авторах

С. В. Велиева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования;

С. В. Ешмейкина – аспирант.

Статья поступила в редакцию 14.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 190-194
Научная статья
УДК 371
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-190-194

Физическая культура как фактор формирования конкурентоспособного специалиста

Светлана Николаевна Казначеева[1], Елена Александровна Челнокова[2], Анна Владимировна Хижная[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]cnkaznacheeva@gmail.com
[2]chelnelena@gmail.com
[3]xannann@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается интеграция физической культуры в систему общеобразовательного обучения как системный фактор, выходящий за рамки традиционного оздоровительного подхода. Подчеркивается, что ее потенциал заключается не только в реализации оздоровительной функции, но и в возможности целенаправленного развития качеств, напрямую влияющих на эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности. На основе анализа современных исследований и педагогических практик предлагается модель конвергенции физической и профессиональной подготовки, включающая принцип профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), использование кинезиологических методик и спортивных технологий для управления психофизическим состоянием. Сделан вывод, что физическая культура, организованная в формате целенаправленной, интегрированной в профессиональный контекст программы, является мощным дидактическим и развивающим ресурсом.

Ключевые слова: физическая культура, общеобразовательное учреждение, профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), конкурентоспособность специалиста

Для цитирования: Казначеева, С. Н., Челнокова, Е. А., Хижная, А. В. Физическая культура как фактор формирования конкурентоспособного специалиста // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 190–194.

Современный рынок труда предъявляет повышенные требования к будущим специалистам: помимо глубоких теоретических знаний и практических компетенций необходимы стрессоустойчивость, умение работать в команде, лидерские качества, высокая работоспособность и способность к быстрой адаптации. Традиционная система обучения часто акцентирует внимание на формировании узкопрофильных навыков, недооценивая роль психофизического потенциала личности в достижении профессионального успеха [1].

В этом контексте дисциплина «Физическая культура» перестает быть периферийной, трансформируясь в важнейший педагогический ресурс. Ее потенциал заключается не только в реализации оздоровительной функции, но и в возможности целенаправленного развития качеств, напрямую влияющих на эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности. Современные исследования в области нейробиологии и педагогики указывают на прямую связь между физической активностью и нейропластичностью мозга, когнитивными функциями, эмоциональной регуляцией [5].

Тем не менее, недостаточное количество эмпирических исследований, встроенных непосредственно в контекст общеобразовательного обучения старшеклассников и оценивающих комплексное воздействие на успеваемость и профессиональные показатели, затрудняет внедрение научно обоснованных моделей. Таким образом, проблема исследования заключается в выявлении и научном обосновании механизмов интеграции физической культуры в процесс обучения для формирования комплексно развитого, конкурентоспособного специалиста.

Цель исследования: экспериментально доказать и количественно оценить влияние систематических, целенаправленных занятий физической культурой спортивной направленности и профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) на повышение эффективности

обучения и развитие компонентов конкурентоспособности у учеников выпускных классов общеобразовательной организации.

Философская и педагогическая мысль издавна признавала единство физического и духовного развития (взгляды Коменского Я. А., Лесгафта П. Ф.). В XX веке сформировалось научное направление – профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), являющееся основой для современных исследований. ППФП определяется как специально направленное и избирательное использование средств физической культуры для подготовки человека к конкретной профессиональной деятельности [2].

Ключевой тезис заключается в том, что различные виды профессий предъявляют специфические требования к психофизиологическому профилю работника (например, выносливость и статическая устойчивость для станочников, мелкая моторика и концентрация внимания для ювелиров, быстрота реакции и оперативное мышление для IT-специалистов, работающих в режиме дедлайна). Задача системы образования – создать условия для развития этих качеств на этапе обучения [6].

Многочисленные нейрофизиологические исследования подтверждают прямую корреляцию между регулярной физической активностью и улучшением когнитивных функций:

– усиление мозгового кровообращения и нейрогенез: аэробные нагрузки стимулируют выработку нейротрофического фактора мозга, способствующего росту новых нейронов и синаптических связей, особенно в гиппокампе, ответственном за память и обучение;

– повышение концентрации и устойчивости внимания: циклические виды спорта (бег, плавание, лыжи) тренируют способность длительно удерживать фокус на задаче, что напрямую переносится на учебный процесс;

– стресс-регулирующий эффект: физические нагрузки являются естественным катарсисом, снижая уровень кортизола и повышая уровень эндорфинов; это помогает ученикам эффективнее справляться с учебной нагрузкой, снижая риски эмоционального выгорания.

Таким образом, инвестиции времени в занятия физкультурой не «отнимают» его у профессионального обучения, а повышают его продуктивность за счет оптимизации нейрофизиологической базы [3].

Занятие по физической культуре является уникальной моделью социальных и профессиональных взаимодействий, где в сжатые сроки формируются критически важные надпрофессиональные компетенции:

– командная работа и коммуникация: игровые виды спорта (футбол, волейбол, баскетбол) требуют четкой координации, распределения ролей, невербального и вербального взаимодействия для достижения общей цели;

– лидерство и ответственность: капитан в команде, необходимость принимать тактические решения в условиях дефицита времени и неопределенности развивают лидерский потенциал;

– целеполагание и дисциплина: достижение спортивного результата основано на систематических тренировках, соблюдении режима и преодолении себя, что формирует «мышление роста» и внутренний локус контроля;

– стрессоустойчивость и адаптивность: соревновательная практика учит управлять эмоциями в условиях конкуренции, адекватно воспринимать как победы, так и поражения, извлекая из них уроки.

Эти компетенции, развитые в спортивном зале, напрямую транслируются в учебную группу (работа над проектами) и будущий рабочий коллектив [4].

Для реализации описанного потенциала необходима трансформация подхода к преподаванию физической культуры в общеобразовательных учебных заведениях. С этой целью было проведен контролируемый педагогический эксперимент продолжительностью 9 месяцев (один учебный год) с участием экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ).

В исследовании приняли участие 60 учеников 11 классов МАОУ «Школа № 70 с углубленным изучением отдельных предметов» в г. Н.Новгород. Участники были рандомизированы в ЭГ и КГ по 30 человек в каждой, сопоставимые по полу (85 % юношей, 15 % девушек), возрасту (средний возраст 16, 5 лет) и исходному уровню физической подготовленности (по результатам входного тестирования).

В ходе исследования нами использовались следующие методы сбора данных.

Педагогическое тестирование:

– успеваемость: сравнение среднего балла успеваемости по профильным дисциплинам (математика, информатика и вычислительная техника, физика) до и после эксперимента;

– оценка когнитивных функций: методика «Корректурная проба» (буквенный вариант) для оценки концентрации и устойчивости внимания, скорости переработки информации;

– оценка физической подготовленности и ППФП: контрольные нормативы: общая выносливость (бег 2000 м), силовая выносливость (подтягивания/сгибание рук в упоре лежа), статическая выносливость (планка), координация (челночный бег 10х10 м). Для оценки ППФП использовались специальные тесты: «Треморометрия» (устойчивость кисти), тест на зрительную утомляемость (частота критических слияний мельканий), статическая поза за компьютером.

2. Психодиагностические методы:

– методика диагностики учебной мотивации студентов (Реан А. А. и Якунин В. А., модификация Бадмаевой Н. Ц.).

– методика диагностики межличностных отношений (Лири Т.) – для оценки коммуникативных тенденций.

– авторская анкета для самооценки уровня работоспособности, дисциплины и удовлетворенности учебой.

3. Метод экспертных оценок: преподаватели заполняли оценочные листы, отражающие наблюдаемые изменения в учебной дисциплине, активности на занятиях, способности к работе в команде над проектами.

Для ЭГ была разработана интегрированная модульная программа, заменяющая стандартные занятия по физкультуре:

– Модуль 1 (базовая спортивно-функциональная подготовка, 30 % времени): кроссфит-тренировки, направленные на развитие общей и силовой выносливости, скоростно-силовых качеств;

– Модуль 2 (профессионально-прикладная физическая подготовка, 40 % времени):

а) упражнения на постуральную устойчивость и профилактику остеохондроза (пилатес, стретчинг);

б) гимнастика для глаз, пальцев (для мелкой моторики);

в) дыхательные техники для управления психофизическим состоянием во время длительной работы;

г) тренировка оперативного мышления и реакции через спортивные игры с высоким темпом принятия решений (бадминтон, настольный теннис, футбол).

– Модуль 3 (командное и личностное развитие, 30 % времени): регулярное участие в командных турнирах по игровым видам спорта, веревочные курсы, участие в спартакиаде.

Контрольная группа занималась по стандартной программе по физической культуре для общеобразовательных учреждений.

Для анализа данных применялись методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений в зависимых и независимых выборках, корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей. Уровень статистической значимости принят $p < 0,05$.

Представим полученные результаты исследования:

1. Успеваемость и когнитивные показатели.

По окончании эксперимента было зафиксировано статистически значимое различие в успеваемости между группами. Средний балл в ЭГ вырос с $3,82 \pm 0,41$ до $4,12 \pm 0,35$ ($p < 0,01$), в то время как в КГ динамика была незначительной (с $3,79 \pm 0,38$ до $3,84 \pm 0,42$, $p > 0,05$). Прирост в ЭГ составил +12,3 % относительно КГ.

Результаты «Корректурной пробы» показали значительное улучшение показателей концентрации внимания и скорости работы в ЭГ: количество обработанных символов увеличилось на 18,7 % ($p < 0,01$), при этом количество ошибок снизилось на 25 %. В КГ изменения были в пределах статистической погрешности.

2. Физическая подготовленность и показатели ППФП.

ЭГ продемонстрировала превосходство по всем базовым физическим тестам (прирост от 15 % до 40 % относительно исходного уровня). Ключевым результатом стало улучшение в специфических тестах ППФП: снижение тремора кисти на 32 % ($p < 0,01$), повышение устойчивости

к зрительному утомлению (по данным теста КЧСМ) на 22 %, увеличение времени сохранения правильной рабочей позы на 45 %. Это свидетельствует о прямой эффективности модуля ППФП для профилактики профессиональных заболеваний и повышения эффективности труда.

3. Развитие навыков и психоэмоционального состояния.

– коммуникативные навыки (методика Лири Т.): в ЭГ выявлено снижение показателей по шкалам «Властность» и «Недоверчивость» при росте по шкалам «Дружелюбие» и «Альтруистичность». Корреляционный анализ выявил прямую умеренную связь ($r = 0,56$, $p < 0,05$) между частотой участия в командных играх и высокой оценкой «командности» от экспертов;

– учебная мотивация: в ЭГ зафиксирован сдвиг мотивации с внешней (избегание наказания) на внутреннюю (интерес к процессу, профессиональный рост);

– экспертные оценки и самооценка: 87 % преподавателей отметили повышение организованности, пунктуальности и проактивности у студентов ЭГ при работе над групповыми проектами. Самооценка уровня ежедневной работоспособности выросла в ЭГ на 34 %.

Механизмы выявленного влияния носят комплексный характер:

1. Физиологический: регулярные аэробные и анаэробные нагрузки повышают нейротрофический фактор мозга, оптимизируют мозговое кровообращение и нейромедиаторный баланс, что напрямую влияет на память, внимание и скорость обучения.

2. Психологический: преодоление физических нагрузок и участие в соревнованиях формируют «закалку», повышают самоэффективность и учат управлять эмоциями. Командные виды спорта выступают как «полигон» для отработки коммуникации, лидерства и разрешения конфликтов.

3. Прикладной (профессиональный): ППФП целенаправленно развивает те психофизические функции, которые наиболее уязвимы или критически важны в конкретной будущей профессиональной деятельности, выступая формой превентивной эргономики.

Физическая культура представляет собой неотъемлемый и высокоэффективный компонент современной системы обучения. Ее роль эволюционирует от сугубо рекреационно-оздоровительной к активно-формирующей, нацеленной на развитие профессионально важных психофизических качеств и ключевых надпрофессиональных компетенций.

Проведенное исследование предоставляет убедительные эмпирические доказательства того, что физическая культура, организованная в формате целенаправленной, интегрированной в профессиональный контекст программы, является мощным дидактическим и развивающим ресурсом.

Внедрение модульной системы, сочетающей общую физическую, профессионально-прикладную и социально-командную подготовку, приводит к:

– повышению эффективности обучения (рост успеваемости и когнитивной продуктивности);

– формированию физиологического базиса для долгосрочной профессиональной деятельности через профилактику профессиональных заболеваний;

– целенаправленному развитию навыков (стрессоустойчивости, дисциплины, коммуникабельности, лидерства), являющихся ядром конкурентоспособности современного специалиста [3].

Таким образом, дисциплину «Физическая культура» в старших классах общеобразовательных учебных заведениях необходимо переосмыслить: из дисциплины, формирующей общее здоровье, она должна рассматриваться как стратегический учебный модуль по развитию профессионального и личностного потенциала будущего специалиста. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации подобных программ для гуманитарных, медицинских и творческих специальностей, а также в долгосрочных лонгитюдных исследованиях, отслеживающих карьерный рост выпускников.

Список источников

1. Дунаева, Н. И. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях / Н. И. Дунаева, О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 1(30).

2. Ильинич, В. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вузов: Научно-методические и организационные основы – Москва : Высшая школа, 1978. – 144 с.

3. Кораблина, А. М., Сабирова, И. А., Баев В. Е., Ильин М. А. Содержание профессионально-прикладной физической подготовки студентов с учетом будущей профессиональной деятельности // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalno-prikladnoy-fizicheskoy-podgotovki-studentov-s-uchetom-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 24.12.2025).

4. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта : учебник для студентов учреждений высшего образования – 4-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2016. – 269 с.

5. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – Москва : Теория и практика физической культуры, 2000. – 274 с.

6. Дубровский, В. И. Валеология. Здоровый образ жизни: учебник для студентов педагогических вузов и Институтов физической культуры / В. И. Дубровский. – Москва : Флинта: Retorika-A, 1999. – 558 с.

Информация об авторах

С. Н. Казначеева – кандидат педагогических наук, доцент;
Е. А. Челнокова – кандидат педагогических наук, доцент;
А. В. Хижная – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 195–199
Научная статья
УДК 378.14
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-195-199

Прогнозирование как способ предсказания путей формирования здорового образа жизни

Елена Викторовна Матухно[1], Ирина Михайловна Ткач[2]
[1]Западный филиал Российской академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Калининград, Россия
[2]Комсомольский-на-Амуре государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия
[1]Lena-matuhno@mail.ru
[2]tkach.irina.60@mail.ru

Аннотация. Раскрывается проблема, заключающаяся в определении роли процесса прогнозирования, который идеально подходит для определения факторов формирования здорового образа жизни студентов. Ведение здорового образа жизни в будущем может отразиться не только на физическом состоянии одного индивида, но и на будущем современного общества. Результаты показали, что полученные с помощью нейронных сетей прогнозы можно использовать для принятия эффективных решений с целью формирования здорового образа жизни при подготовке высококвалифицированных специалистов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, физическая культура, прогнозирование, среднее профессиональное образование, здоровье, пути, занятия

Для цитирования: Матухно, Е. В., Ткач, И. М. Прогнозирование как способ предсказания путей формирования здорового образа жизни // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 195–199.

Достижения цивилизации, особенно в области технологий, значительно изменили условия жизни в современном обществе. Эти изменения требуют повышенного внимания к сохранению и укреплению здоровья человека [5].

Образование и воспитание в период обучения в колледже – существенный этап социализации личности. Наличие квалифицированных специалистов с хорошим здоровьем имеет решающее значение для организации, которая стремится к достижению высокого уровня конкурентоспособности и долгосрочного эффективного развития [3].

Любая сфера профессиональной деятельности желает получить выпускника колледжа с хорошим здоровьем, поскольку это позволяет быстрее включить его в работу, а период адаптации значительно сокращается [4].

Организм человек, это сложная система органов, здоровье и правильную работу которого необходимо поддерживать с помощью различных направлений оздоровительной направленности, один из которых является здоровый образ жизни.

Российские исследователи утверждают, что здоровый образ жизни отражает приверженность человека как личному, так и общественному здоровью. Эта приверженность реализуется с помощью стратегий первичной профилактики, которая направлена на предотвращение заболеваний до того, как они разовьется. Кроме того, эти стратегии направлены на удовлетворение насущной потребности общества в повышении физической активности, развитии двигательных навыков и регулярных физических упражнениях (Иванюшкин А. Я. (1982), Бальсевич В. К. (1990, 1993), Чепик В. Д. (1995), Виноградов П. А. (1996), Зайцев Г. К. (2001) и другие).

В студенческом возрасте человек может столкнуться с различным родом проблем со здоровьем, большинство таких проблем можно решить благодаря ведению здорового образа жизни, с помощью определённого комплекса оздоровительной физической культуры.

Формирование здорового образа жизни – сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей и будущих специалистов [10].

В общественном сознании должно прочно утверждается мнение, что физическая культура общества в целом, и каждого человека в отдельности, представляет собою базовое условие

формирования и осуществления здорового образа жизни (ЗОЖ), который, в свою очередь, – не только основа хорошего самочувствия и бодрого настроения, но и путь к оздоровлению нации, к решению многих социальных проблем современной России [6, 9].

В настоящее время в средних профессиональных учебных заведениях приходится иметь дело с контингентом студентов, имеющих низкий уровень здоровья.

Несмотря на широко распространенные знания о преимуществах активного образа жизни и наглядно выраженный оздоровительный эффект физических упражнений большинство студентов не уделяют приоритетного внимания этим аспектам.

Уровень здоровья студентов среднего профессионального образования, который диктуется требованиями социального заказа, на наш взгляд, может быть повышен за счет ведения здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни выражает духовные и физические силы человека, формирует сознание и поведение, являясь предпосылкой его социальной активности [7].

Роль преподавателя в этом контексте представляет собой сложную и творческую задачу, требующую инновационных подходов. Задача педагога – создать среду, которая вдохновляет будущих специалистов самостоятельно заботиться о своем здоровье, мотивируя их активно использовать знания и практику для поддержания и укрепления своего здоровья [8].

Целостный подход к здоровому образу жизни включает в себя нечто большее, чем просто отказ от вредных привычек и соблюдение сбалансированного питания. Он также включает в себя такие практики, как дыхательные упражнения, массаж и использование природных компонентов, наряду с физической активностью и оздоровительными программами, которые положительно влияют на общее самочувствие [1].

В своей работе мы опираемся на:

– влияние здорового образа жизни на жизнедеятельность человека (Бернштейн Н. А. (1966), Апанасенко Г. Л. (1988), Бальсевич В. К. (1988), и др.

– использование ценностей физической культуры как важнейших составляющих здорового образа жизни (Маркова А. К. (1996), Бодалев Ф. Ф. (1998), Железняк Ю. Д. (2001) и др.

Актуальность исследования, заключающаяся в увеличении уровня здоровья будущих специалистов среднего профессионального образования, за счет формирования и ведения здорового образа жизни, с помощью прогнозирования, позволила провести экспериментальное исследование.

В процессе эксперимента мы смогли рассмотреть прогнозирование как способ предсказания путей формирования здорового образа жизни студентов среднего профессионального образования.

В качестве экспериментальной базы исследования нами были выбраны студенты колледжа «РАНХиГС» и факультета среднего общего и профессионального образования «КНАГУ», численностью 40 человек.

В рамках учебной дисциплины «Физическая культура» студенты были вовлечены в практические (элементы легкой атлетики, спортивные игры, оздоровительный бег и ходьба) и теоретические занятия. В процессе занятий по теории студенты, собрав информацию и подготовив сообщения, выступали перед однокурсниками со следующей тематикой: здоровое питание, отказ от вредных привычек, режим дня, отказ от алкоголя и наркотиков, строение и работа человеческого организма и т. п. Результаты научных трудов студенты опубликовывают в сборниках: региональных, всероссийских.

Для определения уровня здоровья, физического состояния применялись функциональные пробы (ортостатическая проба, проба Штанге, Рюффье), и антропометрические индексы (индекс Кетля).

В связи с тем, что здоровый образ жизни – это активное состояние, то он требует прогнозирования последствий как для себя лично, так и для других людей.

Сегодня, – подчеркивает Горбань А. Н., – «… большинство методов, используемых … для анализа гуманистических систем, то есть систем, в которых участвует человек, представляют собой модификации методов, которые в течение длительного времени создавались для механистических систем.

Замечательные успехи, достигнутые с помощью этих методов, позволили объяснить многие природные явления и создавать все более и более совершенные устройства. Но эти же успехи вселили широко распространенное убеждение в том, что теми же методами или подобными им можно сравнительно эффективно исследовать и гуманистические системы» [2, с. 15–16].

В качестве метода исследования нами был выбран метод опроса, который проводился в виде выборочного и сплошного анкетирования.

С помощью анкеты, созданной нами самостоятельно, мы пытались выяснить, что студенты среднего профессионального образования ассоциируют с феноменом здоровый образ жизни, собрать информацию о месте и роли феномена ЗОЖ в рамках их ценностных ориентаций и приоритетов, а также спрогнозировать пути формирования у студентов здорового образа жизни.

Согласно результатам опроса было выявлено, 77 % опрошенных студентов связывают сохранение и улучшение здоровья с необходимостью ведения здорового образа жизни.

На взаимосвязь физкультурно-оздоровительных мероприятий в учебном заведении в плане формирования здорового образа жизни указывают 100 % опрошенных. Это говорит о высокой информационности, проводимых в учебном заведении, воспитательных и физкультурно-оздоровительных мероприятий.

О роли и значимости феномена «здоровый образ жизни» в структуре ценностных ориентации можно сделать следующее резюме, На первый план у студентов среднего профессионально образования выдвигаются следующие ценности – качество условий жизни (4,03 $\pm$ 0,30); семейное благополучие (3,98 $\pm$ 0,23); свобода и независимость (3,86 $\pm$ 0,34). Ведение здорового образа жизни (3,81 $\pm$ 0,18) занимает лишь 8 место из 10.

В ответ на прямой вопрос о намерениях респондентов или стремлении к здоровому образу жизни были получены следующие ответы: 75,1 % респондентов ответили, что они либо преследуют такую цель, либо считают ее очень перспективной, в то время как 13,3 % не преследовали такой цели, а 11,6 % затруднились ответить.

В связи с этим, прогнозирование в нашем случае рассматривается как способ предсказания путей формирования здорового образа жизни студентов среднего профессионального образования, которые решались с помощью методологических процедур «прогнозирование» [2].

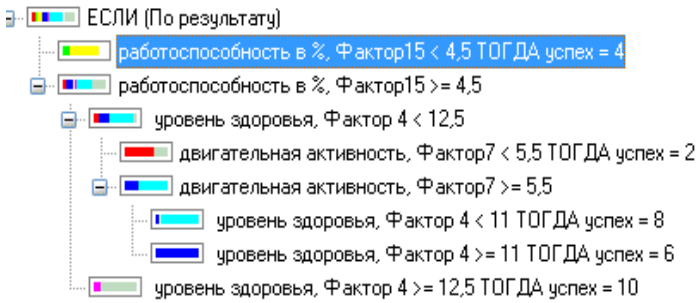


Рис. Прогнозирование признаков, способствующих ведению ЗОЖ

Спрогнозировав признаки, способствующие формированию здорового образа жизни студентов среднего профессионального образования, мы обнаружили, что увеличение двигательной активности ведет к повышению уровня здоровья до показателя выше среднего, а в целом приводит к максимальному показателю работоспособности и успешности (рис.).

Согласно результатам прогнозирования, учащиеся среднего профессионального образования должны быть мотивированы, ценностно ориентированы и иметь стойкое желание укрепить свое здоровье, участвуя в физкультурно-оздоровительных программах, предлагаемых учебными заведениями, с целью формирования потребности в здоровом образе жизни. В этом смысле практические занятия по физическому воспитанию для студентов вносят значительный вклад в их общее состояние здоровья и защиту иммунной системы, а также позволяют им расти физически, получать удовольствие от работы мышц и компенсировать двигательную активность.

Рассмотрев прогнозирование как способ предсказания путей формирования здорового образа жизни будущих специалистов среднего профессионального образования мы определили, что программы по формированию ЗОЖ должны отвечать таким принципам и требованиям как: преемственность, системность, целенаправленность, дифференциация и предусматривать комплекс мер, обеспечивающих доступную для здоровья среду обитания (социально-экономическую, социально-психологическую, культурную).

Организация учебных занятий проводилась через опыт здоровьесбережения, который приобретался через становление самосознания и активной жизненной позиции на основе здорового образа жизни, постепенное расширение сферы общения и деятельности студента.

В заключении можно сделать вывод хорошо организованная физкультурно-оздоровительная деятельность в учебной организации, помогает студентам поддерживать здоровый образ жизни и овладеть необходимыми навыками, которые им пригодятся им в будущей их профессиональной деятельности. Так как физическая культура неотъемлемая часть жизни каждого человека.

Список источников

1. Аладьева, Н. В. Педагогические условия формирования здорового образа жизни у студентов не физкультурных вузов на занятиях физической культурой // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования : материалы IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Волгоград, 2022. – С. 100–104.

2. Горбань, А. Н. Обучение нейронных сетей / А. Н. Горбань. – Москва : Издательство СССР – США СП "ParaGraph ", 1990. – 160 с.

3. Долганова, Н. В. Актуальные аспекты гуманизации образования в высшем учебном заведении / Н. В. Долганова // Молодой ученый. – 2020. – № 7 (297). – С. 239–241.

4. Дроздова, В. Е. Здоровый образ жизни и основы его формирования у учащихся колледжа // Физическая культура и спорт в современном социуме : материалы Международной научно-практической конференции. – Витебск, 2023. – С. 75–78.

5. Киржаева, М. В. К вопросу о формировании навыков и компетенций здорового образа жизни среди молодежи / М. Е. Киржаев, Г. В. Сытник, В. С. Куликов // Физическая культура студентов. – 2022. – № 71. – С. 20–30.

6. Кочекова, А. С. Социально-педагогические средства развития культуры здорового образа жизни старшеклассников // Флагман науки. – 2023. – № 3 (3). – С. 240–244.

7. Кудряшова, С. К. Формирование у обучающихся здорового образа жизни // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 136–139.

8. Ларченко, Ю. Г. Организация самостоятельной работы студентов высших учебных заведений как необходимого этапа формирования компетенций будущих специалистов на рынке труда // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 4(76). – С. 33–37.

9. Мадиев, Н. Н. О. Роль физической культуры в формировании здорового образа жизни студента // Студенческий вестник. – 2022. – № 47-3 (239). – С. 13–15.

10. Матухно, Е. В. Культура здорового образа жизни / Е. В. Матухно, М. Е. Коробцов// Современные проблемы науки и образования : международная научно-практическая конференция. – 2019. – С. 216–220.

List of sources

1. Alad'eva, N. V. Pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle among students of non-physical education universities in physical education classes // Current issues of physical and adaptive physical education in the education system : proceedings of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation. – Volgograd, 2022. – Pp. 100–104.

2. Gorban', A. N. Training of neural networks / A. N. Gorban'. Moscow : Publishing house of the USSR – USA SP "ParaGraph", 1990. – 160 p.

3. Dolganova, N. V. Current aspects of the humanization of education in a higher educational institution / N.V. Dolganova // Young scientist. – 2020. – № 7 (297). – Pp. 239–241.

4. Drozdova, V. E. Healthy lifestyle and the basics of its formation among college students // Physical education and sports in modern society : proceedings of the International scientific and practical conference. – Vitebsk, 2023. – Pp. 75–78.

5. Kirzhaeva, M. V. On the issue of forming healthy lifestyle skills and competencies among young people / M. E. Kirzhaev, G. V. Sytnik, V. S. Kulikov // Physical education of students. – 2022. – № 71. – Pp. 20–30.

6. Kochekova, A. S. Social and pedagogical means of developing a healthy lifestyle culture among high school students // Flagship of science. – 2023. – № 3 (3). – Pp. 240–244.

7. Kudryashova, S. K. Formation of a healthy lifestyle among students // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – № 78-2. – Pp. 136–139.

8. Larchenko, Yu. G. Organization of independent work of students of higher educational institutions as a necessary stage of formation of competencies of future specialists in the labor market // Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University. – 2024. – № 4 (76). – Pp. 33–37.

9. Madiev, N. N. O. The role of physical education in the formation of a healthy lifestyle of a student // Student Bulletin. – 2022. – № 47-3 (239). – Pp. 13–15.

10. Matukhno, E. V. Culture of a healthy lifestyle / E.V. Matukhno, M.E. Korobtsov // Modern problems of science and education : international scientific and practical conference. – 2019. – Pp. 216–220.

Информация об авторах

Е. В. Матухно – кандидат педагогических наук, доцент;
И. М. Ткач – доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 200–202
Научная статья
УДК 159.923
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-200-202

Психология лидерства

Елена Александровна Нуттунен
Северо-Западный институт управления филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Россия
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия
elenanuttunen@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются психологические особенности лидерства как важного явления современного общества. Лидерство определяется как процесс влияния и взаимодействия лидера и подчинённых для достижения общей цели; включает анализ теорий, личностных качеств, поведения и методов развития лидерских качеств. Лидер – это человек, который занимает определенный статус в команде, сочетает определенные личные качества и активно влияет на группу, направляя ее членов к достижению общей цели.

Ключевые слова: лидер, личные качества, лидерство, психология, теория лидерства, принципы мотивации, качества лидера, эффективное общение, харизма, детерминанты лидерства, ролевая модель

Для цитирования: Нуттунен, Е. А. Психология лидерства // Известия Балтийской гдаственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 200–202.

Актуальность данного вопроса определяется необходимостью исследования понятия лидерства. Психология лидерства изучает качества и характеристики, которыми должен обладать современный лидер. На сегодня важно понимать, что лидерство связано не с должностью или статусом, а скорее с набором характеристик, качеств, которыми должен обладать человек вдохновленным эффективностью и результативностью в управлении другими.

Лидер (от английского) лидер-лидер, первый пришедший) – человек в группе (организации), пользующийся большим признанным авторитетом, имеющий влияние, которое проявляется в действиях Лидерство – это искусство влияния на людей, умение вдохновить их на то, чтобы они стремились достичь нужных целей. Люди следуют за лидером потому, что он в состоянии предложить им средства для удовлетворения их потребностей, указать направление деятельности.

Приоритетные качества настоящего лидера: ориентированность на результат открытость, решительность и смелость, любознательность, умение слушать других, внимание и критический настрой, уверенность и спокойствие, гибкость и чуткость.

По наблюдениям специалистов лидерство заложено в самой природе человека и является древнейшей формой организации жизни людей, эффективным способом решения насущных проблем. На ранних этапах развития человечества был выбран такой порядок общественной жизни, при котором ведущую роль играли более опытные, более умные, более сильные, наконец, более гуманные люди. Они получили признание, доверие, авторитет среди своих соплеменников, стали лидерами. По мере развития общественной жизни система лидерства усложнялась, соответствующие связи и отношения множились, количество разрешений вопросов. От личностного лидерства общество переходило к более сложным формам.

Изучение проблемы лидерства за последние годы накопило огромное количество эмпирических данных. Можно смело утверждать: там, где сформировалось то или иное человеческое сообщество, должны быть лидеры. Лидерство как социальное явление широко распространено. Первая серия этих надежд и разочарований была вызвана «теорией лидерских качеств», основанной на идее, что лидеры являются носителями определенных качеств и навыков, присущих им и только им, врожденных по своей природе и обнаруживаемых независимо от характеристики ситуации или группы.

Прежде всего, на первый план вышли физические характеристики (рост, вес и т. д.). Быть выше других, иметь большой вес – таковы были признаки лидера не только в переносном, но и в прямом смысле этого слова. Но основное подкрепление «теории черт» пытались найти в изучении личностных характеристик лидера (Богардус Э. и др.) Однако в 1948 году американский исследователь Стогдилл Р. сравнил более ста двадцати исследований «черт лидера» и пришел к выводу, что нет никаких доказательств того, что «лидерские черты» действительно существуют. Не было серьезных научных данных, позволяющих полагать, что лидерами были люди с особыми чертами характера или определенным набором этих черт.

Исследование детерминант лидерства как психологического феномена уже в начале 50-х годов переходит в область изучения групповых отношений. Так родилась «теория лидерства» как групповой функции «что, естественно, свидетельствует о том, что он как лидер соответствует нормам и ценностям, которые группа приписывает лидеру».

Психологи на протяжении многих лет пытались выделить основные особенности лидера. В ходе своих исследований им не удавалось выявить определенное количество черт личности, их было слишком много или же их определенное количество не подтверждалось дальнейшей практикой.

Столдилл Р. выделил пять таких черт: ум или интеллектуальные способности; господство или преобладание над другими; уверенность в себе; активность и энергичность; знание дела. По итогу, человек, обладающий всеми этими качествами, не обязательно является лидером.

В процессе дальнейшего изучения данного вопроса исследователи выделили четыре группы лидерских качеств: физиологические, психологические, интеллектуальные и личностные. Но и эти качества не являются гарантом лидерства. Коммуникация – одно из ключевых качеств лидера. Лидер, обладающий коммуникационными навыками, создает позитивную атмосферу в коллективе, способствует развитию доверия и эмоциональной связи между сотрудниками. Он умеет выслушивать мнения и идеи других людей и проявлять интерес к ним, а также готов помочь в решении проблем и поддержать в трудных ситуациях, также умеет эффективно общаться. Он четко и ясно выражает свои мысли, умеет слушать и понимать суть проблемы. Он способен сплотить сотрудников вокруг общей цели, мотивируя их на достижение высоких результатов.

Также лидер должен обладать важными навыками и характеристиками, такими как умение мотивировать и вдохновлять других людей, умение принимать решения и решать проблемы, умение устанавливать цели и планировать их достижение, а также должен быть развит, на достойном уровне, эмоциональный интеллект и умение эффективно управлять своими эмоциями.

Психология лидера помогает развить все эти навыки и характеристики, а также понять, какие факторы влияют на эффективность лидерства и как их использовать в своей работе. Например, понимание основных принципов мотивации поможет лидеру создать стимулирующую и мотивирующую среду для своих сотрудников, а знание основных принципов общения поможет ему эффективно общаться со всеми членами команды. Изучение психологии лидера также помогает лучше понять себя и свои сильные и слабые стороны. Это позволяет лидеру развивать свои сильные стороны и работать над улучшением своих слабых сторон, что повышает его эффективность как лидера.

В целом, психология лидера играет важную роль в развитии успешного лидера. Это помогает лидеру понять, как влиять на других, мотивировать их на достижение общих целей, эффективно общаться и управлять эмоциями. Успешный лидер должен быть с эмоциональным интеллектом, интеллигентным, коммуникативным, дружелюбным способным принимать решения и решать проблемы, а также быть мотивирующим и вдохновляющим для своих сотрудников.

Профессиональные навыки. Лидер должен обладать высоким уровнем профессиональных навыков, что гарантирует ему уважение в команде и позволяет принимать качественные решения. Эмоциональный интеллект. Способность управлять чувствами и эмоциями вашей команды – ключевой навык успешного лидера. Эмоциональная стабильность помогает в общении и позволяет успешно разрешать конфликты, адаптировать стиль общения в соответствии с собеседником и поддерживать мотивацию. Личностный рост. Успешный лидер заинтересован в личностном росте – своем собственном и членов своей команды. Способность вдохновлять на развитие, обучение и самосовершенствование является ключевой характеристикой великих лидеров.

Открытость и адекватность. Важно быть открытым к диалогу, быть готовым слушать и поддерживать команду. Человек, обладающий этими качествами, создаёт более гармоничные рабочие отношения и способствует эффективной коммуникации.

Дисциплина и динамика. Руководитель должен быть в состоянии обеспечить соблюдение сотрудниками сроков и выполнение задач. Команда в данном случае работает четко и слаженно. Ролевая модель. Лидер должен быть примером для своей команды. Его действия и этические нормы, которых он придерживается, устанавливают стандарт, которым руководствуются другие. Терпимость к неопределенности. В современных реалиях лидер – это тот, кто не просто терпит неопределенность, но любит ее, испытывает интерес и приятное волнение, если не знает, что будет дальше.

Таким образом, лидерство – это сложный социально-психологический процесс развития группы, в результате которого возникла и дифференцировалась структура группы, ее оптимизация и постоянное совершенствование. Сложность роли лидера раскрывается при рассмотрении множества функций, которые входят в позицию лидера. Специфика функций лидера обусловлена особенностями группы, которую он возглавляет. Сегодня роль лидера постоянно меняется, она динамична. Многие функции выполняются официальными руководителями первичных команд и крупных организаций.

Эффективность лидера проявляется в слаженности работы всех характеристик и черт лидера. Каждый исследователь, давая свое определение, выделяет только тот или иной аспект. Наиболее распространенными и общепризнанными теориями являются теории личностных, ситуационных, ситуативных и личностных черт. Лидер должен знать, чего он хочет достичь, и он должен разработать стратегию. Для того чтобы достичь определенной цели, лидеру, как правило, приходится решать проблемы и принимать решения. И чем быстрее ему удается это сделать, тем более продуктивным и производительным он может стать. Современный руководитель просто обязан быть лидером, т. е. обладать не только формальным статусом в группе, но и неформальным.

Список источников

1. Белов, В. В. Проблема управленческого лидерства: психологический подход / В. В. Белов, Е. В. Белова // Управленческое консультирование. – 2024. – № 7. – С. 116–125.

2. Евтихов, О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. – Санкт-Петербург : Речь, 2024. – 238 с.

3. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 701 с.

4. Кричевский, Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский. – Москва : Статут, 2023. – 542 с.

5. Розанова, В. А. Психология управления / В. А. Розанова. – Москва : Бизнес-школа «ИнтелСинтез», 2022. – С. 105–106.

6. Тейлор, Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор; пер. с англ. А. И. Зак. – Москва : Контроллинг, 2023. – 104 с.

7. Уэллс, С. Босс многоликий: найди стиль своего руководства / С. Уэллс; пер. с англ. О. Чумичева. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 254 с.

8. Файоль, А. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Г. Эмерсон и др. – Москва : Республика, 2021. – 352 с.

Информация об авторе

Е. А. Нуттунен – доцент кафедры.

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 27.02.2026; принята к публикации 06.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 203–209
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-203-209

Выявление склонности студентов вуза к экстремально-рискованному поведению в аспекте педагогической превенции экстремистских проявлений

Екатерина Васильевна Осипова
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
evosipova@kantiana.ru

Аннотация. Представлено обоснование необходимости своевременного поиска средств решения проблемы педагогической превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза на основе выявления у них склонности к экстремально-рискованному поведению. Приведены результаты исследования по выявлению у студентов разных специальностей склонности к экстремально-рискованному поведению, что позволяет анализировать социальные контексты, способствующие экстремистским проявлениям в молодежной студенческой среде. Обозначается важность выявления склонности к экстремально-рискованному поведению у студенческой молодежи в аспекте превенции экстремистских проявлений, обучающихся в образовательной среде вуза, а также необходимость разработки программ профилактики экстремистских проявлений в образовательной среде вуза, способствующих повышению осведомленности студентов о последствиях экстремизма, формированию навыков критического мышления, эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, экстремально-рискованное поведение, экстремистские проявления, педагогическая превенция

Для цитирования: Осипова, Е. В. Выявление склонности студентов вуза к экстремально-рискованному поведению в аспекте педагогической превенции экстремистских проявлений // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 203–209.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена важностью и необходимостью научного обоснования и своевременного поиска средств решения проблемы педагогической превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза и развития их способности противостоять деструктивному воздействию идеологии экстремизма.

Распространение экстремистских проявлений в молодежной среде является следствием дезадаптации молодых людей, несформированности социальных компетенций, что обусловливает деструктивность их поведения. Понимание факторов и особенностей формирования склонности студентов к экстремально-рискованному поведению позволяет создать в образовательной среде вуза условия для своевременного целенаправленного эффективного противостояния негативным социальным воздействиям и психолого-педагогического сопровождения студентов в различных аспектах социализации.

В последние годы проблема экстремистских проявлений в молодежной среде рассматривается специалистами, педагогами, психологами, юристами как одна из наиболее актуальных и значимых. Студенты высших учебных заведений находятся на этапе формирования своего мировоззрения, идентичности, гражданственности, и могут быть особо уязвимы к радикальным идеям экстремизма. Поэтому выявление склонности к экстремально-рискованному поведению у студенческой молодежи является необходимой составляющей превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза.

Специалистами (Авакьян М. В. [1], Серых А. Б., Букша Л. Ф. [12], Синицын Ю. Н., Хентонен А. Г. [13], В. В. Щебланова [15]) отмечается, что студенты, которые имеют склонность

к рискованному поведению, чаще становятся объектами манипуляций со стороны экстремистских групп. Понимание механизмов такого манипулирования сознанием молодых людей и факторов, обусловливающих действия экстремистского и террористического характера, может помочь в создании вузом безопасной образовательной среды.

Раннее выявление у студентов склонности к экстремально-рискованному поведению дает возможность разрабатывать программы профилактики экстремистских проявлений в образовательной среде вуза, повышать осведомленность студентов о последствиях экстремизма, формировать навыки критического мышления, эмоциональной устойчивости, что позволит снизить уровень радикализации среди студентов [2], [10].

Кроме того, анализ причин и факторов, способствующих рискованному поведения студентов, может дать более глубокое понимание социальных контекстов, способствующих экстремистским проявлениям в молодежной среде.

Решение проблемы превенции экстремистских проявлений у студенческой молодежи в образовательной среде вуза сегодня диктует необходимость расширения пространства системной профилактической работы в соответствии со сложившейся социально-политической ситуацией [3], [4], [8], которая подразумевает комплекс мероприятий превентивного характера, ориентированный на создание условий для полноценного развития личности и нивелирования факторов, провоцирующих проявления экстремизма.

В исследовании поставлены следующие задачи:

– на основе изучения психолого-педагогической литературы определить сущность понятия «экстремально-рискованное поведение» с учетом целевой аудитории исследования – студенты вузов;

– эмпирически выявить у студентов разных специальностей склонность к экстремально-рискованному поведению, что позволяет анализировать социальные контексты, способствующие экстремистским проявлениям в молодежной студенческой среде;

– на основе проведенного эмпирического исследования представить авторские рекомендации по педагогической превенции экстремистских проявлений в молодежной студенческой среде.

Для решения поставленных задач при подготовке статьи применялись методы систематизации и обобщения данных теоретического анализа проблемы исследования для определения сущности понятия «экстремально-рискованное поведение» студентов; эмпирические методы (тестирование) с целью диагностики у студентов вуза склонности к экстремально-рискованному поведению; статистический анализ полученных данных для выявления статистической значимости различий между группами студентов разных специальностей.

Теоретическая база исследования представлена трудами ученых, в которых раскрываются различные аспекты профилактики проявлений экстремизма в молодежной среде (Авакьян, 2023; Амельченко, 2009; Давлетбаева, 2013; Москаленко, Казимирова, 2015; Щебланова, 2009), а также развития способности молодых людей противостоять идеологии экстремизма (Лакреева, Варуха, 2017; Маралов, 2017; Севостьянов, Гайнанова, Калошина, Ауман, 2024; Серых, Букша, 2024; Синицын, Хентонен, 2023).

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов в системе работы вузов по превенции экстремистских проявлений у студентов, повышению осведомленности студентов о последствиях экстремизма, формированию навыков критического мышления, эмоциональной устойчивости. Кроме того, результаты эмпирического исследования студентов разных специальностей могут быть использованы в образовательном процессе при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных различным аспектам превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза с учетом направлений профессиональной подготовки.

Основная часть. В настоящее время в педагогических исследованиях отсутствует единый подход к пониманию экстремально-рискованного поведения молодых людей, однако большинством специалистов (Лакреева А. В., Варуха Л. В. [6], Маралов В. Г. [7], Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р., Калошина Т. Ю., Ауман Е. А. [11] и др.) склонность к риску рассматривается в качестве фактора девиантного поведения личности. Экстремально-рискованное поведение, как отмечает Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р., Калошина Т. Ю., Ауман Е. А., Цукерман М. и др., обладает возрастной спецификой, достигая своей вершины именно в юношеском возрасте, т. е. в период получения молодыми людьми профессионального образования, что обусловлено

взаимосвязью гормональных изменений молодых людей с социальными условиями, в которых они оказываются [11], [16].

Экстремально-рискованное поведение студентов нами рассматривается в качестве совокупности действий и поступков, осуществляемых молодыми людьми с различной степенью осознанности и характеризующих высокую опасность для самих обучающихся и их социального окружения в аспекте жизнедеятельности, физического и психического самочувствия, адаптации и социального благополучия.

Экстремально-рискованное поведение студентов, по мнению специалистов, сегодня является серьезной проблемой [5], [8], [9], требующей внимания со стороны образовательного учреждения. Понимание его механизмов и форм проявления обусловливает возможности его превенции в образовательной среде вуза и созданию безопасного пространства обучения [5].

В 2025 году с целью диагностики у студентов вуза склонности к экстремально-рискованному поведению нами была использована методика Цуккерман М. «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» [14], включающая четыре шкалы: «поиск острых ощущений», которая при высоких значениях выявляет лиц, предрасположенных к чрезвычайным происшествиям; «непереносимость однообразия», где высокий балл демонстрирует невыносимость монотонности и рутинности; «поиск новых впечатлений», выявляющая респондентов, которые постоянно находятся в поиске новых впечатлений; «неадаптивное стремление к трудностям» выявляет при высоких показателях тех, кто является потенциальными инициаторами конфликтов.

Выборку составили 686 респондентов-студентов Балтийского федерального университета им. И. Канта, все респонденты – первокурсники. Возраст первокурсников составляет от 18-ти до 20-ти лет, а средний возраст равен 18,65 годам. Распределение респондентов по направлениям подготовки представлено в таблице 1, описательные статистики методики – в таблице 2.

Таблица 1

Распределение первокурсников по направлениям

	Число респондентов	**Проценты**
Юридическое	168	24,4 %
Психологическое	165	24 %
Экономика и управление	207	30,1 %
Медицинское	146	21,5 %
Всего	686	100,0

Таблица 2

Описательные статистики методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (вся выборка)

Шкалы методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению»	**N (число респондентов)**	**Min**	**Max**	**Среднее**	**Стандартные отклонения**
Поиск острых ощущений	686	0	10	3,44	2,697
Непереносимость однообразия	686	0	7	2,99	1,857
Поиск новых впечатлений	686	0	9	3,55	2,114
Неадаптивное стремление к трудностям	686	0	9	2,47	2,066
N валидных (по списку)	686				

Отметим, что по средним показателям исследуемые первокурсники демонстрируют: преимущественно средний уровень по шкалам «поиск острых ощущений» и «поиск новых впечатлений»; преимущественно низкий уровень по шкалам «непереносимость однообразия», «неадаптивное стремление к трудностям. Уровневые характеристики шкал включают в себя показатели ригидности, конфликтности и др.

Для наглядности представим частотное распределение респондентов по уровням сформированности каждой шкалы методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» на рисунке.

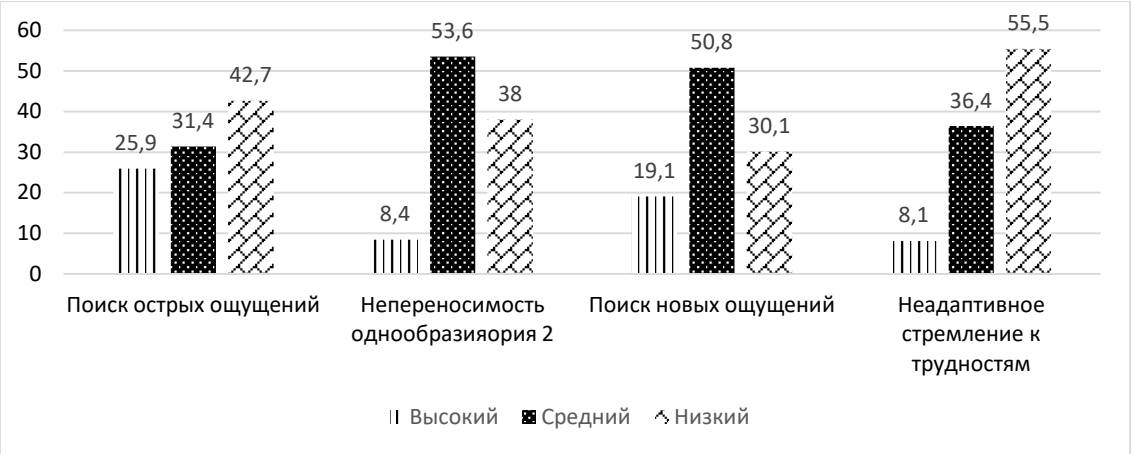


Рис. Сформированность уровней по шкалам методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (в процентах)

Характеризуя рисунок, отметим, что среди исследуемых первокурсников:

– 177 респондентов (25,9 %) демонстрируют высокую выраженность «поиска острых ощущений», что может нести ряд рисков для первокурсников. Следует отметить, что такая склонность может приводить к участию в рискованных и опасных действиях, включая и зависимое поведение, а также другие виды, угрожающие здоровью и жизни. При этом, выраженное желание испытать новизну и адреналин может также способствовать игнорированию потенциальных негативных последствий. К тому же, высокий уровень поиска острых ощущений может привести к различного рода конфликтам и проблемам в образовательной среде. Студенты, стремящиеся к постоянным сильным эмоциям, могут испытывать трудности с концентрацией на учебе и снижением академической успеваемости;

– по шкале «Непереносимость однообразия» большинство испытуемых демонстрируют средний уровень (53,6 %), а высокий уровень выявлен лишь у 8,4 % респондентов. Это может свидетельствовать о том, что исследуемые первокурсники в определённой мере чувствительны к рутине, однако, крайние проявления данного качества встречаются редко;

– отдельно следует отметить 55 респондентов (8 % от выборки), которые продемонстрировали высокое «неадаптивное стремление к трудностям». Первокурсники с такими показателями имеют риски формирования деструктивных стратегий поведения в совершенно различных ситуациях;

– По шкале «Неадаптивное стремление к трудностям» наибольший процент составляют респонденты с низким уровнем данного параметра (55,5 %), что говорит о доминировании стратегии избегания чрезмерных трудностей среди первокурсников. Предполагаем, что преобладание низкого уровня неадаптивного стремления к трудностям среди первокурсников характеризует их возрастные и социальные особенности, отражая этап адаптации к новым условиям и стремление сохранить психологический комфорт в условиях перемен.

Следующим шагом нашей обработки данных выступил сравнительный анализ показателей «Самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению» между первокурсниками разных направлений обучения. Для данных расчётов мы использовали критерий Н-критерия Краскела-Уоллеса. Выбор этого критерия обусловлен тем, что он применим для сравнения трех и более независимых групп по порядковым данным или непрерывным данным, не подчиняющимся нормальному распределению. Результаты расчёта представим в таблице 3.

Таблица 3

Результаты расчёта Н-критерия Краскела-Уоллеса по показателям методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению»

	Поиск острых ощущений	Непереносимость однообразия	Поиск новых впечатлений	Неадаптивное стремление к трудностям
Н-критерий Краскела-Уоллеса	27,327	13,339	55,230	4,938
Степени свободы	3	3	3	3
Асимптоматическая значимость	,000**	,004**	,000**	,176

** – p < 0,01 – асимптотическая значимость < 0,01 – это означает, что найденные различия между группами статистически значимы и не являются следствием случайных колебаний данных.

Анализируя данные, представленные в таблице 3, отметим, что среди исследуемых направлений (юридическое, психологическое, «экономика и управление» и медицинское) отмечаются значимые различия в сформированности «поиска острых ощущений» (Н = 27,327, p < 0, 01), «непереносимости однообразия» (Н = 13,339, p < 0,01) и «поиск новых впечатлений» (Н = 55,230, p < 0,01). А для шкалы «Неадаптивное стремление к трудностям» (Н=4, 938, p=0, 176) уровень значение p выше порога значимости (p > 0,01), что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между студентами разных направлений.

Обнаружено, что по шкалам «поиск острых ощущений», «непереносимость однообразия» и «поиск новых впечатлений» существуют существенные различия между студентами разных направлений обучения. А по шкале «неадаптивное стремление к трудностям» существенных различий не выявлено, что позволяет предположить относительную универсальность данного показателя среди первокурсников вне зависимости от образовательного профиля.

Для наглядности представим сравнение средних показателей по каждой шкале методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» среди каждой подгруппы студентов по направлениям на рис. 2:

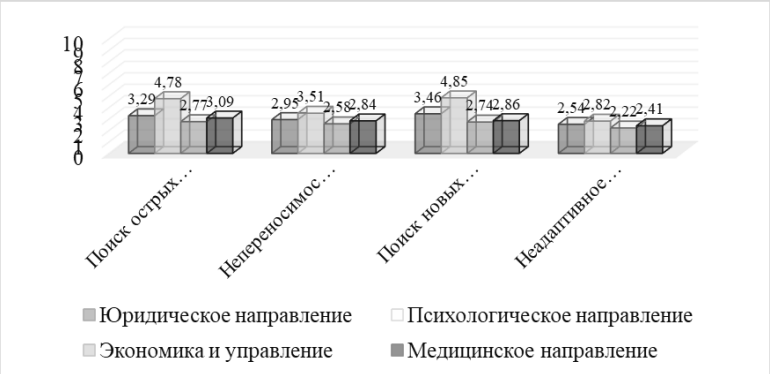


Рис. 2. Средние показатели самооценки экстремально-рискованного поведения среди первокурсников разных направлений

Данные, представленные на рисунке 2, позволяют отметить, что по средним показателям также отмечаются значимые различия в сформированности шкал методики «Самооценка экстремально-рискованного поведения».

Так, наиболее выражен «поиск острых ощущений» и «поиск новых впечатлений» среди первокурсников психологического направления. Следующие по выраженности «поиска острых ощущения» и «новых впечатлений» первокурсники юридического направления.

Выявленные различия могут быть объяснены тем, что студенты психологического направления, как правило, обладают высокой мотивацией к самопознанию и исследованию эмоциональных состояний, что может способствовать их стремлению к новым впечатлениям. К тому же,

образовательный процесс в вузе зачастую включают различные формы проведения теоретических и практических занятий, которые могут стимулировать активные действия студентов и поиск ими необычного опыта (к примеру, игровые технологии).

Первокурсники юридического направления также могут проявлять повышенный интерес к экстриму и новизне, что может быть связано с характером их будущей профессии. Юристы часто сталкиваются с необходимостью принимать быстрые решения и работать в условиях неопределенности, что может формировать у них склонность к рисковому поведению.

Мы видим, что первокурсники медицинского направления и направления «экономика и управление» демонстрируют более низкие показатели в данных категориях, что может быть связано с особенностями их образовательных программ. Первокурсники-будущие врачи, обучаются работать в условиях высокой ответственности за здоровье и жизни людей, что требует от них более сдержанного подхода к риску. Студенты экономически-управленческого направления в процессе обучения более ориентированы на аналитическое мышление и принятие обоснованных решений, что снижает их склонность к поиску острых ощущений.

Таким образом, анализируя полученные результаты, отметим наличие значимых различий в экстремально-рискованном поведении первокурсников различных направлений обучения, которое оказалось более выражено среди студентов психологического и юридического направления. Мы предполагаем, что это связано с особенностями профессиональной подготовки и личной мотивации студентов, что подчеркивает важность учета этих факторов при разработке программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников.

В целом, выявленную среди всей выборки первокурсников среднюю выраженность «поиска новых впечатлений» можно объяснить тем, что первокурсники ещё находятся на этапе формирования своей идентичности и стремятся к активному новому опыту, что скорее является нормальным для данного возрастного периода.

Однако, с другой стороны, средний уровень по «поиску острых ощущений» может выступать скорее признаком определенной уязвимости, где первокурсники демонстрируют некоторую склонность к рискованному поведению или недостатку. Важно обращать особое внимание на студентов с высоким «неадаптивным стремлением к трудностям» и предоставлять им необходимую психолого-педагогическую поддержку.

Низкие показатели по шкалам «непереносимость однообразия» и «неадаптивное стремление к трудностям» указывают на то, что студенты не испытывают значительных трудностей в адаптации к новым условиям образовательной среды, они находят интересной и увлекательной свою настоящую деятельность.

С учетом полученных в эмпирическом исследовании данных мы полагаем, что педагогическая превенция экстремистских проявлений у студентов должна включать в себя следующие направления:

– формирование у обучающихся устойчивого неприятия идеологии экстремизма и терроризма как деструктивного социального явления;

– обеспечение в образовательной среде вуза системы превентивного воспитания как целенаправленного формирования личностных качеств и духовно-нравственных ценностей молодых людей, позволяющих противостоять негативным социальным явлениям;

– создание информационного пространства, способствующего приобретению студентами систематизированных научных знаний в области противодействия экстремизму и идеологии терроризма.

Заключение. Таким образом, мы пришли к следующим выводам. Экстремально-рискованное поведение студентов может рассматриваться в качестве совокупности действий и поступков, осуществляемых молодыми людьми с различной степенью осознанности и характеризующих высокую опасность для самих обучающихся и их социального окружения в аспекте жизнедеятельности, физического и психического самочувствия, адаптации и социального благополучия. Понимание его механизмов и форм проявления обусловливает возможности его превенции в образовательной среде вуза и созданию безопасного пространства обучения.

Выявление склонности к экстремально-рискованному поведению у студенческой молодежи является необходимой составляющей превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза. Раннее выявление у студентов склонности к экстремально-рискованному поведению дает возможность разрабатывать программы профилактики экстремистских

проявлений в образовательной среде вуза, повышать осведомленность студентов о последствиях экстремизма, формировать навыки критического мышления, эмоциональной устойчивости, что позволит снизить уровень радикализации среди студентов.

Анализ причин и факторов, способствующих рискованному поведения студентов, может дать более глубокое понимание социальных контекстов, способствующих экстремистским проявлениям в молодежной среде. Таким образом, выявление склонности к экстремально-рискованному поведению студентов является важным механизмом превенции экстремистских проявлений и создании безопасной образовательной среды.

В качестве перспективных направлений дальнейшего исследования в аспекте превенции экстремистских проявлений можно рассматривать исследование личностной готовности студентов вузов к противостоянию действиям экстремистского и террористического характера.

Список источников

1. Авакьян, М. В. Актуальные вопросы использования информационных технологий в рамках антитеррористической профилактики // Современные подходы в противодействии терроризму и экстремизму : материалы Всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в БФУ им. И. Канта. – Калининград, 2023. – С. 5–14.

2. Амельченко, Ю. А. Комплекс мер превенции правонарушений // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Юридические науки. – 2009. – № 1. – С. 274–282.

3. Глухова, А. А. Виктимологическая профилактика как перспективное направление предупреждения преступности и конкретного преступления // Профилактическая деятельность государства как одно из основных средств сдерживания преступности в Российской Федерации. – Москва : ВНИИ МВД России, 2006. – 230 с.

4. Давлетбаева, З. К. Психологическая превенция и профилактика: понятийный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2013. – № 1. – С. 3–10.

5. Кисляков, П. А., Шмелева, Е. А. Психологическая безопасность: психодиагностика. – Красноярск : НИЦ, 2024.

6. Лакреева, А. В., Варуха, Л. В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Концепт. – 2016. – Т. 24. – С. 141–146.

7. Маралов, В. Г. Спокойная жизнь или разнообразие и изменения: характеристика двух жизненных ориентаций студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3-1 (57). – С. 116–122.

8. Москаленко, С. Г., Казимирова, Н. Г. Правовая и этико-культурная превенция экстремизма // Философия права. – 2015. – № 1 (68). – С. 45–50.

9. Осипова, Е. В., Леванова, Е. А. Стратегии дискуссионного поведения и их связь с личностными характеристиками студентов – участников образовательного интенсива международной летней юридической школы // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11. – С. 233–240.

10. Осипова, Е. В., Прозоров, А. В. Профилактика распространения идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде (на примере образовательных учреждений) // Ситуационная обусловленность терроризма и экстремизма как одной из угроз национальной безопасности Российской Федерации : материалы Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2021. – С. 67–71.

11. Севостьянов, Д. А., Гайнанова, А. Р., Калошина, Т. Ю., Ауман, Е. А. Диагностика склонности к риску у студентов: зависимость от пола испытуемых // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 4 (853). – С. 78–84.

12. Серых, А. Б., Букша, Л. Ф., Осипова, Е. В. Сформированность патриотических ценностей как предиктор психологической и нравственной устойчивости молодых людей призывного возраста // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 4 (70). – С. 512–532.

13. Синицын, Ю. Н., Хентонен, А. Г. Система профилактики деструктивного поведения обучающихся в процессе формирования духовно-нравственной культуры // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3 (63). – С. 521–538.

14. Щебланова, В. В. Превенция терроризма в контексте программно-целевого метода // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 228–231.

15. Шиляева, И. Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде. – Уфа : Издательство БГПУ, 2019. – 105 с.

16. Zuckerman, M. Are you a risk-taker? // Psychology Today. – № 33. – Pp. 52–57.

Информация об авторе

Е. В. Осипова – кандидат юридических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 21.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 210–214
Научная статья
УДК 372.851
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-210-214

Законы коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности: от фундаментальных основ алгебры к методическому инструментарию будущего учителя математики

Елена Евгеньевна Алексеева[1], Елизавета Артемовна Сильнова[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]eealekseeva@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0002-4529-2794
[2]easilnova@stud.kantiana.ru

Аннотация. Представлено детальное исследование трёх фундаментальных алгебраических законов: коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности в контексте подготовки преподавателя математики. Подчёркивается, что глубина усвоения указанных законов определяет способность педагога формировать у школьников подлинное алгебраическое мышление. Посредством анализа математической природы каждого закона, области его применения и ограничений раскрывается, как изучение этих законов преобразует предметное знание студента педагогического вуза в эффективный методический инструмент.

Ключевые слова: коммутативный закон, ассоциативный закон, дистрибутивный закон, свойства операций, алгебраическая структура, профессиональная компетентность учителя, математическое мышление, диагностика ошибок

Для цитирования: Алексеева, Е. Е., Сильнова, Е. А. Законы коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности: от фундаментальных основ алгебры к методическому инструментарию будущего учителя математики // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 210–214.

Современная парадигма педагогического образования требует от будущего учителя не только владения предметным содержанием, но и понимания его логико-методологических основ, а также умения транслировать данное понимание ученикам. Наиболее показательным примером разрыва между формальным знанием и его глубинным осмыслением выступают три базовых алгебраических закона: коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности.

В сознании многих студентов-педагогов они остаются заученными в начальной школе «свойствами сложения и умножения», не образующими целостной системы и не имеющими чётких границ применимости.

Подобное положение ведёт к профессиональной беспомощности, когда преподаватель не может аргументированно объяснить [5], например, почему неверно равенство $sin(\alpha + \beta) = sin\,\alpha + sin\,\beta$, ограничиваясь указанием «так нельзя, запомни».

Значимость углубленного изучения названных законов в педагогическом вузе обусловлена их особым статусом. Они представляют минимальный набор принципов, который, с одной стороны, структурирует всю элементарную математику, а с другой – служит источником наиболее устойчивых и массовых ошибок учащихся.

Понимание сути законов позволяет учителю видеть за множеством частных случаев общие закономерности и, соответственно, выстраивать обучение не как передачу суммы правил, а как формирование системы понятий.

Системное и философски осмысленное рассмотрение законов коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности составляет ядро формирования предметно-методической компетентности будущего учителя математики [6].

Представляем развернутое математическое и толкование каждого закона, также показано, как данные законы, будучи рассмотрены в качестве системы, служат основой для классификации и анализа типичных учебных трудностей.

Углубленное профессиональное понимание начинается с четкого различения интуитивного представления о законе и его строгой математической роли как аксиомы, определяющей структуру. Рассмотрим каждый закон по отдельности.

Коммутативный закон сложения утверждает: от перемены мест слагаемых сумма не меняется (1.1).

$$a + b + c = a + c + b = b + a + c = b + c + a = c + a + b = c + b + a, \quad (1.1)$$

Практическая проверка этого закона проста (1.2):

$$2 + 3 + 1 = 3 + 1 + 2 = 6, \quad (1.2)$$

Сумма трех величин посчитанная справа налево, слева направо, а затем и произвольно смешанная, неизменно приводит к тому же результату.

Коммутативный закон умножения формулируется аналогично: от перемены мест сомножителей произведение не меняется (2.1, 2.2).

$$a \times b \times c = a \times c \times b = b \times a \times c = b \times c \times a = c \times a \times b = c \times b \times a, \quad (2.1)$$

$$2 \times 3 \times 5 = 5 \times 2 \times 3 = 30, \quad (2.2)$$

Результат не зависит от того, какой элемент является «первым», а какой «вторым». Для сложения и умножения чисел свойство настолько естественно, что часто воспринимается как неотъемлемая черта любой «операции».

Ключевой педагогический вывод заключается в том, что коммутативность представляет собой скорее исключение, нежели правило в мире математических операций. Закон отражает идею независимости от порядка там, где порядок не несёт семантической нагрузки, например, при объединении множеств или сложении длин. Однако там, где порядок принципиален, операция становится некоммутативной.

Границы действия закона иллюстрируются классическими контрпримерами: вычитание $(5 - 3 \neq 3 - 5)$ и деление $(12/4 \neq 4/12)$. Более сложные и важные для учителя примеры включают:

– Умножение матриц: для матриц A и B, вообще говоря, $A \cdot B \neq B \cdot A$.

– Композиция функций: $(f \circ g)(x) = f(g(x))$, как правило, не равна $(g \circ f)(x)$.

– Векторное произведение: $\vec{a} \times \vec{b} = -(\vec{b} \times \vec{a})$ (антикоммутативность).

Следовательно, коммутативность – не «свойство арифметики», а частный случай симметрии, требующий доказательства для каждой новой операции. Для учителя это означает необходимость прививать ученикам не привычку менять местами, а привычку задаваться вопросом: «Допустимо ли в данной ситуации менять порядок?».

Ассоциативный закон, как и коммутативный, работает относительно сложения и умножения и имеет две формулировки: значение суммы не зависит от того, как сгруппированы слагаемые; произведение не зависит от того, как сгруппированы сомножители (3.1, 3.2).

$$(a + b) + c = a + (b + c), \quad (3.1)$$

$$(a \times b) \times c = a \times (b \times c), \quad (3.2)$$

Ассоциативность лежит в основе возможности алгоритмизации. Благодаря ей существуют однозначные алгоритмы сложения и умножения многозначных чисел, допустимо группировать слагаемые или множители для упрощения вычислений. Ассоциативность также является необходимой аксиомой для определения алгебраической структуры группы.

Границы действия закона становятся очевидны при его нарушении, что делает операцию «хрупкой» и требующей явного указания порядка. Контрпримеры:

– Вычитание: $(10 - 5) - 2 = 3$, но $10 - (5 - 2) = 7$.

– Деление: $(12/6)/2 = 1$, но $12/(6/2) = 4$.

– Возведение в степень: $(2^3)^2 = 8^2 = 64$, но $2^{3^2} = 2^9 = 512$. Степень не ассоциативна.

Отсюда следует, что ассоциативность – это привилегия, а не общее право. Учителю важно подчеркивать, что возможность опускать скобки в выражениях типа a-b-c основана на соглашении о порядке вычислений слева направо, а не на действии ассоциативного закона.

Данный закон – единственный из рассматриваемых – связывает две различные операции, обычно сложение $(+)$ и умножение $(\times)$. Если выражение состоит из произведения суммы слагаемых на сомножитель, то результат равен сумме произведений каждого слагаемого на сомножитель (4.1, 4.2).

$$(a + b) \times c = a \times c + b \times c, \tag{4.1}$$

$$(a - b) \times c = a \times c - b \times c, \tag{4.2}$$

Сущность закона состоит в описании того, как одна операция распределяется относительно другой. Закон формализует процедуры раскрытия скобок, когда умножение «проникает» внутрь суммы, и вынесения общего множителя как обратной операции. Дистрибутивность обеспечивает «проницаемость» одной структуры для действия другой.

Дистрибутивный закон выступает краеугольным камнем всех алгебраических преобразований. Он лежит в основе умножения многочленов, разложения на множители, решения уравнений. Именно в данной области сосредоточено большинство ошибок. Дистрибутивность – конкретное отношение между конкретными операциями. Её нельзя автоматически распространять на другие пары.

– Ложное обобщение на возведение в степень относительно сложения: $(a + b)^2 = a^2 + b^2$. Ошибка возникает из-за непонимания, что возведение в квадрат – не умножение на 2, а частный случай умножения $(a + b) \times (a + b)$, где дистрибутивность применяется корректно, порождая три слагаемых.

– Ложное обобщение на логарифмы и тригонометрию: $log(a + b) = log\, a + log\, b$ или $sin(\alpha + \beta) = sin\, \alpha + sin\, \beta$. Ученик интуитивно пытается «распределить» внешнюю функцию на слагаемые, но ни логарифм, ни синус не являются операциями умножения, и дистрибутивный закон к ним неприменим.

– Нарушение дистрибутивности справа/слева для некоммутативных операций: векторное произведение дистрибутивно, но $\vec{a} \times (\vec{b} + \vec{c}) = \vec{a} \times \vec{b} + \vec{a} \times \vec{c}$, при этом порядок в правой части менять нельзя.

Итак, дистрибутивность – это специфическое соглашение между двумя операциями. Учителю необходимо постоянно акцентировать, что применение закона требует явной проверки: «Распределяет ли данная операция относительно другой?».

Глубокое понимание законов, рассмотренное выше, непосредственно преобразуется в профессиональные умения учителя.

Учитель, вооружённый знанием данной триады, получает четкую классификационную схему. Ошибка $5 - 3 = 3 - 5$ представляет собой нарушение гипотезы о коммутативности вычитания. Ошибка $10 - 5 - 2 = 10 - (5 - 2)$ есть нарушение гипотезы об ассоциативности. Ошибка $(a + b)^2 = a^2 + b^2$ является ложным обобщением дистрибутивности. Подобный подход позволяет перейти от констатации факта ошибки к целенаправленной коррекции, воздействуя не на симптом, а на причину – ложную индуктивную гипотезу ученика.

Вместо авторитарного запрета учитель может строить объяснение как исследование [7]. «Проверим гипотезу, что $sin(x + y)$ равен $sin\, x + sin\, y$. Возьмём конкретные значения: $x = 30°, y = 60°$. Левая часть: $sin(90°) = 1$. Правая: $0.5 + \sqrt{3}/2 \approx 1.366$. Значения не совпадают! Следовательно, гипотеза о том, что синус «распределяется» относительно сложения, неверна. Синус – не умножение, для него действуют иные законы». Подобное объяснение формирует научный стиль мышления.

Знание законов позволяет учителю видеть преемственность тем [8]. Коммутативность и ассоциативность, введённые в начальной школе для чисел, позже проверяются для операций с одночленами, многочленами, векторами, матрицами. Дистрибутивность, изучаемая как свойство умножения числа на сумму, становится основой для умножения многочлена на многочлен. Учитель в состоянии прямо указывать на эту связь, укрепляя целостность математической картины мира у ученика.

Детальное рассмотрение законов коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности в рамках профессиональной подготовки учителя математики представляет собой не углубление в абстрактную теорию, а вклад в практическую эффективность. Указанные законы образуют минимально достаточную концептуальную систему, которая:

– Структурирует предметное знание учителя, преобразуя его из набора фактов в логичную сеть.

– Вооружает точным диагностическим и объяснительным инструментарием для работы с наиболее распространёнными когнитивными трудностями учащихся.

– Формирует у будущих педагогов принципиально важную установку: любое математическое утверждение, даже кажущееся очевидным, обладает своей областью применимости и нуждается в осмыслении либо проверке [5].

Следовательно, интеграция философско-методологического анализа данных законов в курсы алгебры, элементарной математики и, особенно, методики преподавания должна стать обязательным элементом современной программы педагогического вуза. Учитель, ясно видящий «скелет» алгебры, состоящий из трёх указанных опор, способен научить своих учеников не бояться математики, а понимать её внутреннюю гармонию и логику.

Список источников

1. Алексеева, Е. Е. Авторская идея концепции формирования математической компетентности будущих учителей математики и информатики / Е. Е. Алексеева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2(48). – С. 154–155. – EDN DBLPVK.

2. Алексеева, Е. Е. Формирование культуры мышления учащихся в обучении математике / Е. Е. Алексеева // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22. – № 5. – С. 308–324. – DOI:10.26907/1562-5419-2019-22-5-308-324. – EDN LKJJQH.

3. Берсенева, О. В., Бекешева, И. С. Ожидания и последствия: анализ типичных ошибок выпускников 9-го класса при выполнении заданий основного государственного экзамена по математике и пути их предупреждения // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2022. – № 2 (40). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ozhidaniya-i-posledstviya-analiz-tipichnyh-oshibok-vypusknikov-9-go-klassa-pri-vypolnenii-zadaniy-osnovnogo-gosudarstvennogo (дата обращения: 15.01.2026).

4. Вечтомов, Е. М. Нерешенные проблемы российского математического образования / Е. М. Вечтомов // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – № 21. – С. 25–36. – EDN WZQGXH.

5. Глухов, М. М., Елизаров, В. П., Нечаев, А. А. Алгебра : учебник. – 2е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Лань, 2015. – 608 с.

6. Далингер, В. А. Причины типичных ошибок обучающихся в процессе изучения элементов математического анализа // Sciences of Europe. – 2016. – № 2-2 (2). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-tipichnyh-oshibok-obuchayuschihsya-v-protsesse-izucheniya-elementov-matematicheskogo-analiza (дата обращения: 15.01.2026).

7. Жакиенова, А. А. Формирование профессионально-ценностных установок будущих учителей естественнонаучного цикла / А. А. Жакиенова, М. А. Скиба // Проблемы подготовки учителей математики, информатики и предметов естественнонаучного цикла : сборник статей участников Международной научно-методической конференции, Нижний Новгород, 19–20 ноября 2024 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2024. – С. 24–30. – EDN WZAVIP.

8. Зеленский, А. С. Как использовать некорректные решения в преподавании математики // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-ispolzovat-nekorrektnye-resheniya-v-prepodavanii-matematiki (дата обращения: 15.01.2026).

9. Темербекова, А. А. Методика обучения математике : учебное пособие для вузов / А. А. Темербекова, И. В. Чугунова, Г. А. Байгонакова. – Санкт-Петербург; Москва; Краснодар : Лань, 2015. – 510 с.

10. Ященко, И. В., Семенов, А. В., Высоцкий, И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по математике // Педагогические измерения. – 2020. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-uchiteley-podgotovlennye-na-osnove-analiza-tipichnyh-oshibok-uchastnikov-ege-2020-goda-po (дата обращения: 15.01.2026).

References

1. Alekseeva, E. E. The author's idea of the concept of forming mathematical competence for future teachers of mathematics and computer science / E. E. Alekseeva // Izvestiya of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. – 2019. – № 2(48). – Pp. 154–155. – EDN DBLPVK.

2. Alekseeva, E. E. Formation of students' thinking culture in teaching mathematics / E. E. Alekseeva // Electronic Libraries. – 2019. – Vol. 22. – № 5. – Pp. 308–324. – DOI:10.26907/1562-5419-2019-22-5-308-324. – EDN LKJJQH.

3. Berseneva, O. V., Bekesheva, I. S. Expectations and consequences: analysis of typical mistakes of 9th grade graduates when completing tasks of the Main State Exam in mathematics and ways to prevent them // Bulletin of KhSU named after N. F. Katanov. – 2022. – № 2 (40). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ozhidaniya-i-posledstviya-analiz-tipichnyh-oshibok-vypusknikov-9-go-klassa-pri-vypolnenii-zadaniy-osnovnogo-gosudarstvennogo (accessed: 15.01.2026).

4. Vechtomov, E. M. Unsolved problems of Russian mathematical education / E. M. Vechtomov // Mathematical Bulletin of Pedagogical Universities and Universities of the Volga-Vyatka Region. – 2019. – № 21. – Pp. 25–36. – EDN WZQGXH.

5. Glukhov, M. M., Elizarov, V. P., Nechaev, A. A. Algebra: Textbook. – 2nd ed., rev. and suppl. – St. Petersburg : "Lan" Publishing House, 2015. – 608 p.

6. Dalinger, V. A. Causes of typical student errors in the process of studying elements of mathematical analysis // Sciences of Europe. – 2016. No.2-2 (2). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-tipichnyh-oshibok-obuchayuschihsya-v-protsesse-izucheniya-elementov-matematicheskogo-analiza (accessed: 15.01.2026).

7. Zhakienova, A. A. Formation of professional value orientations of future teachers of the natural science cycle / A. A. Zhakienova, M. A. Skiba // Problems of training teachers of mathematics, computer science and natural science subjects : collection of articles of participants of the International Scientific and Methodological Conference, Nizhny Novgorod, November 19–20, 2024. – Nizhny Novgorod : National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 2024. – Pp. 24–30. – EDN WZAVIP.

8. Zelensky, A. S. How to use incorrect solutions in teaching mathematics // School Technologies. – 2011. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kak-ispolzovat-nekorrektnye-resheniya-v-prepodavanii-matematiki (accessed: 15.01.2026).

9. Temerbekova, A. A. Methods of teaching mathematics: a textbook for universities / A. A. Temerbekova, I. V. Chugunova, G. A. Baigonakova. – St. Petersburg; Moscow; Krasnodar : Lan, 2015. – 510 c.

10. Yashchenko, I. V., Semenov, A. V., Vysotsky, I. R. Methodological recommendations for teachers, prepared based on the analysis of typical mistakes of participants in the 2020 Unified State Exam in mathematics // Pedagogical Measurements. – 2020. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-uchiteley-podgotovlennye-na-osnove-analiza-tipichnyh-oshibok-uchastnikov-ege-2020-goda-po (accessed: 15.01.2026).

Информация об авторах

Е. Е. Алексеева– кандидат педагогических наук, доцент;
Е. А. Сильнова – бакалавр.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 215–219
Научная статья
УДК 53:001.891:372.85
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-215-219

Физические графики как семиотический инструмент формирования научного мышления обучающихся

Ирина Павловна Корнева
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
ipk05@mail.ru

Аннотация. Раскрыта значимость геометрических образов и знаков в формировании научного мышления при изучении физики. Показано, как семиотические методы способствуют эффективному усвоению знаний и развитию логического мышления обучающихся.

Ключевые слова: обучение физике, геометрические образы, научное мышление, семиотика
Для цитирования: Корнева, И. П. Физические графики как семиотический инструмент формирования научного мышления обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 215–219.

Геометрические образы и знаки используются для понимания физических явлений при обучении физике на различных ступенях образования, демонстрируя связь между символическими представлениями и реальностью посредством семиотики – науки, изучающей знаки и символы [1-4].

Умение решать задачи – одна из приоритетных целей образовательного процесса. Алгоритм оформления решений физических задач включает ряд последовательных шагов, обеспечивающих структурированный подход к решению, начиная от записи данных и заканчивая проверкой полученного результата с оценкой его реальности. Использование символов и схем при решении способствует развитию логического мышления и формированию у обучающихся новых знаний [5].

Применение в образовательном процессе репрезентативных методов в области физики способствует глубокому пониманию научных концепций, развитию критического мышления и формированию прочных ассоциаций между теоретическими моделями и наблюдаемыми явлениями реального мира [6]. Физические представления – это общеупотребимые символы в рамках дисциплины физика, используемые для описания, объяснения и моделирования природных процессов и явлений, а также для установления связей между различными уровнями абстракции в научном познании.

В контексте физических задач семиотика играет ключевую роль в построении и понимании графиков, поскольку графики являются визуальными знаками, через которые передаётся информация о физических явлениях и закономерностях. К подобным формам учебной активности относятся также создание диаграмм и чертежей, наглядно иллюстрирующих физические процессы и закономерности. Эти визуальные средства, устанавливающие связи между теоретическим материалом и его практическим воплощением, помогают обучающимся лучше осмыслить абстрактные понятия физики [7].

Способ подачи информации при формулировании физических задач оказывает влияние на успешность студентов при их выполнении [8]. Репрезентативная компетентность студента при изучении курса физики проявляется в способности эффективно воспринимать, обрабатывать и передавать физическую информацию с использованием различных форм представления знаний. Репрезентативная компетентность включает:

Способность читать и понимать графики, таблицы, формулы и схематичные рисунки для анализа физических ситуаций.

Способность преобразовывать вербальное описание физического процесса в графическое представление или наоборот, находить соответствия между разными формами репрезентации одной и той же физической ситуации.

Способность использовать различные способы представления (графики, уравнения, модели, эксперименты) для решения учебных задач и достижения целей изучения предмета.

Умение создавать собственные наглядные формы отображения результатов экспериментов и расчетов, способствующие лучшему усвоению материала.

Развитие репрезентативной компетентности позволяет студенту успешно осваивать учебный материал, глубже понимать сущность физических законов и применять полученные знания в новых ситуациях. Методы, основанные на визуализации, способствуют осознанию участниками сути происходящих физических процессов и явлений.

При построении графиков используют различные знаки: линии, точки, стрелки и т. д. При этом выбирается необходимый цвет, толщина линии и т. д. Каждый из этих элементов является знаком, который несёт определённую смысловую нагрузку. Например, сплошная линия может обозначать экспериментальные данные, пунктир – теоретическую модель, а цвет – использование разных параметров (температура, давление и т. п.).

Построение графиков – это процесс кодирования числовых данных в визуальную форму. Семиотика анализирует, каким образом различные типы графиков (линейные, логарифмические, гистограммы и др.) кодируют информацию, делая её более понятной для восприятия, выявляя тенденции и аномалии.

Графики как знаки требуют определённой интерпретации. Знание семиотических принципов помогает правильно понять смысл представленных данных, избежать двусмысленности и ошибок в выводах. Например, выбор шкалы осей или масштаба влияет на восприятие наклона и кривизны – ключевых элементов при анализе физических закономерностей.

В физике важна точность в визуальном представлении зависимостей между величинами. С помощью семиотики можно выбрать знаковую систему, которая наиболее эффективно отразит характер зависимости (линейный, квадратичный, экспоненциальный и др.).

Семиотика помогает структурировать информацию, например, разделять разные наборы данных с помощью цветов, форм точек или типа линий, что делает графики читаемыми даже при большом объёме информации.

Графики – это универсальный язык науки. Использование общепринятых знаков и символов упрощает коммуникацию между обучающим и обучаемым, а также способствует лучшему усвоению материала студентами.

Графики являются традиционным и эффективным средством представления и интерпретации физических явлений в образовательной практике [9]. Их использование имеет долгую историю, начавшуюся с появлением самой науки.

Благодаря графикам учащиеся получают возможность увидеть динамику изменения параметров во времени, пространстве или при изменении условий эксперимента. Этот метод активно применяется на всех уровнях школьного и высшего образования, позволяя формировать важные компетенции, необходимые для успешного освоения фундаментальной физики и смежных наук.

Графический метод часто используется в лабораторном практикуме, т. к. он помогает ясно продемонстрировать результаты опытов, установить взаимосвязи между измеряемыми показателями, определить особенности развития исследуемых процессов и сформулировать аргументированные заключения, исходя из собранных сведений [10].

Обозначения на графиках играют ключевую роль в понимании физических зависимостей и интерпретации результатов исследования. Правильное оформление графика обеспечивает четкость и однозначность представленной информации.

Рассмотрим некоторые особенности обозначения на графиках в физических задачах и приведём конкретные примеры.

Масштаб каждой оси выбирается таким образом, чтобы обеспечить максимальную информативность и читабельность графика. Масштаб должен соответствовать значениям рассматриваемых величин. Если значения переменной изменяются на несколько порядков (например, от 0,001 до 1000), линейный масштаб не позволяет наглядно увидеть мелкие детали. Логарифмический масштаб сжимает большие значения и расширяет малые, делая всю информацию более наглядной.

Кроме того, на графиках используются точки, как правило соответствующие экспериментальным данным, и линии, аппроксимирующие полученные зависимости, и отражающие теоретические расчеты. Точки, соответствующие данным эксперимента, обозначаются различными символами (например, кружками, ромбиками и т. д.).

Если на графике изображено несколько кривых, линии обозначаются разными цветами или стилями штриховки.

На рис. 1 представлены зависимости оптической плотности двух образцов масел от длины волны, построенные по экспериментальным данным. Экспериментальные точки обозначены ромбами и треугольниками. Кроме того, кривые для наглядности изображены разными цветами.

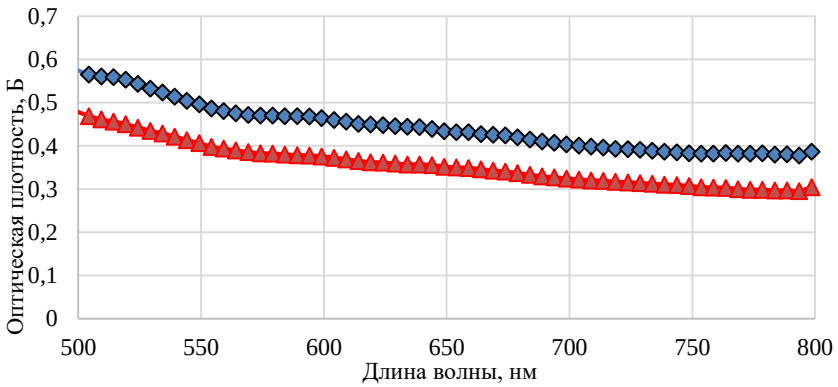


Рис. 1. Зависимость оптической плотности двух образцов масел от длины волны

При решении физических задач графики часто помогают наглядно представить зависимости между физическими величинами. Значение линий на графиках помогает чётче интерпретировать полученные результаты.

Сплошная линия используется для отображения реальной физической величины, зависимой от другого параметра. Штриховая линия чаще всего применяется для демонстрации вспомогательных элементов или условных границ. Перечислим основные случаи использования штриховых линий. Такой тип применяется для обозначения асимптот. Это важные характеристики поведения функции вблизи особых точек, где физическая величина стремится к бесконечности или резко меняется поведение системы.

Кроме того, штриховка используется для выделения областей применимости закона. Иногда одна формула действует лишь в ограниченном диапазоне условий, и штриховыми линиями отмечают границы применимости закона.

На рис. 2 представлен график зависимости объема идеального газа от температуры. Сплошная и штриховая линии на графике имеют разное значение и несут важную информацию.

Сплошная линия на таком графике представляет собой фактические или экспериментально наблюдаемые данные. Эта линия демонстрирует реальный ход изменения объёма газа при изменении температуры в условиях конкретного эксперимента.

Штриховая линия на графике обычно наносится для разделения областей разных фаз вещества или температурных зон, где изменение состояния газа происходит особым образом.

Причина появления штриховой линии связана с тем, что закон идеального газа перестаёт действовать. По мере снижения температуры газ приближается к состоянию жидкости.

Поэтому опытные данные отделяют пунктиром от теоретических предположений, подчеркивая зону перехода между идеальным газом и жидкостью.

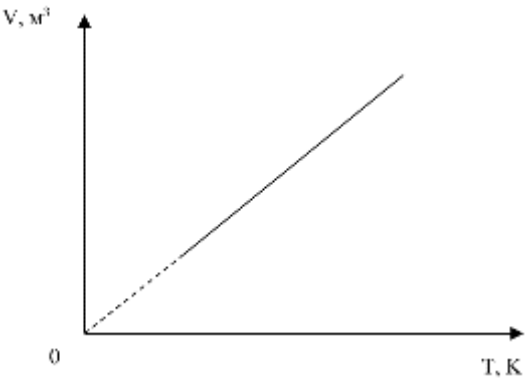


Рис. 2. График зависимости объема идеального газа от температуры

Немаловажным моментом при анализе графиков является то, что наклон графика имеет важное физическое и математическое значение. Наклон графика выражает скорость изменения одной величины относительно другой. Поэтому, чем круче угол наклона, тем быстрее изменяется исследуемая величина. С точки зрения математики, наклон касательной к графику функции в каждой конкретной точке равен производной функции в этой точке.

Таким образом, наклон отражает мгновенную скорость изменения функции в заданной точке. Знание наклона графика важно потому, что оно даёт понимание характера связи между двумя величинами, определяет количественно степень изменения одной величины относительно другой и является ключом к пониманию динамических процессов в физике и математике.

Положительный наклон означает увеличение исследуемой величины с ростом независимой переменной. Отрицательный наклон свидетельствует о снижении изучаемой величины при увеличении независимой переменной.

На рис. 3 представлен график зависимости магнитного потока Ф от времени t. Анализируя график, можно сделать вывод, что на первой участке магнитный поток увеличивался, на втором не изменялся, а на третьем уменьшался. Скорость изменения магнитного потока на первом участке больше, так как угол наклона прямой к оси абсцисс больше, чем на третьем.

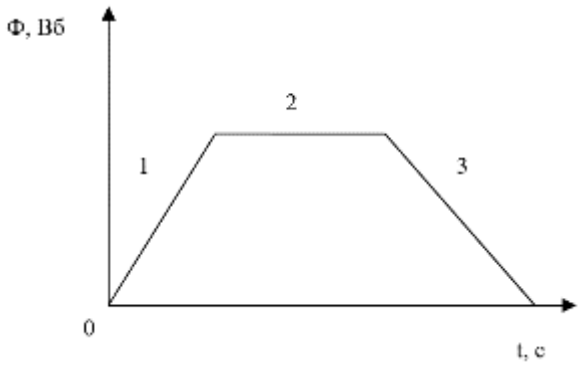


Рис. 3. График зависимости магнитного потока Ф от времени t

Семиотика в построении графиков в физических задачах – фундаментальный аспект, обеспечивающий адекватное кодирование, передачу и интерпретацию информации.

По нашему мнению, владение семиотическими принципами предоставляет возможность создавать информативные, точные и понятные графические представления физических данных, тем самым повышая качество анализа физических процессов.

Владение системой символов и условных обозначений, используемой физиками, делает учебный и научно-исследовательские процессы более качественными.

Семиотические принципы помогают студентам овладевать физическим знанием. По нашему мнению, интерпретация символов и знаков требует систематизации фактов, выявления взаимосвязей и развития способности к абстракции. Очевидно, что физику невозможно изучать без умения читать и понимать символы и диаграммы. Освоив основы семиотики, обучающиеся смогут легче воспринимать новые концепции и свободно ориентироваться среди множества используемых научных терминов и обозначений.

Таким образом, становится ясно, что, умело оперируя символами и схемами, обучающийся способен самостоятельно разбираться в новом материале, ставить и решать задачи, эффективно пользоваться учебниками и справочной литературой.

Подводя итог, отметим, что освоение семиотических принципов построения физических графиков непосредственно влияет на развитие интеллектуальных способностей обучающихся, способствует формированию у них репрезентативной компетентности, научной грамотности, готовности восприятия сложного научного содержания любой изучаемой дисциплины.

Список источников

1. Семиотика: Антология / сост. Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 200. – 702 с.

2. Чертов, Л. Ф. Семиотика: Очерки истории и теории. – Москва : ЛЕНАНД, 2022. – 240 с.

3. Соломоник, А. С. Парадигма семиотики. – Москва : ЛКИ, 2020 – 336 с.

4. Барт, Р. Основы семиологии / пер. с французского Г. К. Косикова // От структурализма к постструктурализму. – Москва : Прогресс. – С. 247–310.

5. Семиотический подход в обучении физике // Электронный научно-методический журнал «KAZANOBR.RU». – URL: http://smi.kazanobr.ru/8/17.php (дата обращения: 2.01.2026).

6. Comparison of two semiotic perspectives: How do students use representations in physics? // Physical Review Physics Education Research. – URL: https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.020120 (дата обращения: 02.01.2026).

7. Кокорин, М. С., Комаров, Б. А. Семиотические механизмы геометрического моделирования в современном школьном курсе физики // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id = 27434 (дата обращения: 02.01.2026).

8. Kohl, P. B., Finkelstein N. D. Student representational competence and self-assessment when solving physics problems, Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res. 1, 010104 (2005).

9. Бутырский, Г. А. Классификация графических задач по физике и проблемы обучения их решению / Г. А. Бутырский // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 3-1. – С. 141–146.

10. Кокина, Н. В. Построение графиков при выполнении лабораторных работ по физике в вузе / Н. В. Кокина // Актуальные проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 26–27 марта 2020 года / под редакцией В. А. Степанова, О. В. Кузнецовой. – Том Выпуск 1. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2020. – С. 35–38.

Информация об авторе

И. П. Корнева – кандидат технических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 13.02.2026; принята к публикации 20.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 220–221
Научная статья
УДК 37.012.7
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-220-221

Использование искусственного интеллекта при обучении физике в техническом вузе

Светлана Сергеевна Куценко
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
elenaklim2010@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности и пути интеграции технологий искусственного интеллекта в техническом вузе; анализируются достоинства и недостатки ИИ в обучении.

Ключевые слова: искусственный интеллект, физика, технический вуз, виртуальный эксперимент, автоматизация

Для цитирования: Куценко, С. С. Использование искусственного интеллекта при обучении физике в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 220–221.

Физика – это наука о природе, о её закономерностях. Часто эти закономерности не объясняются с помощью математических формул, а только с помощью эксперимента. Поэтому физика – это еще и экспериментальная наука. В ходе экспериментов, особенно в астрофизике и квантовой механике приходится работать с огромным массивом данных и множеством помех и неточностей. Нейросетевые технологии помогают анализировать большой объем материалов и делать сложные расчёты.

На сегодняшний день из ярких примеров применения ИИ в физике является астрофизика, особенно в поиске экзопланет – планет за пределами Солнечной системы. Современные телескопы, такие как Kepler, собирают миллиарды сигналов, которые невозможно обработать вручную. Здесь на помощь приходят нейросети, способные анализировать световые кривые и спектры, выделяя слабые сигналы среди шумов.

Основные методы обнаружения этих планет включают:

1. Метод транзита

Этот метод основан на обнаружении периодических уменьшений яркости звезды, вызванных прохождением планеты по её диску. Когда экзопланета пересекает линию зрения между звездой и Землей, она блокирует часть света, что регистрируется телескопами как небольшое, но измеримое падение блеска. Главная проблема этого метода поиска заключается в слабом сигнале и более тысячи помех таких, как шумы и пятна на звезде.

ИИ, например, алгоритмы Google AI, ускоряет анализ, находя сигналы, которые человек может пропустить. В 2018 году нейросеть AstroNet за несколько часов проверила данные 700 звёзд и обнаружила две новые экзопланеты, которые люди не заметили.

2. Метод лучевых скоростей

Телескопы улавливают «колебания» звезды из-за гравитации планеты, проходящей рядом с ней. Для анализа колебаний звезды использует эффект Доплера, зависимость от того приближается к нам звезда или отдаляется, тогда ее цвет меняется на голубой или красный. Нужно анализировать сверхслабые смещения спектра.

ИИ обучается отличать планетарные сигналы от звездного шума, как если бы вы улавливали тихий свист на шумной улице, обрабатывая огромное количество данных за короткое время.

Большим плюсом ИИ является помощь в решении сложных уравнений в физике, которые невозможно решить аналитически. А нейросети используют численные методы для приближенного решения таких уравнений. Например, методы машинного обучения используются для решения уравнений Навье-Стокса, которые описывают движение жидкостей и газов.

Кроме участия в исследования, ИИ помогает в системе образования, например работе со студентами с ограниченными возможностями, которые не могут регулярно посещать учебное заведение с заболеваниями, ограниченными возможностями здоровья, а также заочников, у которых не всегда есть возможность посещать занятия из-за работы или семейных обстоятельств.

ИИ активно внедряется в образовательный процесс, предлагая новые возможности для студентов и преподавателей:

Персонализированное обучение: ИИ адаптирует программу под нужды студентов с ограниченными возможностями или тех, кто не может посещать занятия очно.

Умные тренажёры: Программы, подобные Wolfram Alpha, решают задачи по физике, объясняют ход решения, выявляют ошибки и генерируют аналогичные задания для закрепления материала.

Виртуальные лаборатории: ИИ моделирует опасные или дорогостоящие эксперименты, такие как ядерные реакции или химические опыты с токсичными веществами.

Дополненная реальность: Технологии AR и VR помогают визуализировать сложные физические процессы, например, работу двигателя внутреннего сгорания.

Голосовые помощники: Студенты могут использовать ИИ для выполнения домашних заданий или пояснения сложных тем.

Оценивание при помощи AL: Инструмент для ускорения проверки работ студентов на правильность выполнения определенной задачи и оценивание их возможностей для анализа трудностей в понимании предмета.

Однако внедрение ИИ требует новых программ подготовки преподавателей и технических ресурсов, требуется тщательная адаптация технологий и педагогического подхода.

Несмотря на преимущества, внедрение ИИ в физику и образование сталкивается с рядом проблем, так, как ИИ в первую очередь – это инструмент для облегчения работы, а не полной замены человека:

1. Студенты предпочитают живого преподавателя, а не ИИ.

ИИ не может заменить эмоциональную поддержку, мотивацию или индивидуальный подход, который даёт преподаватель и не всегда понимает контекст или особенности мышления студента. Многие студенты лучше воспринимают информацию от реального эксперта, а не от алгоритма.

2. Крайне важно тщательно контролировать информационные потоки, чтобы предотвратить утечки, защитить данные студентов и преподавателей от вредоносных программ, хакерских атак и несанкционированного доступа.

3. Для использования цифровых образовательных инструментов студентам необходим стабильный интернет и современные модели электронных устройств (компьютеры, планшеты). Однако не все семьи, особенно с низким доходом, могут себе это позволить, что создает неравенство в доступе к обучению.

4. Учебным заведениям необходимо тщательно планировать бюджет для интеграции нейросетевых технологий в образовательный процесс. Это включает в себя не только стоимость самих программных решений на основе ИИ, а также:

– аппаратное обеспечение;
– лицензии на программное обеспечение;
– обучение персонала;
– техническое обслуживание;
– инфраструктурные изменения

Таким образом, Искусственный Интеллект – очень важный инструмент в образовании, но ключевую роль продолжают играть люди. ИИ не заменяет преподавателей, а расширяет их возможности и повышает эффективность обучения.

Список источников

1. Кириллов, П. А. Искусственный интеллект для образования. Адаптивная система обучения // Молодой ученый. – 2020. – № 27(317).

2. Рассе, Стюарт, Норвиг, Питер. Искусственный интеллект: современный подход к обучению // Мир педагогики и психологии. – № 12. – Декабрь. – 2024.

3. Константинова, Л. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, Д. А. Штыхно // Открытое образование. – 2023. – Т. 27(2).

Информация об авторе

С. С. Куценко – старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 24.02.26.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 222–226
Научная статья
УДК 372.853
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-222-226

Методические особенности изучения темы «Магнитное поле и его характеристики» в курсе общей физики технического вуза

Нина Павловна Крукович
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
krukovichnina@mail.ru

Аннотация. Исследуются вопросы методики изучения темы «Магнитное поле» в техническом вузе. Анализируются традиционные подходы к определению ключевой величины магнетизма – вектора магнитной индукции $\vec{B}$. Отмечаются их достоинства и недостатки в зависимости от условий обучения и желаемых результатов. Приводится вариант оптимальной формулировки основной характеристики магнитного поля, необходимой для формирования глубокого и практико-ориентированного понимания этой величины студентами технического вуза.

***Ключевые слова*:** физика, высшее техническое образование, обучение физике, магнитное поле, магнитная индукция

***Для цитирования*:** Крукович, Н. П. Методические особенности изучения темы «Магнитное поле и его характеристики» в курсе общей физики технического вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 222–226.

Физика, как развивающаяся фундаментальная наука, отражающая наиболее общие закономерности в природе, всегда востребована в любой сфере инженерной деятельности. Это инициирует и поддерживает потребность в физическом образовании в качестве базового в техническом вузе. Прочные знания по физике являются основой дальнейшего получения знаний и умений в области узкой специализации будущих инженеров [1].

Физические основы необходимы для формирования мировоззрения студента, для понимания и описания физических систем и явлений, что впоследствии позволяет решать практические задачи, разрабатывать новые технологии.

В настоящее время лекция по физике остается ведущей формой обучения и должна не только знакомить студентов с материалом курса, но и обучать методам работы с информацией, представленной в разных видах.

Совершенствование преподавания физики в высшей школе неразрывно связано с совершенствованием лекционного курса. В процессе преподавания любой дисциплины важен не только отбор фактического материала, но и метод изложения, который помогает связывать отдельные факты и встраивать их в систему знаний [2].

В методике преподавания можно выделить два основных подхода, которые часто комбинируются.

В основе индуктивного подхода лежит опыт, эксперимент. Индуктивный подход соответствует историческому пути познания. Формирование понятия идет от частных фактов к общим законам с высокой наглядностью и постепенно складывающейся в систему картиной. Сложность восприятия при этом доступна большинству студентов технических специальностей.

Студентам чаще бывает проще понять материал, который опирается на конкретные эксперименты.

Основой дедуктивного подхода является постулирование основных уравнений поля – уравнений Максвелла в общем виде как фундаментальных законов природы. Далее из них выводятся все частные законы: закон Био-Савара-Лапласа, теорема о циркуляции и другие.

С самого начала формируется единая, логически стройная картина электромагнетизма.

На практике оптимальным решением для технического вуза является комбинированный подход, который берет лучшее от обоих методов.

Рассмотрим возможные подходы к изложению темы «Магнитное поле и его характеристики» для студентов инженерных специальностей.

Формирование корректного представления о магнитном поле – одна из ключевых и сложных задач при изучении раздела электромагнетизма в курсе общей физики технического вуза. Этот процесс является многоэтапным и строится по принципу «от простого к сложному», постоянно расширяя и углубляя первоначальное понятие. Представления о магнитном поле в курсе общей физики формируются, опираясь на знания из школьного курса.

На первом этапе дается качественное представление о магнитном поле посредством проведения опытов. Демонстрируются опыты с действием магнитного поля на движущиеся заряды, опыты с рамкой с током в поле постоянного магнита, взаимодействие проводников с током.

Далее необходимо количественное описание. Вводится вектор магнитной индукции $\vec{B}$ как силовая характеристика поля. Определение вектора магнитной индукции является одним из наиболее сложных в курсе общей физики. У студентов возникают трудности и непонимание.

Во-первых, студенты должны хорошо знать векторное произведение двух векторов из курса математики и именно в той форме, которая необходима для понимания векторной физической величины.

Во-вторых, трудность вызывают разные виды формулировок определения вектора магнитной индукции, которые приводятся в учебной литературе. [3-6]. Рассмотрим некоторые из них.

Магнитное поле имеет направленный характер и должно характеризоваться векторной величиной. Определение векторной физической величины должно включать в себя определение и направления и модуля этой величины.

Магнитная поле обнаруживает себя по силовому действию на движущийся заряд, на элемент с током, на замкнутый виток с током. С помощью этих объектов исследуется магнитное поле и определяется его характеристика – вектор магнитной индукции $\vec{B}$.

В учебном пособии [3] определение вектора $\vec{B}$ вводится следующим образом.

«Из результатов опытов Ампера и последующих многочисленных исследований можно сделать следующие выводы.

Способность магнитного поля вызывать появление механической силы, действующей на какой-либо элемент с током $I \cdot d\vec{l}$ можно количественно описать, задавая в каждой точке поля некоторый вектор $\vec{B}$. При этом сила, действующая на элемент с током равна:

$$d\vec{F} = I \cdot \left[d\vec{l} \cdot \vec{B} \right]. \tag{1}$$

Вектор $\vec{B}$ называется магнитной индукцией и является основной характеристикой магнитного поля. Соотношение же (1) есть определение магнитной индукции».

Такое узко-силовое определение не поясняет направление $\vec{B}$. Пользуясь таким определением, студенты часто не могут объяснить как определяется направление $\vec{B}$ и дают следующее логически неверное определение модуля вектора $\vec{B}$:

$$B = \frac{dF}{I \cdot dl \cdot \sin\left(d\vec{l}\,\vec{B}\right)}. \tag{2}$$

Таким образом, компактное определение вектора $\vec{B}$ из формулы (1) воспринимается студентами с большим трудом.

В учебном пособии [5] магнитное поле рассматривается как релятивистский эффект и как следствие получается формула для силы Лоренца:

$$\vec{F} = q \cdot \left[\vec{\upsilon} \cdot \vec{B} \right]. \tag{3}$$

Однако, данный подход может быть сложен для восприятия студентами с недостаточно развитым абстрактным мышлением. Будущему инженеру может быть непонятна практическая ценность столь абстрактного изложения.

Как показывает опыт преподавания физики в техническом вузе, сложным для восприятия

студентами представляется и определение вектора $\vec{B}$ в том случае, когда в качестве объекта, с помощью которого исследуется поле, берется плоский замкнутый контур с током, имеющий магнитный момент [4]:

$$\vec{p}_m = I \cdot S \cdot \vec{n}\,, \tag{4}$$

где I – сила тока; S – площадь контура; $\vec{n}$ – положительная нормаль к контуру.

На элемент с током, помещенный в магнитное поле, будет действовать сила (1), а на контур – вращающий момент, определяемый следующим выражением:

$$\vec{M} = \left[\vec{p}_m \cdot \vec{B}\right]. \tag{5}$$

Магнитная индукция численно равна отношению модуля вращающего момента, действующего в магнитном поле на небольшую рамку с током, к модулю магнитного момента рамки при такой её ориентации в поле, когда это отношение достигает максимального значения. По направлению вектор $\vec{B}$ совпадает с вектором магнитного момента рамки, находящейся в положении устойчивого равновесия в рассматриваемой точке поля.

Слабому студенту сложно охватить в одном определении сразу столько понятий – и магнитный момент и вращающий, еще и векторное произведение двух векторов.

И наконец формулировка, которая приводится в учебном пособии Детлафа А. А. и Яворского Б. М. [6]. Согласно этой формулировке перед тем, как дать определение $\vec{B}$, студентам важно понять, что в качестве объекта, с помощью которого исследуется магнитное поле, берется движущийся заряд и что сила $\vec{F}$, действующая со стороны магнитного поля на него или заряженную частицу, подчиняется следующим закономерностям.

1. Вектор силы $\vec{F}$ всегда перпендикулярен скорости $\vec{\upsilon}$ частицы.

2. При изменении направления скорости частицы в данной точке поля модуль силы $\vec{F}$ изменяется в пределах от нуля до максимального значения $F_{\max}$.

3. Отношение модуля силы к модулю заряда и модулю скорости

$$\frac{\left|\vec{F}\right|}{\left|q\right|\left|\vec{\upsilon}\right|}$$

не зависит ни от заряда частицы, ни от модуля скорости.

Для определения характеристики магнитного поля магнитной индукции $\vec{B}$ используется тот случай, когда направление скорости заряда q таково, что модуль силы, действующей на заряд максимален [6].

И только после объяснения этих закономерностей, полученных опытным путем, можно дать следующее определение вектора магнитной индукции $\vec{B}$.

1. Модуль вектора магнитной индукции $\vec{B}$ равен отношению максимального значения модуля силы, действующей со стороны магнитного поля на движущийся заряд в данной точке к произведению модуля заряда и модуля скорости этого заряда:

$$B = \frac{F_{\max}}{\left|q\right|\upsilon}.$$

2. Направлен вектор магнитной индукции $\vec{B}$ так, что вектора $\vec{F}_{max}$, $\vec{\upsilon}$, $\vec{B}$ образуют правую тройку векторов для случая $q > O$, как показано на рисунке.

После этого определения вектора $\vec{B}$ логично дать математическую связь между силой Лоренца и вектором магнитной индукции.

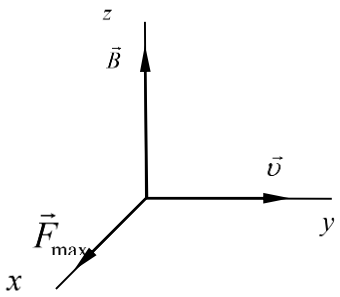


Рис.

Эксперимент показывает, что сила Лоренца равна произведению заряда на векторное произведение векторов скорости заряда и магнитной индукции:

$$\vec{F}_л = q\left[\vec{\upsilon} \cdot \vec{B}\right].$$

Аналогичное определение $\vec{B}$ можно дать, если использовать элемент с током в качестве объекта, с помощью которого исследуется магнитное поле. Это определение формулируется следующим образом [6].

Если расположить элемент проводника с током $I \cdot d\vec{l}$ так, что модуль силы будет максимален, то модуль вектора магнитной индукции будет равен:

$$B = \frac{dF_{max}}{I \cdot dl}.$$

Направлен вектор магнитной индукции $\vec{B}$ так, что вектора $d\vec{F}_{max}$, $d\vec{l}$, $\vec{B}$ составляют правую тройку векторов. После того как сформулировано определение $\vec{B}$ логично ввести математическое выражение для силы Ампера, полученное на основе эксперимента.

Из опыта установлено, что сила Ампера равна произведению силы тока на векторное произведение векторов элемента длины $d\vec{l}$ проводника и магнитной индукции $\vec{B}$:

$$d\vec{F}_A = I \cdot \left[d\vec{l} \cdot \vec{B}\right].$$

В заключение отметим, что не существует единственной «идеальной» формулировки, оторванной от педагогического процесса.

Как показала практика преподавания курса общей физики на технических специальностях морского вуза, с методической точки зрения представляется наиболее эффективным использование последних двух определений $\vec{B}$. Такой подход превращает абстрактное понятие «вектор магнитной индукции» в мощный и понятный инструмент, который студент может использовать и грамотно применять для решения инженерных задач. Именно это единство понимания и умения – залог успешного освоения электромагнетизма будущими инженерами.

Список источников

1. Лидер, А. М., Склярова, Е. А., Сёмкина, Л.И. Вопросы методики преподавания курса физики в техническом университете // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 787–790. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36934 (дата обращения: 28.10.2025).

2. Крукович, Н. П. О методике использования блок-схем как средства наглядности и ориентировочной основы в преподавании и изучении физики в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2016. – № 2(36). – С. 104–110.

3. Калашников, С. Г. Электричество : учебное пособие для студентов вузов / С. Г. Калашников. – Москва : Физматлит, 1985. – 624 с.
4. Савельев, И. В. Курс общей физики : учебное пособие для студентов втузов : в 5 т. / И. В. Савельев. Электричество и магнетизм. – Москва : Лань, 2021. – Т. 2. – 352 с.
5. Матвеев, А. Н. Электричество и магнетизм : учебное пособие. – Москва : Высшая школа, 1983. – 463 с.
6. Детлаф, А. А. Курс физики : учебное пособие для студентов втузов / А. А. Детлаф, Б. М. Яворский. – Москва : Высшая школа, 2002. – С. 272–274.

Информация об авторе

Н. П. Крукович – кандидат технических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 14.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 227–231
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-227-231

Методические аспекты использования цифровых образовательных ресурсов при обучении курсантов высшей математике

Валентина Михайловна Усатова
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
sec_mathem@bgarf.ru

Аннотация. Представлен анализ методических подходов к интеграции цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в процессе обучения высшей математике курсантов морских специальностей. Рассматриваются классификация ЦОР, методические модели их применения (включая модель SAMR), особенности проектирования учебных занятий с использованием онлайн-сервисов, платформ и специализированного программного обеспечения. Уделено внимание формированию профессионально значимых компетенций, таких как математическое моделирование, работа с данными и аналитическое мышление. Приводятся практические примеры и рекомендации, основанные на опыте преподавания и анализе современных исследований в области цифровизации математического образования.

***Ключевые слова*:** цифровые образовательные ресурсы, высшая математика, методика преподавания, курсанты, судовождение, профессиональные компетенции, модель SAMR, онлайн-платформы

Для цитирования: Усатова, В. М. Методические аспекты использования цифровых образовательных ресурсов при обучении курсантов высшей математике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 227–231.

Введение

Современное высшее образование, в том числе в системе подготовки морских специалистов, переживает этап активной цифровой трансформации. Это обусловлено как общими тенденциями развития информационного общества, так и специфическими требованиями к профессии судоводителя, которая сегодня немыслима без уверенного владения цифровыми технологиями, средствами навигации, автоматизированными системами управления и обработки данных [5, 8]. Математическая подготовка, являясь фундаментальной основой инженерного образования, должна не только давать теоретические знания, но и формировать умения применять математический аппарат с использованием современных инструментов.

Цель данной статьи – проанализировать методические аспекты использования цифровых образовательных ресурсов в обучении курсантов высшей математике, выделить эффективные подходы, формы и методы, способствующие повышению качества образования и развитию профессионально значимых компетенций.

1. Классификация и характеристика цифровых ресурсов для математической подготовки

Цифровые ресурсы, применимые в обучении высшей математике, можно классифицировать по нескольким основаниям [1, 6]:

По дидактической функции:

– Информационные ресурсы: электронные учебники, лекции, библиотеки (например, ЭБС «Лань», «Юрайт», научная библиотека eLIBRARY.RU), образовательные порталы («Stepik», «Открытое образование»).

– Практико-ориентированные и инструментальные ресурсы: математические пакеты и онлайн-сервисы (MathCAD, Wolfram Alpha, GeoGebra, онлайн-калькуляторы), среды программирования.

– Контролирующие ресурсы: системы тестирования, платформы для создания контрольных работ (например, сервис «Контрольная работа» на LECTA).

– Коммуникационные и collaborative-ресурсы: виртуальные доски (Miro), облачные сервисы для совместной работы над документами (Google Docs), LMS (Learning Management System) вуза.

По степени интеграции в учебный процесс (модель SAMR, которая представляет собой таксономию, разработанную доктором Рубеном Пуэнтедурой для описания и оценки интеграции технологий в образовательный процесс. Аббревиатура SAMR образована от английских слов: S (Substitution) – замещение, A (Augmentation) – улучшение, M (Modification) – модификация, R (Redefinition) – преобразование. Модель иерархична и описывает эволюцию использования технологий от простого выполнения традиционных задач к созданию принципиально новых учебных возможностей. Она помогает педагогу ответить на ключевой вопрос: «Как технология трансформирует учебный процесс и опыт обучающихся?»). Модель SAMR полезна для методического осмысления уровня использования технологий [3, 11].

– Замещение: Цифровой аналог заменяет традиционный инструмент без изменения задачи (электронный конспект вместо бумажного).

– Улучшение: Технология позволяет улучшить выполнение задачи (использование MathCAD для быстрой проверки решения, визуализация графиков).

– Модификация: Технология существенно перестраивает задачу (совместная работа над сложным расчетным проектом в Google Docs с интеграцией вычислений из Wolfram Alpha).

– Преобразование: Технология позволяет создавать новые, ранее невозможные виды учебной деятельности (разработка и использование цифрового «двойника» навигационной задачи с динамическим моделированием параметров в специализированном программном обеспечении).

Для курсантов-судоводителей особую ценность представляют ресурсы, позволяющие связывать абстрактные математические понятия с прикладными задачами: расчетами маневрирования, статики и динамики судна, обработкой гидрометеорологической и навигационной информации, основами теории вероятностей в контексте безопасности мореплавания.

2. Методические модели и принципы интеграции ЦОР в учебный процесс

Эффективное использование ЦОР требует от преподавателя методически обоснованного подхода. Можно выделить несколько моделей:

Смешанное обучение (Blended Learning). Оптимальная модель, сочетающая аудиторную работу и онлайн-активности [5, 8]. Например, теоретический материал курсанты изучают по видеолекциям и электронным учебникам на платформе вуза (https://eios.klgtu.ru), а аудиторные часы посвящаются решению практических задач, разбору кейсов, групповым проектам с использованием математического программного обеспечения (ПО).

Перевернутый класс (Flipped Classroom). Курсанты самостоятельно осваивают новую тему дома с помощью предоставленных ЦОР (видео, интерактивные презентации, учебник), а в аудитории под руководством преподавателя отрабатывают навыки решения задач, проводят дискуссии, выполняют лабораторные работы [2].

Проектно-исследовательская деятельность. Наиболее продуктивная модель для формирования профессиональных компетенций. Курсанты (индивидуально или в группах) работают над проектом, имеющим отношение к специальности (например, «Математическая модель расчета времени подхода к точке встречи»). На разных этапах проекта они используют различные ЦОР: поиск информации в научных базах, проведение расчетов в MathCAD или Excel, построение графиков в GeoGebra, оформление отчета в облачных сервисах, презентация результатов [1, 9].

Методические принципы:

– Целесообразность: Использование ЦОР должно быть педагогически оправдано, а не являться самоцелью.

– Связь с профессией: Задачи и примеры должны максимально приближаться к реальным профессиональным ситуациям судоводителя [9].

– Поэтапность: Внедрение ЦОР должно соответствовать уровню подготовки курсантов, начиная с простых инструментов (замещение) и переходя к сложным (модификация, преобразование).

– Формирование цифровой гигиены и критического мышления: Важно учить курсантов не просто пользоваться сервисом, но и критически оценивать полученные результаты, проверять адекватность математической модели.

3. Примеры методических приемов и структур занятий с использованием ЦОР

Пример 1. Занятие по теме «Дифференциальные уравнения. Моделирование процессов».

– Мотивационный этап: Просмотр видеоролика о нестабильности судна на волнении. Обсуждение физических и математических параметров процесса.

– Теоретический этап (самостоятельная работа вне аудитории): Изучение материалов лекции по теме «Линейные дифференциальные уравнения второго порядка» на образовательной платформе вуза. Прохождение входного теста.

– Практический этап в аудитории (работа в группах): На данном этапе реализуется модель «Модификация» (SAMR), где технологии кардинально перестраивают учебную задачу.

Постановка задачи: Каждая группа получает дифференциальное уравнение второго порядка, описывающее модель определенного типа качки (например, бортовой).

Вычислительно-верификационный блок: Для решения уравнения и проверки своих выкладок группы используют онлайн-сервис Math24.biz. Его функционал, описанный в исследованиях [6], идеально подходит для этой задачи, так как:

– Позволяет получить точное решение.

– Предоставляет теоретические выкладки и пояснения к шагам решения, что способствует пониманию алгоритма, а не просто механическому списыванию ответа.

– Высокая скорость работы сервиса позволяет сосредоточиться на смысловой части задания.

Аналитико-профессиональный блок (основной): Основная цель этапа – содержательный анализ решения. Группы:

– Выявляют в решении константы интегрирования и анализируют их физический смысл.

– Устанавливают связь параметров решения (частоты, амплитуды колебаний, декремента затухания) с характеристиками судна (входящими в исходное уравнение) и внешнего воздействия (волнением).

– Делают выводы о влиянии этих параметров на безопасность и управляемость.

Визуализация и представление результатов: Для углубленного исследования и наглядной демонстрации выводов полученные решения визуализируются в динамической математической среде GeoGebra. Курсанты создают интерактивные модели, позволяющие в реальном времени наблюдать, как изменение метацентрической высоты или начального угла крена влияет на график колебаний. Итогом работы группы становится краткий отчет с ключевыми выводами и интерактивной моделью.

– Контрольно-оценочный этап: Защита групповых мини-проектов. Создание коллективной презентации в Google Презентациях с выводами.

Пример 2. Лабораторная работа «Вероятностные модели в навигации».

– Цель: Оценить вероятность безопасного расхождения судов в заданном районе.

– Инструменты: Электронные таблицы (MS Excel или Google Таблицы) для обработки статистических данных, генерации случайных величин; специализированные калькуляторы вероятностей; справочные онлайн-ресурсы по навигационной обстановке.

– Методика: Курсанты получают реальные или смоделированные данные о интенсивности движения. С помощью инструментов статистики строят модель, рассчитывают вероятности. Результаты оформляются в виде отчета с графиками и выводом о факторах риска.

Пример 3. Организация самостоятельной работы с использованием ЭИОС ФГБОУ ВО «КГТУ» (https://eios.klgtu.ru). В электронной образовательной среде университета создается траектория изучения темы «Векторный анализ»: последовательно открываются модули с видеолекцией, конспектом, интерактивным заданием на построение векторных полей в специальном визуализаторе, набором задач для решения в MathCAD с автоматической проверкой результатов, форумом для обсуждения сложных вопросов. Преподаватель выступает в роли модератора и консультанта.

4. Преимущества, проблемы и рекомендации

Преимущества использования ЦОР в обучении математике курсантов:

– Индивидуализация: Возможность самостоятельного выбора темпа и глубины изучения материала.

– Наглядность и интерактивность: Динамическая визуализация сложных математических объектов (поверхности, векторные поля, графики решений).

– Повышение мотивации: Применение геймифицированных элементов, связь с будущей профессией [4, 5].

– Формирование цифровых компетенций: Приобретение навыков работы с профессиональным ПО и обработки данных.

– Эффективность контроля: Возможность автоматизированной проверки типовых расчетов, высвобождение времени преподавателя для творческой работы с курсантами.

Проблемы и риски:

– Технические и инфраструктурные ограничения: Необходимость стабильного интернета, современного оборудования, лицензионного ПО [8, 11].

– Дефицит цифровой грамотности преподавателей: Потребность в постоянном повышении квалификации педагогов [8, 12].

– Риск формализации знаний: Подмена глубокого понимания сути математических методов бездумным использованием калькуляторов [3, 12].

– Снижение live-коммуникации: Важно сохранять баланс между онлайн- и офлайн-взаимодействием для развития soft skills.

Рекомендации преподавателям:

Начинать с малого: интегрировать один-два простых цифровых инструмента в хорошо отработанные форматы занятий.

Активно использовать ресурсы, перечисленные в рабочих программах (например, MathCAD, как в программе КГТУ [9]), так как они адаптированы под специфику специальности.

Разрабатывать авторские учебные кейсы и задания, основанные на профессиональном контексте судовождения.

Создавать банк цифровых образовательных материалов (скринкасты, инструкции, шаблоны), доступных курсантам.

Систематически анализировать эффективность используемых ЦОР и собирать обратную связь от обучающихся.

Заключение

Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении высшей математике курсантов морских вузов является не модным трендом, а методической необходимостью. Грамотная интеграция онлайн-платформ, математического программного обеспечения и интерактивных сервисов в учебный процесс позволяет повысить его эффективность, мотивацию обучающихся и, что наиболее важно, способствует формированию комплексных профессиональных компетенций будущих судоводителей. Ключевым условием успеха является не количество используемых технологий, а их методически выверенное применение в рамках смешанных моделей обучения, ориентированных на решение практико-ориентированных задач. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и апробацию специализированных цифровых курсов-«двойников» математических дисциплин для морских специальностей.

Список источников

1. Бардушкина, И. В., Ревякин, А. М. К вопросу об использовании онлайн-курсов в математических дисциплинах вузов // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(21). – С. 134–139.

2. Гончарова, О. Н., Халилова, М. Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов для изучения математических дисциплин // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2016. – № 43. – С. 28–32.

3. Гобыш, А. В. Опыт внедрения цифровых технологий в математическую подготовку инженеров // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Педагогика и психология». – 2023. – № 1(62). – С. 176–186.

4. Дацун, Н. Н., Уразаева, Л. Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в математической подготовке специалистов по программной инженерии // Науковедение. – 2015. – № 2(7).

5. Ковшова, Ю. Н., Сухоносенко, М. Н. Модель использования геймификации в педагогическом вузе на примере обучения студентов математическим дисциплинам // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 3(63). – С. 152–161.

6. Кочетова, И. В., Сарванова, Ж. А., Порваткин, А. В. Возможности использования информационных технологий в обучении математическим дисциплинам студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 64.

7. Коршунова, О. А. Использование метода математического моделирования для организации контекстного обучения курсу высшей математики в вузе // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1496–1499.

8. Косова, Е. А., Халилова, М. Ю. Анализ веб-доступности массовых открытых онлайн-курсов по математическим дисциплинам // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 10. – С. 157–166.

9. Косников, С. Н., Зарецкая, З. И. Использование цифровых платформ и онлайн-курсов при изучении математических дисциплин в вузах // Журнал прикладных исследований. – 2025. – Т. 3. – № 3. – С. 28–37.

10. Лобанова, Н. И., Пучков, Н. П. Цифровизация математического образования: преподавание курса «Дифференциальные уравнения» // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2021. – № 2 (80). – С. 138–158.

11. Перминов, Е. А., Гаджиев, Д. Д., Абдуразаков, М. М. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху // Образование и наука. – 2019. – № 5 (21). – С. 86–111.

12. Рабочая программа модуля «Математический и естественнонаучный модуль» основной профессиональной образовательной программы специалитета по специальности 26.05.05 Судовождение. ФГБОУ ВО «КГТУ». – 2025.

13. Тестов, В. А. О некоторых методологических проблемах цифровой трансформации образования // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 31–36.

14. Уваров, А. Ю., Гейбл, Э., Дворецкая, И. В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

15. Шестакова, Л. Г. Использование онлайн-курсов как цифровых двойников дисциплин // Актуальные вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 261–266.

Информация об авторе

В. М. Усатова – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 15.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 232–235
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-232-235

Цифровая образовательная среда военного вуза – новый вектор развития военного образования

Александр Васильевич Жемчужников
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
Пермь, Россия
zemchyg63@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы цифровой трансформации системы военного образования в условиях реализации основных положений интегративного подхода. Обосновывается актуальность разработки специальной цифровой образовательной среды, ориентированной на подготовку офицерских кадров. Проведен детальный анализ и обобщены мнения научно-педагогического сообщества по вопросам структурно-содержательного наполнения и реализации интегративного подхода. Особое внимание отводится применению 3D-моделей, интегрированных в WEB-интерфейс цифровой образовательной среды как средства наглядного представления технически сложных объектов военно-профессиональной деятельности. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность использования цифровой образовательной среды военной образовательной организации высшего образования в контексте интегративного подхода в системе подготовки офицеров. Обобщены рекомендации по внедрению цифровой образовательной среды в систему подготовки кадров для силовых структур.

Ключевые слова: интегративный подход, цифровая образовательная среда, подготовка офицеров, 3D-модель, военная образовательная организация

Для цитирования: Жемчужников, А. В. Цифровая образовательная среда военного вуза – новый вектор развития военного образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 232–235.

Цифровая трансформация в настоящее время рассматривается как одна из приоритетных целей развития государства, государственной и социальной сфер. Сфера образования в этом контексте не остается в стороне. Руководством ключевых министерств и ведомств прорабатываются вопросы по разработке и внедрению информационных систем.

Военное образование, как специальный тип образовательной системы, требует разработки обособленной цифровой образовательной среды, в рамках которой будет реализована система подготовки офицеров для отечественных силовых структур. Соответственно, активизируется интерес к интегративному подходу в военном образовании, который позволит объединить сильные стороны традиционного и дистанционного методов обучения.

Структура, сущность и содержательное наполнение интегративного подхода в образовании вызывает большой интерес. Так, Зимняя И. А. в своем исследовании обосновывает необходимость рассмотрения интегративного подхода на стыке научно-педагогических и научно-психологических исследований [6].

Ваганова Н. О. и Лопаткин В. М. рассматривают интегративный подход как средство, которое позволяет обеспечивать рассмотрение проблемы подготовки специалистов системно, комплексно [3]. Авторы утверждают, что ключевые позиции системного подхода позволят обеспечить у обучающихся системное мышление и способности к решению нетривиальных задач.

Акимова О. Б. [1] придерживается позиции, что интегративный подход в образовании позволяет решать задачи определения у обучающихся направленности, интеллектуального потенциала и творческих способностей; формирования профессиональных компетенций, позволяющих исключить наличие фрагментных знаний по изучаемой специальности; повышение качества организации самостоятельной работы обучающихся.

Анализ позиций авторов [2, 4, 5] относительно интегративного подхода в образовании позволяет сделать вывод, что целевая функция интегративного подхода видится в формировании гражданского сознания обучающегося, а также развитии исследовательских компетенций и гражданско-патриотических норм. В контексте военного образования реализацию интегративного подхода целесообразно рассматривать как основу для формирования многогранной личности офицера, способного решать нетривиальные задачи при постоянно изменяющихся внешних условиях.

Анализ перечня специальностей, реализуемых в силовых структурах [8, 11] показывает, что более 30 % всех выпускников получают квалификацию по техническим специальностям.

В свою очередь, важно отметить, что изучение технически сложных систем является наиболее сложным для освоения, соответственно, цифровая образовательная среда должна обеспечивать техническую понятливость материала для обучающихся, соответствовать принципам наглядности в обучении.

Одним из наиболее приемлемых способов демонстрации технических систем является применение 3D моделей в системе подготовки военных специалистов. Вопросы реализации 3D моделей в системе образования рассматриваются в исследованиях Евченко И. В. [9], Киришко В. П. [7], Мостового А. А. [9], Полковникова А. В. [10] и др.

В рамках экспериментальной проверки гипотезы, характеризующей эффективность использования 3D моделей в контексте интегративного подхода в системе подготовки военных специалистов был организован и проведен педагогический эксперимент. С обучающимися экспериментальной группы в рамках реализации интегративного подхода был предоставлен доступ к библиотеке 3D моделей вооружения, обеспечивающий возможность самостоятельного изучения образцов стрелкового оружия и средств ближнего боя.

Содержательная часть представленной библиотеки 3D моделей включает исчерпывающий объем информации о стрелковых системах, включая 3D модели узлов, деталей и механизмов (рис. 1).

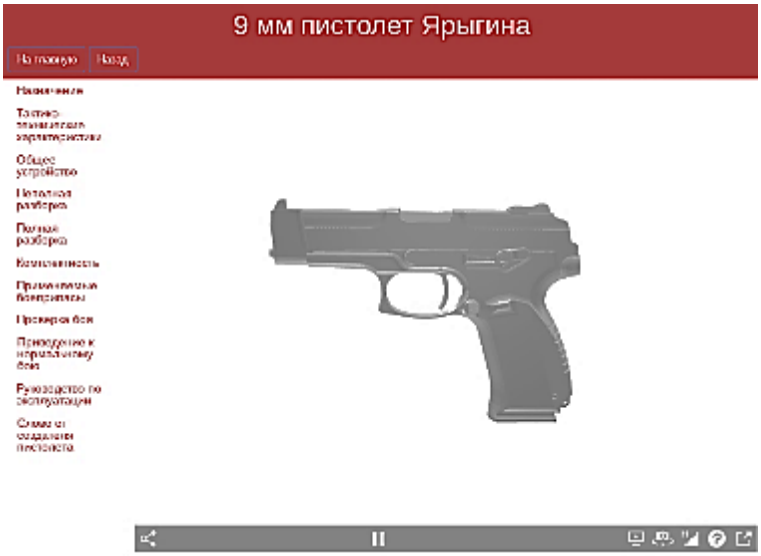


Рис. 1. Основное окно библиотеки 3D-моделей вооружения.

Содержательное наполнение представленной библиотеки содержит структуру данных, которая позволяет систематизировать процесс изучения образца вооружения. При этом наибольший педагогический эффект достигается при использовании представленных 3D моделей в сравнении с реальными элементами.

На рисунке 2 (слева) представлен изучаемый элемент, (справа) его 3D модель.



Рис. 2. Сопоставление детали образца стрелкового оружия с его 3D-моделью

Ключевой особенностью разработанной цифровой образовательной среды является возможность просмотра 3D моделей в режиме интернет-страниц, что значительно повышает доступность системы, поскольку не требуется установка на персональную электронно-вычислительную машину специального программного обеспечения (систем автоматизированного проектирования). Также, это позволяет обособить информацию от источников внешнего информационного воздействия.

Результаты педагогического эксперимента позволяют сделать вывод, что в экспериментальной группе процесс освоения учебного материала реализуется на 12,7 % качественнее, чем в экспериментальной, что свидетельствует о целесообразности применения цифровой образовательной среды в системе подготовки офицерских кадров.

Таким образом, разработка и внедрение цифровой образовательной среды, обеспечивающей реализацию интегративного подхода в системе подготовки офицеров, с одной стороны, обеспечивает безопасный доступ к специальной технической информации об объектах военно-профессиональной деятельности, с другой благоприятно влияет на качество подготовки офицерских кадров для силовых структур, что в целом обеспечивает безопасность государства и общества.

Список источников

1. Акимова, О. Б., Чапаев, Н. К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования / О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев // Философия образования. Образовательная политика. – 2012. – Вып. 10. – С. 8–16.

2. Алёхин, И. А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX веков. – Москва : ВУ, 2002. – 389 с.

3. Ваганова, Н. О. Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса / Н. О. Ваганова, В. М. Лопаткин // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 85–90.

4. Демина, Е. А. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки студентов в системе СПО // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 июня 2020 года. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2020. – С. 34–36.

5. Еремина, И. И. Теоретические основы и принципы построения информационной образовательной среды федерального университета подготовки IT-профессионалов и ее практическая реализация // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 3. – С. 631–654.

6. Зимняя, И. А., Земцова, Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. – Москва : Наука, 2008. – С. 14–19.

7. Киришко, В. П. Проблема внедрения информационно-телекоммуникационных технологий в системе высшего образования в военных образовательных организациях высшего образования / В. П. Киришко, А. М. Пихтелев // Информационные технологии в системе военного образования России: проблемы и пути решения : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 20 декабря 2022 года. – Саратов : СВКВИ, 2023. – С. 48–55.

8. Министерство обороны Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: http://mil.ru (дата обращения: 15.01.2026).

9. Мостовой, А. А. Перспективы использования 3D-моделей в учебном процессе кафедры Военных сообщений / А. А. Мостовой, И. В. Евченко // Инновационные технологии в педагогике высшей школы : материалы VIII-ой Международной межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, Петергоф, 28 декабря 2021 года. – Санкт-Петербург : ВА МТО МО РФ, 2022. – С. 66–69.

10. Полковников, А. В. Формирование библиотеки 3D-моделей вооружения как способ повышения эффективного изучения конструкции стрелкового оружия / А. В. Полковников, В. Ю. Хирьянов // Калашниковские чтения : материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Ижевск, 9-10 ноября 2023 года. – Ижевск : ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2023. – С. 26–30.

11. Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: http://rosguard.gov.ru (дата обращения: 17.01.2026).

Информация об авторе

А. В. Жемчужников – доцент.

Статья поступила в редакцию 22.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 236–243
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-236-243

Психолого-педагогическая технология формирования у курсантов устойчивости к информационным провокациям

Денислам Юнусович Канболатов
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия
kanbolashka@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются педагогические условия формирования у курсантов устойчивости к информационным провокациям, позволяющие грамотно оценивать различного вида информацию и соотносить ее с условиями служебной деятельности. Умение работать с провокационной информацией позволит будущему офицеру принимать обоснованные решения и проводить профилактические мероприятия по отношению к подчиненным, наиболее подверженным негативному информационному влиянию.

Ключевые слова: провокационная информация, служебная деятельность, информационные данные, технология проблемного обучения, провокация, устойчивость, информационно-аналитическая деятельность, правовое воспитание, военнослужащие, вбросы, противодействие, дезинформация, негативное влияние

Для цитирования: Канболатов, Д. Ю. Психолого-педагогическая технология формирования у курсантов устойчивости к информационным провокациям // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 236–243.

Выпускники военных образовательных учреждений должны обладать способностью эффективно ориентироваться в условиях насыщенного информационного потока, применять новейшие информационные технологии, извлекать и использовать данные из множества источников, а также постоянно обогащать свои знания.

Они должны иметь широкий спектр навыков, позволяющих не только находить, хранить и обрабатывать информацию, но и производить новую. Успешность выполнения профессиональных задач требует от офицеров творческого подхода и умения прогнозировать результаты своей деятельности [1, с. 53].

В этой связи возникает актуальная задача подготовки специалистов, способных адаптироваться к динамично меняющимся условиям внешней среды и обладающих навыками восприятия, хранения, воспроизводства и генерации новой информации, а также эффективного управления и обработки информационных потоков.

В условиях быстро расширяющегося информационного пространства крайне важно развивать навыки эффективной навигации в нем. В последние годы возрастает количество проблем, связанных с фальсификацией истории, искажения фактов и подмены понятий.

Эти искаженные «данные оказывают негативное влияние на адекватное восприятие событий» [2, с. 116]. Особенно уязвимыми являются молодые люди, которые часто менее подготовлены с аналитической точки зрения для работы с потоком информации.

В этом контексте особое внимание следует уделить будущим офицерам воисках национальной гвардии, которые в силу специфики своей профессиональной деятельности должны уметь отбирать качественную информацию из интенсивного потока данных и быть способными противостоять различным провокационным информационным вбросам.

В связи с этим, остро встает необходимость формирования устойчивости курсантов военного вуза к информационным провокациям. Устойчивость к данной информации представляет собой «важный аспект компетентного руководства подчиненными, уверенного поведения в условиях неопределенности, а также последовательного и оптимального принятия управленческих решений» [10, с. 89].

Отечественные и зарубежные исследователи внимательно изучают проблему развития когнитивной гибкости и устойчивости к дезинформации от школьного возраста до состоявшихся и опытных офицеров силовых структур.

Так как в это время они более подвержены моральному давлению со стороны информационных ресурсов. Стоит отметить, что условиями развития устойчивости к информационным провокациям выступают: способность к аналитической деятельности; ценностное отношение к служебной деятельности; умение принимать самостоятельные решения в различных ситуациях при дефиците времени на детальный анализ, самоконтроль. Для реализации данного процесса необходимо методическое обеспечение.

Устойчивость к информационным провокациям является свидетельством того, что будущие офицеры смогут грамотно анализировать различного рода информацию, адекватно оценивать свои возможности и стремиться к раскрытию профессионального потенциала, что в современных реалиях имеют большое значение для решения вопросов военно-профессиональной подготовки. По мнению Поминовой О. Л. «эффективное противодействие провокационной информации осуществляется при соблюдении ряда условий.

Одним из них выступает профессионализм, профессиональная подготовленность военнослужащих» [14, с. 81].

В настоящее время Российская Федерация испытывает значительное информационное давление со стороны международного сообщества. На данном этапе предпринимаются попытки сформировать негативные настроения в отношении власти, правоохранительных органов и силовых структур [6, с. 199]. Все это происходит под предлогом критики социально-экономических реформ и внешнеполитических действий государства.

Распространяющиеся дезинформационные материалы о действиях военнослужащих и сотрудников Национальной гвардии в зоне специальной военной операции, смешивают реальные события с вымышленными. Это создает определенные трудности в верификации представленной информации [3, с. 277].

Кроме того, наблюдается тенденция к провокациям в отношении военнослужащих и сотрудников Национальной гвардии, направленных на их дискредитацию и подрыв доверия к институту военной службы в целом. В то же время, информация о героических действиях этих военнослужащих и сотрудников во время выполнения служебно-боевых задач способствует формированию положительного имиджа и укрепляет доверие общества.

В настоящее время фейковая информация в основном распространяется через запрещенные в Российской Федерации социальные сети (Twitter, Instagram) и нежелательные средства массовой информации Meduza, ИноСМИ, а также мессенджер Telegram, где силовые структуры, включая войска национальной гвардии, часто представлены в искаженном свете. Необходимо отметить, что официальные источники информации и государственные сайты Российской Федерации являются единственными для получения достоверных сведений. Но, к сожалению, искаженная информация быстро распространяется и становится предметом обсуждения, что порождает негативные эмоции и настроения [11, с. 79].

Дмитриев В. определяет провокационную информацию как «данные, способствующие подстрекательству и побуждению отдельных лиц, групп или организаций к действиям, которые могут привести к последствиям, наносящим значительный урон» [4, с. 9]. Анализ имеющихся публикаций позволяет сделать вывод о том, что провокационная информация представляет собой заранее подготовленный набор недостоверных либо ложных сведений, которые подрывают общественные устои и направлены на вызов негативной реакции общества, потенциально способной причинить как моральный, так и материальный вред.

Провокационная информация в период информационной войны выступает как «инструмент манипуляции». Она используется для получения преимущества над противником [12, с. 54].

Понятие «провокационная информация» является тесно связанным с понятием «искаженная информация», которая может служить основой для провокации нужных действий у отдельных лиц или групп.

Необходимо отметить, что провокация может рассматриваться как целенаправленный раздражитель, который вызывает у людей определенные эмоции и подталкивает их к необдуманным действиям.

Провокация заключается в изменении ситуационного контекста через модификацию обстоятельств и последствий текущих событий. Наиболее значительной угрозой, обусловленной провокацией, является возможность трансформации невиновного индивида в виновного [7, с. 27]. Таким образом, обучение будущих офицеров методам работы с информацией представляется наиболее эффективной мерой для защиты от негативного воздействия информационных провокаций.

Провокационная информация является социальным феноменом, который можно охарактеризовать определенными признаками: [8, с. 27]

1. Функциональный признак, обеспечивающий передачу информации от одного субъекта к другому.

2. Формальный признак, реализующийся в общении, в результате которого информация направлена как на отдельного человека, так и на общество в целом.

3. Онтологический признак объединяет функциональные и формальные аспекты и отражает специфический тип социальной коммуникации, включающий эмоциональные переживания и волевые воздействия в определенных временных и пространственных рамках.

Ключевыми аспектами влияния информационной провокации на общество являются неопределенность и нерешительность.

Неопределенность проявляется вследствие недостатка информации и невозможности завершить анализ ситуации и может привести к утрате самообладания и неконструктивному поведению.

Также недостаток информации и незавершенный анализ могут вызвать нерешительность в действиях, страх перед ошибками и снижение уверенности в собственных силах, что особенно опасно для офицеров, исполняющих функции военного руководства в условиях деструктивного анализа. [18, с. 130]

Воздействие провокации на общество всегда несет элемент непредсказуемости, а его последствия часто оказываются неконтролируемыми. Не все источники негативной и искаженной информации возможно отследить, Рпоэтому необходимо формировать у личного состава соответствующей морально-психологической устойчивости, позволяющей успешно выполнять служебно-боевые задачи в любых условиях. Важно развивать у будущих офицеров критическое мышление, чтобы они могли эффективно различать достоверную информацию и дезинформацию, используя определенные приемы.

Значимым фактором для развития устойчивости к информационным провокациям у курсантов военных вузов является способность к аналитической деятельности. Готовность к такой работе у будущих офицеров зависит от уровня сформированности у них необходимых информационно-аналитических навыков. Это позволяет эффективно работать с различной информацией и использовать современные технологии в учебной, научной и практической деятельности.

Разработана технология развития умений у курсантов анализировать провокационную информацию (рисунок) представляющая собой: поэтапную систему педагогических приемов, способов, действий, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности курсанта, направленную на достижение результата – умения анализировать провокационную информацию.

Констатирующий этап

Диагностика знаний и умений у курсантов по проблеме провокационной информации (диагностика с использованием авторских анкет № 1, 2).

Этап разработки учебно-методического обеспечения развития у курсантов умений анализировать провокационную информацию

Разработка педагогической программы «Провокационная информация как угроза международной безопасности».
Разработка теоретического курса «Провокационная информация как угроза международной безопасности».

Этап мотивационно-обучающий

1.Проведение теоретического курса «Провокационная информация как угроза международной безопасности» (факультатив).
2. Проведение внутри вузовского конкурса «Негативное влияние провокационной информации на военнослужащих войск национальной гвардии».
3. Проведение круглых столов по развитию умений у курсантов анализировать провокационную информацию.
4. Ежемесячное проведение информирования по проблеме провокационной информации.

Диагностический этап

1. Диагностика уровня развития у курсантов умений анализировать провокационную информацию с использованием авторской анкеты № 3.
2. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности курсантов в умении анализировать провокационную информацию.

Этап коррекционный

Коррекционная работа – это психолого-педагогические мероприятия, направленные на преодоление недостатков в развитии умений у курсантов анализировать провокационную информацию.
Индивидуальная работа с курсантами, работа курсантов в парах и в малых группах**.**

Этап результирующий

Оценка сформированных у курсантов умений анализировать провокационную информацию.
Критерии и показатели оценки уровня развития у курсантов умений анализировать провокационную информацию.

ЗНАНИЕВЫЙ	***ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ***	***МОТИВАЦИОННЫЙ***
владение системой знаний о понятии, сущности и видах провокационной информации.	**уметь:** найти; воспринять, зафиксировать; классифицировать информацию по видам, формам, средствам распознавания, способом воздействия; понять, оценить, преобразовать информацию; проверить ее соответствие действительности; делать выводы на основе изученной информации.	потребность и необходимость умения анализировать провокационную информацию.

Результат – ***умения у курсантов анализировать провокационную информацию***

Рис. Технология развития умений у курсантов анализировать провокационную информацию

Способность анализировать провокационную информацию предполагает, что курсант может систематизировать её по различным критериям, выявить отдельные признаки, источники и проверить достоверность, а также сделать обоснованные выводы [15, с. 6].

Формирование устойчивости к провокационной информации также должно основываться на умении принимать самостоятельные решения, которые способны противостоять ее влиянию.

Важно формировать у курсантов самостоятельность, поскольку профессиональная деятельность требует принятия серьезных решений, позволяющих будущему офицеру эффективно противостоять провокациям [5, с. 630].

Офицеры войск национальной гвардии нередко сталкиваются с ситуациями выбора рационального пути в служебной деятельности, когда время и информация в дефиците. В моменты стрессового решения задач в условиях информатизации общества офицер может попасть в сложную и затруднительную ситуацию, что может негативно сказаться на его моральном и физическом состоянии здоровья.

Анализ современных информационных ресурсов позволил углубленно исследовать понятие, историю появления, характеристики и функциональное назначение информационных провокаций. Устойчивость к таким провокациям является необходимым качеством для сотрудников Росгвардии в процессе выполнения разнообразных служебно-боевых задач. Устойчивость также можно сформировать, обладая развитой рефлексивной позицией. Для достижения этого возникает необходимость использования «технологий проблемного обучения и информационных технологий в рамках подготовки курсантов для выполнения учебных и служебных задач в условиях дефицита или избытка информации» [12, с. 78].

Особое внимание в войсках национальной гвардии уделяется защите военнослужащих от влияния неблагоприятных факторов на их моральное состояние. Рефлексивность в этом процессе играет важную роль и обеспечивает формирование внутренней мотивации, которая необходима для эффективной коммуникации, обучения и координации совместных действий в решении общих задач. Рефлексия способствует быстрой адаптации к изменяющимся условиям и развитию личности будущих офицеров и военного коллектива [13, с. 149].

При разрешении критически важных служебных задач каждый член военного коллектива осознанно занимает активную позицию, высказывает своё мнение и анализирует ситуацию, что создает дополнительную защиту от негативного влияния. Задачи, связанные с защитой от негативного информационно-психологического воздействия, включают анализ морального и психологического состояния военнослужащих, подготовку к действиям в условиях негативного информационного давления и обучение методам защиты.

Однако не всем доступно понимание существующего методического обеспечения военнослужащих, которое предназначено для решения задач по защите от негативного воздействия информационной провокации.

Решение этой проблемы возможно в рамках образовательного процесса военного вуза. Все аспекты педагогической деятельности в обучении курсантов должны быть ориентированы на укрепление устойчивости к информационным воздействиям.

На базе Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации (ВА Росгвардии) был проведен опрос курсантов первого, пятого курсов и слушателей курсов повышения квалификации с целью определения уровня осведомленности курсантов о провокационной информации.

По результатам опроса были получены следующие результаты.

Были определены уровни осведомленности курсантов о данной проблеме и их способность к распознаванию провокационной информации (таблица)

Таблица

Результаты исследования

Показатель	1-й курс	3-й курс	5-й курс
Осведомленность	35 %	45 %	60 %
Способность к распознаванию провокационной информации	30 %	40 %	55 %

Анализ полученных данных, представленных в таблице, указывает на актуальность проблемы недостаточной осведомленности курсантов о провокационной информации в современном контексте. Несмотря на значительное повышение уровня осведомленности и способности к распознаванию провокационной информации по мере продвижения к пятому курсу, достигнутые значения всё ещё не являются адекватными для будущих офицеров Росгвардии.

Из таблицы также видно, что на первом, третьем и пятом курсе процент понимания проблемы провокационной информации недостаточно высок, что свидетельствует о том, что на низком уровне находится устойчивость к информационным провокациям. Это происходит от того, что анкетируемые по – разному понимают суть этой проблемы.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о необходимости дополнительной работы с курсантами, касающейся формирования навыков анализа провокационной информации и развития в рамках их профессиональной подготовки. Для развития устойчивости к информационным провокациям курсанты военного вуза должны обладать умением критически анализировать поступающую из различных источников информацию [5, с. 632].

Развитие у курсантов способностей анализа провокационной информации в процессе профессиональной подготовки включает в себя формирование следующих ключевых умений и навыков:

– умение искать информацию из нескольких источников с разнообразной идеологической направленностью;

– умение критически оценивать и анализировать полученную информацию с учётом потенциального преувеличения данных, используя здравый смысл;

– умение сравнивать информацию, полученную из интернета, с результатами служебно-боевых задач.

Для успешного формирования этих умений целесообразно применять следующие методы:

– правовое воспитание – нацелено на развитие знаний о правах и обязанностях, связанных с военной службой;

– семинары и конференции – в ходе которых педагогический состав обучает курсантов эффективной работе с информацией, включая провокационную, а также информирует об их правах и обязанностях при выполнении служебно-боевых задач.

– Факультативный курс – этот курс включает развитие навыков саморегуляции, способности к рефлексии, формирование активной жизненной позиции и критического мышления, а также обучение приемам выхода из ситуаций неопределенности.

Факторы, оказывающие влияние на формирование навыков анализа провокационной информации у курсантов, можно разделить на две категории: препятствующие и способствующие.

1. Препятствующие факторы:

– ограниченный доступ к информационным ресурсам в контексте выполнения военных обязанностей;

– высокая нагрузка на курсантов, вызванная необходимостью освоения обширного учебного материала и выполнением служебных задач.

2. Способствующие факторы:

– заинтересованность курсантов в изучении природы провокационной информации;

– практическая подготовка, которая включает три вида практики и стажировку в войсках, что способствует развитию аналитических навыков в отношении провокационной информации;

– сплочение курсантских коллективов, формирование в коллективе курсантских подразделений позитивного морально-психологического климата помогает будущим офицерам анализировать и распознавать провокационную информацию.

Например, в процессе обеспечения общественного порядка и безопасности курсанты сталкиваются с различными проявлениями провокационной информации, такими как лозунги, выкрики из толпы и провокационные надписи на баннерах. Работа в слаженном коллективе во время выполнения служебно-боевых задач позволяет курсантам на практике развивать умения по распознаванию и противодействию подобной информации.

Таким образом, остро встает необходимость развития способностей у будущих офицеров оценивать и анализировать любую ситуацию, выявлять реальные факты и доводить достоверные сведения до личного состава.

Согласно многочисленным источникам, наблюдается значительное количество провокационных сведений, которые касаются проведения Специальной военной операции в Украине.

В частности, нежелательные сведения о неудачах российских вооруженных сил на линии соприкосновения целенаправленно распространяются рядом интернет – платформ, которые представляют интересы антироссийских медиа и иностранных агентов.

Основная цель таких информационных «вбросов» со стороны противника заключается в стремлении обеспечить продолжение поставок вооружения и увеличение финансирования неонацистских групп, а также в стимулировании диверсионной и террористической активности против Российской Федерации. В условиях современного информационного поля и широкого доступа к данным из различных источников, включая социальные сети, важно создать условия, способствующие развитию навыков фильтрации и противодействия информационным провокациям, а также устойчивости к их негативному воздействию.

Будущие офицеры должны обладать навыками самостоятельного принятия решений и обучать своих подчинённых критическому восприятию провокационной информации.

Поэтому образовательный процесс необходимо направить на развитие у курсантов умений и способностей к анализу, критическому осмыслению, оценке и интерпретации данных из различных источников. В рамках образовательного и воспитательного процесса профессорско-преподавательский состав и командиры должны информировать курсантов не только о социальной опасности и последствиях распространения провокационной информации для населения страны, но и о механизмах анализа, когнитивной гибкости и проявления резистентности к противоречивой и неоднозначной информации.

Список источников

1. Бережнова, Л. Н., Маклачков, Е. А. Подготовка курсантов к работе с информационной провокацией при обеспечении массовых спортивно-зрелищных мероприятий // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 11 (177). – С. 50–55.

2. Бережнова, Л. Н., Маклачков, Е. А. Информационная провокация как метод негативного информационно-психологического воздействия на военнослужащих // Военный академический журнал. – 2020. – № 4 (28). – С. 114–117.

3. Гадаборшева, З. И., Ажиев, А. В. Психологическая устойчивость молодежи // Молодёжь в современном обществе: к социальному единству, культуре и миру : материалы международного форума. – Ставрополь, 2017. – С. 275–278.

4. Дмитриев, А. В. Понятие провокации / А. В. Дмитриев // Провокация: сферы коммуникативного проявления. – 2016. – С. 7–17

5. Игнатьев, А. О. Развитие критического мышления курсантов военных вузов какие противодействия идеологии экстремизма // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3А. – С. 629–638.

6. Кузнецов, И. И. Технологии политических провокаций в Рунете / И. И. Кузнецов // Теория и практика общественно-научной информации. – 2004. – № 19. – С. 197–211.

7. Канболатов, Д. Ю., Поминова, О. Л. Анализ понятий «информация», «провокация» и «провокационная информация» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 13. – № 3. – С. 24–29.

8. Литвинова, Ю. В. Формы провокационных публикаций в социальных медиа / Ю. В. Литвинова. – Астрахань : Издательство АГУ, 2016. – С. 135.

9. Маклачков, Е. А., Гнездилов, В. А. Имидж офицера войск национальной гвардии Российской Федерации как детерминанта нейтрализации информационных провокаций // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В. А. Пятина. – Астрахань, 2019. – С. 87–93.

10. Морозова, Е. А. Провокативность как метод социально-психологического воздействия / Е. А. Морозова. – Москва, 2001. – С. 28–41.

11. Маклачков, Е. А. Организация работы курсантов военных институтов войск национальной гвардии с провокационной информацией / Е. А. Маклачков, Л. Н. Бережнова // Вестник Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии. – 2022. – № 3 (20). – С. 77–81.

12. Пуненков, А. Е. Способы противодействия провокационной информации военнослужащими / А. Е. Пуненков // Защита военнослужащих от информационных провокаций : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21 апреля 2021 года / под общ. ред. Л. Н. Бережновой. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. – С. 53–56.

13. Пашенцев, Е. Н. Провокация как элемент стратегической коммуникации США: опыт Украины / Е. Н. Пашенцев // Государственное управление. Электронный вестник. – 2014. – № 44. – С. 149.

14. Провокационное воздействие на человека в информационном пространстве / Л. Н. Бережнова, О. И. Белоус, С. А. Воронов [и др.]. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, 2019. – 180 с.

15. Самедова, Ю. А., Дорохов, А. Н., Григоров, С. Ю. Педагогические аспекты формирования критического мышления как средства информационной безопасности будущих офицеров в условиях военного вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 2. – С. 209–213.

16. Семенова Е. Н. Формирование готовности курсантов военного вуза к информационно-аналитической деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 1–9.

17. Черняйков, М. Н. Модельное представление педагогического сопровождения курсантов в процессе формирования их гражданской позиции противодействия антигосударственной пропаганде / М. В. Черняйков // Инновации в образовании. – Москва, 2017. – № 2. – С. 126–133.

18. Шибаев, Д. В. Методы противодействия информационной войне// Российский журнал правовых исследований. – Т. 3. – № 4 (2016). – С. 60–68

Информация об авторе

Д. Ю. Канболатов – младший научный сотрудник.

Статья поступила в редакцию 23.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 244–249
Научная статья
УДК 159.9
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-244-249

Волевая саморегуляция как условие эффективного выполнения служебно-боевых задач

Егор Александрович Маклачков[1], Юрий Игоревич Ипатов[2], Вадим Валерьевич Миллер[3]
[1,2,3]Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия
[1]ajax23@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0002-5380-7161
[2]yuripatoff@yandex.ru
[3]millervadim401@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена значимость волевой саморегуляции при подготовке к выполнению служебно-боевых задач, связанных с высоким риском для жизни и здоровья. Проведен обзор стресс-факторов, оказывающих влияние на морально-политическое и психологическое состояние военнослужащих. Волевая саморегуляция выделена как одно из ведущих условий, необходимое для сохранения психического здоровья военнослужащих и качественного выполнения служебно-боевых задач. Исследование проведено с военнослужащими перед убытием в зону проведения специальной военной операции. В ходе исследования выявлен высокий волевой потенциал, проведены дополнительные занятия для укрепления и развития волевой саморегуляции в сложных ситуациях профессиональной и служебной деятельности.

Ключевые слова: волевая саморегуляция, риск для жизни, военнослужащие, боевые действия, служебно-боевые задачи, волевые качества, условия деятельности.

Для цитирования: Маклачков, Е. А., Ипатов, Ю. И., Миллер, В. В. Волевая саморегуляция как условие эффективного выполнения служебно-боевых задач // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 244–249.

Динамично меняющиеся условия служебно-боевой деятельности военнослужащих, выполняющих задачи в зоне проведения специальной военной операции (далее СВО), предъявляют значительные требования к их профессиональной и должностной подготовке. Серьезные корректировки внес характер боевых действий в зоне СВО, серьезно отличающийся от других вооруженных конфликтов.

Стремительная и детальная разведка позиций с помощью БПЛА-разведчиков, раскрывающая позиции и боевые порядки, использование информационных источников с целью негативного воздействия на военнослужащих и мирное население, значительное искажение новостных событий в мировых СМИ.

Отдельно стоит отметить неоднородный состав воюющих войск из состава Минобороны России, Росгвардии (далее войска национальной гвардии), добровольческих подразделений, представляющих возрастной диапазон от 18 до 60 лет [8].

В сложившейся ситуации основой для достижения, поставленных служебно-боевых задач являются личностные качества военнослужащих. Понимание и поддержка государственной политики отражается в профессионализме и психологической готовности выполнять свои профессиональные и служебные обязанности в условиях риска для жизни и здоровья.

Достаточно часто информация о характере боевых действий при подготовке к выполнению задач может иметь отличный характер от существующей действительности. Боевые действия имеют динамичный характер и актуальная обстановка претерпевает серьезные изменения за короткий отрезок времени. Это обусловливает необходимость своевременной адаптации на физическом и психическом уровне.

В целях активной адаптации к условиям боевой обстановки рассмотрим исследование профессора Караяни А. Г., который определил внешние и внутренние стресс-факторы, влияющие на психологическое самочувствие и готовность к выполнению служебно-боевых задач [6].

В качестве внешних стресс-факторов выступают:

– местность, нехарактерная для привычной деятельности, резкая смена температуры воздуха, вызывающая риск переохлаждения или наоборот перегрева организма;

– отравляющие газы, вследствие взрывов, горения техники, жилых объектов, использования противником отравляющих веществ;

– недостаточная видимость;

– различные инфекционные заболевания.

Внутренние факторы подразделяются на физиологические, эмоциональные и когнитивные. Физиологические качества представлены в виде:

– подготовленности к длительным действиям, вызывающим перегрузку и утомление мышц;

– значительное сокращение времени сна;

– болезнь или ранение;

– работа вегетативной нервной системы (пищеварение, сердечный ритм, контроль дыхания, эндокринная регуляция).

К эмоциональным факторам относится:

– страх получения ранения, увечья, смерти;

– накопившийся гнев, обида, которые могут перерасти в конфликты с сослуживцами;

– гибель близкого товарища;

– отсутствие возможности побыть одному и в тоже время одиночество в коллективе.

Когнитивные факторы представляют:

– недостаток или переизбыток информации о предстоящих действиях;

– неопределенность ситуации;

– действия, превышающие возможности;

– долгое ожидание или напротив отсутствие времени на принятие взвешенного решения [6, с. 15-16].

Перечисленные стресс-факторы способны как эффективно влиять на ход адаптации к боевым условиям деятельности, так и оказать деструктивное воздействие, способствующее дезадаптивному поведению, которое может повлечь трагичные последствия. В данных условиях на первый план выходит использование волевой саморегуляции, направленной на контроль своего поведения, а также поведения сослуживцев в боевых действиях.

Рассмотрим терминологические характеристики понятия «воля». В Большом толковом словаре русского языка под ред. Кузнецова С. А. воля понимается как «способность человека сознательно управлять своими действиями, принимать решения и осуществлять их» [4, с. 247]. С точки зрения педагогической науки воля рассматривается как «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия» [7, с. 14].

В психологии воля представляет «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т. е. свои непосредственные желания и стремления)» [3, с. 73].

Проведенный анализ, говорит о том, что воля, представляет способность личности принимать решения и регулировать свое поведение для достижения, поставленной цели, разрешения актуальных проблем и нейтрализации внутренних и внешних барьеров деятельности. В отечественной психологии волевая саморегуляция оказывает влияние на формирование характера через внутреннюю напряженность и пассионарность. Внутренняя напряженность, заключается в запрете всего лишнего, а пассионарность в укреплении волевых усилий ради достижения итоговой цели [16, с. 292–294].

Для военнослужащих, выполняющих задачи в особых условиях деятельности, связанных с риском для жизни и здоровья необходима определенная боевая активность, непосредственно связанная с проявлением волевой саморегуляции, обеспечивающей устойчивость поведения, ответственность за принятое решение и способность к адекватному реагированию на опасность.

Более того условия боевой обстановки достаточно часто могут создавать у военнослужащих неопределенность, вследствие скоротечности боевых действий, что может вызвать неуверенность в правильном понимании поставленной задачи и соответственно принятии оптимального решения.

Более того, информационная пропаганда со стороны противника также создает информационный фон, который может внести разночтения во взаимодействие подразделений и оказать негативное влияние на морально-политическое и психологическое состояние военнослужащих [10].

В этих условиях ведущее значение имеет проявление нравственно-волевой устойчивости и саморегуляции, заключающейся в способности личности военнослужащего преодолевать собственное внутреннее неустойчивое морально-политическое и психологическое состояние в различных условиях нестабильной боевой, социальной и военно-политической обстановки [1, с. 69].

Выработка волевой саморегуляции достигается с помощью длительного и кропотливого труда. На этапе отбора на военную службу в войсках национальной гвардии проводится психологическая диагностика развития волевой саморегуляции поведения, необходимой активности, высокой работоспособности, настойчивости и самообладания в сложных ситуациях выполнения служебно-боевой деятельности [12, с. 11].

Соответственно развитие и укрепление волевых качеств достигается путем проведения многочисленных тренировок к выполнению служебно-боевых задач, что обеспечивает эффективность и качественное выполнение деятельности, в том числе связанной с риском для жизни и здоровья [2; 17].

Своевременная и качественная подготовка обеспечивает, в том числе и переработку экстремального опыта в качестве прогрессивного изменения и личностного роста. Формируются новые, более зрелые качества – глубокое понимание ценности жизни, развитие эмпатии, усиление гуманистических установок, рост духовности и способности к творческому самовыражению.

Военнослужащий, обладающий волевой саморегуляцией, способен сохранять самообладание при угрозе жизни и здоровью, принимать решения в условиях дефицита времени и информации, управлять своими эмоциями и поведением в стрессовых ситуациях, а также оказывать необходимую помощь сослуживцам, проявлять инициативу и брать на себя ответственность [5].

Волевой самоконтроль показывает готовность военнослужащих к действиям в ситуациях отсутствия полной информации о предстоящей деятельности. Обладая уверенностью в своих силах, осознавая ответственность, приходит и профессионализм, выражающийся в качественно выполненных служебных задачах [13].

Примеры мужества и героизма военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии освещаются на многих информационных каналах и интернет-ресурсах, отражая специфику деятельности и применение своих лучших человеческих качеств, что подчеркивает профессионализм, креативный подход и нестандартные действия от которых зависит собственная жизнь и жизни других людей [11].

Перед подготовкой к выполнению служебно-боевых задач военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации предварительно проводиться психологическая подготовка и сопровождение для своевременного оказания консультативной помощи в ходе индивидуальной и групповой работы [14; 15].

Не менее важным является и оказание необходимой и своевременной психологической помощи, направленной снижение стресса и ошибочных действий, улучшение концентрации внимания и самоконтроля для сохранения психического здоровья и эффективного выполнения служебно-боевой деятельности [9].

По этой причине в целях качественной подготовки к выполнению служебно-боевых задач в зоне проведения СВО проведено изучение волевой саморегуляции с использованием методики Зверькова А. В. и Эйдмана Е. В. «Исследование волевой саморегуляции», краткой беседы и анкетного опроса. Военнослужащим предстояло выполнять задачу по охране важных государственных объектов, а также при необходимости оказывать помощь мирному населению. В исследовании приняли участие 40 военнослужащих.

В ходе индивидуальной беседы уточнены основные причины трудностей, которые возникают при исполнении должностных обязанностей; есть ли опыт участия в боевых действиях; что в большей степени может снизить готовность выполнять служебно-боевые задачи.

В процессе анкетного опроса выявлено, что 37, 5 % военнослужащих испытывают опасения и страх, который активизировался вследствие необходимости выполнять задачи в условиях риска для жизни или здоровья.

Связано это с недостатком необходимого опыта, знаний, навыков и умений при выполнении задач в особых условиях деятельности, на что указали 30 % военнослужащих соответственно.

Также 25 % опрошенных отметили, что не в полной мере умеют владеть своими чувствами, преодолевать растерянность и страх. Существует и проблема в доведении своих действий до конца у 20 % военнослужащих, что характеризует недостаток в развитии уверенности и устойчивости волевых качеств.

При анализе результатов методики А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» полученная информация также подтвердилась (табл.).

Таблица

Результаты изучения волевой саморегуляции у военнослужащих (%)

показатели	низкий	средний	высокий
самообладание	15	50	35
настойчивость	–	30	70
общая оценка	–	45	55

Полученные данные говорят о достаточно высоком волевом потенциале военнослужащих, что характеризует готовность к выполнению задач в особых условиях службы и адекватному реагированию на непредвиденные обстоятельства.

Вместе с тем есть определенные трудности в самообладании у 15 % опрошенных, что говорит о высокой импульсивности и непродуманности своих решений с выражением ярких эмоциональных реакций. В эту категорию попали молодые военнослужащие, не обладающие еще достаточным опытом выполнения служебно-боевых задач.

Средний уровень самообладания имеют 50 % военнослужащих, которые характеризуются, как способные справляться с трудностями, контролировать свои эмоции, обладающие уверенностью в ситуациях неопределенности. Вместе с тем в ситуациях острого эмоционального потрясения данные военнослужащие могут потерять самоконтроль и совершить необдуманные действия и поступки, что следует учитывать при выполнении служебных обязанностей. Высокий уровень самообладания имеют 35 % военнослужащих, обладающих уверенностью в себе и своих действиях, отличающихся продуманностью и взвешенностью при принятии решений, готовых к адекватному реагированию на новые обстоятельства деятельности.

В ходе анализа показателя настойчивости 30 % военнослужащих имеют средний уровень, что говорит об умеренной работоспособности, уважению социальных норм, но в тоже время быстрое утомление, бурное эмоциональное реагирование и недостаточная уверенность в своих силах при появлении трудностей в достижении цели. Высокий уровень настойчивости показали 70 % респондентов, которые обладают высокой трудоспособностью, активностью, готовы противостоять препятствиям в достижении итоговой цели, не отвлекаясь на второстепенные альтернативы. Такие люди строят свою деятельность, опираясь на социальные правила поведения и проявляют заботу об окружающих.

Общая оценка показала, что 45 % военнослужащих имеют средний уровень волевой саморегуляции, отражающей достаточно развитое чувство ответственности, которое связано с чувствительностью к критике со стороны непосредственных командиров (начальников) и иных трудностей при выполнении служебно-боевых задач. В ситуациях риска способны действовать импульсивно, не проявляя должной рефлексии и самоконтроля.

В таких случаях снижается и работоспособность, увеличивается количество ошибочных действий, существует риск «пропуска цели». Помимо соблюдения режима труда и отдыха необходимо своевременное оказание психологической помощи и коррекции поведения.

Высокая волевая саморегуляция характерна для 55 % военнослужащих, обладающих самостоятельностью и активностью при выполнении служебно-боевых задач. Они систематично организуют свою деятельность и бытовые условия, даже в ситуациях, связанных с риском для жизни и здоровья. Обладают высокой рефлексией и прогнозированием своих действий. Не останавливаются на достигнутом и стремится к саморазвитию и совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств.

По итогам проведенного исследования в ходе слаживания подразделений проведены занятия, включающие психологический блок по развитию волевой саморегуляции. Занятия проводились в рамках когнитивно-поведенческой терапии через активизацию волевых действий с помощью практических упражнений. В рамках занятий военнослужащие поняли важность рефлексии своих потенциальных действий и бездействий, получили положительный опыт, что помогло снизить напряженность и страх перед выездом в зону СВО и выполнить поставленные задачи.

Волевая саморегуляция является одним из важных компонентов адаптации в деятельности, связанной с риском для жизни и здоровья. Преодоление трудностей закаляет характер, помогает выполнить сложные профессиональные и служебные задачи, проявляя свой профессионализм, спасти жизни других людей и предотвратить возможные боевые потери.

Проведенное исследование показало необходимость осуществления своевременной работы с военнослужащими для снижения эмоциональной напряженности, страхов и фобий, а также укрепления уверенности в своих силах, контроле чувств и успешности выполняемой деятельности.

Список источников

1. Алехин, И. А. Практика формирования нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих / И. А. Алехин, Д. А. Фередин, А. А. Белянский // Морской сборник. – 2024. – № 3. – С. 68–70.
2. Бабичев, А. М. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач / А. М. Бабичев, Н. В. Ивченко, А. П. Шарухин. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2025. – 87 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд. – Москва : АСТ, 2009. – 811 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – Москва : Норинт, 1998. – 1534 с.
5. Ефремов, М. С. Воспитание волевых качеств военнослужащих Росгвардии на основе боевого опыта / М. С. Ефремов, С. А. Баранов // Теория и практика военного образования. – 2023. – № 1. – С. 18–22.
6. Караяни, А. Г. Психология боевого стресса и стресс-менеджмента : учебное пособие для вузов / А. Г. Караяни. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2023. – 145 с.
7. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. – Москва : Academia, 2005. – 173 с.
8. Комсомольская правда. Предельный возраст для заключения контракта на участие в СВО: критерии годности к военной службе. – URL: https://www.kp.ru/guide/do-kakogo-vozrasta-mozhno-zakljuchit-kontrakt-na-svo.html (дата обращения: 22.12.2025).
9. Корчемный, П. А. Деятельность психолога по преодолению отрицательных психических состояний военнослужащих методами саморегуляции в мирной и боевой обстановке / П. А. Корчемный, С. Я. Алиева, Г. В. Гнездилов // Человеческий капитал. – 2023. – № 11-1. – С. 285–295.
10. Маклачков, Е. А. Исследование устойчивости к информационным провокациям в период подготовки к выполнению служебно-боевых задач / Е. А. Маклачков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 3. – С. 223–232.
11. Официальный сайт Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. В Росгвардии чествуют Героев Отечества. – URL: https://rosguard.gov.ru/News/Article/v-rosgvardii-chestvuyut-geroev-otechestva-1 (дата обращения 24.12.2025).
12. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 16.11.2016 № 357 «Об утверждении Инструкции об организации и проведении профессионального психологического отбора в войсках национальной гвардии Российской Федерации». – Москва, 2016. – 20 с.
13. Прокофьева, В. А. Роль волевой саморегуляции и локус контроля личности в формировании готовности военнослужащих к действиям в условиях неопределенности и риска / В. А. Прокофьева // Научное мнение. – 2025. – № 9. – С. 96–101.
14. Терехин, Р. А. Диагностика психологической готовности военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач / Р. А. Терехин, В. А. Прокофьева, А. А. Утюганов. – Санкт-Петербург : Академия войск национальной гвардии, 2025. – 77 с.
15. Федосеева, И. А. Методическое сопровождение военнослужащих в процессе профессиональной подготовки / И. А. Федосеева, Р. А. Николаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 82–87.
16. Шабанов, Л. В. Общая психология / Л. В. Шабанов. – Санкт-Петербург : Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – 398 с.

17. Шаповалов, И. В. Профессиональная ответственность будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации: стратегия и тактика подготовки / И. В. Шаповалов, С. Н. Сорокоумова, Ю. В. Стебайлов. – Новосибирск : Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2022. – 92 с.

Информация об авторах

Е. А. Маклачков – кандидат педагогических наук, преподаватель;
Ю. И. Ипатов – курсант;
В. В. Миллер – курсант.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 16.02.2026; принята к публикации 24.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 250–256
Научная статья
УДК 378.147:81’243:355.23
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-250-256

Интеграция иноязычной подготовки в формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров войск национальной гвардии

Наталья Владимировна Соболь
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
Пермь, Россия
sobolnvpvi@yandex.ru

Аннотация. Описывается междисциплинарная модель обучения агитационной речи на английском языке будущих офицеров войск национальной гвардии. Показано, что слово для офицера войск национальной гвардии является не только средством профессиональной коммуникации, но и становится инструментом воздействия, требующим высокой правовой, этической и межкультурной ответственности. Конкурс агитационной речи рассматривается как практико-ориентированная форма реализации этой модели, позволяющая интегрировать иноязычную подготовку, формирование профессионального мировоззрения и готовности к действиям в условиях информационно-психологического противоборства. Делается вывод о перспективности включения описанной модели в процесс обучения и воспитания курсантов военного вуза.

Ключевые слова: агитационная речь, английский язык, будущие офицеры войск национальной гвардии, профессиональное мировоззрение, информационно-психологическое противоборство, междисциплинарный подход

Для цитирования: Соболь, Н. В. Интеграция иноязычной подготовки в формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров войск национальной гвардии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 250–256.

Современные вооруженные конфликты характеризуются переходом от преимущественно «классических» форм боевых действий к гибридным форматам противостояний, в которых военная сила тесно переплетена с политическими, экономическими, информационными и психологическими средствами воздействия. В этих условиях существенно возрастает роль слова как инструмента влияния на сознание и поведение различных целевых аудиторий: личного состава своих и дружественных войск, солдат и офицеров противоборствующей стороны, гражданского населения, международного сообщества [5].

Особое место в этом контексте занимает агитационная речь – целенаправленное речевое воздействие, адресованное личному составу своих и дружественных войск (мотивационное, направленное на формирование патриотизма, профессиональных и морально-политических качеств, разъяснение политики государства в соответствии с целями агитационно-пропагандистской работы, закрепленными в приказе Росгвардии от 20 апреля 2021 г. – № 132 [1]), военнослужащим противоположной стороны (побуждающее к прекращению сопротивления, соблюдению норм международного гуманитарного права) и гражданскому населению (информирующе-убеждающее, защитное, с целью повышения его безопасности, снижения уровня паники, предупреждения о возможных угрозах, противодействия разжиганию межнациональной и межконфессиональной ненависти). В отличие от традиционной учебной монологической речи агитационное обращение неизбежно имеет ярко выраженную ценностную, этическую и правовую составляющую и связано с высоким уровнем ответственности говорящего за свои слова.

Исторический опыт периода Второй мировой войны демонстрирует большой потенциал специальных обращений, адресованных личному составу своих войск и войск союзников, военнослужащим вермахта, гражданскому населению прифронтовых территорий. Однако современные условия информационно-психологического противоборства принципиально отличаются масштабом и скоростью распространения сообщений, разнообразием каналов коммуникации

(спутниковое вещание, интернет-ресурсы, социальные сети, мессенджеры, видеохостинги), а также действующей системой международно-правовых ограничений и этических норм [6].

Современные исследования в области иноязычной подготовки курсантов военных вузов в основном развиваются в рамках коммуникативного, деятельностного и компетентностного подходов, ориентированы на разработку технологий самостоятельной и внеаудиторной работы, моделирование профессионально ориентированных ситуаций на иностранном языке, приближенных к условиям будущей военно-профессиональной деятельности, а также на внедрение CLIL-подхода (Content and Language Integrated Learning). В то же время специфическая задача обучения агитационной речи на иностранном языке затрагивается фрагментарно и редко становится предметом целостного методического описания применительно к военным институтам.

Автор статьи опирается на опыт проведения в военном институте конкурса мастерства агитационной речи на английском языке, ориентированного на подготовку обращений к личному составу своих и дружественных войск, солдатам и офицерам противоборствующей стороны, а также гражданскому населению.

На данном этапе конкурс проводится преимущественно как языковой: тексты агитационных речей для указанных целевых аудиторий предварительно разрабатываются и междисциплинарно согласуются преподавателями профильных гуманитарных дисциплин, после чего курсанты анализируют их содержание с позиций правовой, этической и психологической корректности и представляют данные речи на английском языке. Конкурс рассматривается не только как вид творческой и речевой активности курсантов, но прежде всего как практико-ориентированная, на текущем этапе частично реализуемая форма внедрения междисциплинарной модели обучения агитационной речи, позволяющая интегрировать лингвистические, психологические, межкультурные, правовые и воспитательные аспекты подготовки курсантов.

В период Второй мировой и Великой Отечественной войн агитационные листовки и радиопередачи, адресованные противнику и гражданскому населению, приобретали массовый характер и рассматривались как важный элемент боевых действий. Исторические источники показывают, что советская фронтовая агитация опиралась на четкое выделение целевых аудиторий (рядового и офицерского состава противника, гражданского населения), апелляцию к базовым ценностям (жизнь, семья, дом), сопоставление официальной пропаганды с личным опытом солдата, обещание гуманного обращения при сдаче в плен [8].

В обращениях к гражданскому населению особое внимание уделялось стойкости, взаимопомощи, сохранению человеческого достоинства и вере в победу. Использовались максимально понятный язык, эмоционально насыщенные формулировки, исторические и культурные образы, обращенные к коллективной памяти. Тем самым уже в 1941–1945 гг. складывается набор устойчивых характеристик агитационной речи, сохраняющих актуальность сегодня: конкретное целеполагание, дифференциация адресатов, опора на универсальные ценности, использование выразительных, но понятных средств языка.

После войны классическая военная агитационно-пропагандисткая работа обретает более сложные формы психологических и информационных операций, стратегических коммуникаций. В современных трактовках стратегические коммуникации понимаются как системная деятельность по воздействию на ключевые аудитории в интересах государства и вооруженных сил, объединяющая информационные кампании, психологические операции, медиадеятельность и публичную дипломатию.

В этом контексте агитационная речь на иностранном языке рассматривается как один из инструментов «коммуникации убеждения», встроенный в более широкую стратегию: поддержание положительного образа своих и дружественных войск, снижение мотивации противника к ведению боевых действий, стимулирование соблюдения норм международного гуманитарного права и защита гражданского населения [12].

Речевое воздействие в условиях вооруженного конфликта осуществляется в рамках норм международного гуманитарного права (МГП) и международного права в области прав человека. Женевские конвенции 1949 года и дополнительные протоколы закрепляют принципы различения между лицами, принимающими непосредственное участие в военных действиях, и гражданскими лицами, пропорциональности, гуманного обращения с лицами, оказавшимися во власти противника. Эти принципы непосредственно задают рамки допустимого содержания агитационных обращений [2].

Современные руководства по применению МГП подчеркивают, что информационно-психологические операции и пропаганда допустимы лишь постольку, поскольку они не поощряют нарушение международного права и не превращаются в форму негуманного обращения. Для агитационной речи будущего офицера это означает, что она должна рассматриваться не только как средство достижения успеха в решении конкретных задач, но и как объект правовой и этической экспертизы. Для системы военного образования это требует включения в обучение агитационной речи модулей по МГП, правам человека в вооруженных конфликтах и профессиональной этике военнослужащего.

Дисциплина «Иностранный язык» в военных вузах, опираясь на перечисленные выше подходы, рассматривается как средство формирования готовности курсантов к профессиональной коммуникации в типичных и экстремальных ситуациях службы, включая межкультурные контакты, участие в миротворческих операциях и международном сотрудничестве. Разработаны модели профессионально ориентированного обучения с использованием ситуационных заданий, ролевых и имитационных игр, кейс-метода, а также элементов CLIL-подхода (Content and Language Integrated Learning), когда языковые средства осваиваются одновременно с содержанием профильных дисциплин [4].

Вместе с тем специфическая задача обучения агитационной речи на иностранном языке, в том числе адресованной военнослужащим своих и дружественных войск, военнослужащим противоборствующей стороны и гражданскому населению, как правило, не выделяется в качестве самостоятельного направления убеждающей коммуникации или информационной безопасности. Это создает разрыв между общими целями иноязычной подготовки и практическими задачами участия будущих офицеров в информационно-психологическом противоборстве и стратегических коммуникациях.

В этой связи важно опираться на исторический опыт агитации, современную теорию стратегических коммуникаций и нормы МГП для формирования междисциплинарной модели обучения агитационной речи на английском языке, адаптированной к условиям военного вуза войск национальной гвардии, что и является предметом дальнейшего рассмотрения автора.

Обучение агитационной речи на английском языке в военном вузе требует выхода за рамки узко лингвистического подхода. Агитационное обращение в условиях вооруженного конфликта одновременно является видом иноязычной профессиональной коммуникации, инструментом информационно-психологического воздействия, актом с правовыми и этическими последствиями, средством формирования и проверки профессионального мировоззрения будущего офицера.

Поэтому описываемая модель обучения агитационной речи на английском языке будущих офицеров войск национальной гвардии опирается на междисциплинарный подход, интегрирующий комплекс профильных гуманитарных и правовых дисциплин, в том числе международное гуманитарное право и теорию информационно-психологических операций. Эта модель рассматривается как надстройка над существующей системой профессионально ориентированного обучения иностранному языку, а не как ее замена [7].

Она опирается на уже сформированные фонетические, лексические и грамматические навыки и дополняет их дискурсивными, риторическими и этико-правовыми умениями. Методологически модель согласуется с компетентностным подходом, поскольку ориентирована на развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, и опирается на идеи контекстного обучения, максимально приближая содержание речевой деятельности к будущим служебно-боевым ситуациям. Интеграция языка с содержанием международного гуманитарного права, информационно-психологического противоборства и социологии конфликта фактически соответствует реализации CLIL-подхода в условиях военного вуза.

Структурно модель включает следующие компоненты: лингвистический и риторический, психологический и социологический, межкультурный, правовой и этический, воспитательный (рефлексивный), технологический. Рассмотрим кратко каждый компонент.

Лингвистический и риторический компоненты обеспечивают переход от «знания языка» к умению конструировать эффективное агитационное высказывание в жестких временных рамках.

На уровне общей структуры речи агитационная речь рассматривается как текст, включающий: обращение и обозначение адресата, позиционирование говорящего, формулировку ключевого послания, краткую аргументацию (логическую и эмоциональную), финальный призыв к действию или отказу от действия.

На уровне языкового оформления речи акцент делается на отборе лексики (глаголы действия, слова с ясной эмоциональной окраской, отсутствие жаргона и неоднозначно воспринимаемых слов), простых и средних по длине синтаксических конструкциях, базовых риторических приемах (повторы, контрасты, обращения, риторические вопросы). Практически компонент реализуется через анализ образцов речей, преобразование текстов (сжатие, перефразирование), поэтапное написание собственной речи и отработку произнесения (ударение, паузы, логические акценты).

Психологический и социологический компоненты модели ориентируют курсантов на понимание того, что агитационная речь адресована не абстрактной аудитории, а конкретным группам людей. Обсуждаются типичные эмоциональные состояния (страх, усталость, вина, агрессия, беспомощность), социальные роли и ожидания, источники доверия и факторы группового давления. На этой основе используется анализ конкретных профессионально значимых ситуаций (обстрел, эвакуация, ночь в окопах и др.), к которым курсант подбирает обращение, учитывающее состояние адресата и реалистичные варианты поведения. Формируется способность понимать эмоциональное состояние другого человека и как бы «ставить себя на его место», сопереживать ему.

Межкультурный компонент исходит из того, что агитационная речь на английском языке всегда разворачивается в поле межкультурного общения. Курсант изучает значимые для предполагаемой аудитории символы, исторические сюжеты, религиозные и культурные мотивы, выявляет возможные коммуникативные запреты, сопоставляет собственные культурные представления с перспективой адресата.

На практике это реализуется через страноведческие темы на английском языке, анализ материалов средств массовой информации (в том числе цифровых) с обращениями к солдатам и гражданскому населению (новости, обращения международных организаций) и адаптацию одной и той же речи под разные культурные контексты. Задача этого компонента – научить строить обращение так, чтобы не задевать достоинство адресата и не углублять конфликт по причине культурной неадекватности.

Правовой и этический компоненты «встраивают» агитационную речь в рамки международного гуманитарного права, национального законодательства и воинской этики. Курсант знакомится с ключевыми положениями МГП (защита гражданских, статус военнопленных, ограничения средств и методов ведения войны), а также с правовыми аспектами информационно-психологических операций.

В учебный процесс здесь включаются ситуации, где необходимо оценить содержание агитационного текста с точки зрения соответствия МГП, задания на редактирование речей с устранением юридически и этически недопустимых формулировок, обсуждение сложного выбора между эффективностью речевого воздействия и соблюдением этических ограничений. Важная задача компонента состоит в формировании у курсантов внутренних критериев, понимания того, какие темы, образы и призывы недопустимы в агитационной речи. Тем самым правовой и этический компоненты задают строгие рамки для всех остальных элементов модели.

Воспитательный компонент напрямую связан с формированием профессионального мировоззрения будущего офицера войск национальной гвардии. Работа над агитационной речью рассматривается как способ вербализовать собственные ценностные ориентиры: отношение к гражданскому населению, праву, воинской чести. Каждый этап подготовки речи – выбор адресата, отбор аргументов, формулировка призыва – побуждает курсанта отвечать на вопросы: «Что допустимо в моей речи?», «Какие ценности я готов отстаивать?». Для усиления осмысления курсантами собственного опыта и принятых ими решений используются мини-эссе, обсуждение речей в группе, элементы само- и взаимооценки с акцентом на ценностном содержании.

Технологический компонент опирается на уже используемые в военном образовании интерактивные методы и цифровые средства: кейс-метод, ролевые и имитационные игры, анализ видеозаписей выступлений. Допускается умеренное использование электронных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта при обязательном сохранении авторства и ответственности курсанта за смысл, правовую и этическую корректность текста.

Полученная междисциплинарная модель обучения агитационной речи на английском языке показывает, что подготовленная и произнесенная курсантом агитационная речь является результатом прохождения нескольких взаимосвязанных уровней: языкового и риторического оформления, психологического анализа адресата, межкультурной и правовой экспертизы, личностной ценностной рефлексии. В практическом плане данная модель в военном институте реализуется поэтапно. На текущем этапе основной формой ее воплощения выступает межвузовский конкурс мастерства агитационной речи на английском языке, при этом модель реализуется лишь частично, в формате языкового конкурса.

Конкурс выступает не разовой творческой акцией, а устойчивой формой работы, в рамках которой в условиях соревновательной мотивации отрабатываются навыки публичного выступления на иностранном языке и закрепляются нормативные представления об особенностях агитационной речи [3; 9; 14].

На учебно-практическом уровне конкурс ориентирован на развитие у курсантов умений кратко и структурированно выстраивать обращение к различным целевым аудиториям (личный состав своих и дружественных войск, военнослужащие противоборствующей стороны, гражданское население), а на ценностно-смысловом уровне – на осмысление воинского долга, гуманного и правомерного поведения в условиях конфликта. Формат конкурса включает четыре этапа: информационно-мотивационный (ознакомление с положением, целями и задачами, обсуждение примеров речей), подготовительный (работа с текстами, обсуждение правовых, этических и психологических аспектов, репетиции), отборочный и финальный (публичные выступления, оценка жюри, обсуждение результатов).

Требования к агитационным речам, используемым в учебном процессе и в формате конкурса, отражают основные компоненты междисциплинарной модели. К содержанию речи предъявляются следующие требования: четко обозначенный адресат, конкретная цель, соответствие правовым и этическим ограничениям, наличие ценностного ядра.

К языковому и риторическому оформлению речи относятся такие требования как: грамматическая и лексическая правильность речи, четкая структура (обращение, ключевое послание, короткая аргументация, завершение призывом), использование элементарных риторических средств (обращений, повторов, контрастов, риторических вопросов), соответствие нормам официально-делового и публицистического стилей речи [13].

С психологической и межкультурной точек зрения учитываются: реалистичность реакции предполагаемой аудитории, учет ее эмоционального состояния, отказ от обобщающих негативных характеристик по национальному или религиозному признаку, аккуратное обращение с культурно и исторически значимыми темами, опора на универсальные ценности (семья, мирная жизнь, сохранение жизни). К исполнению речи предъявляются требования к ясности и громкости речи, правильному произношению ключевых слов, интонации, а также сдержанной невербальной выразительности, соответствующей воинской дисциплине и образу будущего офицера.

Система оценивания выступлений курсантов строится по блокам: языковая правильность и речевое оформление, структура и риторика, адресность и психологическая адекватность, правовая и этическая корректность, воспитательный потенциал и соответствие образу офицера войск национальной гвардии [7].

Соотношение значимости отдельных блоков может варьироваться в зависимости от формата конкурса и поставленных педагогических задач. Жюри формируется из преподавателей иностранного языка высших учебных заведений. В качестве консультантов привлекаются специалисты в области права, психологии, профессиональной этики, военно-политической работы. Это обеспечивает комплексную оценку агитационных речей с разных позиций.

По мнению организаторов и участников конкурс мастерства агитационной речи:

– развивает способности иноязычной публичной речи и творческого самовыражения при подготовке и произнесении агитационных выступлений на английском языке;

– моделирует профессионально ориентированные ситуации публичного выступления (обращения к различным целевым аудиториям) на иностранном языке, приближенные к условиям будущей военно-профессиональной деятельности;

– использует английский язык как средство патриотического воспитания, формирования гражданской позиции и уважения к общечеловеческим ценностям;

– повышает мотивацию и интерес курсантов к изучению английского языка.

Будущее конкурса автор связывает с расширением его уровня, созданием банка текстов и видеозаписей лучших выступлений, использованием материалов конкурса в учебном процессе и научных исследованиях курсантов военно-научного общества.

В этом смысле конкурс мастерства агитационной речи на английском языке может рассматриваться как практический инструмент поэтапной реализации междисциплинарной модели обучения, соединяющий иноязычную подготовку, профессиональное воспитание и подготовку к действиям в условиях информационно-психологического противоборства.

Развитие цифровых технологий радикально изменило условия функционирования агитационной речи. Если в период Второй мировой войны основными каналами были листовки и радиопередачи, то сегодня ключевую роль играют интернет-ресурсы, социальные сети, мессенджеры, видеохостинги, а также синтетические цифровые материалы, создаваемые с помощью ИИ-технологий. В этих условиях особенно заметны угрозы, связанные с дезинформацией, манипулятивным изложением событий и поддельными аудио- и видеозаписями, способными имитировать выступления политического и военного руководства и подрывать доверие к официальным источникам (дипфейки) [10].

Когда граница между подлинными и поддельными обращениями размывается, возрастает ценность аутентичного, юридически и этически выверенного слова офицера и его медийной и цифровой грамотности.

В рамках подготовки к конкурсу мастерства агитационной речи это реализуется через анализ англоязычных обращений к разным целевым аудиториям, сравнение письменных текстов и их аудио- и видеоформатов, обсуждение рисков и последствий искажения речи, в том числе с использованием поддельных записей. Цифровые и ИИ-инструменты могут использоваться как вспомогательные средства, однако ответственность за ценностное и правовое содержание агитационной речи остается за курсантом и преподавателем.

Недопустимо передавать искусственному интеллекту формулирование смыслового ядра и ключевых призывов [15]. На занятиях целесообразно обсуждать различия между автоматически сгенерированными и авторскими текстами, учить курсантов критически относиться к подсказкам, проверять факты и оценивать уместность предлагаемых формулировок [11].

Перспективы развития междисциплинарной модели обучения агитационной речи в цифровой среде связаны, во-первых, с созданием электронного банка агитационных речей на английском языке (исторических, современных и конкурсных текстов с комментариями по риторике, лексике, правовой и этической корректности); во-вторых, с развитием онлайн-форматов конкурса (дистанционные отборочные этапы, видеовыступления), что позволит вовлекать большее количество военных вузов; в-третьих, с более тесной интеграцией элементов медийной грамотности и работы с дезинформацией в дисциплины, связанные с иностранным языком, МГП и информационно-психологическим противоборством. Это создает основу для подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к профессиональному участию в информационно-психологических операциях в цифровую эпоху.

Таким образом, делаем вывод, что обучение агитационной речи на английском языке в военном институте войск национальной гвардии представляется наиболее результативным в рамках междисциплинарного подхода. Исторический опыт агитации периода Второй мировой и Великой Отечественной войн, современные представления о стратегических коммуникациях и информационно-психологическом противоборстве, а также нормы МГП формируют контекст, в котором слово будущего офицера выступает не только средством профессиональной коммуникации, но и инструментом воздействия с серьезными правовыми, этическими и социокультурными последствиями.

Конкурс мастерства агитационной речи на английском языке как практико-ориентированная форма поэтапной реализации междисциплинарной модели обучения агитационной речи будущих офицеров войск национальной гвардии служит одним из механизмов объединения различных аспектов подготовки курсанта в единый образовательный процесс.

Работа над речью – от выбора адресата и замысла до правовой и межкультурной проверки текста и его публичного произнесения – становится средством формирования у курсанта не только речевой компетентности, но и правовой культуры, осознанного отношения к теме выступления.

Учет цифрового контекста современных конфликтов усиливает требования к медийной и цифровой грамотности будущих офицеров. В этих условиях описанная модель может рассматриваться как один из инструментов подготовки личного состава к ответственному участию в информационно-психологических операциях и создает основу для ее дальнейшего развития.

Список источников

1. Приказ Росгвардии от 20 апреля 2021 г. – № 132 «Об утверждении Наставления по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы».

2. Аулов, В. К., Сотников А.Н., Туганов Ю. Н. Международное гуманитарное право (право вооруженных конфликтов) : учебник для вузов. – Москва : Юрайт, 2023. – 73 с.

3. Бугрова, Е. И. Дебаты как средство развития диалогической речи в процессе обучения иностранному языку курсантов военного вуза // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XII Международной научной конференции. – Минск : БГУ, 2018. – С. 89–90.

4. Елагина, В. С., Салатова, Л. М. Компетентностно-ориентированное изучение иностранного языка в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=30407 (дата обращения: 01.12.2025).

5. Звягин, А. А., Артамонов Б. А., Мельников И. А. Россия в гибридной войне: информационно-психологическая безопасность: практическая политология для всех : коллективная монография. – Тверь : Издательство Тверского государственного университета, 2023. – 262 с.

6. Караяни, А. Г., Ефремов, В. В., Размазнин, А. Н., Целиковский, В. А. Информационно-психологическое противоборство: сущность, содержание, методы : учебное пособие. – Москва : Военная академия РВСН, 2000. – 128 с.

7. Королёва, М. Ю. Оценивание иноязычной профессионально ориентированной компетенции курсантов на основе компетентностного подхода // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 37–42.

8. Македонская, В. А., Швец, Т. Д. Информационно-психологическое противоборство СССР и Германии в годы Великой Отечественной войны // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 3-2 (29). – С. 144–149.

9. Попова, О. А., Каныгин, Е. Б. Устное публичное выступление: методика подготовки курсантов // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – Т. 5. – № 1 (14). – С. 80–86.

10. Савушкина, М. А. Дипфейк как цифровое оружие гибридной войны // Вестник Омского университета. – 2024. – Т. 29. – № 4 (29). – С. 45–54.

11. Соловьёв, Н. Роль генеративных моделей ИИ в войне против истины // Российский совет по международным делам (РСМД). – URL: russiancouncil.ru (колонка «Песочница автора») (дата обращения: 03.10.2023).

12. Стратегические коммуникации: теория и практика : учебное пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Евстафьева, Т. Э. Гринберг. – Москва : Аспект Пресс, 2023. – 262 с.

13. Ульянова, И. В. Подготовка курсантов образовательных организаций МВД России к публичным выступлениям // Вестник экономической безопасности. – 2022. – № 6. – С. 339–344.

14. Щеголева, А. В. Образовательная технология «Дебаты» как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 2. – С. 236–240.

15. Lahmann, H. Protecting the Global Information Space in Times of Armed Conflict // International Review of the Red Cross. – 2020. – Vol. 102. – № 915. – Pp. 1227–1248.

Информация об авторе

Н. В. Соболь – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 27.02.2026.

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 257–268
Научная статья
УДК 37.015.3
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-257-268

Исследование психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности курсанта к информационно-психологическим угрозам

Василий Игоревич Малюта
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии,
Санкт-Петербург, Россия
malutavasily1990@mail.ru, http://orcid.org/0009-0008-1392-1649, SPIN 3742-1200

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности курсантов войск национальной гвардии к информационно-психологическим угрозам (далее – ИПУ). С помощью методов психометрической диагностики (16-факторный опросник Кеттелла Р. и опросник Меерсона А. Л. С.) на выборке первокурсников (N = 26) выявлен специфический личностный профиль. Установлены статистически значимые связи между личностными факторами и компонентами устойчивости к ИПУ. На основе результатов определен комплекс психолого-педагогических условий для формирования устойчивости.

Ключевые слова: устойчивость, психолого-педагогические условия, информационно-психологическая безопасность, информационно-психологические угрозы, воздействие на военнослужащих, устойчивость личности

Для цитирования: Малюта, В. И. Исследование психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности курсанта к информационно-психологическим угрозам // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 257–268.

Введение

Актуальность данной работы заключается в том, что будущие офицеры являются ключевой мишенью для деструктивного воздействия со стороны недружественных стран и это требует мер усовершенствования противодействия. Цель проведенного исследования является изучение базовых личностно-психологических и социальных факторов, а также выявление уровня устойчивости к ИПУ среди курсантов войск национальной гвардии Российской федерации.

Гипотеза исседования: нами предполагается, что отсутствие целенаправленной работы должностными лицами по созданию специальных психолого-педагогических условий (развитие критического мышления, стрессоустойчивости и системы профессионально-важных качеств) приводит к снижению уровня информационно-психологической устойчивости среду курсантов, что способствует уязвимости к деструктивному воздействию.

В связи с интенсивным развитием информационных технологий и увеличением числа гибридных угроз национальной безопасности, вопрос противодействия агрессивному информационно-психологическому воздействию (далее – ИПВ) приобретает особую значимость, это также подчеркивается многими учеными в своих трудах: Зурхаевым А. Д.[0], Забариным А. В. с соавторами [0], Звягиным А. А. с соавторами [0], Лебедевым И. М. и Шныренковым Е. А. [0].

Современные методы и средства продуцирования ИПВ, в том числе с использованием искусственного интеллекта, как указано в работах Кохтюлина И. Н. [0] и Пятаева А. К. с Чеджемовым Г. А. [0], характеризуются высокой изощренностью и масштабностью. Основная задача такого воздействия – подорвать общественно-политическую стабильность, при помощи массовой манипуляции сознанием, добиваясь разрушения социокультурных основ государства. Данные вопросы рассмотрены в работе Газетова В. И. и Хоменко В. И. [0], а также в пособии Филатова А. В. [0].

ИПВ направлено на все группы населения, но особенно вредоносно в отношении подростков и курсантов Росгвардии, в связи с тем, что они находящиеся в процессе формирования и перестройки личностных мировоззренческих установок и социальных представлений, рассматриваемых учеными Шарухиным А. П., Бабичевым А. М. и Аврамовым С. О. [0, 0]. Во время проведения международной научно-практической конференции в городе Москва, учеными Романцевой В. К. и Двойниным А. М. были рассмотрены факторы подверженности деструктивному воздействию в отношении человека и указано, что данное воздействие легче проводится с подростками, чем с более взрослым и сформировавшим мировоззренческие установки граждан РФ [0].

Профессиональная деятельность курсантов военных образовательных организаций высшего образования (ВООВО) на прямую связана с обеспечением национальной безопасности, что актуализирует вопросы создания эффективных условий обеспечения устойчивости к ИПУ, что подтверждается в исследованиях Бабичева А. М. с соавторами[0], Воронова С. А. и Кособуцкого А. О. [0], Зурхаева А. Д. [0], Турчина А. С. И Малюта В. И.[0, 0].

Цель данного исследования – выявление ключевых факторов и закономерностей, определяющих устойчивость курсантов вузов Росгвардии РФ к ИПУ, а также анализ эффективных методов ее повышения для последующего создания эффективных условий для формирования психологической резистентности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, предполагалось, что наше исследование будет сосредоточено на изучении личностно-психологических и социальных факторов, которые определяют устойчивость курсантов к ИПУ. Это требует анализа различных характеристик личности, например: критического мышления, самооценки, уровня жизнестойкости, способности к самоконтролю, склонности к риску, уровня правового сознания, ценностных ориентаций, а также определение устойчивости личности к социокультурным угрозам и уточнение групповой динамики.

В ходе исследования было важно понять, какие условия и факторы способствуют формированию устойчивости к ИПУ, а какие детерминируют уязвимость. Во-вторых, необходимо определить условия, способствующие формированию психологической устойчивости у курсантов ВНГ РФ именно в процессе обучения в военном вузе. В итоге на основе проведенного исследования планировалось создать предпосылки для формирования практических рекомендаций по повышению устойчивости курсантов к ИПУ.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов с целью улучшения учебно-воспитательного процесса в военных вузах ВНГ РФ, повышения качества работы офицеров с курсантами по повышению устойчивости будущих офицеров Росгвардии к ИПУ. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы профессиональной подготовки военнослужащих Росгвардии, разработки комплексных мер противодействия ИПУ, новых программ обучения, рекомендаций для командиров, заместителей по военно-политической (политической) работе и психологов, не только в военных вузах, но и других воинских частях и управлениях ВНГ РФ, что позволит повысить уровень подготовки военнослужащих и сотрудников к противостоянию ИПУ. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые комплексно исследована зваимосвязь структурных личностных характеристик курсантов по методике Кеттелла Р. и компонентов устойчивости к информационно-психологическим угрозам по методике Меерсона А. Л. С. в условиях обучения в военном ВУЗе. Выявлены ключевые личностные факторы, которые являются наиболее уязвимыми или устойчивыми к информационно-психологическим угрозам.

Основные положения

Психологическая устойчивость личности – это многомерный и сложный феномен, раскрывающийся с различных сторон [0]. Это включает в себя социально-психологические аспекты, морально-нравственные ориентиры, когнитивные способности и системно-деятельностное развитие [0]. Необходимо учитывать, что успешная адаптация к образовательной среде ВООВО и организационной культуре соответствующего типа требует комплексного подхода, включающего внутренние ресурсы личности и внешние социальные условия. Развитие данных

навыков и качеств становится важнейшим для будущих офицеров Росгвардии, в условиях современной картины мира, когда изменения происходят стремительно и требуют проявления способности к быстрой и эффективной адаптации [0].

Теоретической и методологической основой исследования выступают фундаментальные положения общей психологии и психологии личности, работы отечественных и зарубежных авторов по проблеме изучения психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам.

Теоретической базой исследования служат также ключевые положения отечественных и зарубежных ученых-психологов, посвятивших свои работы изучению межличностного взаимодействия. Особенно важным представляется вклад таких отечественных исследователей, занимавшимися вопросом устойчивости, как Аболина Л. М., Божович Л. И., Баева И. А., Грачёв Г. В., Дарвиш О. Б., Кисляков П. А., Крупник Е. П., Лебедева Е. Н., Меерсон А. Л. С., Павлов И. П., Сажин А. В., Чудновский В. Э. и др. Существенным является вклад в разработку теории безопасности таких ученых, как Сухова А. Н., Лебедев И. М., Шныренков Е. А., Татьянченко Н. П., Симаковой Т. А., Сорокоумова С. Н., Смирнов В. М., Коповой А. С., Черненилов В. И., Лебедева И. М., Шныренкова Е. А., Козина М. Н., Янина В. Н., Татьянченко Н. П., Кефели И. Ф., Юсупова Р. М., Караяни А. Г., Караяни Ю. М. и др.

В числе зарубежных ученых, изучавших проблему безопасности, следует отметить Лоренца К., Маслоу А., Хорни К., Салливана Г. и др. Вопросами устойчивости занимались Oldfield J., Hall A. N., Darvishzadeh K., Bozorgi Z. D..

Методологические принципы, с учетом которых выполнялось исследование:

а) принцип детерминизма;

б) деятельностный подход;

в) акмеологический принцип;

г) системности.

Принцип детерминизма реализовывался через интерпретацию полученных эмпирических данных, которые рассматривались в логической последовательности и на основе оценки причинно-следственных связей, анализа характера и особенностей взаимосвязи между факторами выбранных методик.

Деятельностный подход реализуется через понимание роли ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития в позднем юношеском возрасте, который соответствует возрасту курсантов и студентов, очной формы обучения.

Реализация акмеологического принципа предполагает понимание личности как в развивающемся (содержательно-динамическом), так и в функциональном состоянии. Профессиональная деятельность естественным образом переплетается с жизнедеятельностью в целом. Личность должна быть рассмотрена одновременно на психологическом и социально-профессиональном уровнях. Развитие личности прогрессивно, целенаправленно. С другой стороны, на результат развития личности влияют не только общие закономерности развития, но и индивидуальные детерминанты. В акмеологии ранее развитие в основном анализировалось как вершинное состояние, т. е. результат и процесс возвышения сущностных сил человека [0, 0], когда усиливаются не только профессионально-важные, но и профессионально-вредные качества личности [0].

Принцип системности позволяет трактовать устойчивость личности военнослужащего как результат их внутренней согласованности на уровне всех слоев образа мира [0], иерархические психические явления.

Методы

Эмпирическом исследовании приняли участие 26 курсантов первого курса обучения Военной академии войск национальной гвардии Российской федерации (г. Санкт-Петербург) в возрасте от 18 до 25 лет. Выборка была целенаправленная (нерепрезентативная), что в свою очередь является ограничением исследования и дает возможность интерпретации результатов только к данной группе.

Для сбора данных использовались различные психодиагностические методики, в частности опросник 16 ФЛО-1, разработанй Р. Кэттелом (адаптация А. Г. Шмелева и др.) [0]. Данный опросник наиболее авторитетный и глубокий инструментарий диагностики личности, который

измеряет 16 относительно независимых черт личности. Кроме того, опросник Меерсона А. Л. С. («Устойчивость личности к социокультурным угрозам») [0]. Опросник направлен на диагностику способности личности противостоять манипулятивным воздействиям, которые распространяются через средства массовой информации и социальные коммуникации. Сочетание этих методик является взаимодополняющими, так как опросник 16 ФЛО измеряет скрытые личностные предпосылки (определенный потенциал и факторы риска), а опросник «Устойчивость личности к социокультурным угрозам» измеряет актуальный сформированный уровень защищенности от конкретного вида угроз».

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом (подготовительном) этапе формировалась эмпирическая выборка, состоящая из 26 человек. Возраст группы варьируется от 18 лет до 25 лет.

Во время первого этапа нами были определены необходимые респонденты, для проведения опроса. Ими стали курсанты первого курса. Параллельно с этим произвели подбор психодиагностических методик, включавших оценку необходимых психологических качеств и психолого-педагогических условий, влияющих на устойчивость личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам.

Второй этап проводился во время аудиторных занятий с курсантами. Нами были розданы подготовленные бланки для ответов и методики тестирования, разъяснен порядок проведения тестирования, после чего курсанты приступили к ответам.

Третий этап включал в себя обработку анкет при помощи специального комплекса обработки данных «АРМ-П», который автоматически обрабатывает полученные данные и выдает их в виде электронных таблиц формата LibreOffice Calc. На основе полученных данных нами был произведен анализ результатов исследования и сформулированы выводы.

Для достижения поставленных задач данной части работы была составлена диагностическая программа, которая включала следующие психодиагностические методики:

– 16 ФЛО-1 (личностный опросник Р. Кеттелла) [0]. Определяет 16 личностных характеристик. Впервые был опубликованный в 1949 г. Предназначен для измерения 16 факторов личности, является реализацией подхода к обследованию личности (её психодиагностике) на основе черт;

– Устойчивость личности к социокультурным угрозам (Меерсон А. Л. С.) [0]. Опросник представляет собой пятибалльную шкалу (Лайкерта) самоотчета и нацелен на изучение трех факторов психологической устойчивости к социокультурным угрозам: информационное поведение (ИП), социокультурная идентичность (СИ), уважение к власти (УВ).

С целью обоснования методов математической статистики, необходимо произвести соотнесение данных с кривой нормального распределения.

Нами был выбран критерий нормальности Шапиро-Уилк, в связи с тем, что число нашей выборки составляет менее 300. Статистики критерия представлены в таблице.

Таблица 1

Статистики критерия нормальности Шапиро-Уилк (N=26)

Факторы	Статистика	Значимость
Фактор «А» (замкнутость – общительность)	,930	,079
Фактор В (интеллект)	,875	,005
Фактор С (эмоциональная нестабильность -эмоциональная стабильность)	,954	,293
Фактор Е (подчиненность-доминантность)	,931	,081
Фактор F (сдержанность – экспрессивность)	,957	,336
Фактор G (низкая нормативность поведения – высокая норм. поведения)	,877	,005
Фактор Н (робость – смелость)	,870	,004
Фактор I (жесткость – чувствительность)	,934	,095
Фактор L (доверчивость – подозрительность)	,817	,000
Фактор М (практичность – мечтательность)	,938	,118
Фактор N (прямолинейность -дипломатичность)	,869	,003
Фактор О (спокойствие – тревожность)	,930	,076

Окончание табл. 1

Факторы	Статистика	Значимость
Фактор Q1 (консерватизм – радикализм)	,902	,017
Фактор Q2 (конформизм – нонконформизм)	,914	,033
Фактор Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	,884	,007
Фактор Q4 (расслабленность – напряженность)	,937	,116
Фактор MD (адекватная самооценка – неадекватная самооценка)	,968	,564
Фактор ИП (информационное поведение)	,950	,237
Фактор СИ (социокультурная идентичность)	,711	,000
Фактор УВ (уважение к власти)	,853	,002

Данные отличаются от кривой нормального распределения. Поэтому в данном случае корректнее использовать непараметрические критерии сравнения выборок U Манна-Уитни.

Для оценки взаимосвязи переменных использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для наглядного представления данных использовали гистограммы и корреляционную плеяду. Все расчеты производились в программе LibreOffice Calc.

Таким образом, организация и методы соответствовали требованиям психологических исследований. Этапы исследования были соблюдены. Указанные методики исследования позволили выявить психологические качества курсантского коллектива, а методы математико-статистического анализа способствовали проверке кривой нормального распределения, данных корреляционного анализа и побудили к детальному разбору факторов, обозначенных в корреляционной плеяде.

Результаты и их обсуждение

По нашему мнению, в основе устойчивости курсантов к информационно-психологическим угрозам лежат личностные особенности, которые исследовались при помощи 16-ти факторного опросника Кеттелла Р. Данные представлены на рисунке.



Рис. Профиль личностных качеств курсантов

В ходе анализа ответов курсантов было выявлено, что наиболее выраженными показателями стали следующие факторы: I (чувствительность), Q2 (нонконформизм), H (смелость), G (низкая нормативность поведения), L (подозрительность), Q3 (низкий самоконтроль), A (замкнутость), O (спокойствие).

Фактор I+ чувствительность (M = 6.58) в сравнении с остальными находится на более высоком уровне. Это позволяет отметить, что курсанты обследованного коллектива чувствительны, впечатлительны, имеют в поступочном звене эмоциональный окрас, склонны к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других.

Данный фактор с такого рода показателями связан с новыми переживаниями у курсантов младших курсов, которые не в полной мере прошли адаптационный период к ВООВО, и на начальном этапе склонны задумываться над своими ошибками и путями избегания таковых.

Такая выраженная чувствительность может снижать устойчивость курсантов к когнитивно-коммуникативным рискам и склонность к некритическому реагированию на применения различных манипулятивных техник, что указывает на недостаточно соответствующие условия противостояния ИПУ. С учетом личной практики работы с курсантами, стоит отметить тот факт, что к старшим курсам, такого рода чувства угасают.

Фактор Q_2+ нонконформизм (M = 5, 96) находится в средних стеновых значениях: утверждать, что группа в полной мере независима не представляется возможным. У курсантов присутствует ориентация на собственные решения, самостоятельность, находчивость, стремление иметь собственное мнение. Как показывает практика работы с курсантским коллективом, фактор с такими показателями присущ курсантам младших курсов, которые не в полной мере адаптированы к условиям военной службы.

Показатели нонконформизма могут снижаться в процессе, говоря военным сленгом, «приведения курсанта к нормальному бою», что означает воспитание военнослужащего в соответствии с нормами и правилами общевоинских уставов ВС РФ и законодательства РФ. Это в свою очередь повысит уровень коллективизма и уважения к власти. Наличие высоких баллов может способствовать работе критического мышления, выражающегося в постановке под сомнение различных фактов, влияющих на устойчивость и создание необходимых условий борьбы с ИПУ.

H+ смелость (M = 5.81) фактор, который указывает на степень активности в социальных контактах. Курсантам обследованного подразделения присущи умеренно выраженные смелость, предприимчивость и активность, а также готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, склонность к проявлению лидерских качеств. Можно отметить проявления активности к установлению социальных контактов, что соответствует возрастным особенностям курсантов.

Принадлежность респондентов к воинскому коллективу позволяет сделать вывод о том, что они упорны, социабельны, умеют выдерживать эмоциональные нагрузки, а также говорит о наличии лидерских качеств. Однако чрезмерная активность в социальных контактах с незнакомыми людьми может создать ситуации, в которых курсанты окажутся под угрозой ИПВ и, в частности, в сети интернет. Такая активность создает нежелательные условия устойчивости к ИПУ.

Данные по фактору G- низкая нормативность поведения (M = 5.77) указывают на склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая и обстоятельств. На данный момент у курсантов обследованного подразделения не просматривается усилий по выполнению групповых требований и норм. Это может быть связанно с состоянием эмоционально-волевой сферы (безответственность, неорганизованность) респондентов группы. На начальном этапе возможно отсутствие согласия по отношению к социальным нормам, свобода от их влияния, что можно объясняется возрастными особенностями группы.

Данный фактор отражает личностные качества именно в той мере, в какой мы получили их при анализе факторов уважения к власти и коллективизма (см. ниже), а также указывает на взаимозависимость показателей. Отсутствие должного опыта разборчивости и в оценке социальных контактов могут поставить под угрозу информационную безопасность как отдельного военнослужащего, так и всего воинского коллектива.

Показатели по фактору L+ подозрительность (M = 5.77) хоть и не явно, но иллюстрируют осторожность, эгоцентричность, настороженность по отношению к окружающим людям, что типично в ситуации становления воинского коллектива и «притирке» его участников друг к другу. Вероятно, у курсантов обследованного подразделения имеется страх совершить какую-либо ошибку и желание переложить ответственность на окружающих.

Иногда может проявляться автономность, самостоятельность и независимость в социальном поведении, в силу короткого времени общения между собой в воинском коллективе. Анализируя результаты, полученные по данному фактору, можно прийти к выводу, что коллектив

в полной мере не сформирован и требует сплочения, но это скорее вопрос времени, нежели обстоятельство, требующее внешнего вмешательства. Рассматривая данный фактор и устойчивость курсантов к ИПУ, можно сказать, что настороженность в этом случае является скорее положительным качеством, нежели отрицательным и является немаловажным в контексте данного исследования.

Фактор Q3- низкий самоконтроль (M = 5.73) указывает на целенаправленность в действиях курсантов обследованного подразделения. Полученные стеновые показатели позволяют определить курсантов, как склонных к организаторской деятельности, решительных и уравновешенных. Этот фактор является одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности и способности противостоять различным информационно-психологическим воздействиям.

Вместе с тем, вероятно, в коллективе есть достаточное количество лидеров для решения групповых задач, способных взять на себя ответственность и возглавить подразделение.

Фактор A- замкнутость (M = 3.88) имеет низкие значения, что указывает на такие характерные признаки личности, как скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, критичность, склонность к объективности, ригидности, к излишней строгости в оценке людей. Возможно также, что в подразделении находится определенное количество военнослужащих, склонных к творческой деятельности.

Однако стоит отметить, что такие низкие показатели могут быть обусловлены периодом становления и сплочения воинского коллектива, что подтверждается данными по факторам, отмеченным выше. При этом критичность, и недоверчивость могут выступать своеобразными защитными механизмами от негативного информационного воздействия, создающие благоприятные условия для блокировки ИПУ в данном случае.

Данные, полученные по фактору O- спокойствие (M = 4.12), указывают на беспечность, доверчивость, самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, хладнокровие, спокойствие, отсутствие раскаяния и чувства вины, что в очередной раз указывает на возрастной диапазон группы респондентов и соответствует курсу обучения в военном заведении. Низкие оценки по этому фактору отражают тот факт, что курсанты в данной группе способны справляться со своими неудачами.

Данный фактор очень противоречив при интерпретации проявлений личностных особенностей курсантов, поскольку, с одной стороны он указывает на беспечность, доверчивость, самонадеянность, которые в случае возможных провокационных, манипулятивных действиях и ИПУ будут представлять негативный фактор, а с другой, указывает на способность курсантов противостоять социокультурным и информационно-психологическим угрозам различного типа.

По результатам эмпирического исследования психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам можно диагностировать среднюю степень выраженности устойчивости курсантов к когнитивно-коммуникативным рискам, средний уровень выраженности уважения к власти и коллективизма, а также высокий уровень социокультурной идентичности. Однако, при детальном рассмотрении каждого фактора, становится возможным выявление определенных закономерностей.

В исследуемом подразделении доминирует средний уровень (81 %) устойчивости к когнитивно-коммуникативным рискам.

Наряду с этим, для 15 % респондентов характерен высокий уровень информационного поведения, что может свидетельствовать об их принципиальной позиции, как по отношению к выбору информационных источников, так и по отношению к оперированию непосредственной информацией. Курсанты не готовы к обезличенному и не идентифицированному общению в интернете, что является положительным в контексте рассмотрения устойчивости к информационно-психологическим угрозам.

Низкий уровень составляет 4 % от информационного поведения всех респондентов, что отражает отсутствие знаний о том, где можно найти необходимую информацию, а также говорит о поверхностных и краткосрочных отношениях в интернете с неизвестными пользователями. Нормы морали и приличия для данного процента испытуемых не важны.

Стоит отметить, что полученные результаты могут означать готовность курсантов оперировать различными информационными источниками, но они не всегда ориентируются в том, какой ресурс представляет объективную информацию, а где информация носит популярный, низко достоверный характер.

Кроме того, они достаточно лояльны к нарушению норм морали в интернет-среде. Вместе с тем в ней существует ряд источников, которым они готовы доверять. Вероятно, это связанно с большим объемом информации находящийся в сети. Информация, полученная из интернет-ресурсов, иногда вызывает у данной группы военнослужащих негативные чувства, такие как страх, тревога, гнев, агрессия, апатия и т. д.

Результаты, полученные по шкале социокультурной идентичности, указываю на то, что у 54 % респондентов высокий уровень по данному фактору. Это может быть обусловлено тем, что курсанты данной группы обучаются в многонациональном подразделении, в котором сформировано уважение к представителям различных национальностей, а также гордость за принадлежность к той национальности, к которой они принадлежат от рождения.

Средний уровень характерен для 38 % опрошенных, что отражает своеобразную позицию к различным этнокультурным рискам. Низкий уровень показателей по данной шкале у 8 % курсантов указывает на негативное отношение к различным конфессиям и религиям, способное внести определенный раздор в отношения в группе военнослужащих. Интересен тот факт, что некоторые курсанты, входящие в данную условную группу, считают, что некоторые черты, свойственные их этнической группе, мешают им в жизни.

При детальном анализе списка вопросов, можно сделать вывод, что высокий уровень сформирован за счет ответственного отношения со стороны курсантов к традициям и культуре своего народа и толерантности в отношении культур других народов, как отмечалось выше (данная группа отличается тем, что в ней присутствуют представители различных национальностей и культур).

Помимо этого, не стоит исключать роль командиров подразделения по разъяснению некоторых вопросов связанных с воспитанием курсантов в данном направлении. Низкий уровень проявляется в ответах на вопросы, связанные с принадлежностью к народу своей страны, и это вызывает обеспокоенность, а также заставляет задуматься об уровне патриотизма среди данной группы.

Процент военнослужащих с таким показателем не высокий, однако необходимость в проведении воспитательной работы с коллективом в данном направлении имеет месть быть. Как показывает практика работы с курсантами, средние и низкие показатели обусловлены нахождением вдали от малой родины, и соблюдение различных норм и обычаев становится не то чтобы не приоритетным, а скорее затруднительным при выполнении различных задач службы и при необходимости выполнения своих должностных и специальных обязанностей в соответствии с общевоинскими уставами Вооруженных сил Российской Федерации.

Результаты, полученные по шкале выраженности уважения к власти и коллективизма показывают высокий уровень у 19 % и указывающий на осознанное и глубокое уважение к власти, а также высокий уровень коллективизма и способность противостоять различным асоциальным поведениям (аддитивному, деструктивному, аутодеструктивному и т. д.). Вместе с тем, это также свидетельствует о четкой гражданской позиции и готовности к защите своей Родины.

Средний уровень наблюдается у 62 % опрошенных. Это определено тем, что курсанты в своих ответах относятся к власти и авторитету уважительно, но воспитывать данное качество с детства не считают необходимым. К неуважительному отношению к власти в интернете относятся негативно, однако допускают возможную критику.

В целом считают, что общество диктует свои ценности и идеалы, однако их не всегда нужно соблюдать. Отношение к ужесточению законов противоречивое: ужесточать законы не считают необходимым. Ценности, навязанные обществом, в данной группе вызывают диссонанс, возможно это связанно с желанием самоопределения, а также иметь свободу выбора. Низкий уровень по данному фактору составляет 19 % респондентов и акцентируется прежде всего в незаинтересованности курсантов в том, чтобы государство о них заботилось, то есть данный процент опрошенных, по сути, не желает опеки над собой. Возможны различные предпосылки к асоциальному поведению у данной группы респондентов с низким показателем по данному фактору.

Рассматривая меры по повышению уважения к власти и коллективизма среди курсантов необходимо повысить, прежде всего, авторитет младших командиров, а также роль и место старших начальников. В здоровом воинском коллективе неприемлемо обсуждение приказов и распоряжений старшего начальника на нормативно-правовом уровне, а тем более обсуждение решений старшего начальника.

Следующим шагом по улучшению психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости к ИПУ у курсантов Росгвардии может стать более качественное проведение военно-политической (политической) работы и разъяснение значимости и необходимости законов в любом цивилизованном обществе.

Проанализировав взаимосвязь факторов методик устойчивости личности к социокультурным угрозам и 16 ФЛО-1 у курсантов ВА ВНГ РФ, мы заключили следующее:

Информационное поведение (ИП) исследуемой группы военнослужащих определяется выше среднего уровня. Взаимосвязь фактора «ИП» методики устойчивости личности к социокультурным угрозам с фактором «Q3» (низкий самоконтроль) по методике 16 ФЛО-1 прямая (0,545**), что прямо указывает на то, что, при отсутствии самоконтроля, показатели информационного поведения курсантов будут находиться в низких значениях, а это может создать угрозу для информационно-психологического воздействия для военнослужащих. Взаимосвязь фактора «ИП» с фактором «Q4» (расслабленность) по 16 ФЛО-1 обратная (-0,541**), что указывает на то, что, чем выше у курсантов информационное поведение, тем они более спокойны, невозмутимы и удовлетворены.

Социокультурная идентичность ((СИ) устойчивость к этнокультурным рискам), проверенная по методике устойчивости личности к социокультурным угрозам, у респондентов данной группы сформирована на более высоком уровне, в отличие от предыдущего фактора. Взаимосвязь фактора «СИ» с фактором «Н» (смелость) прямая (0,506**), и это объясняется тем, что смелость, готовность к сотрудничеству военнослужащих, склонность к принятию неординарных решений способствуют устойчивости к этнокультурным рискам и устойчивости к информационно-психологическим угрозам (ИПУ).

Взаимосвязь фактора «СИ» с фактором «О» (спокойствие) обратная (-0,392*). Это обусловлено тем, что, чем спокойнее и жизнерадостнее курсанты, тем выше у них показатели по фактору «СИ». Фактор «Q3» (низкий самоконтроль) также коррелирует с фактором «СИ», как и с фактором «ИП» (0,441*), и объясняется тем, что чем выше уровень ответов по данному фактору, тем выше уровень устойчивости к ИПУ. Обратная взаимосвязь наблюдается между факторами «СИ» и фактором «Q4» (расслабленность) (0,434*). Это указывает на то, что более уравновешенный и расслабленный курсант способен противостоять различным рискам и ИПУ в том числе.

Уважение к власти (УВ) по методике устойчивости личности к социокультурным угрозам находится в среднем значении и коррелирует с немногими факторами 16 ФЛО-1, но, тем не менее, корреляция обратная (0,441*) и указывает на то, что курсанты с низким уровнем по фактору «Q4» (расслабленность), склонны к более высокому уважению к власти. Это может быть определенно спокойным состоянием, удовлетворенностью и стрессоустойчивостью курсантов.

По результатам анализа устойчивости личности к социокультурным угрозам и иных характеристик личности стало возможным составления обобщенного психологического портрета воинского коллектива и определение психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам. Выявлены основные качества и их взаимосвязь, для которых необходимо создавать те самые психолого-педагогические условия обеспечения устойчивости личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам.

Исходя из полученных результатов становится возможным определение психолого-педагогических условий формирования устойчивости к информационно-психологическим угрозам среди курсантов.

В частности:

– развитие саморегуляции и самоконтороля, посредством включения в учебный процесс различных тренировочных и задачных программ;

– формирования и развитие критического и медиаграмотности в рамках проводимых занятий;

– укрепление социокультурной идентичности и воспитание патриотизма при помощи изучения истории и традиций.

– формирование уважения к власти и закону через объяснение нормативно-правовых основ военной службы, и безусловное повышение авторитета командиров.

Выводы

В ходе проведенного исследования выявлено, что личностный профиль курсантов первого курса обучения, характеризуется повышенной чувствительностью, нонконформизмом, смелостью, недостаточным уровнем нормативности поведения и самоконтроля, что в начале обучения курсантов, может повышать уязвимость к информационно-психологическим угрозам.

Установленно, что в данной выборке социокультурная идентичность сформирована на высоком уровне, в то время как информационное поведение и уважение к власти, требуют целенаправленного развития.

Методами статистического анализа подтверждено, что основными личностными показателями устойчивости к ИПУ выступают самоконтроль (Q3) и эмоциональная стабильность/ расслабленность (Q4), что указывает на цель для психолого-педагогического воздействия со стороны манипуляторов (мошенников).

Определен комплекс психолого-педагогических условий, который обеспечивает формирование устойчивости личности курсанта первого курса к ИПУ в процессе обучения в военном вузе. Основными условиями являются развитие саморегуляции, критического мышления, укрепление идентичности и правосознания.

Практическая значимость результатов исследования заключается в совершенствовании учебных программ военных вузов Росгвардии и разработке методик противодействия ИПУ на основе эмпирических данных. В дальнейшем исследование целесообразно направить на расширение выборки и более углубленный анализ психолого-педагогических условий обеспечения устойчивости к ИПУ у будущих офицеров ВНГ РФ.

Ограничения исследования связаны с небольшой выборкой и ее нерепрезентативностью (курсанты первого курса одного подразделения и вуза), что не позволяет переносить выводы на всех курсантов Росгвардии. Перспективы дальнейших исследований видятся в отслеживании динамики изучаемых характеристик у данной выборки в процессе обучения, а также в расширении выборки и включении в анализ дополнительных методик.

Список источников

1. Зурхаев, А. Д. Обеспечение психологической безопасности подразделений при выполнении служебно-боевых задач / А. Д. Зурхаев // Яковлевские чтения : сборник научных статей IV Межведомственной научно-практической конференция с международным участием : в 2 ч., Новосибирск, 19–20 марта 2025 года. – Новосибирск : Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии, 2025. – С. 69–73.

2. Забарин, А. В. Информационно-психологическое воздействие в рамках гибридной войны / А. В. Забарин, А. С Асриев, Г. Н. Дрожко // Актуальные вопросы развития российской военной науки (ко Дню российской науки) : сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 08 февраля 2024 года. – Саратов: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2024. – С. 83–86.

3. Звягин, А. А. Россия в гибридной войне. Информационно-психологическая безопасность: практическая политология для всех / А. А. Звягин, Б. А. Артамонов, И. А. Мельников. – Тверь : Тверской государственный университет, 2023. – С. 327.

4. Лебедев, И. М. Негативное информационное воздействие на военнослужащих. Психологические способы противодействия / И. М. Лебедев, Е. А. Шныренков // Человеческий капитал. – 2024. – № 4(184). – С. 138–146.

5. Кохтюлина, И. Н. Влияние ИИ на угрозы в сфере международной информационной безопасности / И. Н. Кохтюлина // Международная безопасность в эпоху искусственного интеллекта: в 2 т. – Москва : Аспект Пресс, 2024. – С. 291–309.

6. Пятаева, А. К. Эволюция знаний и представлений об угрозах информационно-психологической безопасности / А. К. Пятаева, Г. А. Чеджемов // Проблемы развития предприятий: теория и практика. – 2023. – № 1-3. – С. 54–57.

7. Газетов, В. И. Формы и методы информационно-психологического PR-воздействия СМИ на мировое общественное мнение, на войска и население противника / В. И. Газетов, В. И. Хоменко // PR-деятельность силовых структур западных стран в контексте реализации концепции стратегической коммуникации : учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Институт экономики и культуры, 2022. – С. 162–180.

8. Филатов, А. В. Основы распознания и противодействия манипуляции сознанием (вводный курс) : научно-популярное практическое пособие / А. В. Филатов; А. В. Филатов. – Калининград : Сенте, 2006. – 197 с.

9. Бабичев, А. М. Мировоззренческая позиция военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации по противодействию терроризму как цель профессионального воспитания / А. М. Бабичев, С. О. Аврамов // Яковлевские чтения : сборник научных статей IV Межведомственной научно-практической конференция с международным участием: в 2 ч. – Новосибирск, 19–20 марта 2025 года. – Новосибирск : Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. – С. 16–20.

10. Бабичев, А. М. Формирование мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии: концепция исследования / А. М. Бабичев, А. П. Шарухин // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2(94). – С. 27–37. – DOI:10.51944/20738536_2024_2_27.

11. Романцова, В.К. Факторы подверженности человека информационно-психологическому влиянию со стороны деструктивных сообществ / В. К. Романцова, А. М. Двойнин // Этнопсихология: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 ноября 2023 года / Отв. редакторы В. В. Гриценко, О. С. Павлова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 113–114.

12. Бабичев, А. М. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач : учебное пособие / А. М. Бабичев, Н. В. Ивченко, А. П. Шарухин. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2025. – С. 87.

13. Воронов, С. А. Управление информационными поводами как превентивная мера по защите деятельности ВНГ РФ от дискредитации / С. А. Воронов, А. О. Кособуцкий // Психология XXI века: Актуальные тенденции современной психологии : материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2022 года / отв. ред. А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2023. – С. 217–221.

14. Зурхаев, А. Д. Проблемы психологической безопасности военнослужащих (сотрудников) войск национальной гвардии Российской Федерации / А. Д. Зурхаев // Политработа: история, современность, перспективы (к 80-летию Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации) : материалы Межведомственной научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 26 сентября 2024 года. – Санкт-Петербург : Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. – С. 79-82.

15. Малюта, В. И. Психологические условия обеспечения информационно-психологической устойчивости к социокультурным угрозам у военнослужащих в процессе выполнения служебно-боевых задач / В. И. Малюта // Политработа: история, современность, перспективы (к 80-летию Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации) : материалы Межведомственной научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 26 сентября 2024 года. – Санкт-Петербург : Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. – С. 154–156.

16. Малюта, В. И. Оценка информационно-психологических угроз безопасности личности курсанта войск национальной гвардии Российской Федерации / В. И. Малюта, А. С. Турчин // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: духовно-нравственные основы профессионализма : сборник научных статей IX Всероссийской межведомственной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2025. – С.192–201.

17. Баранов, Е. Г. Информационно-психологическая устойчивость личности: сущность и психологическое содержание / Е. Г. Баранов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. – № 1. – С. 58–64.

18. Darvishzadeh, K. The relationship between resilience, psychological hardiness, spiritual intelligence, and development of the moral judgement of the female students / K. Darvishzadeh, Z. D. Bozorgi. // Asian Social Science. – 2016. – Vol. 12(3). – Pp. 170–176.

19. Агузумцян, Р. В. Психологические аспекты безопасности личности / Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 43–47.

20. Пожарский, С. Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С. Д. Пожарский. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2013. – С. 266.

21. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль : Издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – С. 570.

22. Турчин, А. С. Историко-психологический экскурс: генетический принцип и акмеология // Акмеология развития – 2023. – Методологические и методические проблемы. Вып. 4 : сборник статей / кол. авторов; под ред. Н. В. Кузьминой, Л. Е. Паутовой, Е. Н. Жариновой. Москва : РУСАЙНС, 2023. – С. 154–161.

23. Кэттелл, Р. Б. Шестнадцатифакторный личностный опросник (16 PF) / Р. Б. Кэттелл; адаптация А. Г. Шмелёва, В. И. Похилько. – Москва : Смысл, 2001. – С. 96.

24. Меерсон, А. Л. С. Формирование информационно-психологической устойчивости к социо-культурным угрозам у студентов вуза : дис. … канд. психол. / Меерсон Айзек-Лейб Соломонович, 2023. – С. 184.

Информация об авторе

В. И. Малюта – адъюнкт.

Статья поступила в редакцию 22.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 269–273
Научная статья
УДК 378.046.4
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-269-273

Разработка компетентностной модели для тренера творческих состояний в контексте профессиональной подготовки

Лилия Владимировна Осетрова
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема разработки компетентностной модели для новой междисциплинарной профессии – тренера творческих состояний (ТТС). Исследуется роль тренера творческих состояний в современном профессиональном пространстве, рассматривается деятельность специалиста, находящегося на пересечении педагогических, психологических, управленческих и фасилитационных дисциплин. Предлагается интегративная модель профессиограммы тренера творческих состояний, включающая три ключевых компонента: трудограмму, психограмму и социограмму. Обосновывается актуальность разработки компетентностной модели.

Ключевые слова: тренер творческих состояний, профессиональная подготовка, дополнительное образование, компетентностная модель

Для цитирования: Осетрова, Л. В. Разработка компетентностной модели для тренера творческих состояний в контексте профессиональной подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 269–273.

Современное общество характеризуется возрастающей потребностью в активном развитии креативности и формировании творческого потенциала личности, что выдвигает особые требования к подготовке соответствующих специалистов. Тренеры творческих состояний (ТТС) призваны обеспечивать поддержку и содействие индивидуальному и коллективному творчеству посредством интеграции знаний и методов из таких дисциплин как: педагогика, психология, менеджмент и фасилитация.

Развитие творческого состояния личности признано ключевым фактором успешной адаптации и конкурентоспособности индивидов в современных условиях, поскольку именно творческое отношение к решению проблем способствует достижению высоких результатов в профессиональной деятельности и личном развитии. Специалисты, активизирующие творческие состояния обеспечивают необходимые условия для поддержания вдохновения, сосредоточенности и внутреннего равновесия, помогая людям реализовать свой творческий потенциал.

Вместе с тем, в настоящее время отсутствует единая концепция, детально описывающая содержание и структуру деятельности тренеров творческих состояний, а также конкретные требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам, необходимым для эффективного выполнения поставленных задач.

Данное обстоятельство подчеркивает актуальность разработки компетентностной модели, способной стать основой для качественной подготовки специалистов в этой области.

Осмысление ключевых задач и определение диапазона профессиональных функций является важным этапом развития любого специалиста, особенно в сфере ТТС. Вопросы, связанные с уточнением фокуса работы тренера, границ его компетенций, а также этапов жизненного цикла проектов и профессионального роста самого специалиста, становятся центральными в профессиональной практике.

Тренер творческих состояний сегодня действительно работает на пересечении индивидуальных, командных и корпоративных процессов. Его роль заключается в сопровождении клиентов от этапа творческого кризиса до состояния прорыва, вдохновения, инсайта, потока и других ключевых творческих состояний. Это требует глубокого понимания психологии творчества, навыков фасилитации групповых процессов и умения создавать условия для раскрытия потенциала личности.

Тренер творческих состояний представляет собой профессионала, направляющего свою деятельность на систематическое формирование, поддержание и углубленное развитие креативных способностей среди работников различных сфер деятельности – от искусства и дизайна до инженерии и бизнеса. Специалист подобного профиля выходит далеко за рамки простого инструктора технических приемов творчества или организатора отдельных мероприятий.

Основная задача тренера заключается в создании устойчивых условий для долгосрочного творческо-креативного роста, формирования благоприятной среды, стимулирующей раскрытие индивидуального и группового потенциалов, сопровождаю участников в процессе поиска и воплощения новаторских идей и решений. Способность мыслить нестандартно приобретает стратегически важное значение практически во всех сферах экономики, что увеличивает востребованность профессионалов, владеющих соответствующими компетенциями. [3, 4, 5].

Однако несмотря на растущую популярность практик, ориентированных на повышение уровня креативности, профессиональные стандарты и четкое определение функциональных обязанностей специалистов-тренеров творческих состояний пока недостаточно разработаны. Научная литература фиксирует недостаток концептуальных моделей, позволяющих однозначно сформулировать перечень базовых компетенций, личностных и профессионально значимых характеристик, необходимых для успешной деятельности в этом направлении.

Современные профессиографические и компетентностные подходы способны внести значительный вклад в осмысление специфики профессии тренера творческих состояний, посредством детального описания профессиональной деятельности в аспекте ее внутренней структуры и содержательного наполнения. Разработка современной компетентностной модели должна базироваться на профессиональном подходе, подразумевающем всестороннее изучение трудовой деятельности и предъявляемых к специалисту требований применительно к сфере ТТС. [6, 10].

Определение понятия «профессиограмма», данное А.К, Марковой, представляет собой научное обоснование совокупности объективных критериев и требований, регламентирующих ключевые направления профессиональной деятельности и психологические характеристики сотрудника, обусловливающих эффективность выполнения профессиональных функций, продуктивность социального взаимодействия и общее профессиональное развитие работника. [1].

В этом контексте трудограмма фокусируется на характеристиках самой деятельности, в то время как психограмма обращает внимание на индивидуальные черты и способности работника.

В работах Ю.К. Черновой нашло отражение дальнейшее развитие профессиографической методологии ТТС. Представлена трехуровневая структура профессиограммы, охватывающая трудовую программу, психограмму и социограмму. Для каждой составляющей предлагаются обобщенные показатели, подлежащие дальнейшей дифференциации относительно конкретных видов профессий. [9]

Профессия тренера творческих состояний является новым междисциплинарным направлением, соединяя элементы педагогики, психологии, методик фасилитации и управленческой практики.

Управление состояниями (state management), профилактика профессионального выгорания и поддержание эмоционального баланса являются ключевыми функциями тренера творческих состояний. Творческая деятельность часто сопровождается значительными эмоциональными нагрузками и стрессовыми ситуациями. [7, 8].

Поэтому задачей специалиста является создание условий для поддержания участников в ресурсном состоянии. Для этого используются методики развития эмоционального интеллекта и управления стрессом.

Важной составляющей профессиональной компетенции также является формирование и развитие креативности команды, поскольку групповая работа занимает центральное место творческой сфере. Это требует умения сопровождать процессы генерации идей, коллективного обсуждения и принятия решений, что подразумевает владение фасилитационными методами и инструментами. [2]

Разработка компетентностной модели ТТС в системе дополнительного образования основана на результатах анализа зарубежной и отечественной практики, который был проведен на первом этапе исследования, а также на идеях компетентностного подхода.

Разработанная нами интегративная модель профессиограммы включает в себя три блока компетенций (табл.).

Таблица

Интегративная модель профессиограммы ТТС

Трудограмма	—Диагностика и развитие творческого потенциала личности и группы; —Проектирование и проведение креативных тренингов, мастер-классов, фасилитационных сессий; —Мотивация к самовыражению и созданию творческой среды; —Управление состояниями (state management), профилактика выгорания и поддержка эмоционального состояния; —Формирование и развитие командной креативности, фасилитация групповой динамики; —Организация обратной связи, оценка и рефлексия творческих процессов; —Консультирование по вопросам индивидуального и профессионального развития, карьерного роста в креативных сферах —Внедрение инноваций, цифровых решений, развитие креативной культуры
Психограмма	—Коммуникативная компетентность —Эмоциональная устойчивость и саморегуляция —Креативность и гибкость мышления —Лидерские качества —Эмпатия и толерантность —Стратегическое и системное мышление —Способность к саморазвитию и рефлексии —Организованность и ответственность —Этичность и соблюдение профессиональных границ —Готовность работать в условиях неопределённости и управлять изменениями
Социограмма	—Организатор и вдохновитель креативных процессов —Наставник, коуч и консультант по развитию потенциала —Медиатор и модератор групповой динамики —Катализатор и проводник изменений —Проводник культурных и этических ценностей, пример для подражания —Участник и интегратор профессиональных и креативных сообществ —Адаптер и проводник современных инструментов и технологий

Блок «трудограмма» охватывает широки спектр компетенций, необходимых специалисту для эффективной поддержки творчества и продуктивной группы. Таким образом обеспечивается комплексный подход к формированию и развитию творческих способностей участников, создает среду, стимулирующую творчество и саморазвитие, и поддерживает команду на пути к достижению высоких профессиональных целей.

Блок «психограмма» определяет психологический профиль и ключевые личностные качества, необходимые тренеру творческих состояний для успешной работы с группами и отдельными участниками. Данный блок отражает совокупность характеристик, обеспечивающих эффективное взаимодействие с командой и успешное выполнение задач. Совокупность перечисленных качеств формирует целостный образ современного тренера творческих состояний, обладающего необходимыми компетенциями для успешного сопровождения группового творчества и личной эволюции участников.

Блок «социограмма» описывает социальные роли и функциональные обязанности, выполняемые тренером творческих состояний в своей практике. Этот блок подчеркивает многообразие социальных позиций, которые специалист принимает на себя в ходе работы с индивидуальными участниками и целыми коллективами. Подводя итог, данный блок подчеркивает важность комплексного подхода к обучению и руководству. Это позволяет создавать уникальные пространства для творчества и личного роста, обеспечивая развитие индивидуальных и коллективных усилий в направлении общего прогресса.

Содержание и структура модели отвечают требованиям и актуальным тенденциям развития рынка профессий и системы дополнительного образования. Для осуществления эффективной тренерской деятельности важно сочетание всех указанных блоков компетенций.

Апробация разработанной компетентностной модели осуществляется в рамках дополнительного образования на базе Московского педагогического государственного университета, компетенции изучаются в процессе реализации программы профессиональной переподготовки «тренеров творческих состояний». Впоследствии компетентностная модель ТТС может быть использована при разработке системы диагностики и мониторинга владения компетенциями.

Проведенное исследование позволило разработать интегрированную профессиограмму тренера творческих состояний, которая отражает современный взгляд на профессию и открывает перспективы дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки специалистов.

Развитие и совершенствование, а также разработка компетентностной модели ТТС является актуальной задачей, направленной на обеспечение условий для личностного развития и достижения образовательных результатов в системе дополнительного образования.

Список источников

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – Москва : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 308 с.

2. Машурова, В. Инструменты ТТС и фасилитации в проведении супервизий предпринимательских команд, II Форум тренеров творческих состояний: наука образование, практика : сборник материалов, Москва, 01 ноября 2023 года. – Самара : Самарама, 2024 – С. 51–57.

3. Осетрова, Л. В. К вопросу об актуальности подготовки специалистов по развитию творческих состояний личности / Л. В. Осетрова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – Калининград : Издательство БГАРФ. – 2024. – № 4(70). – С. 218–221. – DOI:10.46845/2071-5331-2024-4-70-218-221. – EDN IJJIGW.

4. Осетрова, Л. В. Методология организации дистанционного обучения в системе профессиональной переподготовки: специфика работы с творческими состояниями / Л. В. Осетрова // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, 100-летию со дня рождения первого ректора ВСТИ Д. Ш. Фролова и 30-летию подготовки социальных работников во ВСГУТУ. В 2 т. – Улан-Удэ, 25–26 сентября 2025 года. – Улан-Удэ : Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2025. – С. 122–124. – EDN VGFYVV.

5. Осетрова, Л. В. Организационно-содержательные основы профессиональной переподготовки тренера творческих состояний / Л. В. Осетрова // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания : сборник материалов VIII Всероссийской научной конференции, Красково, 17 апреля 2025 года. – Москва : Перо, 2025. – С. 146–150. – EDN GBCOTK.

6. Педагогика : учебное пособие для студентоы высших педагогических заведений учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с

7. Ушаков, Л. В. Диалог с нейросетью ChatGPT о профессии тренера творческих состояний // Цифровая платформа VC.ru – бизнес, технологии, идеи, модели роста, стартапы. – URL: https://vc.ru/life/582075-dialog-s-neyrosetyu- chatgpto-professii-trenera-tvorcheskih-sostoyaniy (дата обращения: 15.05.2025).

8. Ушаков, Л. В. Модель «Выдох – Пауза – Вдох» в работе тренера творческих состояний / Л. В. Ушаков // II Форум тренеров творческих состояний: наука образование, практика : сборник материалов, Москва, 01 ноября 2023 года. – Самара : Самарама, 2024. – С. 37–48. – EDN LNBPCW.

9. Чернова, Ю. К. Технология реализации компетентностного подхода в образовании и производственной деятельности : монография / Ю. К. Чернова, О. И. Антипова; под науч. ред. В. В. Щипанова. – Самара : Издательство СНЦ РАН, 2009. – 286 с.

10. Яблонский, В. И. Компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. – Серия Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 1 (17). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-spetsialista (дата обращения: 30.05.2025).

References

1. Markova, A. K. Psychology of professionalism. – Moscow : Znanie International Humanitarian Foundation, 1996. – 308 p.

2. Mashurova, V. Tools of TTS and facilitation in supervising entrepreneurial teams, II Forum of trainers of creative states: science, education, practice: collection of materials, Moscow, November 01, 2023. – Samara : Samarama LLC, 2024. – Pp. 51–57.

3. Osetrova, L. V. On the issue of the relevance of training specialists in the development of creative states of personality / L. V. Osetrova // Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. – 2024. – № 4(70). – Pp. 218–221. – DOI:10.46845/2071-5331-2024-4-70-218-221. – EDN IJJIGW.

4. Osetrova, L. V. Methodology of organizing distance learning in the system of professional retraining: the specifics of working with creative states / L. V. Osetrova // Forms and methods of social work in various spheres of life : Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War, the 100th anniversary of the birth the first rector of VSTI, D. S. Frolov, and the 30th anniversary of the training of social workers at VSGUT. In 2 volumes, Ulan-Ude, September 25–26, 2025. – Ulan-Ude : East Siberian State University of Technology and Management, 2025. – Pp. 122–124. – EDN VGFYVV.

5. Osetrova, L. V. Organizational and substantive foundations of professional retraining of a coach of creative states / L. V. Osetrova // Theory and practice of social development in the light of modern scientific knowledge : Proceedings of the VIII All-Russian Scientific Conference, Kraskovo, April 17, 2025. – Moscow : Pero Publishing House, 2025. – Pp. 146–150. – EDN GBCOTK.

6. Pedagogy. Study guide for students. higher pedagogical studies institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; Edited by V.A. Slastenin. – Moskow : Publishing Center "Academy", 2002. – 576 p.

7. Ushakov, L. V. Dialogue with the ChatGPT neural network about the profession of a coach of creative states // Digital platform VC.ru – business, technology, ideas, growth models, startups Electronic resource. – URL: https://vc.ru/life/582075-dialog-s-neyrosetyu-chatgpto-professii-trenera-tvorcheskih-sostoyaniy (date of request: 05/15/2025).

8. Ushakov, L. V. The Exhale–Pause–Inhale model in the work of a creative state trainer / L. V. Ushakov // II Forum of Creative state trainers: science, education, practice : collection of materials, Moscow, November 01, 2023. – Samara : Samarama LLC, 2024. – Pp. 37–48. – EDN LNBPCW.

9. Chernova, Yu. K. Technology of implementation of the competence approach in education and industrial activity: monograph / Yu. K. Chernova, O. I. Antipova // Edited by V.V. Shchipanov. Samara: Publishing House of the Scientific Research Center of the Russian Academy of Sciences, 2009. – 286 p.

10. Yablonsky, V. I. Competence model of a specialist // Vestn. Sam. gos. tech. uni-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences. – 2012. – № 1 (17). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-spetsialista (date of request: 30.05.2025).

Информация об авторе

Л. В. Осетрова – аспирант.

Статья поступила в редакцию 02.02.2026; одобрена после рецензирования 03.03.2026; принята к публикации 10.03.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 274–283
Научная статья
УДК 35(075):37.016:378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-274-283

Рефлексивно-деятельностный подход как методологическая основа подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению

Светлана Сергеевна Усёнок
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
usenoksvetlana@rambler.ru

Аннотация. Исследуется рефлексивно-деятельностный подход как методологическая основа подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению. Приводятся аргументы в пользу применения рефлексивно-деятельностного подхода, подчеркивающие его преимущества перед классическими методами обучения. Анализируются ключевые элементы профессионального становления будущих специалистов, включая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Обосновываются перспективы интеграции инновационных педагогических технологий, наставничества и командно-рефлексивной работы в образовательный процесс. Основной вывод заключается в том, что реализация рефлексивно-деятельностного подхода обеспечивает эффективное формирование профессиональных компетенций, необходимых для успешной карьеры в сфере государственного и муниципального управления. Предлагается комплекс мероприятий по модернизации образовательной системы, нацеленных на повышение качества подготовки специалистов, способных адаптироваться к новым условиям и успешно взаимодействовать с обществом.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход, профессиональная компетентность, государственное и муниципальное управление, педагогические инструменты, интерактивные образовательные технологии, наставничество, формирование навыков

Для цитирования: Усёнок, С. С. Рефлексивно-деятельностный подход как методологическая основа подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 274–283.

Профессиональная компетентность государственных и муниципальных служащих определяет качество государственной и муниципальной власти, степень ее легитимности и эффективности. Профессиональная компетентность специалиста в современных условиях представляет собой сложную систему универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также личных качеств обучающихся [37].

В связи с тем, что Высшая школа России проходит период модернизации, одной из задач становится приближение подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению (ГМУ) к запросам времени. Также встает вопрос поиска действенных методов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по ГМУ в образовательной среде вуза.

Важность подготовки компетентных специалистов по ГМУ обусловлена тем, что система управления – это сложный механизм, который включает в себя экономику, здравоохранение, образование, социальную сферу и другие области общественной деятельности. Подготовка компетентных специалистов, способных конкурировать на рынке труда и быть востребованными и полезными обществу, требует пересмотра традиционных форм обучения и перевода его на иные технологии, обеспечивающие искомый уровень подготовки будущих специалистов.

В условиях быстро меняющегося мира и возрастающих требований к качеству управления государственными структурами особую актуальность приобретают инновационные подходы к образованию. Одним из таких подходов становится рефлексивно-деятельностный подход, который рассматривается как эффективный инструмент подготовки будущих специалистов к работе в сложных и динамичных условиях [29; 31; 39].

Рефлексивно-деятельностный подход представляет собой синтез подходов, основанных на комбинировании рефлексии и активного участия обучающихся в образовательном процессе [29]. Этот подход подразумевает активное участие обучающихся в выполнении реальных практических заданий, целью которых является развитие критического мышления и аналитических навыков.

Рефлексивно-деятельностный подход является педагогическим подходом, направленным на формирование способности обучающихся самостоятельно анализировать, оценивать и инновационно строить свою деятельность, четко понимая её цели, задачи, используемые средства и последствия. Благодаря такому подходу обучающиеся получают возможность продуктивно осмысливать свою учебную и будущую профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, способствует развитию их критического мышления, чувства ответственности и самостоятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход возник на стыке традиций отечественной психологии и педагогики, что отразилось, в частности, в работах Выготского Л. С. и его концепции зоны ближайшего развития (ЗБР), которая подчеркивает роль социального взаимодействия в когнитивном развитии. Выготский Л. С. ввел этот термин в своих работах 1930-х годов, определяя ЗБР как разрыв между актуальным уровнем развития и потенциальным [10].

Рубинштейн С. Л. развивает в своих трудах идею единства сознания и деятельности, доказывающую, что полноценное познание возможно только в процессе активной деятельности субъекта [36]. Теория содержательного обобщения В. В. Давыдова обосновывает необходимость формирования теоретических понятий в ходе специально организованного образовательного процесса [14]. Идеи системно-деятельностного подхода и инженерии знаний Щедровицкого Г. П. демонстрируют ценность критического осмысления собственной деятельности и ее направленности [45].

Указанные концепции стали основой для разработки инструментов, направленных на совершенствование навыков критического восприятия, умение ставить цели, выбирать наиболее рациональный путь для достижения результатов и объективно оценивать результативность своей деятельности.

Современная система государственного и муниципального управления сочетает в себе традиционализм и инноватику, тем самым обеспечивая устойчивое развитие страны. Традиционализм обеспечивает устойчивость и легитимность власти в условиях глобальных вызовов, таких как цифровизация и кризис доверия к институтам. Идеи традиционализма XX века помогают анализировать соотношение традиций и инноваций, подчеркивая роль культурной идентичности в политической консолидации. Традиционализм выступает фактором политической и социальной стабильности, предотвращая фрагментацию в нестабильных условиях [13].

Инновации, включая цифровые технологии и проектные подходы, внедряются в государственное и муниципальное управление для повышения его эффективности. Стратегия инновационного развития РФ акцентирует внедрение инноваций в систему управления для конкурентоспособности и устойчивого роста. На уровне регионального и местного самоуправления инновации улучшают взаимодействие с гражданами, бизнесом и некоммерческими организациями, способствуя социально-экономическому развитию [32].

Таким образом, специалисты по государственному и муниципальному управлению должны обладать навыками оперативного реагирования на вызовы внешней среды, принятия обоснованных решений и эффективного взаимодействия с различными группам населения. По нашему мнению, применение рефлексивно-деятельностного подхода способствует целенаправленному формированию у обучающихся комплекса необходимых компетенций, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи, подстраиваться под условия внешней среды и регулярно повышать свои знания и навыки.

Наличие у управленцев этих качеств становится особенно важным в условиях глобализации и конкуренции. Следовательно, внедрение рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс вуза может помочь будущим специалистам по государственному и муниципальному управлению достигнуть высокого уровня профессионализма [17; 40].

Применение рефлексивно-деятельностного подхода обеспечивает результативность в процессе профессионального становления будущих специалистов, формируя компетенции, необходимые для современной управленческой практики. Этот подход интегрирует рефлексию и активную деятельность, способствуя гибкому реагированию на новые реалии. Это особенно актуально для государственного управления, где требуется баланс традиций и инноваций [26].

Созданный на постулате «субъектная позиция − деятельность – рефлексия» [17], рефлексивно-деятельностный подход может применяться в любой профессиональной среде, которая характеризуется критической оценкой деятельности ее субъектов. В педагогике это актуализация дидактических материалов и мотивация обучающихся, а в государственном и муниципальном управлении − изучение воздействия принимаемых решений на объекты управления, прогнозирование их долгосрочных эффектов и обеспечение участия граждан в формировании политики [23].

Локк Дж., в XVII в. впервые употребивший понятие «рефлексия», своими представлениями о ней способствовал дальнейшим исследованиям педагогики и психологии в этом направлении. В труде «Опыт о человеческом разумении» он определяет рефлексию как наблюдение ума за своей собственной деятельностью: восприятие, мышление, сомнение, вера, воля. Это «поворот сознания на себя», дающий идеи о внутренних процессах, таких как удовольствие, страдание, память [26].

В современных зарубежных исследованиях концепция рефлексивной практики Дональда А. Шона применяется, как правило, для обоснования аргументов, объединяющих эмпирические данные в теорию практико-ориентированной рефлексии. Классической работой Шона стала "The Reflective Practitioner" («Рефлектирующий практик»), где рефлексия в действии, в отличие от теоретической, определяется как «рефлексия, ориентированная на практику» [48]. Зепеда К. Д. в своих исследованиях по профессиональному развитию педагогов и метапознанию подчеркивает роль рефлексивного подхода в обучении как инструмента саморегуляции и повышения эффективности обучения. Ключевые идеи Зепеды К. Д. заключаются в анализе влияния метапознавательных инструкций (включая рефлексию) на результаты обучения, представляя рефлексию в логике саморегулируемого изучения (self-regulated learning). Она выделяет рефлексию как ключевой компонент для анализа опыта, коррекции действий и развития осознанности в образовательном процессе [49]. Камал Джон отмечает, что глубокая рефлексия является фундаментом обучения, как это подчеркивал Дж. Дьюи. Выделяя преимущества рефлексивного подхода в образовательном процессе, автор утверждает, что регулярная практика саморефлексии способствует более глубокому присутствию с учениками в каждом мгновении, формирует атмосферу открытости и уязвимости, одновременно совершенствуя практику без риска перегрузки [47].

Рефлексивно-деятельностный подход строится на последовательных этапах деятельности: ориентировке, выполнении действия, контроле и рефлексии, где рефлексия завершает цикл, позволяя осмыслить трудности и скорректировать подход. Этот подход, базирующийся на идеях российских (Выготский Л. С., Зарецкий В. К., Кон И. С., Холодная М. А., Бизяева А. А., Кулюткин Ю. Н., Семенов И. Н., Домбровская М. А.) и зарубежных авторов (Локк Дж., Шон Д., Зепеда К. Д., Камал Дж.), подчеркивает рефлексию как ключ к осознанности, критичному мышлению, переносу опыта и мотивации в обучении, где игнорирование этапов (анализа собственной деятельности, выявления пробелов и поиска альтернатив) тормозит критическое мышление и мотивацию, оставляя обучающегося на уровне механического воспроизведения. Зарецкий В. К. отмечает, что без этих этапов субъектная позиция не формируется, а трудности в обучении усугубляются [17]. Рефлексивно-деятельностный подход также способствует комплексному развитию личности, которая формируется в направлении от осознания целей и анализа ошибок до саморегуляции и метапознания. Применение рефлексивно-деятельностного подхода в образовательном процессе повышает мотивацию, ответственность и инициативность обучающихся.

Выготский Л. С. не использовал термин «рефлексия» в современном психологическом смысле, но его концепция переживания (переживание как единица личности) и зоны ближайшего развития (ЗБР) подчеркивает внутреннее отражение опыта для личностного роста. Концепцию переживания он определял, как «перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» − это основа рефлексивного процесса, где внешние события осмысляются субъективно, способствуя развитию самосознания и высших психических функций [10]. Кон И. С. утверждает, что рефлексия важна не только для преподавателя, но и для обучающихся, поскольку она помогает развивать самостоятельность, ответственность и творческое мышление [21]. Зарецкий В. К. признает, что рефлексивно-эмпатический стиль обучения является наиболее эффективным т. к. он предполагает развитие навыков саморегуляции и самоанализа, и, безусловно, повышает развитие личностного потенциала [16].

Рефлексивно-деятельностный подход необходим образовательной сфере, так как он позволяет систематизировать опыт, превращая обучение в осознанную деятельность для получения долгосрочных статичных результатов.

Исследователи в области применения рефлексивно-деятельностного подхода, такие как Гальперин П. Я., Зарецкий В. К., Алексеев Н. Г., Провоторова Н. В., Шустова И. Ю., отмечают, что применение рассматриваемого подхода в образовательном процессе позволяет формировать у будущих специалистов такие профессионально-значимые качества, как [11; 17; 2; 31; 44]:

− критическое мышление;

− умение оценивать последствия принимаемых решений;

− способность к эффективной коммуникации с другими участниками управленческого процесса;

− гибкость и адаптируемость к изменяющимся условиям.

Абрамова Л. П. и Варбенкова Т. М. в статье [1] пишут о том, что образовательный процесс, который основывается на применении рефлексивно-деятельностного подхода, ориентируется на формирование комплекса таких личностных и профессиональных качеств, как:

− ответственность, исполнительность и добросовестность;

− коммуникабельность и командообразование;

− стрессоустойчивость и критическое мышление;

− умение глубоко анализировать устоявшиеся профессиональные клише и модели поведения;

− умение творчески подходить к реализации полученных знаний и навыков для принятия оптимальных управленческих решений;

− умение прогнозировать возможные последствия принимаемых решений;

− умение быстро реагировать на возможные угрозы и новые возможности.

Именно эти качества, так необходимые современному государственному служащему, обеспечивают устойчивое развитие специалистов по государственному и муниципальному управлению и повышают доверие населения к органам власти.

Традиционная система профессионально-методической подготовки будущих специалистов по ГМУ базируется на активном процессе трансляции знаний и опыта от преподавателя к студентам с учетом специфики будущей профессии, требований рынка труда и современных тенденций в управлении. Этот во многом репродуктивный подход подразумевает формирование у студентов комплекса компетенций, предусмотренных действующим федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и учебным планом. Однако он не ориентирован на формирование так называемых мягких навыков, необходимых для эффективной работы в условиях непрерывно меняющейся среды.

В связи с этим приобретает особую актуальность формирование у будущих специалистов по ГМУ способности к самостоятельному освоению новых знаний и навыков путем развития критического мышления, творческого начала и рефлексии на приобретаемый опыт. Таким образом, профессионально-методическая подготовка должна быть направлена на создание условий для формирования высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, которые будут готовы саморазвиваться в процессе решения сложных задач в сфере государственного и муниципального управления.

В статье Провоторовой Н. В. [31] отмечено, что рефлексивно-деятельностный подход направлен на формирование и развитие основных компонентов профессиональной готовности будущих специалистов к инновационной деятельности. Он включает такие важные компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

По нашему мнению, рефлексивно-деятельностный подход становится ключевым инструментом для качественной подготовки специалистов в области управления, экономики, права и социальных наук, который способствует глубокому осмыслению и практическому применению знаний. Эффективность этого подхода была неоднократно продемонстрирована в исследованиях российских ученых.

В работах Василенко Н. В., Герасимовой О. Н., Якимович Ю. А. очень доступно описаны методики организации образовательного процесса с применением элементов рефлексивной деятельности [8; 12; 46]. Исследования Игнатьевой Г. А., Чупиной В. А., С.Ю. Степанова наглядно показывают эффективность применения рефлексивно-деятельностного подхода при подготовке управленческих кадров, демонстрируя существенный рост уровня профессиональных компетенций выпускников вузов [20; 43; 38].

Таким образом, анализ источников свидетельствует, что рефлексивно-деятельностный подход обладает существенными преимуществами перед традиционными методами обучения,

так как он способствует более осмысленному подходу к процессу обучения и повышению мотивации студентов к профессиональному развитию. Применяя рефлексивно-деятельностный подход для обучения будущих специалистов по ГМУ, можно добиться развития компетенции, отвечающей современным требованиям профессии государственных и муниципальных служащих, формирования устойчивых механизмов саморегуляции и самостоятельного обучения, стимулирования инициативности и ответственности будущих профессионалов [6; 17; 25].

Достоинства реализации рефлексивного подхода к профессиональной деятельности и, соответственно, его применение в образовательном процессе рассматриваются в исследованиях многих авторов. Так, Бизяева А. А., Кулюткин Ю. Н. и Семёнов И. Н. обращают внимание на то, что игнорирование рефлексивных процессов может привести к дефициту критического мышления, нежеланию преподавателей проводить анализ собственного опыта по формированию концепции оптимизации образовательного процесса [7; 24; 34]. Домбровская М. А. выдвигает предположение, что рефлексивный подход в аспекте воспитательной работы со студентами вузов позволит им социализироваться через самоактуализацию [15]. Крылова Н. П. подчеркивает, что рефлексивно-инновационный подход необходим для подготовки современных управленческих кадров, поскольку рефлексия обеспечивает анализ ошибок и самооценку, а инновация − творческое мышление и адаптивность, формируя комплекс проектировочных и коммуникативных умений [23].

Игнорирование ключевых аспектов при применении рефлексивно-деятельностного подхода в образовательном процессе приводит к ряду негативных последствий, таких как:

1. Превалирование бессознательного поведения в случае, если преподаватель или обучающийся недостаточно сильно погружается в осознание своей деятельности, целей и мотивов действий, что значительно снижает качество рефлексии. Осознанность необходима для понимания сути проблем, выбора эффективных решений и корректировки собственных подходов [18];

2. Игнорируя важность анализа и оценки своего опыта, участники образовательного процесса остаются поверхностными наблюдателями происходящего. Это ограничивает способность видеть недостатки, выявлять причины неудач и формировать объективное мнение о собственной работе [17];

3. Недостаток регулярного самоанализа усложняет применение приобретенных знаний и умений в новых контекстах. Полученные навыки сохраняют фрагментарный характер и теряют эффективность в новых обстоятельствах без тщательного осмысления и упорядочивания [18];

4. Когда рефлексия превращается в формальность без осознанного активного участия участников образовательного процесса, у них пропадает интерес и стремление к самосовершенствованию. Фрагментарная самокоррекция провоцирует утомление и падение мотивации [18].

Гипотезой нашего исследования является предположение, что целенаправленное внедрение рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс может существенным образом повысить уровень подготовленности будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению, обеспечивая глубокую интеграцию теории и практики, способность грамотно ориентироваться в реальных ситуациях профессиональной деятельности и успешно решать возникающие проблемы.

По нашему мнению, перспективность интеграции рефлексивно-деятельностного подхода в процесс подготовки будущих специалистов по ГМУ обусловливается следующими факторами:

− формирование навыков проведения самооценки и осознания собственного поведения в различных сценариях развития;

− стремление к совершенствованию в вопросах саморефлексии и самоконтроля, которые являются неотъемлемой частью успешной профессиональной деятельности;

− невысокая степень акцентирования проблем саморазвития в традиционных образовательных системах.

Применение рефлексивно-деятельностного подхода возможно не только при подготовке педагогических кадров, но и для обучения будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению в связи с тем, что этот подход обладает определенной универсальностью. У будущих государственных и муниципальных служащих обучение с применением рефлексивно-деятельностного подхода призвано развивать управленческие компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в составе сложных систем, в которых необходимо соблюдать баланс традиций, инноваций и ответственности за принимаемые решения [31].

Бесспорен факт, что будущие специалисты по ГМУ нуждаются в навыках быстрого и эффективного принятия антикризисных мер, в том числе в стрессовых ситуациях. Таким образом, актуальность реализации рефлексивно-деятельностного подхода в образовательном процессе по направлению «Государственное и муниципальное управление» заключается в его интегрированном характере (курс обучения включает экономику, социальную сферу, цифровизацию) и обеспечении развития ключевых и мета-компетенций через систематическую рефлексию реальных практических ситуаций [5].

Традиционные методы обучения фокусируются, в первую очередь, на формировании «жестких» знаний, уделяя меньше внимания «мягким» навыкам, таким как критическое мышление, адаптивность и пр., в то время как рефлексивно-деятельностный подход акцентирует активные практики анализа затруднений и внутреннего аудита решений [4].

На основе сравнительного анализа публикаций, посвященных применению рефлексивно-деятельностного подхода в образовательном процессе, мы составили таблицу 1, отражающую особенности его применения для разных направлений подготовки.

Таблица 1

Особенности применения рефлексивно-деятельностного подхода в образовательном процессе по направлениям «Педагогика» и «Государственное и муниципальное управление» *)

Аспект	Педагогика	Государственное и муниципальное управление
Деятельность	Анализ учебных трудностей	Кейсы муниципального развития
Рефлексия	Осознание ошибок, мотивация	Прогноз последствий проводимых политик
Результат	Личностный рост обучающихся	Легитимность и эффективность власти
Риски игнорирования	Демотивация, формализм	Фрагментация опыта, неадаптируемость

*) По материалам публикаций Зарецкого В. К. [17], Бехоевой А. А. [6], Алексеева Н. Г. [2], Осиповой Т. П. [29], Провоторовой Н. В. [31], Василенко Н. В. [8], Короха А. А. [22].

Как мы видим, применение рефлексивно-деятельностного подхода в процессе подготовки специалистов по государственному и муниципальному управлению увеличивает шансы выпускников на успешное трудоустройство и дальнейший карьерный рост, стимулируя их стремление к личностному и профессиональному развитию. Процесс обучения, построенный на применении рефлексивно-деятельностного подхода, позволит будущим специалистам-управленцам выходить из стен вуза рефлексивными лидерами, способными принимать взвешенные решения. Такой подход должен обеспечить не только приобретение знаний, но и развитие навыков антикризисного мышления и самоконтроля.

Исходя из всего вышесказанного, нами были выявлены следующие ключевые противоречия исследуемой проблемной ситуации, отражающие расхождения между теорией и практикой применения рефлексивно-деятельностного подхода в подготовке будущих специалистов по ГМУ:

– между высоким уровнем теоретической проработки рефлексивно-деятельностного подхода в педагогической психологии [17; 31] и его недостаточной интеграцией в образовательный стандарт и учебный план подготовки специалистов по ГМУ, где преобладают репродуктивные практики, приводящие к дефициту саморегуляции и критического мышления у выпускников;

– между требованиями современной государственной службы к «мягким» навыкам (адаптивность, прогнозирование рисков, ответственность за решения) и ограниченностью традиционного обучения, которое формирует предметные знания без рефлексивного анализа опыта, снижая легитимность и эффективность будущих управленцев.

Указанные противоречия свидетельствуют о перспективности внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс подготовки специалистов по ГМУ для лучшего понимания ими своей будущей профессиональной деятельности.

Основным положительным результатом внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в процесс обучения будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению должно стать формирование субъектной позиции выпускников, способной обеспечивать баланс традиций и инноваций в публичном администрировании. Рефлексивно-деятельностный подход развивает комплекс востребованных работодателем профессиональных качеств:

критическое мышление для анализа ошибок, прогнозирование последствий принимаемых решений, саморегуляция и ответственность, что повышает легитимность власти и эффективность управления в условиях цифровизации и кризисов.

Одна из важнейших целей внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс заключается в разработке педагогического инструментария для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по ГМУ, включая упомянутые выше «мягкие» навыки.

Для достижения искомого результата – формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению на основе рефлексивно-деятельностного подхода – необходимо решить ряд задач, важнейшими из которых следует признать:

− анализ теоретических основ рефлексивно-деятельностного подхода и его применения в системе высшего образования для адаптации к особенностям образовательного процесса подготовки специалистов по ГМУ;

− определение структуры и содержания профессиональной компетентности специалистов по государственному и муниципальному управлению;

− определение ключевых компонентов и критериев оценивания сформированности профессиональной компетентности;

− разработка методических рекомендаций по внедрению рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс;

− создание педагогического инструментария для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по ГМУ.

Можно выделить ряд перспективных направлений, которые будут способствовать эффективному внедрению рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению. Рассмотрим подробнее некоторые из них:

1. Интеграция рефлексивно-деятельностного подхода с интерактивными образовательными технологиями, подразумевающая рефлексию (анализ ошибок, прогнозирование рисков, самоаудит) как обязательный этап после реализации кейсов, деловых игр и других проактивных действий, что превращает образовательный процесс в полноценный цикл «деятельность-рефлексия-коррекция». Такая связь обеспечивает осмысленный переход от традиционной учебной практики к реальной профессиональной субъектности, развивая критическое мышление и ответственность будущих специалистов по ГМУ. Вышеуказанные инструменты обеспечивают непосредственное включение обучающихся в активный образовательный процесс, развивая у них навык осмысленного анализа своей будущей профессиональной деятельности. Примеры возможной интеграции представлены в таблице 2.

Таблица 2

Примеры возможной интеграции рефлексивно-деятельностного подхода с интерактивными технологиями

Интерактивная технология	Содержание интеграции	Результат
Кейсы	Разбор ситуации − рефлексия последствий решений для муниципального развития	Критическое мышление, прогнозирование рисков
Деловые игры	Моделирование задач − анализ собственной роли и ошибок в команде	Коммуникация, саморегуляция
Проектная деятельность	Реальные проекты − внутренний аудит эффективности и адаптации	Ответственность, адаптивность

2. Организация и развитие наставничества. Система наставничества может стать эффективным инструментом передачи опыта действующих управленцев будущим специалистам по ГМУ при реализации образовательного процесса в вузе. Создание условий для вовлечения в образовательный процесс в качестве наставников действующих руководителей и ведущих сотрудников органов государственного и муниципального управления поможет студентам быстрее входить в профессию и интенсивнее приобретать умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, через практику рефлексивной оценки собственного труда и действий наставника.

3. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода к изучению и реализации реальных управленческих сценариев. Перспективность этого направления заключается в повышении мотивации обучающихся, навыков прогнозирования последствий принятых управленческих решений и адаптивность к изменяющимся условиям, при этом минимизируются риски фрагментации опыта и формализма в управлении. В частности, Корох А. А. в статье [22] выделил последовательные этапы реализации этого направления:

– 1 этап. Ориентировка предполагает анализ сценария с постановкой целей и выявлением исходных данных, включая нормативную базу и статистику региона;

– 2 этап. Выполнение заключается в групповом моделировании решений с применением таких инструментов, как прогнозирование и SWOT-анализ;

– 3 этап. Контроль и рефлексия позволяют оценивать результаты деятельности, осмысливать ошибки (например, расхождение прогнозов с реальностью) и разрабатывать альтернативные пути для переноса опыта, что способствует формированию субъектной позиции в профессиональной деятельности.

4. Командно-рефлексивная работа может стать эффективным инструментом развития активного самосознания у студентов при реализации образовательного процесса в вузе при подготовке будущих специалистов по ГМУ. Создание условий для командного взаимодействия поможет обучающимся плавно переходить от внешнего регулирования к внутренней самоорганизации, осознавая свои сильные стороны (например, стратегическое мышление) и слабые стороны (эмоциональная устойчивость в конфликтах), что способствует повышению готовности к реальной службе. В итоге выпускники будут лучше адаптироваться к иерархиям власти, эффективно мотивировать команды и рефлексировать над решениями в условиях неопределенности через практику самооценки. Это направление способствует интенсивному приобретению профессиональных умений, необходимых для будущей деятельности, через рефлексивную оценку собственного опыта и взаимодействий в команде.

5. Непрерывная обратная связь между обучающимися, преподавателями и специалистами-практиками из органов государственной и муниципальной власти для систематической оценки результатов может стать эффективным инструментом своевременного выявления слабых сторон образовательной программы при реализации образовательного процесса в вузе. Создание условий для такой оценки результатов обучения даст возможность своевременного внесения необходимых корректировок, повышая качество подготовки обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», и актуализации содержания образовательной программы к современным профессиональным требованиям через практику анализа и совершенствования текущей деятельности.

Рассмотренные выше перспективные направления создадут прочную основу для эффективного внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению.

Каждое направление дополняет другие, образуя замкнутый цикл «деятельность – рефлексия – коррекция» от моделирования кейсов и деловых игр с последующим самоаудитом, до передачи опыта наставниками и командной самооценки, обеспечивая своевременную адаптацию программ под реальные профессиональные вызовы.

Проведённое авторами исследование подтверждает гипотезу о целесообразности и эффективности внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих специалистов по государственному и муниципальному управлению. Выявленные противоречия между теоретической разработанностью подхода и его недостаточной практической реализацией могут быть преодолены через интеграцию интерактивных технологий, наставничества, рефлексивного анализа реальных сценариев, командной работы и непрерывной обратной связи. Внедрение перечисленных направлений призвано повысить мотивацию и субъектную позицию обучающихся, снизить риски формального подхода и фрагментации опыта, подготовить выпускников к результативной профессиональной деятельности.

Таким образом, внедрение рефлексивно-деятельностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих государственных и муниципальных служащих должно быть направлено на формирование нового поколения руководителей и исполнителей, способных обеспечить стабильное и прогрессивное развитие государства и общества в целом.

Список источников

1. Абрамова, Л. П., Варбенкова, Т. М. Этика государственной службы в условиях общественных трансформаций // Управленческое консультирование. – 2010. – № 2. – С. 43–57.
2. Алексеев, Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании / под ред. И. Н. Семёнова, Т. Г. Болдиной. – Москва : ИРПТиГО, 2003. – С. 50–64.
3. Алексеев, Н. Г. Философские основания рефлексивного подхода // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / под ред. А. В. Карпова, И. Н. Семёнова, В. К. Солондаева. – Москва ; Ярославль : ИРПТиГО, 2004. – С. 11–17.
4. Антонова, А. Н. Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 21. – № 2. – С. 199–211.
5. Беспалова, Н. А. Актуальные вопросы развития профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих РФ в современных условиях // Лидерство и менеджмент. – 2017. – Т. 4. – № 2. – С. 67–76.
6. Бехоева, А. А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 56–63.
7. Бизяева, А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. … канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 1993. – 186 с.
8. Василенко, Н. В. Теоретические модели современных систем образования // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 11 (71). – С. 244–252.
9. Васильева, Е. В. Компетентностный подход в государственной службе: какие знания и навыки выбирают госслужащие? // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2018. – № 4. – С. 120–144.
10. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития: Л. С. Выготский. – Москва : Канон+, 2022. – 320 с.
11. Гальперин, П. Я. Диагностика состояния мотивации познавательной деятельности студентов. – Минск: Издательство БГУ, 1989. – 20 с.
12. Герасимова, О. Н. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки менеджеров: модели и технологии // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2015. – № 5 (127). – С. 95–103.
13. Гончарова, И. В., Чувардин, Г. С., Черепов, В. М. Идеи традиционализма XX в. и их значение для анализа государственного управления // Управление. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 141–151.
14. Давыдов, В. В . Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
15. Домбровская, М. А. Применение рефлексивного подхода в воспитательной работе и социализации учащихся в вузе // Бизнес и дизайн ревю. – 2017. – Т. 1. – № 4 (8). – С. 14.
16. Зарецкий, В. К., Агеева, А. А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29. – № 3 (113). – С. 159–179.
17. Зарецкий, В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 21. – № 2. – С. 8–37.
18. Зарецкий, В. К., Судакова, Л. В. Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – № 28. – № 2. – С. 120–136.
19. Иванова, И. В. Рефлексивные педагогические технологии в формировании готовности подростков к саморазвитию в дополнительном образовании // Вестник Калужского университета. – Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 3. – № 1 (6). – С. 90–96.
20. Игнатьева, Г. А., Гришина, А. В., Самерханова, Э. К., Тулупова, О. В. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 12.
21. Кон, И. С. Открытие «Я». – Москва : Политиздат, 1978. – 367 с.
22. Корох, А. А. Рефлексивное управление: концепции, подходы и область применения // Научные записки НСАЭМ. – 2009. – № 2. – С. 522–531.
23. Крылова, Н. П. Рефлексия и инновация как необходимые составляющие процесса подготовки современных управленческих кадров // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 9–2. – С. 153–154.
24. Кулюткин, Ю. Н., Муштавинская, И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2003. – 48 с.
25. Лепский, В. Е. Рефлексивность в управлении социальными системами (философско-методологический анализ) // Философия науки и техники. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 127–147.

26. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. – Т. 1 / под ред. И. С. Нарского. – Москва : Мысль, 1985. – 623 с.
27. Надточева, Е. С. Рефлексивно-деятельностный подход как основа организации процесса профессионально-методической подготовки будущего учителя второго иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 111–114.
28. Осипова, С. И., Гафурова, Н. В., Чурекова, Т. М. Рефлексивный подход в методологии педагогических исследований // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 10. – С. 195–199.
29. Осипова, Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 163–166.
30. Пономаренко, Б., Никульченко, М. Компетентностный подход к профессиональному образованию государственных служащих // Государственная служба. – 2015. – № 3 (95). – С. 81–84.
31. Провоторова, Н. В., Синякова, М. Г. Методологические подходы к подготовке специалистов в сфере государственного и муниципального управления к инновационной деятельности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 34–46.
32. Продиблох, Н. Е., Болокова, М. А. Инновации в государственном и муниципальном управлении как необходимое условие социально-экономического развития страны // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 141–148.
33. Пятунина, В. М. Наставничество в социальном воспитании молодежи как предмет научной рефлексии // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 апреля 2023 г. – Ярославль : Ярославский гос. педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – С. 312–318.
34. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления личности в образовании и управлении / И. Н. Семёнов, Г. И. Давыдова, Т. Г. Болдина и др. – Москва : ИРПТиГО, 2003. – 245 с.
35. Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования / ред. А. В. Карпов, И. Н. Семёнов. – Москва ; Ярославль : Ремдер, 2004. – 240 с.
36. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – Москва : Наука, 1973. – 424 с.
37. Рудинский, И. Д., Давыдова, Н. А., Петров, С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход / под ред. И. Д. Рудинского. – Москва : Горячая линия – Телеком, 2018. – 240 с.
38. Степанов, С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.
39. Тарханова, И. Ю., Зайцева М. А., Пятунина В. М. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 53–60.
40. Тропинова, Е. А. Рефлексивное управление в контексте цифровизации: концептуализация и практическое использование // Южно-российский журнал социальных наук. – 2021. – Т. 22. – № 3. – С. 6–18.
41. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 334 с.
42. Цифровые платформы и экосистемы в государственном управлении / Е. В. Васильева, А. А. Громова, Е. П. Зараменских [и др.]. – Москва : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2024. – 204 с.
43. Чупина, В. А. Рефлексивные методики в последипломном образовании управленческих кадров // Образование и наука. – 2011. – № 9 (88). – С. 100–108.
44. Шустова, И. Ю. Рефлексии в инновационной деятельности современного педагога // Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: традиционные и инновационные векторы (памяти Н. Н. Никитиной) : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ульяновск, 04 мая 2023 г. – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, 2023. – С. 93–97.
45. Щедровицкий, Г. П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Избранные труды. – Москва : Шк. культ. пол., 1995. – С. 199.
46. Якимович, Ю. А. Взаимосвязь педагогических технологий и эффективности образовательного процесса (на примере военного училища): дис. … канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 180 с.
47. Kamal, J. Making Time for Reflective Practice // Edutopia. – 2020. – August. – URL: https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice (дата обращения: 06.01.2026).
48. Schoen, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York : Basic Books, 1983. – 374 p.
49. Zepeda, C. D. et al. Direct Instruction of Metacognition Benefits Adolescent Science Learning, Transfer, and Motivation: An In Vivo Study // Journal of Educational Psychology. – 2015. – Vol. 107. – № 4. – Pp. 954–970.

Информация об авторе

С. С. Усёнок – аспирант.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 27.02.2026.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2026. № 1(75). С. 284–293
Научная статья
УДК 371.23
Doi:10.46845/2071-5331-2026-1-75-284-293

Профессиональное наставничество: задачи, содержание, функции

Ольга Юрьевна Шитакова[1]✉, Александр Юрьевич Гуськов[2]✉,
Павел Николаевич Иванов[3]✉, Сергей Александрович Дрозденко[4]✉
Татьяна Владимировна Сидорина[5]✉
[1,2,5]Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий, Новосибирск, Россия
[3,4,5]Новосибирский ордена Жукова военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия
[1]Ch1989@yandex.ru✉, http://orcid.org/0009-0002-8594-9807
[2]alexguskov1@vk.com✉, http://orcid.org/0009-0002-3191-4799
[3]ivanovi.2009@mail.ru✉, http://orcid.org/0009-0001-1460-4142
[4]drozdenko.sa@yandex.ru✉, http://orcid.org/0009-0002-7909-4665
[5]sidorinata@mail.ru✉, http://orcid.org/0000-0003-2163-7687

Аннотация. Рассматривается профессиональное наставничество как универсальный механизм обеспечения профессиональной социализации индивида, технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств. Представлены возможные варианты решения педагогической проблемы наставничества. Не только система образования, но и современный бизнес «взял на вооружение» прием наставничества при подготовке и адаптации молодых специалистов. Цель – проанализировать основы системы профессионального наставничества.

Ключевые слова: наставничество, профессиональная социализация, основы системы

Для цитирования: Шитакова, О. Ю., Гуськов, А. Ю., Иванов, П. Н., Дрозденко, С. А., Сидорина, Т. В. Профессиональное наставничество: задачи, содержание, функции // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 1(75). – С. 284–293.

Введение

Актуальность статьи обусловлена пониманием необходимости развития профессионального наставничества, что усилит практическую направленность и качество образовательного процесса образовательных организаций. Цель исследования состоит в выявлении и обосновании понятия. Цели, задач, содержания и функций наставничества. Наставничество имеет длительную и насыщенную историю, истоки которой лежат в глубокой древности. Например, в эпоху Средневековья репетиторство осуществлялось в виде подмастерья. Опытные мастера брали в ученики молодых ребят, которые перенимали у них навыки и мастерство.

Этот метод обучения имел более практический характер и основывался на передаче опыта от наставника к подопечному. В XVIII-XIX столетиях репетиторство стало важной составляющей образовательного процесса в академических кругах. А университетские профессора стали наставниками своих студентов, оказывая им поддержку в научной деятельности. Эта практика актуальна и в наши дни, особенно в научных и академических областях.

В XX веке репетиторство стало общепринятой практикой и в деловой среде. Многие организации начали внедрять программы для содействия развитию своих сотрудников. Сегодня такие программы стали неотъемлемой частью культуры корпоративного прогресса, а также значимым элементом в сфере предпринимательства и стартапов.

Наставничество в военных институтах способствует формированию у будущих офицеров профессиональных, личностных и гражданских качеств, усилению патриотического воспитания, развитию командных и навыков. На протяжении XX века репетиторство претерпело перемены и приобрело широкую популярность в бизнес-сфере. Если ранее оно в основном ассоциировалось

с учебным процессом и передачей знаний от педагога к ученику, то в XX веке оно стало играть первостепенную роль в профессиональном становлении и подъеме по карьерной лестнице [1].

Наставничество, как явление, имеющее социальную значимость, представляет собой намеренную систему передачи знаний, оказания поддержки и сопровождения индивида через взаимодействие с более компетентным и осведомленным наставником. Этот феномен в российской педагогической практике складывался веками, опираясь на богатые культурные традиции, берущие начало в ремесленных объединениях, духовном учительстве и воинских принципах.

В его основе – не просто обмен знаниями и опытом, а передача фундаментальных мировоззренческих принципов, моральных установок и поведенческих моделей, укорененных в традиционных российских духовно-нравственных ориентирах.

Несмотря на некоторую известность, деятельность наставника не имеет единого толкования. Далее рассмотрим спектр взглядов исследователей, занимавшихся анализом наставничества как социальной структуры и внесших вклад в развитие теории его функционирования в рамках общественной системы (Таблица 1).

Таблица 1

Панорама мнений исследователей, рассматривавших профессиональное наставничество как социальную систему

Исследователи	Характеристика мнений исследователей
Л. С. Выготский	... его теория социального конструктивизма и идея о роли социального взаимодействия в развитии личности оказали влияние на понимание наставничества *как процесса социализации и обмена знаниями внутри системы*.
Ю. Л. Коломинский	... исследовал вопросы педагогического взаимодействия и *социального характера наставничества*, рассматривая его как систему социального воспроизводства и развития.
В. М. Тарасов	... исследовал особенности образовательных систем и роль *наставничества в их функционировании как социальной системы*
О. Ф. Шмидт	... рассматривал *наставничество с точки зрения социальной педагогики*, роль социальных институтов и механизмов передачи культурных ценностей.
М. М. Бим-Бад	... его теория социальных систем включает модели функционирования *педагогических наставнических практик как элементов социальной системы.*
П. Бернер	... исследовал роль *наставничества* внутри учреждений и организаций *как социального института*, его структуру и динамику.
Р. Лассуэль	... исследовал социальные сети и *роль наставничества в рамках социальных* и профессиональных *групп*.
Э. Дюркгейм	... анализируя теорию о социальной функции институтов поясняет, что *наставническая деятельность функционирует как социальная система*, способствующая интеграции и социализации.
М. Фуко	... его идеи о власти, дисциплине и социальном контроле применимы к *изучению наставничества как части социальных отношений и систем.*
В. Вуйчик	... исследовал организационные и системные аспекты *наставнической деятельности в образовательных учреждениях как социальной системы.*

В России до XVII века слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель». В 1813 году согласно постановлению Министерства народного просвещения вводилась должность наставника в учебных заведениях. В русском литературном и разговорном языке с середины XVII века слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель», в обязанности которых входило наблюдение за учениками, их изучение, «поправление их ошибок», «внушение приличий и вкусов», «разговорами и поступками укоренение в их сердца правила нравственности». Ушинский К. Д., анализируя сущность наставничества, говорит об умении реализовать творческий и душевный подъем обучающегося; называл творческий и душевный подъем вершиной наставничества [26].

Со временем слово «наставник» было вытеснено из разговорной речи и в словаре Ожегова С. И. обозначено уже как книжное, устаревшее значение слова «учитель», «руководитель» [7].

Наставническая деятельность как социальная система и вид социальной деятельности на современном этапе определяется:

– ценностями (приоритет развития личности, учение и социальная активность для личностно и социально значимой самореализации);

– мотивами (ценностно-смысловая мотивированность наставника к выполняемой деятельности);

– нормами (наставник принимает ответственность за подопечного и результаты его социально значимой деятельности);

– целями (направленность наставнической деятельности на освоение наставляемыми духовно-нравственных основ и ценностей, ключевых навыков и профессиональных компетенций);

– условиями: позицией субъектов в условиях наставничества (наставник создает условия, взаимное партнерство и взаимодействие);

– методами (беседа, консультирование, диалог, проектный метод, создание проблемных ситуаций, интерактивные методы и др.);

– средствами (традиционные дополняются инновационными);

– рефлексией (смещение акцента на самоконтроль и самооценку участников субъект-субъектного взаимодействия) [14].

В отличие от общей наставнической деятельности, *профессиональная наставническая деятельность* – это многоуровневая социальная система, организация и реализация поддержки, развития и обучения будущих профессионалов на различных уровнях общества, образования, профессиональной сферы и других сферах жизни. Она включает в себя создание структур и механизмов, обеспечивающих передачу опыта, знаний, навыков и ценностей между различными уровнями и субъектами социальной системы, чтобы способствовать личностному росту, профессиональному развитию и социальной интеграции.

В области профессионального наставничества исследователи выделяют несколько основополагающих моментов:

1. Задачи профессионального наставничества: совершенствование профессиональных навыков и личностного роста, приспособление к профессиональной среде, оказание помощи в сложных ситуациях.

2. Иерархичность структуры, определяемая наличием разнообразных ступеней наставничества: персональный уровень (взаимодействие наставника и наставляемого); корпоративный (мониторинг внутри компаний); межкорпоративный (обмен опытом между разными профессиональными объединениями); общественный (ориентированный на прогресс профессионального сообщества, в целом) и др.

3. Способы осуществления – личные консультации, коллективные программы, сети наставников, площадки для обмена опытом [25].

Профессиональное наставничество выступает средством сбалансированного развития личности и общества, предлагая поддержку на различных этапах их существования. Профессиональное наставничество как общественный институт представляет собой сеть взаимодействий, отношений и процедур, ориентированных на обмен знаниями и становление личности в рамках конкретных общественных структур (образования, рабочей среды, организации). Оно охватывает ансамбль компонентов, задач и строений, обеспечивающих стабильную работу и эволюцию менторских взаимоотношений.

Наставническая система – это специально организованный комплекс взаимосвязанных элементов, в котором происходит передача знаний, опыта, умений и моральных устоев от более квалифицированных наставников к их протеже. Эта система включает в себя целеполагание, итог, наполнение, формы и способы ее осуществления, а также процессы и ресурсы, взаимоотношения, гарантирующие продуктивный рост участников в профессиональном и личностном плане. Составляющие компоненты системы профессионального наставничества:

– Цель – ожидаемый результат деятельности наставнической системы;

– Итог – заключительный этап работы системы, ощутимый и поддающийся измерению эффект, достигаемый на контролируемых этапах наставничества;

– Содержание – наполнение основополагающей информацией, заданной концепцией, документацией, методологическими инструкциями;

– Формы и методы осуществления наставнической деятельности;

– Способы – конкретные инструменты и подходы для достижения целей наставнической деятельности [15].

Среди главных характеристик профессионального наставничества как общественного института исследователи подчеркивают:

1. Целенаправленность и динамичность (основные цели: развитие профессиональных и личностных качеств, передача культуры и ценностей; совершенствование и адаптация процессов к постоянно изменяющимся условиям).

2. Социальная роль и включенность (наставничество выполняет важные функции социализации, интеграции, воспитания профессиональных и культурных ценностей).

3. Целостность и взаимодействие элементов (в систему входят субъекты: наставники, подопечные, руководители подструктур; ресурсы: люди, нормативно-методические основы: правила, стандарты, программы; инфраструктура, материалы и др.).

4. Структурированность процессов (взаимодействия в соответствии с установленными планами и сценариями; регламентированные формы взаимодействия).

5. Многоуровневость и иерархичность (взаимодействия между наставниками и подопечными на разных уровнях: индивидуальном, группового, организационном; субординационное распределение ролей и функций, определяющих их взаимодействие) [21].

Значительный вклад в развитие наставнической деятельности внесли российские ученые и педагоги. К вопросу рассмотрения наставничества неоднократно обращались ученые: Батышев С. А., Сластенин В. А., Томин Н. А., Шапкин В. В. и др. Сущность понятия наставничества находим в трудах Вершловского С. Г., Батышева С. Я., Лесохиной Л. Н., Сухобской В. Г. и др.

Ученые, включая Вершловского С. Г., Кричевского В. Ю., Лебедева О. Е., Лесохину Л. Н., Львова Ю. Л., Мезенцева А. А. и других, рассматривали наставничество как форму помощи новым преподавателям со стороны их более опытных коллег. В отличие от западных аналогов, таких как тьюторство, коучинг или менторство, российское наставничество не ограничивается лишь передачей профессиональных навыков или помощью в решении конкретных задач. Оно является комплексным педагогическим процессом, ориентированным на развитие личности через наследование профессиональных ценностей. Рассмотрим понятия «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор» имеют свои особенности (Таблица 2).

Таблица 2

Характеристика понятий «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор», «наставник»

Понятие	Характеристика понятия
Наставник	Наставник – это не просто носитель профессии, а проводник, наставляющий на путь профессионального и личностного становления. В разные эпохи и культурах его называли по-разному: учитель, мастер, гуру, мэтр, пастырь, вождь, наставляющий отец. Каждое из этих определений подчёркивает ту или иную грань его роли – от передачи знаний до духовного руководства. Однако суть остаётся неизменной: наставник – тот, кто помогает другому обрести собственный путь, а не идти за ним. Слово «наставник» этимологически восходит к глаголу «ставить» с приставкой «на-», что буквально означает «поставить на путь». Эта метафора точно отражает суть феномена: наставничество – это не пожизненное ведомство, а временное сопровождение, цель которого – дать подопечному инструменты, ориентиры и уверенность для самостоятельного движения вперед. В профессиональной среде наставничество реализуется как практико-ориентированное сопровождение молодого специалиста со стороны опытного, авторитетного и высококвалифицированного коллеги непосредственно в условиях реальной трудовой деятельности. Это не формальное обучение в классе, а передача живого опыта – включая не только технические навыки, но и профессиональную этику, тактику принятия решений и корпоративную культуру [21].
Ментор	Ментор (от «намерение») – это учитель, руководитель, наставник, воспитатель, надзиратель при передаче опыта стажеру более опытным сотрудником в режиме «делай как я» [21].
Тьютор	Тьютор (наставник) – это позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы. *Задача тьютора* – оказание поддержки к новым условиям обучения в адаптационный период, а *задача наставника* – оказывать поддержку в период адаптации к профессии и условиям жизни в коллективе [21].
Коуч	Коуч (тренер) – это опытный сотрудник, который умеет организовать процесс обучения, основываясь на партнёрских взаимоотношениях, может вдохновлять обучающихся на поиск решения проблем самостоятельно [9]..
Фасилитатор	Фасилитатор (от «легкий, удобный») – это опытный руководитель, который обеспечивает успешную коммуникацию группы с использованием креативных моделей корпоративного обучения [21].

Исследователи приходят к выводу о том, что наставничество не имеет возраста и границ, оно должно соответствовать целям: для детей и подростков – это профориентация; для студентов, стажеров, потерянного поколения – это погружение в профессию; для новых сотрудников – это адаптация (оптимально оперативный и эффективный вход в рабочий режим); для управленческого персонала – переход на более высокий и разносторонний уровень качества управления. В конце 2018 г. был утвержден национальный проект «Образование», в котором наставничество играет одну из ведущих ролей в его реализации.

Историографический анализ проблемы воспитания военных кадров [4; 5; 12] позволяет сделать вывод, что институт наставничества – это не новая веха в системе становления молодых офицеров, а продолжение профессиональных традиций: профессиональная подготовка осуществлялась через систему военных училищ, командных академий и курсов, где опытные офицеры и преподаватели передавали свои знания молодому поколению; практическое наставничество реализовалось в форме командиров и старшин, которые курировали, обучали и направляли младших солдат и офицеров.

Ряд ученых рассматривали систему наставничества как один из способов воспитания будущих офицеров. Так, Демьянов А. А. [4] предлагает рассматривать наставничество как способ руководства научной работой в учебно-научных подразделениях, а Шуманский И. И. [24] рассматривает наставничество как одну из форм индивидуальной воспитательной работы, сущность которой раскрывается в ведомственных нормативно-правовых актах.

Ключевая особенность профессионального наставничества – его взаимная внутренняя мотивированность. В отличие от формального обучения, где инициатива исходит преимущественно от педагога, наставничество строится на добровольном, осознанном участии обеих сторон. Для наставника это – акт профессионального служения и самореализации через развитие другого; для подопечного – путь к самоопределению и обретению профессиональной идентичности. Таким образом, наставничество становится диалогом равных, даже при сохранении иерархии компетенций.

Принципиальное отличие профессионального наставничества от традиционного обучения заключается в том, что «учебным материалом» выступает не предмет, а личность самого наставника. Его мировоззрение, этические установки, стиль принятия решений, способность к рефлексии – всё это становится живым, осязаемым содержанием, усваиваемым через подражание, диалог и совместное действие. В этом смысле наставник – не транслятор знаний, а носитель и олицетворение профессиональной культуры.

Истоки наставничества в Вооруженных силах России уходят корнями в древнюю русскую военную традицию, которая развивалась на протяжении всей истории страны. Передача опыта – ключевой элемент в формировании профессионального и морального облика российского военнослужащего. В древнерусских княжествах практиковалось наставничество военачальников и князей над молодыми воинами. В российской армии XVIII–XIX веков наставничество являлось частью системы подготовки офицеров и солдат.

Достаточно четкое представление о профессиональном наставничестве дает возможность применить для оценки этого феномена SWOT-анализ. Акроним SWOT был введен Эндрюсом К. в 1963 году, а затем предложена технология использования SWOT для разработки стратегии поведения фирм. Метод SWOT-анализа – это инструмент комплексной оценки ситуации, включающий выявление сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз, связанных с определенной деятельностью. В случае характеристики профессиональной наставнической деятельности применение SWOT-анализа помогает понять её внутренние преимущества и недостатки, а также внешние условия, которые могут способствовать или препятствовать развитию. Исследователи считают, что выводы на основе SWOT, носят описательный характер без рекомендаций и расстановки приоритетов [18].

Цель SWOT-метода заключается в сведении к минимуму слабых сторон рассматриваемой ситуации (деятельности) и наибольшем развитии сильных сторон. SWOT-метод позволяет сконцентрировать внимание на выявлении факторов внутренней и внешней среды процесса (проекта), который планируется реализовать и для этого делим набор факторов на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы).

Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта рассмотрения, то есть являются тем, на что сам объект способен повлиять. *Сильные (S) и Возможности (O)* объекта рассмотрения характеризуют свойства, дающие преимущества перед другими и потому показывают положительное влияние. *Слабые (W) и угрозы (T*) показывают свойства, ослабляющие объект рассмотрения и тем самым, демонстрируют факторы, способные осложнить достижение цели. *Возможности (O) и угрозы (T)* являются факторами внешней среды, то есть тем, что может повлиять на объект извне [18].

В нашем исследовании применим SWOT-метод для исследования процесса формирования навыков профессионального наставничества у курсантов военных институтов (Таблица 3).

Таблица 3

SWOT-метод для характеристики этапов развития наставничества

Сильные стороны (S)	**Слабые стороны** (W)
– качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданных вокруг наставляемого; – атмосфера сотрудничества в коллективе; – активный рост качества деятельности нового сотрудника благодаря наставнику; – наставничество как метод профессиональной адаптации; – повышение качества деятельности не только молодых работников, но и самих наставников; – усиление чувства ответственности у наставника за собственные знания; – приобщение молодого работника к корпоративной культуре организации. – проявление наставничества как ресурса повышения гражданственности, трудовой сознательности, желания работников служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины; – наставник понимает социальную миссию и конкретные задачи своей деятельности, показатели успешности ее хода и результатов; – способность наставляемого самостоятельно осуществлять деятельность; – сопутствующие показатели результата деятельности наставника: высокие результаты деятельности собственные и наставляемого; ускорение профессионального развития наставляемого; – процессуальные показатели успешности наставнической деятельности соотносятся с ее общими задачами: сформированность у наставляемого ценностно-смысловых установок, присущих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника; устойчивая внутренняя мотивация наставляемого к деятельности; компетентность наставляемого в деятельности, которую он осваивает	– недостаточная подготовленность наставников, отсутствие необходимой квалификации, педагогического и психологического сопровождения; – вероятность необъективного или ошибочного обучения; – несовместимость наставника и подопечного; – излишняя зависимость и пассивность подопечного; – некорректное (поверхностное) наставничество; – ограниченность времени наставника, возможные сложности с регулярностью встреч; – недостаток ресурсов или поддержки со стороны организации; – формирование необъективных оценок и рекомендаций; – передача негативных или устаревших стереотипов и практик; – нарушение границ, конфиденциальности; – использование наставничества в личных целях. – формальный поход: «наставничество ради наставничества», когда нет целевой установки, какие знания должен передать наставник и чему должен научиться наставляемый; – отсутствие персональной ответственности за результат, когда цели наставничества слишком размыты, и отсутствует комплекс показателей, по которым можно оценить качество наставнической деятельности. – «внезапное наставничество», когда оно поспешно внедряется. – избыточная формализация процесса, когда подготовка документации затмевает его цели; – «двойные стандарты», когда в программа наставничества не совпадает с его реализацией

Окончание табл. 1

Возможности (О)	**Угрозы и риски** (Т)
– опыт наставника в преодолении образовательного, профессионального, отраслевого и других дефицитов, имеющихся у наставляемого; – высокий уровень духовной и нравственной зрелости социокультурной среды или корпоративной культуры; – стимулирование деятельности наставника (дополнительная оплата; уменьшение объема основной нагрузки; различные формы нематериального стимулирования); – наличие у наставника специального образования или подготовки; – возрастанием роли цифровых технологий как универсального информационного базиса; – создание условий для развития творческого потенциала самих наставников; – расширение осведомленности наставников о социально-психологических особенностях современного поколения, культурных ценностях и рисках их социализации; – работа над развитием гражданской позиции и социальной активности молодых людей, их включенности в жизнь российского государства, в утверждение российских духовных ценностей; – совершенствование практики отбора и подготовки наставников, которым присущи такие качества, как потребность в профессиональном и личностном развитии, умение создавать комфортную и дружелюбную атмосферу, открытость, доступность, желание делиться своим опытом, планировать вместе с начинающим сотрудником шаги совместной работы, стремление узнать о потребностях и способностях молодого работника и оказать ему поддержку в процессе их реализации. – продолжение традиций отечественного наставничества, которое на протяжении многих лет обеспечивало качественное введение квалифицированных кадров в реальную профессиональную деятельность и последовательный рост их мастерства	– недостаточная готовность наставников: отсутствие педагогических, психологических и коммуникативных навыков; – профессиональная некомпетентность: передача устаревших, ошибочных или субъективных моделей поведения; – личностная несовместимость: конфликт ценностей, стилей общения или ожиданий между наставником и подопечным; – формирование зависимости: подавление инициативности и критического мышления у подопечного; – поверхностность взаимодействия: формальное, ритуализированное сопровождение без глубины и рефлексии; – отсутствие системности: отсутствие чётких целей, планов, критериев оценки и обратной связи; – ресурсные ограничения: нехватка времени у наставника, отсутствие поддержки со стороны руководства; – этические нарушения: нарушение границ, разглашение конфиденциальной информа-ции, использование наставничества в личных целях; – репродукция негатива: трансляция устаревших стереотипов, деструктивных моделей управления или корпоративного токсичного поведения. – тенденции «административного упрощения» и «ускорения» процессов; – риск механического «введения» наставничества, приводящее к его имитации; – введение функций наставничества в обязанности, как дополнительная трудовая функция, без дополнительной оплаты труда и с поверхностной, формальной подготовкой на краткосрочных курсах; – смещение цели деятельности наставника с поддержки сопровождаемого на иной объект; – опасность «наставнико-центрированности» процесса, когда все внимание сосредоточено на фигуре и деятельности самого наставника, а наставляемые оказываются нужны лишь для введения наставничества.

Внедрение наставничества влечет за собой, как можно наблюдать на практике, ряд положительных последствий: повышение результативности: программы наставничества демонстрируют высокую эффективность в развитии специалистов; ускоренная адаптация в профессиональной среде: новые сотрудники быстрее интегрируются, усваивая корпоративные нормы и демонстрируя высокие результаты; сокращение времени адаптации: период, необходимый для освоения в коллективе и понимания негласных правил, становится короче; передача практического опыта: опытные сотрудники делятся знаниями, стратегиями принятия решений и профессиональными ценностями; подъем общей продуктивности: растет эффективность как новичков, так и вовлеченность наставников; активизация профессионального самоанализа: наставники глубже анализируют свою работу и знания; укрепление корпоративной культуры: новые сотрудники быстрее принимают ценности, правила и обычаи компании [18].

Для снижения возможных рисков при внедрении наставничества, мы считаем, необходимо: обеспечить системную организацию наставничества, включая тщательный отбор и обучение наставников по специализированным программам; проводить диагностику при формировании пар «наставник-наставляемый»; разрабатывать регламентирующие документы и этические

нормы; внедрять системы контроля и оценки эффективности взаимодействия; обеспечить поддержку ресурсами и мотивацией со стороны руководства, то есть формировать культуру наставничества.

Культура наставничества – это не простая «передача опыта», а совокупность норм, ценностей, целей, способов взаимодействия и ответственности, которые делают наставничество развивающим, этичным и результативным. Актуальность ее сегодня связана с тем, что наставничество стало массовой управленческой и образовательной практикой (школа, вуз, бизнес, госслужба, медицина, IT, волонтерство), но качество не всегда успевает за масштабом. Бескультурие в наставничестве – это разрушение этических, педагогических и организационных норм: наставничество превращается в контроль, унижение, эксплуатацию или формальность [20].

Под «*бескультурьем*» понимается унижение, грубость, токсичная коммуникация, злоупотребление властью, дискриминационные практики, нарушение границ и конфиденциальности, «педагогический цинизм» и т. д.

Нами разработан и предложен в практику гражданского и военного институтов «Этический кодекс наставничества», который включает: (структура и ключевые нормы)

1) Принципы (достоинство и безопасность личности; профессиональная доброжелательность и уважение; ответственность и компетентность; конфиденциальность и границы взаимодействий; нулевая терпимость к дискриминации и унижению).

2) Запрещенные практики (публичное унижение наставляемого; манипуляции, давление, угрозы административными мерами; сексуализированные комментарии; сбор «компромата», распространение частной информации; принуждение к неоплачиваемому труду, не связанному с развитием).

3) Нормы наставнической коммуникации (разбор ошибок: «ошибка – ресурс», запрет на стыжение; право наставляемого на несогласие и второе мнение).

4) Регламент конфиденциальности (что можно обсуждать только в паре; что и при каких условиях может быть вынесено координатору за угрозу безопасности, нарушение закона, систематический буллинг).

5) Санкции и восстановительные практики (предупреждение, обязательное обучение, временное отстранение от наставничества, дисциплинарные меры в рамках локальных актов; восстановительная беседа, если уместно и безопасно).

В программу, рассчитанную на 18 часов, проводимую нами по обучению наставников, входят:

Модуль 1. Роль и границы наставника (наставник не «начальник» и не «оценщик личности»; контракт, конфиденциальность, конфликт интересов).

Модуль 2. Коммуникация и обратная связь без токсичности (ненасильственная коммуникация и факты вместо оценок; технологии обратной связи (SBI/STAR-подходы, «что было–что сделать иначе»).

Модуль 3. Сложные разговоры и профилактика буллинга (деэскалация конфликтов, работа с сопротивлением; распознавание микрогрубости, пассивной агрессии.

Модуль 4. Этические кейсы (ситуационные задачи: границы, дискриминация, давление, «любимчики»; разбор «серых зон»: когда помощь превращается в контроль.

Модуль 5. Супервизия и самопрофилактика выгорания (как не переносить свой стресс на наставляемого; когда наставнику нужен супервизор, психолог, методист).

Таким образом, анализ научных работ о наставничестве показывает, что в текущих условиях меняющейся политической и социально-экономической обстановки отношение к наставничеству изменилось, однако его значимость сохраняется. Наставничество эволюционировало по сферам применения, охватывая не только профессиональную область и социальные отношения, но и воспитание и образование. Современные социально-экономические и технологические изменения радикально переосмыслили роль и суть наставничества.

В прошлом это явление сводилось к передаче узкоспециализированных знаний, но в настоящее время оно играет роль стратегического инструмента для управления человеческими ресурсами, затрагивая области образования, развития карьеры, воспитания и создания корпоративной культуры. В эпоху цифровой экономики и быстро меняющихся компетенций, наставничество становится особенно ценным в деловой среде.

Компании все чаще применяют гибридные модели, так называемое «комбинированное наставничество», которое объединяет личное взаимодействие с цифровыми платформами, персональное сопровождение с сетевым обучением, а также профессиональные знания с развитием гибких навыков.

Эффективно выстроенная система наставничества может не только гарантировать передачу профессионального опыта, но и служить мощным источником для формирования нового поколения специалистов, отличающихся высокой адаптивностью, этической сознательностью и лидерскими качествами. Более того, внедрение цифровых технологий и сетевых платформ в наставнические практики открывает новые перспективы для создания устойчивых профессиональных сообществ, объединяющих наставников, молодых специалистов и ведущие бизнес-организации.

Профессиональное наставничество, рассматриваемое как социальная система, представляет собой сложный и динамичный процесс, способствующий передаче опыта, развитию профессиональных и личностных качеств в рамках социальных институтов и структур.

Список источников

1. Батышев, С. А. Наставничество в системе профессионального образования. – Москва : Академия, 2008. – 192 с.
2. Бутенко, В. С., Бутенко, О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. – Серия «Психология». – 2012 – № 4. – С. 248–255.
3. Воробьева, Е. В., Разуменко, В. А., Семенова, Н. К. Сравнительный анализ коучинга и наставничества // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 1193–1196.
4. Демьянов, А. А., Руденко, А. Е., Бъядовский, Д. А. Организация руководства (наставничества) солдат (операторов) научной работы в научно-исследовательском отделе // Образование. Наука. Карьера : сборник материалов Международной научно методической конференции. – Курск, 2018. – С. 235–241.
5. Долгушева, А. Н., Кадневский, В. М., Сергиенко, В. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 264–268.
6. Ковалев, А. А. Организация системы наставничества молодых офицеров силовых структур // Символ науки. – 2016. – № 1. – С. 167–170.
7. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. ... канд. пед. наук. – Москва : МГПИ, 2007. – 21 с.
8. Майсак, О. С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2013. – № 1(21). – С. 151–157.
9. Масалимова, А. Р. Корпоративная подготовка наставников. – Казань : Печать-Сервис, 2013. – 183 с.
11. О школе и учителе: сборник постановлений и материалов. – Москва, 1938, – С. 40.
12. Радостина, Н. Б. Исторический аспект развития профессионального наставничества // Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества : сборник материалов Всероссийской научно практической конференции. – Нижний Новгород, 2017. – С. 90–95.
13. Савинова, С. Ю., Кудрявцева, В. В. Наставничество: традиция и новые смыслы // Научное мнение. – 2015. – № 11.
14. Сафонов, А. А., Петровская, Е. С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен : сборник научных трудов. – Казань, 2020. – С. 176–182.
15. Сидорина, Т. В. Основы управленческого консультирования : учебное пособие. – Новосибирск : СИУ, 2014. – 215 с.
16. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика. – Москва : Академия, 2020. – 576 с.
17. Сорокина, Е. Л., Елинская, Я. А. Использование технологии swot-анализа при проектировании программ развития образовательных учреждений // Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы. – URL: https://sispp.ru/articles/ispolzovanie-tehnologii-swot-analiza-pri-proektirovanii-programm-razvitiya-obrazovatelnyh-uchrezhdenij/ (дата обращения 10.10.2025).
18. Суханова, Н. В., Баранова, О. В. Интеграция наставничества в образовательную среду технического университета // Вестник машиностроения. – 2024. – № 104(2). – С. 89–94.
19. Тетерятников, К. С., Камолов, С. Г., Потоцкая, Е. Д. Организационно-правовые механизмы экспорта образования в Российской Федерации // Международная экономика. – 2020. – № 4. – С. 56–66.
20. Тюнина, Е. Ю., Козлова, А. А. Формирование культуры наставничества в инженерном вузе: опыт и перспективы // Инженерный вестник Дона. – 2023. – № 2(75). – С. 112–120.

21. Указ Президента РФ от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника».

22. Филипп, К., Роланд, Б., Нильс, Б. Стратегический менеджмент по Котлеру. Лучшие приемы и методы // The Quintessence of Strategic Management: What You Really Need Know to Survive in Business. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. – 144 с.

23. Фомин, Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 7. – С. 6–8.

24. Челнокова, Е. А., Тюмасева, З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 4. – С. 11.

25. Шуманский, И. И. Наставничество как одна из форм организации индивидуально-воспитательной работы с военнослужащими (на примере организации наставничества в УИС) // Развитие военной педагогики в XXI веке : сборник материалов VI Межвузвоской научно-практической конфренции. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 520–525

26. Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола. – Москва : Директ-Медиа, 2012. – 33 с.

Информация об авторах

О. Ю. Шитакова – аспирант;
А. Ю. Гуськов – аспирант;
П. Н. Иванов – адъюнкт;
С. А. Дрозденко – адъюнкт;
Т. В. Сидорина – научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор.

Статья поступила в редакцию 22.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 02.03.2026.

ABSTRACTS
Information about the authors

Organizational structure of the operational management system for pedagogical risks

S. S. Moiseenko – Candidate of Technical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
I. G. Chuksina – Candidate of Philological Sciences, Doctor of Pedagogy Sciences, Professor

Annotation. This article discusses the current issues of organizing work on operational management of pedagogical risks. It presents structural diagrams and a process model for risk management, and discusses technologies for analyzing and managing risks. The article proposes organizational and technical measures to reduce risk levels. It also addresses the issues of information support for risk management.

Keywords: quality of education, pedagogical risks, risk management, process model
The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.
For citation: S. S. Moiseenko, I. G. Chuksina. Organizational structure of the operational management system for pedagogical risks. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):7-12. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-7-12

Analysis of the relationship between input parameters and students' academic performance

O. G. Ogiy[1], A. D. Kmet[2]
[1,2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The search for reliable and simple predictors of academic success of students is an urgent task of forming a result-oriented educational policy. The article examines the problem of the relationship between the starting level of applicants and their further academic performance as students of a technical university. The study was conducted using dynamic series of USE scores, internal entrance tests and intermediate certification of students, conjugacy analysis, comparative analysis (N = 13255). Hypotheses about the additional influence of factors of the level structure of education, the gender of students, and the type of previous education on academic performance have been tested. As a result, it was found that among the parameters "at the entrance", entrance scores have a high predictive potential for future performance, and the level of education received, the gender of the student, and the status of previous education do not have a significant impact.

Keywords: academic progress, academic performance, predictors, educational policy
The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 13.02.2026; accepted for publication 20.02.2026.
For citation: O. G. Ogiy, A. D. Kmet. Analysis of the relationship between input parameters and students' academic performance. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):13-24. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-13-24

The use of VR technologies in teaching Russian national history in secondary vocational education institutions: didactic potential

I. D. Rudinskiy − Professor, Dr. Sci. (Pedagogy), Cand. Sci. (Engineering),
Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU), Kaliningrad, Russia
E. A. Kuznetsov, Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU), Kaliningrad, Russia

Annotationt. The article addresses topical issues related to the use of virtual reality (VR) technologies in teaching Russian national history in secondary vocational education (SVE) institutions. The paper synthesizes research findings in the field of the digitalization of history education. The degree of scholarly elaboration of the problem of integrating virtual reality technologies into the history

education system at the SVE level is analyzed. Key components of the didactic potential of VR technologies are identified (motivational, cognitive, activity-based, and value-meaning). Prospects for the development of educational VR technologies are outlined, including the expansion of methodological support and the emergence of ready-to-use solutions. The scientific novelty of the study lies in identifying the didactic potential and the limitations of using virtual reality technologies in teaching Russian national history within the context of secondary vocational education. The practical significance consists in providing methodologists and SVE teachers with a basis for more effective planning and delivery of VR-supported lessons.

Keywords: virtual reality, vocational education, immersive learning, educational technologies, digitalization, motivation, teaching and learning materials, VR technologies, Russian national history

The article was submitted 20.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 27.02.2026.

For citation: I. D. Rudinskiy, E. A. Kuznetsov. The use of VR technologies in teaching Russian national history in secondary vocational education institutions: didactic potential. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):25-37. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-25-37

Typology of corporate training systems for employees of the shipping industry

P. I. Ananchenkova[1], V. V. Tonkonog[2]
[1,2]Admiral F. I. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, Russian Federation
[1,2]Scientific Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Department of Healthcare of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation

Annotation. The digitalization of shipping, stricter safety requirements and a shortage of qualified seafarers are radically changing the requirements for corporate training in shipping companies. Along with the traditional STCW training block, digital learning platforms, integrated competence management systems, partnership models with meta-institutes and international projects (SkillSea, WMU, etc.) are being formed. The purpose of the article is to develop a typology of corporate training systems for employees of the shipping industry based on the analysis of current research on seafarers' competencies, the impact of Industry 4.0 on labor and training, as well as corporate training practices in shipping companies. It is proved that at least five types of systems coexist in the industry: regulatory-compliance, operational-technical (safety and efficiency), digital platforms for lifelong learning, career-oriented (talent-management) and network/ecosystem models based on partnerships and international projects. The proposed typology allows us to move from the description of individual programs to the analysis of integrated corporate training systems as a component of strategic human resource management in the shipping industry.

Keywords: corporate training, seafarers, shipping industry, competencies, digitalization, SkillSea, Industry 4.0, training systems, LMS

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: P. I. Ananchenkova, V. V. Tonkonog. Typology of corporate training systems for employees of the shipping industry. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):38-42. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-38-42

Graphics as a means of developing creative imagination among students in additional education institutions

O. A. Bakieva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Arts
M. A. Spiridonova – is a 4th-year student of the Pedagogical Department of Fine Arts

Annotation. The article examines the possibilities of graphics as a means of developing creative imagination in adolescents. The authors analyze the literature in the context of the main concepts of "creative imagination, " "adolescents, " and "graphics." The potential of graphics as a type of visual art is revealed. The expressive means of graphics (line, stroke, spot, and texture) are analyzed, as well

as its features (restrained color palette, conciseness, and the active role of the surface) and their impact on the formation of artistic thinking. Examples of works by contemporary graphic artists are provided, demonstrating the diversity of techniques and approaches to creating images. By mastering various graphic techniques in the classroom, teenagers' experiment, search for new images, and learn to create entire graphic works.

Keywords: graphics, creative imagination, art education, expressive means, graphic techniques

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: O. A. Bakieva, M. A. Spiridonova. Graphics as a means of developing creative imagination among students in additional education institutions. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):43-47. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-43-47

The role of philosophy in the educational space of secondary vocational education and higher education institutions: on the example of Kaliningrad Maritime Fishery College, Kaliningrad State Technical University, and Baltic State Academy of Fishing Fleet. Part 3

E. V. Dorofeeva – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Institute of Engineering Pedagogy and Humanitarian Training, Baltic State Academy of Fishing Fleet "Kaliningrad State Technical University", Kaliningrad, Russia

Annotation. The author of the article addresses the issue of the role and significance of philosophy in the educational space of a present-day technical university and college. Analysing the primary and final survey of college students and cadets/students of BFFSA and KSTU, the author makes relevant conclusions related to the students' requests regarding philosophy and its role in the educational process, preferred methods of study, most interesting topics.

Keywords: philosophy, educational programme, lecture, seminar, practical training

The article was submitted 14.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: E. V. Dorofeeva. The role of philosophy in the educational space of secondary vocational education and higher education institutions: on the example of Kaliningrad Maritime Fishery College, Kaliningrad State Technical University, and Baltic State Academy of Fishing Fleet. Part 3. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):48-55. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-48-55

Individual activity potential to develop pre-service teachers preadaptivity within a new higher education model

N. I. Ermakova – PhD, associate professor, Higher School of Education and Psychology, Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation
K. A. Degtiarenko – PhD, deputy head of Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation.
O. V. Parakhina – PhD, associate professor deputy head of Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation

Annotation. The article examines the potential of pre-service teacher individual activity in terms of developing the pre-adaptability of students majoring in pedagogical training at basic higher education. The authors present the results of a survey among students majoring in pedagogical training regarding the organization of individual activity. The article considers pedagogical conditions for the implementation of individual activity aimed at developing creativity, reflexivity and critical thinking in situations of uncertainty as key components of pre-adaptation to future professional activity.

Keywords: basic higher education, pre-service teacher training, students' individual activity, pre-service teacher preadaptive potential

The article was submitted 19.01.2026.; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: N. I. Ermakova, K. A. Degtiarenko, O. V. Parakhina. Individual activity potential to develop pre-service teachers preadaptivity within a new higher education model. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):56-62. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-56-62

Student-to-student mentoring: shaping the entrepreneurial culture of future mid-level professionals

R. F. Khaliullina, South Ural State Technical College, Chelyabinsk, Russia

Annotation. The article examines the problem of forming an entrepreneurial culture among future mid-level specialists, for which the development of mentoring in the form of "student-student" is proposed. It has been established that involving students in the role of mentors not only significantly strengthens their professional knowledge and expands business contacts, but also stimulates personal growth. It was revealed that the modules of the competitive assignment in the competence "Entrepreneurship" of the professional skills championship "Professionals" contribute to the formation of entrepreneurial skills, and the form of mentoring "student-student" has been proven effective for the formation of an entrepreneurial culture of future mid-level specialists. This is confirmed by the high results of mentors in professional skills competitions and the employment of mentoring students at the college by teachers with the continuation of their mentoring activities.

Keywords*:* student-student mentoring, professional education, formation of entrepreneurial culture, mentoring, entrepreneurial culture

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 27.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: R. F. Khaliullina. Student-to-student mentoring: shaping the entrepreneurial culture of future mid-level professionals. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):63-71. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-63-71

Analysis of the approaches of pedagogical scientists to the noxological approach to the formation of a life safety culture among students

A. V. Zel, University College of the Federal State Educational Institution of Higher Education of Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
A. V. Kolomeets, Baltic Higher Naval School named after Admiral F. F. Ushakov, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article examines the works of pedagogical scientists who reveal the provisions of the noxological approach in the formation of students' life safety culture, as well as the value orientations of this culture. The relevance of the article is justified by the fact that ensuring the safety of citizens, complying with the norms and rules of safe behavior, and preserving life and health are among the priority components of a high standard of living for citizens, and the formation of students' life safety culture is a key goal for educational organizations. The article provides an analysis of scientific and educational literature on the issue of studying the relevance of the noxological approach to the formation of students' life safety culture. Noxology, as a theoretical foundation, should take a central place in shaping the safety culture of students.

Keywords: noxology, life safety, life safety culture, students

The article was submitted 23.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: A. V. Zel, A. V. Kolomeets. Analysis of the approaches of pedagogical scientists to the noxological approach to the formation of a life safety culture among students. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):72-77. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-72-77

Competitiveness of future specialist's areas of public catering: the gap between the educational standard and requests from employers

F. T. Shageeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A. Yu. Mukhametzyanova – Teacher

Annotation. The article is aimed at analyzing the correspondence between the requirements of employers for future specialists in the field of public catering and the competencies described in the Federal State Educational Standard № 43.02.15 "Cooking and confectionery business". The study systematized the components of the competitiveness of future catering professionals, identified differences between the requirements of the industry and educational standards. Based on a focus group study conducted among employers, priority requirements for future catering professionals have been identified. The practical significance lies in the possibility of using the data obtained for high-quality training of mid-level specialists.

Keywords: competitiveness, labor market, employers' demands, vocational education, educational standard, professional training, personnel training, components of competitiveness, innovation, focus group research

The article was submitted 29.01.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 09.03.2026.

For citation: F. T. Shageeva, A. Yu. Mukhametzyanova. Competitiveness of future specialist's areas of public catering: the gap between the educational standard and requests from employers

The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):78-83. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-78-83

Psychological and pedagogical aspects of patriotic education

S. V. Butov, Military Order of Zhukov Academy of National Guard Troops, St. Petersburg, Russia
scorpioserg@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-5775-0713

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical aspects of patriotic education. The theoretical foundations of patriotic education, age-related features of the formation of patriotic consciousness, modern approaches and technologies of educational work are considered, psychological mechanisms and pedagogical conditions for effective patriotic education are identified. Based on the system analysis, an integrative model of patriotic education is proposed, combining traditional values with innovative digital technologies.

Keywords: patriotic education, psychological and pedagogical aspects, civic identity, age characteristics

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 27.02.2026; accepted for publication 06.03.2026.

For citation: S. V. Butov. Psychological and pedagogical aspects of patriotic education. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):84-88. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-84-88

Forming national values in foreign language classes

D. K. Voronina – PhD in education, associate professor
A. A. Sechkina – Additional education teacher, student

Annotation. The article analyses potential contribution of the "Foreign Language" discipline to the process of forming national values among students. The content and activity components of organizing a nationally-oriented foreign language learning process are revealed. Examples of specific types of foreign language educational activities aimed at achieving the set goal are provided. The article's materials may be useful for researchers, methodologists, and practicing foreign language teachers engaged in issues of developing civic competencies and shaping students' national identity in foreign language classes.

Keywords: patriotism in foreign language lessons, patriotic education, intercultural competence, sociocultural approach, dialogue of cultures

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: D. K. Voronina, A. A. Sechkina. Forming national values in foreign language classes. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):89-94. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-89-94

Legislative foundations for introducing artificial intelligence into the university educational process

S. A. Liubishina – Ph.D. of Pedagogics, Associate Professor of Department of Construction
A. Yu. Mikhailov – Ph.D. of Pedagogics, Associate Professor of Department of Construction

Annotation. With the rapid development of information technology, artificial intelligence is becoming an important part of all areas of human activity, including higher education. The article examines the provisions of the legislation of the Russian Federation on the strategy of developing artificial intelligence, the tasks and features of its implementation in the educational process in the light of ethical and moral standards, and the legality of its implementation in terms of copyright compliance. The article draws conclusions about the priority tasks of introducing artificial intelligence into the educational process at a university.

Keywords: artificial intelligence, learning process, educational organization, legislative framework, theses

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: S. A. Liubishina, A. Yu. Mikhailov. Legislative foundations for introducing artificial intelligence into the university educational process. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):95-100. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-95-100

The relationship between job satisfaction and conflict among St. Petersburg tourism sector employees

A. S. Matekha, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint Petersburg, Russia;
A. A. Khalyavin, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint Petersburg, Russia.

Annotation. The current stage of society's development is characterized by the complexity of labor processes, increasing demands on human resources, which causes increased psychological tension among employees. This study examines the relationship between job satisfaction and the level of conflict in an organization, as both factors have an impact on employee productivity and psychological well-being. The results of an empirical study conducted on the basis of the St. Petersburg tourism organization showed low job satisfaction and an increased level of conflict among employees, confirming the presence of a strong negative correlation between the two indicators. The findings point to the need to improve working conditions and develop effective conflict management strategies to increase employee satisfaction and reduce conflict in the organization.

Keywords: job satisfaction, conflict, employees of the organization, processing and analysis of results

The article was submitted 27.01.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 10.03.2026.

For citation: A. S. Matekha, A. A. Khalyavin. The relationship between job satisfaction and conflict among St. Petersburg tourism sector employees. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):101-107. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-101-107

Pedagogy in the face of kierkegaard's criticism of the "society of effectiveness"

O. N. Filatova[1] **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
A. P. Novikov[2] **–** Student[2]
[1,2]Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Annotation. The article is devoted to the analysis of crisis phenomena in modern education through the prism of Søren Kierkegaard's philosophy. The author explores how the dominant paradigms of the "success society", focused on external efficiency, early self-realization, and quantitative metrics, form the phenomenon of "despair under the mask" among successful students. Kierkegaard's philosophical categories ("stages of existence", "despair", "existential choice", "subjective truth") are applied to diagnose the existential vacuum hidden behind external academic performance. The paper argues that technocratic pedagogy risks becoming a tool for alienating a person from his authentic "Self". As an alternative, the outlines of an existentially oriented pedagogical attitude are proposed, the goal of which is not the production of an efficient specialist, but the creation of conditions for the development of a responsible subject capable of internal choice and acceptance of the anxiety of freedom. The scientific novelty lies in the systematic application of Kierkegaardian anthropology to criticize current educational trends and to develop specific pedagogical principles based on it.

Keywords: Søren Kierkegaard, existential pedagogy, success society, despair, efficiency, self-realization, existential choice, subjective truth, anxiety, academic performance

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: O. N. Filatova, A. P. Novikov. Pedagogy in the face of kierkegaard's criticism of the "society of effectiveness". The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):108-110. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-108-110

Methods of gelototherapy in foreign language teaching

T. A. **Abarkina** – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
N. V. Andreeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
Zh. W. Glotova – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
E. Z. Mondraeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
A. A. Suslina – Candidate of pedagogic sciences, associate professor

Annotation. Gelototherapy methods are tasks that increase motivation when learning a foreign language. Gelototherapy can be used as a fascinating auxiliary means of learning, creating a positive attitude in future specialists. The use of laughter therapy methods helps to look at learning a foreign language from a different angle, increases interest in various aspects of the language, enhances team spirit, develops and enriches spiritual potential. Such tasks improve mood and stimulate mental processes.

Keywords*:* gelototherapy, positive attitude, team building, sense of humor, application of laughter therapy methods, increasing motivation, team spirit, improving language skills, specific humor, lively interest, confidence building

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: T. A. Abarkina, N. V. Andreeva, Zh. W. Glotova, E. Z. Mondraeva, A. A. Suslina. Methods of gelototherapy in foreign language teaching. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):111-117. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-111-117

Fostering emotional intelligence in technical university students via blog-technologies in foreign language acquisition

N. A. Dmitrochenko – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Kaliningrad State Technical University

Annotation. This research investigates the timely issue of integrating digital technology into language pedagogy within higher technical education. It explores a methodological framework for cultivating the emotional intelligence (EI) of engineering students through structured engagement with English-language blogs. The study's relevance stems from a clear disconnect between the mandate of the Russian Federal State Educational Standards (FGOS) to foster soft skills, including EI, and the current underutilization of digital tools in foreign language instruction to achieve this objective. The author presents an original system of methodological principles for leveraging blog-based technologies. This system encompasses the principles of content emotional relevance, cognitive-emotional text analysis, and reflective self-regulation. The article provides a detailed analysis of the linguistic mechanisms that convey emotional expression in blogs and proposes a classification of blogs based on their type of emotional impact and cognitive load. The scientific contribution of this work lies in its refinement of the methodological foundations for using blogs as a dual-purpose tool, simultaneously advancing foreign language communicative competence and emotional intelligence–a combination crucial for preparing highly competitive graduates in technical fields.

Keywords: emotional intelligence, blog technologies, soft skills, media education, language pedagogy, foreign language communicative competence, digitalization of education, reflection, empathy

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: N. A. Dmitrochenko. Fostering emotional intelligence in technical university students via blog-technologies in foreign language acquisition. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):118-127. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-118-127

The technology of studying anagrammatic patterns in Russian and English proverbs and sayings as a cognitive component of the professional competence of philologists

P. Yu. Kovalishin – Candidate of philological sciences

Annotation. This article presents a technology for studying Russian and English proverbs and sayings constructed according to the anagrammatic principle. The study of linguistic data containing anagrams by philologists not only allows them to develop linguistic competencies but also gain access to the study of the deepest levels of human mentality.

Keywords: professional competence, proverbs and sayings, anagram, philologists

The article was submitted 23.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: P. Yu. Kovalishin. The technology of studying anagrammatic patterns in Russian and English proverbs and sayings as a cognitive component of the professional competence of philologists. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):128-131. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-128-131

Features of the organization of independent work of students at a polytechnic university: when teaching foreign language vocabulary

T. P. Frolova – Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University

Annotation. The main task of the higher education system is to form the personality of a future specialist who is ready for the continuous process of acquiring new knowledge and actively applying it in his professional activities. There is a rethinking of the student's role in the educational process, which is characterized by the acquisition of increasing autonomy and the increasing importance

of independent work in the process of student's professional training. A review of the literature on this issue has revealed a contradiction between the need of modern society for specialists who are ready for continuous self-development and self-education, who are able to take responsibility and make decisions and the level of training of university graduates. The existence of this problem requires a revision of the organization of the process of independent training of university students, namely, the specifics of the organization of independent work in a foreign language. The role of the teacher in the process of organizing independent work is to create certain conditions, taking into account an individually differentiated approach to developing assignments that allow the student to self-actualize.

The conducted research may be of interest to researchers in the field of foreign language teaching methods, as well as foreign language teachers, as it describes the implementation of competence-based and personality-oriented approaches in the process of professional training at the university.

Keywords: independent work of students, methods of independent work, teaching foreign language vocabulary

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: T. P. Frolova. Features of the organization of independent work of students at a polytechnic university: when teaching foreign language vocabulary. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):132-139. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-132-139

Formation of Communicative and Digital Literacy among Cadets at the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

T. V. Nikitina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Annotation. The article examines the process of developing cadets' communicative and digital literacy from the perspective of the possibility of implementing digital technologies in the process of teaching the discipline "Russian Language in Business Documentation" to cadets of the Federal Penitentiary Service of Russia. The main digital technologies are correlated with the course curriculum, and their impact on the cadets' academic performance is assessed.

Keywords: digital literacy, digital technologies, electronic information resources, educational resources, digital educational technologies, departmental university

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: T. V. Nikitina. Formation of Communicative and Digital Literacy among Cadets at the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):140-144. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-140-144

Artificial Intelligence in Educational Activities: An Empirical Study of Technical University Students' Attitudes

I. G. Bulan – Associate Professor, Baltic State Academy of Fishing Fleet "Kaliningrad State Technical University", Kaliningrad, Russia

Annotation.The paper examines contemporary aspects of using artificial intelligence (AI) in the educational activities of technical university students within the context of digital transformation in engineering education. Organizational and pedagogical aspects include the analysis of experience, frequency, and purposes of using AI tools, as well as assessing students' attitudes toward the opportunities and risks associated with this technology. Based on an empirical study conducted through a survey of 180 students, key areas of AI application are identified–programming, solving mathematical problems, data analysis, and automation of routine operations. Challenges such as academic integrity, reliability of results, and the potential impact on the development of critical thinking are also examined. The results emphasize the need for targeted integration of AI-related modules into curricula, aimed at fostering responsible and effective use of these technologies by future engineers.

Keywords: artificial intelligence (AI), technical education, students, digital competencies, higher education

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: I. G. Bulan. Artificial Intelligence in Educational Activities: An Empirical Study of Technical University Students' Attitudes. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):145-150. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-145-150

Developing digital competencies among university students in the context of the transforming labor market

O. I. Vaganova[1], K. A. Lukianova[2], V. A. Pisareva[3]
[1,2,3]Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

Annotation. This article describes the development of digital competencies among university students in the context of the transformation of the labor market. It emphasizes the importance of digital competencies for graduates in their professional activities in the era of digitalization. The article explores the concepts of digitalization, digital literacy, and digital competencies. Digitalization requires educational institutions to adopt new and modern approaches to training specialists who must possess not only specialized knowledge but also a wide range of skills, including soft skills and digital competencies. Therefore, the article discusses the key requirements that employers have for students. The article also analyzes the results of a study aimed at identifying the digital competencies that are most important for modern specialists. It is emphasized that during the digital revolution, it is necessary to develop digital competencies in university graduates so that they can quickly adapt to the changing requirements of the labor market.

Keywords: digitalization, automation, labor market, education, digital competencies, technologies, soft skills, university graduates

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: O. I. Vaganova, K. A. Lukianova, V. A. Pisareva. Developing digital competencies among university students in the context of the transforming labor market. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):151-157. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-151-157

The use of digital technologies in staff training

A. V. Gerasimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
I. A. Konopleva – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
E. E. Zakharova – Student

Annotation. The article presents the results of a study on the use of digital technologies in personnel training, as well as the results of a questionnaire survey of employees, which revealed the level of awareness and use of digital training methods, as well as attitudes towards e-learning. The authors propose measures aimed at improving the quality and accessibility of training, including the development of a corporate chatbot and the implementation of a competence-based approach.

Keywords: training, digital technologies, chatbot, training methods

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 27.02.2026.

For citation: A. V. Gerasimova, I. A. Konopleva, E. E. Zakharova. The use of digital technologies in staff training. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):158-164. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-158-164

Technology for supporting blended learning

M. Zh. Kirakosyan – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. Digitalization, which is rapidly spreading to all areas of life, is naturally transforming education as well. This is giving rise to new forms and methods of teaching. This article analyzes the key technologies of blended learning and provides examples of their implementation in educational practice. The study aims to identify how digital technologies, particularly the electronic information and educational environment (EIE) and online platforms, contribute to the implementation of blended learning and change the educational process in universities.

Keywords: Digitalization, electronic educational environment (EEOS), online platform, blended learning, hybrid learning, traditional learning, Stepik

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: M. Zh. Kirakosyan Technology for supporting blended learning. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):165-170. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-165-170

The relationship between traditional techniques and digital tools in the training of product designers

A. G. Kopiy[1], E. A. Malgina[2]
[1,2]Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

Annotation. The article discusses the problem of integrating traditional and digital methods in the training of subject designers. Modern industry requires specialists to combine artistic thinking developed through traditional techniques and technological literacy in the field of computer-aided design (CAD/CAM). The paper considers several pedagogical models based on the principles of consistent immersion in project activity, instrumental correspondence and dialectical interaction of methods. The implementation of this model contributes to the formation of students' systematic thinking, holistic perception of form and an informed choice of tools.

Keywords: subject design, design education, digital tools; integration of methods

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 27.02.2026; accepted for publication 06.03.2026.

For citation: A. G. Kopiy, E. A. Malgina. The relationship between traditional techniques and digital tools in the training of product designers. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):171-176. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-171-176

The use of generative neural networks by students: is it beneficial or harmful

K. A. Novoselov – Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of Electrical Equipment and Automation of Ships, Baltic Fishing Fleet State Academy of Kaliningrad State Technical University
I. A. Safyannikov – Candidate of technical sciences, associate professor of the Department of Electrical Equipment and Automation of Ships, Baltic Fishing Fleet State Academy of Kaliningrad State Technical University

Annotation. The article focuses on the use of generative neural networks in the educational environment of technical universities. It explores both the advantages and disadvantages of their application, emphasizing the need for a balanced approach to integrating these technologies into education. The article provides practical recommendations for the effective use of neural networks, including raising awareness among educational stakeholders, establishing clear guidelines for their use, monitoring data quality, and organizing specialized courses and training sessions.

***Keywords**:* generative neural networks, training, benefits, risks, academic integrity, critical thinking, competencies, technical universities, and educational effectiveness

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: K. A. Novoselov, I. A. Safyannikov. The use of generative neural networks by students: is it beneficial or harmful. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):177-182. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-177-182

Psychodiagnostics and prevention of maladaptive self-regulation patterns in adolescents in a mixed learning environment

S. V. Veliyeva[1], S. V. Yeshmeikina[2],
[1,2]Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Annotation. The types of maladaptive self-regulation of adolescents in a hybrid environment ("Reactive chaos", "Rigid perfectionist", "Digital avoidant") are identified based on an analysis of the prevalence and key characteristics of the process under consideration. The components of a psychodiagnostic complex for identifying maladaptive patterns of self-regulation of mental states in adolescents in a digital educational environment have been identified. The directions of psychological and pedagogical prevention and correction of types of maladaptive self-regulation of adolescents in conditions of mixed learning are reflected. The results of the study emphasize the need to take into account individual and age-specific characteristics for the successful use of digital psychological and pedagogical environments.

Keywords: adolescent self-regulation, psychodiagnostics, prevention, maladaptive patterns, blended learning, digital psychological and pedagogical environment

The article was submitted 14.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: S. V. Veliyeva, S. V. Yeshmeikina. Psychodiagnostics and prevention of maladaptive self-regulation patterns in adolescents in a mixed learning environment. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):183-189. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-183-189

Physical education as a factor in developing competitive specialists

S. N. Kaznacheeva[1], E. A. Chelnokova[2], A. V. Khizhnaya[3]
[1,2,3]Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia

Annotation. The article deals with the integration of physical education into the general education system as a systemic factor that goes beyond the traditional health-focused approach. The authors underline that its potential lies not only in its health-promoting function but also in the targeted development of qualities that directly impact the effectiveness of academic and future professional activities. There is a model for the convergence of physical and professional training which is based on an analysis of modern research and teaching practices. It has the principle of professionally applied physical training (PAPT) and the use of kinesiological methods and sports technologies to manage psychophysical well-being. This study has evidence that physical education, organized as a targeted program integrated into a professional context, is a powerful didactic and developmental resource.

Keywords: physical education, educational institution, professionally applied physical training (PAPT), specialist competitiveness

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: S. N. Kaznacheeva, E. A. Chelnokova, A. V. Khizhnaya Physical education as a factor in developing competitive specialists. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):190-194. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-190-194

On the issue of the development of physical culture

E. V. Matukhno – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports, Honorary Worker of Higher Professional Education, Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences of the Western Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
I. M. Tkach – Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports, Honorary Worker of Higher Professional Education, Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports of Komsomolsk-On-Amur State University

Annotation. This article reveals the problem of determining the role of the forecasting process, which is ideal for determining the factors of forming a healthy lifestyle of students. Maintaining a healthy lifestyle in the future can affect not only the physical condition of one individual, but also the future of modern society. The results of the experimental study showed that the forecasts obtained with the help of neural networks can be used to make effective decisions for the purpose of forming a healthy lifestyle in the training of highly qualified specialists of secondary vocational education.

Keywords: healthy lifestyle, students, physical education, forecasting, secondary vocational education, health, ways, activities

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: E. V. Matukhno, I. M. Tkach. On the issue of the development of physical culture. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):195-199. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-195-199

Psychology of Leadership

E. A. Nuttunen – Associate Professor

Annotation. The article examines the psychological features of leadership as an important phenomenon in modern society. Leadership is defined as the process of influence and interaction between a leader and their subordinates in order to achieve a common goal. It includes an analysis of theories, personal qualities, behavior, and methods for developing leadership skills. A leader is a person who holds a specific status in a team, possesses certain personal qualities, and actively influences the group, guiding its members towards achieving a common goal.

Keywords: leader, personal qualities, leadership, psychology, leadership theory, principles of motivation, leader qualities, effective communication, charisma, determinants of leadership, role model

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 27.02.2026; accepted for publication 06.03.2026.

For citation: E. A. Nuttunen. Psychology of Leadership. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):200-202. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-200-202

Identifying the tendency of university students to engage in extreme risky behavior in terms of pedagogical prevention of extremist manifestations

E. V. Osipova – Candidate of Law, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University

Annotation. This article presents a rationale for the need for a timely search for solutions to the problem of pedagogical prevention of extremist manifestations among students in the educational environment of a university by identifying their propensity for extreme risky behavior. The article presents the results of an empirical study to identify a propensity for extreme risky behavior among students of various specialties, which allows for an analysis of the social contexts that contribute to extremist manifestations among young students. The article highlights the importance of identifying a propensity for extreme risky behavior among students in terms of preventing extremist manifestations among students in the educational environment of a university, as well as the need to develop programs for the prevention

of extremist manifestations in the educational environment of a university that contribute to raising students' awareness of the consequences of extremism, developing critical thinking skills, and emotional stability.

Keywords: educational environment of the university, extreme risky behavior, extremist manifestations, pedagogical prevention

The article was submitted 21.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: E. V. Osipova. Identifying the tendency of university students to engage in extreme risky behavior in terms of pedagogical prevention of extremist manifestations**.** The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):203-209. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-203-209

Laws of commutativity, associativity, and distributivity: from the fundamental principles of algebra to the methodological tools of a future mathematics teacher

E. E. Alexeeva[1], **E. A. Silnova**[2]
[1,2]Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

Annotation. The article is devoted to a detailed study of three fundamental algebraic laws – commutativity, associativity, and distributivity – in the context of training a mathematics teacher. It is emphasized that the depth of understanding of these laws determines the teacher's ability to foster genuine algebraic thinking in students. Through an analysis of the mathematical nature of each law, its scope of application, and limitations, the article reveals how the study of these laws transforms the subject knowledge of a teacher education student into an effective methodological tool.

Keywords: commutative law, associative law, distributive law, properties of operations, algebraic structure, teacher's professional competence, mathematical thinking, error diagnostics

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: E. E. Alexeeva, E. A. Silnova. Laws of commutativity, associativity and distributivity: from the fundamental principles of algebra to the methodological tools of a future mathematics teacher. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):210-214. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-210-214

Physics graphs as a semiotic tool for developing students' scientific thinking

I. P. Korneva – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article explores the importance of geometric images and symbols in developing scientific thinking in physics. It demonstrates how semiotic methods facilitate effective knowledge acquisition and the development of students' logical thinking.

Keywords: physics teaching, geometric images, scientific thinking, semiotics

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 13.02.2026; accepted for publication 20.02.2026.

For citation: I. P. Korneva. Physics graphs as a semiotic tool for developing students' scientific thinking. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):215-219. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-215-219

Features of teaching foreign student's physics: author's experience

S. S. Kutsenko – Senior lecturer of the department

Annotation. The article examines the possibilities and ways of integrating artificial intelligence technologies in a technical university. The advantages and disadvantages of AI in training are also analyzed.

Keywords. Artificial intelligence, physics, technical university, virtual experiment, automation

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: S. S Kutsenko. Features of teaching foreign student's physics: author's experience**.** The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):220-221. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-220-221

Methodical features of studying the topic "Magnetic field and its characteristics" in the course of general physics of a technical university

N. P. Krukovich – Candidate of Technical Sciences and an Associate Professor

Annotation. This paper examines the methodology of studying the topic "Magnetic Field" at a technical university. Traditional approaches to defining the key quantity of magnetism – the magnetic induction vector – are analyzed. Their advantages and disadvantages are highlighted depending on the learning environment and desired results. An optimal formulation of the main characteristic of a magnetic field is presented, necessary for developing a deep and practical understanding of this quantity in technical university students.

Keywords: physics, higher technical education, physics training, magnetic field, magnetic induction

The article was submitted 14.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: N. P. Krukovich Methodical features of studying the topic "Magnetic field and its characteristics" in the course of general physics of a technical university. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):222-226. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-222-226

Methodological aspects of using digital educational resources in teaching higher mathematics to cadets

V. M. Usatova – Associate Professor, Baltic State Academy of Fishing Fleet
Kaliningrad State Technical University

Annotation. This article analyzes methodological approaches to integrating digital educational resources (DER) into teaching higher mathematics to maritime cadets. It examines the classification of DER, methodological models for their application (including the SAMR model), and the design of educational lessons using online services, platforms, and specialized software. Particular attention is paid to developing professionally significant competencies in future navigators, such as mathematical modeling, data processing, and analytical thinking. Practical examples and recommendations are provided, based on teaching experience and an analysis of current research in the field of digitalization of mathematics education.

Keywords: digital educational resources, higher mathematics, teaching methods, cadets, navigation, professional competencies, SAMR model, online platforms

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 15.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: V. M. Usatova. Methodological aspects of using digital educational resources in teaching higher mathematics to cadets. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):227-231. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-227-231

The digital educational environment of a military university is a new vector for the development of military education

A. **V. Zhemchuzhnikov –** Associate Professor

Annotation. This article examines the digital transformation of the military education system in the context of implementing the key principles of an integrative approach. It substantiates the relevance of developing a specialized digital educational environment focused on officer training. A detailed analysis is conducted and the opinions of the scientific and pedagogical community on the structural and substantive content and implementation of the integrative approach are summarized. Particular attention is given to the use of 3D models integrated into the web interface of the digital educational environment as a means of visually representing technically complex objects of military professional activity. The results of a pedagogical experiment are presented, confirming the effectiveness of using the digital educational environment of a military higher education institution in the context of an integrative approach to officer training. Recommendations for the implementation of a digital educational environment in the training system for law enforcement agencies are summarized.

Keywords: integrative approach, digital educational environment, officer training, 3D model, military educational organization

The article was submitted 22.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: A. V. Zhemchuzhnikov. The digital educational environment of a military university is a new vector for the development of military education. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):232-235. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-232-235

Psychological-pedagogical technology for developing student's resistance to information provocations

D. Y. Kanbolatov – Junior researcher fellow at the research departments of the research center

Annotation. The article examines the pedagogical conditions for the formation of cadets' resistance to information provocations, which contribute to the competent assessment of various types of information and the ability to correlate it with the conditions of professional activity. The ability to work with provocative information will allow the future officer to make informed decisions and carry out preventive measures in relation to subordinates who are most susceptible to negative information influence.

Keywords: provocative information, official activity, information data, provocation, stability, information and analytical activities, legal education, military personnel, stuffing, counteraction, disinformation, negative impact

The article was submitted 23.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: D. Y. Kanbolatov. Psychological-pedagogical technology for developing student's resistance to information provocations. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):236-243. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-236-243

Strong-willed self-regulation as a condition for effective performance of service and combat missions

E. A. Maklachkov – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer
Yu. I. Ipatov – Cadet
V. V. Miller – Cadet

Annotation. The article examines the importance of volitional self-regulation in preparation for the performance of service and combat missions associated with a high risk to the life and health of military personnel. A review of stress factors affecting the moral, political and psychological state of military personnel was carried out. Volitional self-regulation is highlighted as one of the leading conditions necessary to preserve the mental health of military personnel and high-quality performance of service and combat missions. A study was carried out with servicemen before leaving for the zone of a special military operation. The study revealed a fairly high volitional potential, conducted additional classes to strengthen and develop volitional self-regulation in difficult situations of professional and official activities.

Keywords*:* strong-willed self-regulation, risk to life, military personnel, military operations, service and combat missions, strong-willed qualities, conditions of activity

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 16.02.2026; accepted for publication 24.02.2026.

For citation: E. A. Maklachkov, Yu. I. Ipatov, V. V. Miller. Strong-willed self-regulation as a condition for effective performance of service and combat missions. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):244-249. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-244-249

Integration of foreign language training into the formation of the professional worldview of future National Guard officers

N. V. Sobol – PhD in Pedagogy, Associate Professor**,** Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm, Russia

Annotation. The article presents an interdisciplinary model for teaching agitation speech in English to future officers of the National Guard Troops. It demonstrates that such speech is not only a means of professional communication but also an instrument of influence that requires a high level of legal, ethical and intercultural responsibility from an officer. A public speaking contest in agitation speech is considered to be a practice-oriented form of implementing this model, integrating foreign language training with the formation of a professional worldview and readiness for information-psychological confrontation. It is concluded that the proposed model is promising for integration into the educational process and the system of character-building activities at a military university.

Keywords: agitation speech, English language, future officers of the National Guard Troops, professional worldview, information-psychological confrontation, interdisciplinary approach

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 27.02.2026.

For citation: N. V. Sobol. Integration of foreign language training into the formation of the professional worldview of future National Guard officers. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):250-256. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-250-256

Research on the psychological and pedagogical conditions for ensuring the stability of a cadet's personality against information and psychological threats

V. I. Maluta, Zhukov Military Order Academy of the National Guard Troops,
Saint Petersburg, Russia

Annotation.The article presents the results of an empirical study of the psychological and pedagogical conditions for ensuring the stability of the personality of cadets of the National Guard troops to information and psychological threats (hereinafter referred to as IPT). Using psychometric diagnostics methods (the 16-factor questionnaire by R. Cattell and the questionnaire by A.L.S. Meerson), a specific personality profile was identified in a sample of first-year students (N = 26). Statistically significant connections between personality factors and components of resistance to IPT were established. Based on the results, a set of psychological and pedagogical conditions for developing resilience has been identified.

Keywords: stability, psychological and pedagogical conditions, information and psychological security, information and psychological threats, impact on military personnel, personality stability

The article was submitted 22.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: V**.** I. Maluta. Research on the psychological and pedagogical conditions for ensuring the stability of a cadet's personality against information and psychological threats. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):257-268. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-257-268

Development of a competence model for a coach of creative states in the context of professional training

L. V. Osetrova – Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Annotation. The article is devoted to the important and urgent problem of developing a competence model for a new interdisciplinary profession – a coach of creative states (TTS). The author explores the role of a coach of creative states in the modern professional space, considering the activities of a specialist who is at the intersection of pedagogical, psychological, managerial and facilitation disciplines. An integrative model of a coach's professionogram of creative states is proposed, which includes three key components: a workogram, a psychogram, and a sociogram. The relevance of the competence model development is substantiated.

Keywords: coach of creative states, professional training, additional education, competence model

The article was submitted 02.02.2026; approved after reviewing 03.03.2026; accepted for publication 10.03.2026.

For citation: L. V. Osetrova. Development of a competence model for a coach of creative states in the context of professional training. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):269-273. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-269-273

The reflective activity approach as a methodological basis for training future specialists in public and municipal governing

S. S. Usenok, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The reflective-activity approach is investigated as a methodological basis for the training of future specialists in public and municipal governing. The arguments in favor of the reflective – activity approach are presented, emphasizing its advantages over classical teaching methods. The key elements of the professional development of future specialists, including motivational-value, cognitive, activity and reflective components, are analyzed. The prospects of integrating innovative pedagogical technologies, mentoring, and team-reflective work into the educational process are substantiated. The main conclusion of the article is that the implementation

Keywords: reflective-activity approach, professional competence, public and municipal governing, pedagogical tools, interactive educational technologies, mentoring, skill formation

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 27.02.2026.

For citation: S. S. Usenok. The reflective activity approach as a methodological basis for training future specialists in public and municipal governing. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):274-283. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-274-283

Professional mentoring: tasks, content, functions

O. Yu. Shitakova – Postgraduate Student at Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology
A. Yu. Guskov – Postgraduate Student at Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology
P. N. Ivanov – Adjunct of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation
S. A. Drozdenko – Adjunct Novosibirsk military order of Zhukov Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of national guard troops of the Russian Federation
T. V. Sidorina – Scientific Supervisor, doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Professor of the Department of Teaching Technologies, Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State University Postgraduate Student at Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology

Annotation. The paper considers professional mentoring as a universal mechanism for ensuring the professional socialization of an individual, the technology of organizing and supporting his personal and professional development, the formation of spiritual, moral and civic-patriotic qualities. The article presents possible solutions to the pedagogical problem of mentoring. Not only the education system, but also modern business has adopted mentoring techniques in the training and adaptation of young professionals. The purpose of the study is to analyze the fundamentals of the professional mentoring system.

Keywords*:* mentoring, professional socialization, fundamentals of the system

The article was submitted 22.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 02.03.2026.

For citation: O. Yu. Shitakova, A. Yu. Guskov, P. N. Ivanov, S. A. Drozdenko, T. V. Sidorina Professional mentoring: tasks, content, functions. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. 2026; 1(75):284-293. (In Russ.). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2026-1-75-284-293

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

Редакционная коллегия научного журнала **«Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»** приглашает педагогическую общественность к публикации результатов с позиции исследования проблем и освещения научной жизни в очередном номере журнала.

В журнале могут быть опубликованы научные статьи по следующим группам специальностей:

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Научные статьи принимаются и рецензируются специалистами по направлению в следующих рубриках:

– методология педагогических исследований;
– управление и менеджмент качества в образовании;
– образовательные технологии;
– непрерывное профессиональное образование;
– военное образование;
– фундаментальная естественно-научная подготовка специалистов;
– аспирантура и докторантура;
– подготовка научных кадров в России и за рубежом;
– цифровые образовательные среды.

Принимаются научные статьи, обзоры, неопубликованные малоизвестные научные данные по заявленной проблематике от ученых, преподавателей, аспирантов, докторантов, научных сотрудников.

Информируем, что редакция журнала поэтапно переходит на новое оформление статей в связи с введением нового национального стандарта РФ: ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Просим представлять материалы в следующем виде:

Статьи размещаются на страницу размером А4 (210х297) в формате текстового редактора Microsoft Word 2010 и версий ниже, входящих в программный пакет Microsoft Office.

Шрифт основного текста и списка авторов: Times New Roman, размер – 11 пунктов.

Название разделов набирать прописными буквами, размер шрифта – 14 пунктов.

Заголовок статьи набирать прописными буквами, размер шрифта – 12 пунктов.

Аннотация (резюме (объем не более 250 слов)), ключевые слова или словосочетания (количество не меньше 3 и не больше 15 слов) к статье – размер шрифта 11 пунктов, список источников – размер шрифта 10 пунктов.

Поля: верхнее – 2, 5 см; нижнее – 2, 5 см; левое – 2, 5 см; правое – 2, 5 см.

Отступ (красная строка): 1, 25 см.

Межстрочный интервал: одинарный.

Выравнивание основного текста: по ширине.

Выравнивание заглавий, рисунков – без отступа, по центру.

Выравнивание таблиц – «Автоподбор по ширине окна».

Содержимое таблиц заполняется шрифтом Times New Roman, размер – 10 пунктов (на один пункт меньше основного текста, допускается при большом количестве текста в таблице набор шрифтом 9 размера).

При переходе таблицы на другую страницу необходим повтор головки таблицы на другой странице.

Подпись к рисункам – шрифт Times New Roman, размер – 10 пунктов (на один пункт меньше основного текста).

Формулы выравниваются по правому краю (номер формулы), с табуляцией до центра.

Выравнивание списка авторов: по левому краю, без отступа.

Список авторов отделен от заголовка статьи одной пустой строкой.

Выравнивание списка источников: без отступа, по центру.

Основной текст отделен от ключевых слов и от списка источников одной пустой строкой.

Аннотация (резюме) и ключевые слова к статье не отделены друг от друга, а от заголовка и основного текста отделены одной пустой строкой.

Необходимо использование автоматического переноса слов.

Рисунки и диаграммы в виде единого изображения (объекта) в форматах BMP, TIFF или JPG в масштабе 1:1, разрешением от 270 до 400 dpi, не требующие дополнительной доработки, полностью соответствующие распечатке, предоставляемой автором (подрисовка, подчистка бумажного оригинала при отсутствии соответствующих изменений в электронном виде не допускается). Рисунки, выполненные в цвете, должны быть преобразованы авторами в полутона (grayskale), таблицы – в формате Word по размеру окна.

Краткое резюме статьи на русском и английском языках; ключевые слова или словосочетания на русском и английском; название статьи – на русском и английском, список пристатейной литературы.

Рецензия ведущего специалиста.

Статьи аспирантов и докторантов требуют рецензии научных руководителей или научных консультантов.

К тексту, представленному для публикации, просим приложить данные об авторе.

Полностью Ф. И. О. автора, телефон, почтовый адрес, e-mail, ученая степень, звание, почетные звания, место работы и должность.

Автор/соавтор может представить только одну статью в номер журнал. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, если отсутствуют предъявленные требования. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на независимую экспертизу. При наличии отрицательной рецензии решение о публикации может быть принято редколлегией. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Образец оформления основной информации статьи для одного автора

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. – № 4(74). – С. –
Научная статья
УДК (определить)
Doi:

Технология обучения иностранных курсантов морской терминологии на занятиях по русскому языку

Иван Иванович Иванов
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
iivanov@mail.ru

Аннотация. Рассматривается изучение терминологической лексики, обусловленное значимостью терминологии в освоении профессии, построении профессиональной коммуникации. Отмечается важность совместной работы преподавателей русского языка и преподавателей специальных дисциплин.

Ключевые слова: иностранные курсанты, морская терминология, русский язык

Образец оформления основной информации статьи для нескольких авторов

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья
УДК (определить)
Doi:

Дистанционное высшее образование в условиях самоизоляции и проблема институциональных ловушек

Владимир Викторович Вольчик[1]✉, Игорь Михайлович Ширяев[2]
[1]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[2]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[1]volchik@sfedu.ru✉, http://orcid.org/0000-0002-0027-3442
[2]shiryaev@sfedu.ru, http://orcid.org/0000-0002-1820-8710

Аннотация. Проанализированы нарративы и глубинные интервью основных акторов. Дистанционное образование не является полноценной заменой образования в традиционной форме, затрудняет передачу неявного знания, контроль и обратную связь при обучении, неоднозначно влияет на издержки образовательной деятельности, не позволяет полагаться на надежность информационно-коммуникационных технологий. При этом подчеркивается, что переход на дистанционное образование может трактоваться как новый этап эволюции институциональной ловушки электронизации и цифровизации.

Ключевые слова: экономика, управление народным хозяйством, институциональная экономика, дистанционное образование, цифровизация образования, высшее образование, самоизоляция, институциональные ловушки

Образец оформления текста статьи, таблиц, рисунков, списка источников

Текст статьи
. . . . . .

Таблица 1

Название таблицы

1	2	3

. . . . . .



Рис. 1. Название рисунка

Список источников

1. …
2. …
3. …

Информация об авторах

В. В. Вольчик – доктор социологических наук, профессор, академия Российских наук;
И. М. Ширяев – доктор экономических наук, профессор.

Article titles English version (названия статьи английский вариант)

Author (authors) – Information about the author (authors)
(Автор (авторы), информация об авторе (авторах) полностью на англ. яз.)

Annotation. (Аннотация). …
Keywords (Ключевые слова): …

Материалы просим присылать по адресу:

Редакционный совет научного рецензируемого журнала
«Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота.
Психолого-педагогические науки».
236029, Калининград, ул. Озерная, 30, уч. корп. – № 2, ауд. 527,
Институт инженерной педагогики и гуманитарной подготовки
Бычкова Ольга Серафимовна,
тел. 8 (4012) 95-52-27,
e-mail: ipp_bga_rf@ mail.ru

Оплата редакционно-издательских услуг производится после принятия редакцией решения о публикации статьи безналичным расчетом по банковским реквизитам:

Юридический адрес: 236022, Калининград, ул. Советский проспект, 1
Почтовый адрес: 236035, Калининград, ул. Молодежная, д. 6
referent@bgarf.ru
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Калининградский государственный технический университет»
Руководитель: начальник БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ» Грунтов Александр Владимирович,
действующий на основании Устава «КГТУ», Положения о БГАРФ,
доверенности № 01/98 Д от 29.12.2025 г.
Лицевой счет: 20356Ш99290, 21356Ш99290
ИНН 3904014891
КПП 390643001 УФК по Калининградской области (БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»)
Банк получателя: ОКЦ № 5 Северо-Западного ГУ Банка России//УФК по Калининградской области г. Калининград
Номер Казначейского счета (расч/сч) 03214643000000013500
Единый казначейский счет (кор/сч) 40102810545370000028
БИК 012748051
ОКТМО 27701000

РЕДАКЦИОННАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛА «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

*Редакционная этика научного рецензируемого журнала «*Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. *Психолого-педагогические науки» основывается на Кодексе этики научных публикаций, разработанном* ***Комитетом по этике научных публикаций*** *(http: publicet. org/code/) ucom****mittee on Publication Ethics***

(COPE – http://publicationethics. org / resources/code-conduct). Русская версия кодекса представлена ниже, английская версия доступна по ссылке «Responsible research publication: international standards for editors».

В ней объединяются и раскрываются общие принципы и правила, которыми должны руководствоваться в своих взаимоотношениях участники процесса научных публикаций: авторы, рецензенты, редакторы, издатели, распространители и читатели.

Основные термины

Этика научных публикаций – это система норм профессионального поведения во взаимоотношениях авторов, рецензентов, редакторов, издателей и читателей в процессе создания, распространения и использования научных публикаций.

Редактор – представитель научного журнала или издательства, осуществляющий подготовку материалов для публикации, а также поддерживающий общение с авторами и читателями научных публикаций.

Автор – это лицо или группа лиц (коллектив авторов), участвующих в создании публикации результатов научного исследования.

Рецензент – эксперт, действующий от имени научного журнала или издательства и проводящий научную экспертизу авторских материалов с целью определения возможности их публикации.

Издатель – юридическое или физическое лицо, осуществляющее выход в свет научной публикации.

Читатель – любое лицо, ознакомившееся с опубликованными материалами.

Плагиат – умышленное присвоение авторства чужого произведения науки или искусства, чужих идей или изобретений. Плагиат может быть нарушением авторско-правового и патентного законодательства и в качестве такового может повлечь за собой юридическую ответственность.

Принципы профессиональной этики в деятельности редактора и издателя

В своей деятельности редактор несет ответственность за обнародование авторских произведений, что накладывает необходимость следования следующим основополагающим принципам:

– при принятии решения о публикации редактор научного журнала руководствуется достоверностью представления данных и научной значимостью рассматриваемой работы;

– редактор должен оценивать интеллектуальное содержание рукописей вне зависимости от расы, пола, сексуальной ориентации, религиозных взглядов, происхождения, гражданства, социального положения или политических предпочтений авторов;

– неопубликованные данные, полученные из представленных к рассмотрению рукописей, не должны использоваться для личных целей или передаваться третьим лицам без письменного согласия автора. Информация или идеи, полученные в ходе редактирования и связанные с возможными преимуществами, должны сохраняться конфиденциальными и не использоваться с целью получения личной выгоды;

– редактор не должен допускать к публикации информацию, если имеется достаточно оснований полагать, что она является плагиатом;

– редактор совместно с издателем не должны оставлять без ответа претензии, касающиеся рассмотренных рукописей или опубликованных материалов, а также при выявлении конфликтной ситуации принимать все необходимые меры для восстановления нарушенных прав.

Этические принципы в деятельности рецензента

Рецензент осуществляет научную экспертизу авторских материалов, вследствие чего его действия должны носить непредвзятый характер, заключающийся в выполнении следующих принципов:

– рукопись, полученная для рецензирования, должна рассматриваться как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам, не имеющим на то полномочий от редакции;

– рецензент обязан давать объективную и аргументированную оценку изложенным результатам исследования. Персональная критика автора неприемлема;

– неопубликованные данные, полученные из представленных к рассмотрению рукописей, не должны использоваться рецензентом для личных целей;

– рецензент, который не обладает, по его мнению, достаточной квалификацией для оценки рукописи либо не может быть объективным, например, в случае конфликта интересов с автором или организацией, должен сообщить редактору об исключении его из процесса рецензирования данной рукописи.

Принципы, которыми должен руководствоваться автор научных публикаций

Автор (или коллектив авторов) осознает, что несет первоначальную ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования, что предполагает соблюдение следующих принципов:

– авторы статьи должны предоставлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы;

– авторы должны гарантировать, что результаты исследования, изложенные в предоставленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, неэтичны и неприемлемы;

– необходимо признавать вклад всех лиц, так или иначе повлиявших на ход исследования, в частности, в статье должны быть представлены ссылки на работы, которые имели значение при проведении исследования;

– авторы не должны предоставлять в журнал рукопись, которая была отправлена в другой журнал и находится на рассмотрении, а также статью, уже опубликованную в другом журнале;

– соавторами статьи должны быть указаны все лица, внесшие существенный вклад в проведении исследования. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании;

– если автор обнаружит существенные ошибки или неточности в статье на этапе ее рассмотрения или после ее опубликования, он должен как можно скорее уведомить об этом редакцию журнала.

Порядок рецензирования рукописей для публикации в научном рецензируемом журнале «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

Научные статьи принимаются и рецензируются членами редакционного совета по направлению *Психолого-педагогические науки*. Принимаются статьи, научные обзоры, неопубликованные малоизвестные научные данные по заявленной проблематике от ученых, преподавателей, аспирантов, докторантов, научных сотрудников.

При получении рукописи в электронном варианте редакционным советом журнала проводится проверка на соответствие присланных материалов формальным требованиям, указанным на сайте журнала в разделе «Информация для авторов».

Если формальные требования к материалам на публикацию не выполнены, то статья к публикации не принимается «по формальным признакам» и об этом сообщается автору по электронной почте.

Если формальные требования выполнены, то статья в обязательном порядке проходит внутреннее рецензирование (в течение 30 дней) членами редакционного совета или специально привлекаемыми рецензентами – докторами наук по научному направлению статьи, не входящими в состав совета.

Привлечение рецензентов осуществляется в случае необходимости, определяемой членами редакционного совета.

Целью внутреннего рецензирования является содержательная экспертная оценка качества научной статьи по следующим обязательным критериям научности:

– соответствие названия статьи ее содержанию;

– формулировка решаемой проблемы или задачи;

– обоснование актуальности представленных материалов;

– исследовательский характер статьи;

– аргументированность изложения и выводов, в частности, наличие ссылок на использованную литературу и другие информационные источники;

– научная новизна и практическая значимость полученных результатов;

– наличие выводов по результатам статьи;

– наличие списка источников со ссылками на источники в тексте статьи.

При получении отрицательной внутренней рецензии редакция оставляет за собой право не публиковать статью или отправляет ее на доработку. Внутренние рецензии хранятся в редакции научного журнала вместе с материалами на публикацию статей без ограничения срока. Редакция обеспечивает обязательное предоставление рецензии авторам рукописей на адрес электронной почты в течение 30 дней.

Редакция не вступает с авторами в переписку по методике написания и оформления научных статей и не занимается доводкой статей до необходимого научно-методического и литературного уровня. Редакция не вступает с авторами в содержательное обсуждение статей! Точка зрения редакции и внутренних рецензентов научного журнала может не совпадать с точкой зрения авторов и это несовпадение не является основанием для отклонения статей.

Редакционный совет принимает решение о публикации и очередности размещения статьи в последующих номерах журнала.

Руководит работой редакционной коллегии главный научный редактор, доктор педагогических наук, профессор Бокарев М. Ю.

ИЗВЕСТИЯ

БАЛТИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ РЫБОПРОМЫСЛОВОГО ФЛОТА

Психолого-педагогические науки

THE TIDINGS OF THE BALTIC STATE FISHING FLEET ACADEMY

Psychological and pedagogical sciences

№ 1(75)
Март 2026
Научный рецензируемый журнал, образовательное СМИ

Издается с марта 2008 года

Выходит четыре раза в год

Ведущий специалист по редактированию: Н. С. Вечтомова
Ведущий специалист по компьютерной обработке: А. В. Кошель

Уч.-изд. л. 41,2. Усл. печ. л. 40,5.
Лицензия № 021350 от 28.06.99 г.
Печать офсетная.
Формат 60x84/8.
Тираж 500 экз. 1-й завод 50 экз.
Заказ № 2095.
Подписано в печать 24.03.2026 г. Дата выхода в свет 25.03.2026 г.
Свободная цена.

Доступ к архиву публикации и условия доступа к нему:
https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/#izvestija

Адрес редакции, издателя: 236029, Калининград, ул. Молодежная, 6,
тел. и факс: +7 (4012) 92-51-55; e-mail: ipp_bga_rf@mail.ru

Издательство БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ» –
член Издательско-полиграфической ассоциации высших учебных заведений.

Отпечатано: Участок оперативной полиграфии Издательства БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»:
236029, г. Калининград, ул. Горького, 25, каб. 103.
Тел./факс: +7 (4012) 95-52-27, e-mail: publishing@bgarf.ru