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

№ 3(73)
сентябрь 2025
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
2025

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, 2025. – № 3(73). – 284 с.– ISSN 2071–5331. – Текст : непосредственный.

ISSN 2071-5331 DOI:10.46845/2071-5331-2025-3-73

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.); на основании рейтингования присвоена **категория К2 (**ВАК, Рекомендации Президиума от 8 декабря 2023); представлен в научной электронной библиотеке (НЭБ) – головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (ИФ РИНЦ, сублицензионный договор № 17-11/08); 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 ВПО 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 рассчитан на широкий круг ученых, специалистов в области педагогики, профессиональной педагогики, инженерной 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 978-5-7481-0581-1

© Авторы статей, 2025

© ФГБОУ ВО «КГТУ», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

От главного научного редактора 6

УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Нечаева О. А., Вошта В. Ю. Интеграция гибких методологий Scrum и Agile в систему управления образованием: теоретико-эмпирический анализ инновационных подходов 7

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дерендяева Т. М. Технология формирования экономической культуры как средство развития готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности 16
Ермаков С. В. Принципы формирования тренажёрных эквивалентов практической подготовки на судах 22
Дегтяренко К. А., Парахина О. В., Ермакова Н. И. Эффективные практики формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки: опыт БФУ им. И. Канта 27
Карама Л. Л., Андрюхина И. Ю. Современные тенденции развития института государственной гражданской службы в Российской Федерации 33
Кибыш А. И., Наринян А. А. Педагогическое наследие Христиана Гольдбаха 41
Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Ценностно-смысловые ориентации личности как междисциплинарная категория 50
Стрелкова О. В., Кармановская Т. В. Влияние культурных различий на ведение деловых переговоров 57
Еремеева Н. А., Сычева И. Н. Мотивационные механизмы выбора аграрных специальностей: анализ и рекомендации на опыте агроклассов Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева 63

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Галыга В. В. Использование письменных исторических источников при изучении истории Великой Отечественной войны в техническом вузе 68
Казак Е. А., Чжан Хайянь. Исследование движущих механизмов мотивации изучения иностранного языка китайскими студентами: обзор литературы на основе однофакторной, двухфакторной и многофакторной теорий 73
Каленицкий О. А., Хихля И. И. Инициативное бюджетирование в Калининградской области: практика и пути совершенствования 77
Катушенко О. А. Исследование культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса 83
Новоселов К. А. Исследование отношения обучающихся к наставничеству: результаты опроса. Часть 1 86
Резникова Т. Н. Варианты реализации методики CLIL-обучения в контексте языковой подготовки иностранных студентов к обучению в вузах РФ 91
Томашук Н. А. Институт медиации в условиях перестройки экономики России 95
Шкодич Л. В. О возможностях усиления развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» на нефилологических направлениях подготовки в современных российских ВУЗах 104

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Мойсеенко С. С., Чуксина И. Г. Теоретико-игровые имитационные модели как средство развития профессионализма морских инженеров 110
Брагина А. А. Выявление типов эвристического диалога в процессе формирования художественно-коммуникативной компетенции учителя музыки 115
Глазунов Д. В., Бураковская М. В., Сметанкин Я. Д. Современные методы обучения студентов автомобильных направлений диагностике автотранспортных средств 121
Зюркалова М. Н., Суппес Е. А. Методика применения коллажа и ассоциативно-визуальных карт в проектировании интерьера 129
Копий А. Г., Мальгина Е. А. Эффективные подходы к обучению дизайну мебели в среднем профессиональном образовании 138
Кусарбаев Р. И., Мухаметшина О. В., Почиталкина Н. Е. Роль интерактивных технологий в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию в иноязычном образовании .. 142
Мондраева Е. З., Андреева Н. В., Глотова Ж. В., Абаркина Т. А., Демидова И. А. Применение метода task-based learning при изучении английского языка в неязыковом вузе 147
Сырова Н. В., Зимина Е. К., Абдуллина М. А. Активизация мотивации обучающихся к занятиям изобразительным искусством 153
Филатова О. Н., Булаева М. Н., Фролова Н. В. Геймификация в образовательном процессе 157
Швецова Н. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы 162

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Бахарев Ю. А., Гущин А. В., Прохорова М. П. Формирование культуры кибербезопасности обучающихся 165
Гаврилова М. В., Дронова А. Л. Использование языковых и визуальных генеративных моделей искусственного интеллекта в обучении лингвострановедению на занятиях по РКИ 170

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бабаджанова-Павлова А. В., Торпакова Е. А. Представления о взаимоотношениях отца и ребенка у детей с ограниченными возможностями здоровья 178
Булан И. Г. Проблема адаптации студента-первокурсника в аспекте педагогики индивидуальности 185
Гурова О. В., Калугин А. Ю. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов 193
Осипова Е. В. Выявление взаимосвязи этнической идентичности и склонности к экстремально-рискованному поведению студентов вузов 197

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Корнева И. П. Аэродинамика в действии: опыт работы над проектом по физике 203
Крукович Н. П. Методическая составляющая разработки новых лабораторных работ по физике 207
Сынашенко О. В., Игошин А. С. Роль демонстрационного эксперимента в изучении уравнения Бернулли – закона сохранения энергии в гидравлике 212

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жемчужников А. В. Программно-деятельностный компонент педагогической системы развития профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии 217
Пустовик Л. В., Сарана И. А., Лунев А. Н. Законы химии как связующее звено между дисциплиной «Химия» и дисциплинами профессионального цикла.....221
Суфянова Д. А. Актуальность обучения иностранному языку в ведомственных образовательных организациях ФСИН России 227

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Воробьев М. В., Подкалюк Е. А. Инструментарий персонализации образовательной среды в контексте психологического здоровья обучающихся 230
Гасанов Т. З. Исследование тенденций изменения жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе демографического подхода П. К. Глика 238
Лю Шусинь. Историко-методологические основы развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре 243
Марьина Е. Ю. Структура информационно-коммуникативной образовательной среды школы.....250
Цай Мин. Нормативно-правовые и социальные аспекты развития здоровьесберегающих навыков у учителя физической культуры в Китае 258

ABSTRACTS. Information about the authors 263

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 277

РЕДАКЦИОННАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛА 282

От главного научного редактора

Концептуальный характер связи между образовательной системой и наукой проистекает из того, что наука систематически генерирует новые знания и поставляет их образовательной системе для освоения. В этой связи стоит отметить, что проблемой становится все большая заинтересованность общества в качественном, фундаментальном образовании подрастающего поколения, поскольку от него зависит будущее обновленной России. Для успешного решения новых задач необходимо повышать качество профессионального образования, выявлять наиболее способных обучающихся, поддерживать тех талантливых выпускников, которые готовы преломить свои компетенции на службе страны.

Образование напрямую зависит от науки, поскольку для того, чтобы транслировать знание, его нужно иметь. Знания добывают ученые, поэтому настоящий номер журнала посвящен проблемам профессионального образования в фокусе «Обучение и наука».

Представлено мнение относительно проблем интеграции гибких методологий Scrum и Agile в систему управления. Привлекают внимание и порождают дискуссии материалы раздела «Непрерывное профессиональное образование», где предлагаются для осмысления технология формирования экономической культуры, принципы формирования тренажёрных эквивалентов практической подготовки, эффективные практики формирования профессиональной идентичности студентов, мотивационные механизмы выбора аграрных специальностей.

Одной из актуальных проблем профессионального высшего образования сегодня становится развитие общекультурных компетенций. В разделе «Подготовка научных кадров в России и за рубежом» подобраны исследования по использованию письменных исторических источников при изучении истории Великой Отечественной войны в техническом вузе, движущих механизмов мотивации, культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса, медиации в условиях перестройки экономики России.

Общие тенденции и подходы, которые изменяют образовательные условия, задают новые импульсы и обусловливают появление новых направлений развития педагогической мысли, что отражено в публикациях раздела «Образовательные технологии».

Существенная доля публикаций посвящена вопросам теории и практики профессиональной подготовки различных специалистов, аспектам непрерывного профессионального образования.

Статьи раздела «Здоровьесберегающие технологии» обращены к кругу проблем психолого-педагогического сопровождения и изучения особенностей этнической идентичности обучающихся.

Значимы работы, обращенные к проблемам специфики обучения в военных вузах, результаты исследований специалистов естественно-научных дисциплин.

В настоящее время ведётся приём статей для публикации в № 4(74) 2025 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. 2025. № 3(73). С. 7–15
Научная статья
УДК 378.147:005.8
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-7-15

Интеграция гибких методологий Scrum и Agile в систему управления образованием: теоретико-эмпирический анализ инновационных подходов

Ольга Алексеевна Нечаева[1], Валерия Юрьевна Вошта[2]
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия

Аннотация. Рассматривается внедрение гибких методологий Agile и фреймворка Scrum в систему образования – в школах и университетах – на основе теоретического анализа отечественного и зарубежного опыта. Особое внимание уделяется связи этих подходов с процессами цифровой трансформации и развитием EdTech. Проанализированы принципы Agile/Scrum и их адаптация к образовательной среде, приведены примеры применения в общем и высшем образовании (включая кейсы EdTech-платформ и дистанционного обучения), выделены ключевые преимущества и возникающие сложности при внедрении. Опираясь на научные исследования и практики, показано, что Agile-подходы способны повышать гибкость и эффективность образовательного процесса, усиливать мотивацию и вовлечённость учащихся, а также развивать у них навыки сотрудничества и самоорганизации, востребованные в условиях цифровой экономики. Вместе с тем подчёркивается необходимость методической поддержки и поэтапной реализации изменений, учитывающих специфику учебного процесса. Делается вывод о том, что интеграция Agile-методов в образование является перспективным направлением модернизации системы обучения в XXI веке, требующим дальнейших исследований и применения на практике.

Ключевые слова: Agile, Scrum, цифровая трансформация образования, проектное обучение, EdTech, гибкие методологии, командная работа.

Для цитирования: Нечаева О. А., Вошта В. Ю. Интеграция гибких методологий Scrum и Agile в систему управления образованием: теоретико-эмпирический анализ инновационных подходов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 7–15.

Современное образование столкнулось с масштабными вызовами цифровой эпохи – быстрым обновлением знаний, появлением новых профессий и изменением потребностей учащихся. В XXI веке темп жизни и прогресс информационных технологий существенно ускорились, из-за чего у студентов становится меньше времени и терпения на традиционные длительные учебные циклы. Молодое поколение, имея доступ к неограниченным источникам информации с ранних лет, ожидает более гибкого, индивидуализированного обучения, доступного в удобное время и месте и максимально эффективного по отдаче. Эти изменения заставляют систему образования искать новые подходы к организации учебного процесса. Одним из перспективных решений, пришедших из сферы разработки программного обеспечения, является философия Agile (от англ. «гибкий») и основанные на ней методы управления проектами, в том числе фреймворк Scrum.

Целью настоящего исследования является комплексный теоретический анализ потенциала внедрения гибких методологий Scrum и Agile в систему общего и высшего образования с учётом процессов цифровой трансформации.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

– изучить концептуальные основы методологий Agile и Scrum и возможности их адаптации к образовательной среде;

– проанализировать отечественный и зарубежный опыт внедрения Scrum и Agile в школах и университетах;

– выявить преимущества и ограничения применения гибких методологий в учебном процессе;

– рассмотреть специфику использования Agile-подходов в условиях цифровой трансформации образования.

Научная новизна исследования состоит в систематизации и теоретическом обосновании подходов к интеграции методологий Scrum и Agile в образовательную практику как инструмента трансформации традиционной модели обучения.

В работе раскрыта взаимосвязь гибких методологий с цифровыми образовательными технологиями, показано их значение для формирования метапредметных компетенций учащихся (самоорганизация, командная работа, гибкость мышления). Уточнены педагогические функции Scrum-мастера и преподавателя как фасилитатора в учебной среде. Представлена интерпретация Scrum-фреймворка как механизма реализации проектного и адаптивного обучения в школе и вузе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов руководителями образовательных организаций, методистами и преподавателями при разработке и внедрении новых форм организации учебного процесса. Представленные теоретические обоснования и обобщения практик могут служить основой для составления программ повышения квалификации педагогов, разработки методических рекомендаций по применению Scrum и Agile в образовательной деятельности, а также для проектирования гибких учебных курсов с использованием цифровых технологий. Материалы статьи могут быть полезны при построении образовательной среды, направленной на развитие soft skills и адаптацию учащихся к условиям быстро меняющегося цифрового мира.

Agile изначально возник как подход к разработке ПО и управлению бизнес-проектами, ориентированный на быструю адаптацию к изменениям и тесное взаимодействие с заказчиком. Ключевые идеи Agile сформулированы в Манифесте Agile и выражаются четырьмя базовыми ценностями: (1) ценность людей и их взаимодействия ставится выше процессов и инструментов; (2) работающий продукт важнее обширной документации; (3) сотрудничество с заказчиком предпочтительнее формального согласования условий; (4) готовность к изменениям ценится больше следования изначальному плану [5].

В контексте образования эти принципы переосмысляются применительно к взаимодействию преподавателей и учащихся, учебному «продукту» и гибкому планированию учебного процесса. Scrum же представляет собой конкретный каркас (framework) внутри парадигмы Agile, задающий роли, артефакты и последовательность действий в проектной работе. В классическом Scrum выделяются роли владельца продукта (определяет требования и следит за ценностью результата), Scrum-мастера (координирует команду, устраняет препятствия) и команды исполнителей, которая работает короткими итерациями (спринтами) над созданием продукта с регулярной обратной связью.

Перенося эту модель в образование, под «продуктом» можно понимать совокупность усвоенных знаний или выполненных учебных проектов, «владельцем продукта» – преподавателя (определяющего цели и содержание обучения), а роль Scrum-мастера нередко совмещается с ролью преподавателя-тьютора либо наставника, направляющего команды студентов. Сами студенты при этом работают в малых группах как самоорганизующиеся команды, совместно планируя учебные задачи и отвечая за результаты их выполнения.

Адаптация Agile и Scrum к образовательной среде привела к появлению новых педагогических подходов, часто объединяемых под понятием "agile learning" – гибкого обучения. В традиционной системе высшего и среднего образования учебный процесс разбит на крупные временные отрезки (семестры), и успеваемость студентов официально оценивается обычно лишь раз в полгода (на экзаменационной сессии).

Такой «марафонский» цикл усложняет своевременное выявление проблем обучения: к моменту итоговой оценки уже поздно что-либо менять в курсе. Agile-подход предлагает вместо этого итеративный режим организации обучения по типу спринтов – коротких циклов длительностью порядка 1-2-3 недель, по окончании каждого из которых подводятся промежуточные

итоги и вносятся коррективы. Разбивая большие цели на последовательность небольших задач, Scrum-методология в образовании позволяет значительно сократить цикл обратной связи между студентами и преподавателем.

В конце каждого спринта преподаватель и группа анализируют, чего удалось достичь, что вызвало затруднения, и что можно улучшить или изменить в дальнейшей работе [12]. Такой подход делает учебный процесс более гибким и адаптивным: можно оперативно реагировать на трудности усвоения материала, не дожидаясь конца семестра, и при необходимости корректировать содержание курса или методы обучения «на ходу».

При внедрении Scrum в классической аудитории происходят изменения и в структуре занятий. Каждый спринт начинается со встречи планирования, где группа студентов вместе с преподавателем (в роли Scrum-мастера) определяет цели на ближайшие занятия и разбивает их на конкретные задачи.

Студенты самостоятельно оценивают объём предстоящей работы и распределяют роли внутри команды – кто какую задачу берёт на себя в рамках спринта. В ходе спринта практикуются ежедневные короткие собрания (аналог Daily Scrum) – 10–15-минутные стендап-сессии, на которых каждый участник команды отвечает на три вопроса: «Что я сделал вчера? Что планирую делать сегодня? Что мешает моему прогрессу?». Эти регулярные «чекины» позволяют всем членам группы держать фокус на поставленных задачах, обеспечивают прозрачность прогресса и вовремя выявляют препятствия в обучении. Преподаватель на таких сессиях выступает фасилитатором: следит, чтобы обсуждение оставалось продуктивным, помогает советом, но не читает нотаций и не диктует каждое действие.

Напротив, команды студентов в Agile-классе получают значительную автономию – они сами планируют, как достигать целей спринта, как организовать свою совместную работу и как отслеживать прогресс. Практика показывает, что такая схема отвечает и интересам преподавателей: им проще мониторить ход учебного процесса и вовремя замечать проблемы, не дожидаясь итоговых экзаменов [7]. В конце спринта проводится детальное обсуждение результатов – ретроспектива. Каждая команда оценивает свою работу, задавая вопросы: «Все ли мы сделали идеально? Можно ли улучшить нашу работу? Что изменить в следующем цикле, чтобы добиться лучших результатов?». Помимо внутренней командной рефлексии, полезен обмен опытом между разными командами: участники разных групп могут делиться на общей встрече открытиями и лучшими практиками, сделанными в ходе спринта.

Такой межгрупповой диалог раз в несколько недель способствует распространению удачных находок и повышает эффективность обучения всего класса. При этом составы команд рекомендуется периодически перетасовывать – например, после каждого цикла – чтобы учащиеся учились адаптироваться к работе с разными однокурсниками, а соперничество или замкнутость отдельных групп не снижали общей динамики класса. Наконец, система оценивания в Agile-подходе также претерпевает изменения. Вместо традиционной итоговой оценки используется накопительная система, позволяющая учитывать, как академические достижения обучающихся (выполнение заданий, качество проектной работы), так и их вклад в совместную деятельность.

В частности, обучающимся могут начисляться баллы за поддержку однокурсников, проявленную инициативность, оригинальность в решении задач и другие формы активного участия. Помимо индивидуальной оценки, могут применяться и командные формы поощрения, например, предоставление бонусов или совместных мероприятий за успешное завершение спринта всей группой. Такие практики формируют культуру взаимного признания и ответственности, способствуют повышению вовлечённости обучающихся и укрепляют внутрикомандное доверие.

Вместе с тем важно учитывать риск смещения фокуса с образовательных целей на внешнюю мотивацию, что требует баланса между стимулирующими элементами и содержательной глубиной учебного процесса [11]. В целом же философия Agile привносит в образование культуру постоянной обратной связи, рефлексии и улучшения процесса.

Студенты приучаются регулярно оценивать свои результаты, выявлять пробелы и работать над ошибками – как индивидуально, так и в команде [9]. Роль преподавателя при этом трансформируется из контролёра и единоличного носителя знания в роль наставника, Scrum-мастера, который направляет группу, создает условия для эффективной работы и поддерживает мотивацию учащихся. Это отвечает современным подходам к обучению, где педагог выступает партнером в учебном процессе, а не только источником информации.

Опыт применения Agile и Scrum в образовании накоплен в разных странах и на различных уровнях системы обучения. В Нидерландах был разработан подход EduScrum, адаптирующий классический Scrum для школьного обучения. Его основоположником стал учитель химии Вилли Вайнандс, который около 15 лет назад начал экспериментировать с проведением своих уроков по Scrum-подобной схеме [13].

Со временем к нему присоединились педагоги из других стран, и в настоящее время eduScrum применяется энтузиастами по всему миру в средних школах и колледжах. EduScrum рассматривается как способ сделать обучение более активным и командным: учащиеся объединяются в небольшие разновозрастные группы, сами планируют выполнение учебных задач в коротких циклах и отслеживают прогресс с помощью визуальных инструментов (например, досок задач).

Педагог при этом задаёт общие цели, помогает сформировать бэклог заданий и сопровождает команды, но предоставляет им значительную свободу в выборе способов обучения. Характерно, что eduScrum сознательно развивает у школьников навыки самоорганизации и внутренней мотивации. По отзывам практиков, такая методика «переворачивает» традиционную модель обучения: ученики начинают владеть своим образовательным процессом, что порождает у них внутреннюю мотивацию учиться (основанную на чувстве автономии, целеполагании и стремлении к мастерству), делает занятия более увлекательными, способствует личностному росту и даже приводит к улучшению академических результатов [13].

Многие элементы Scrum органично вписываются в концепции развивающего обучения и проектной деятельности, распространённые в современной педагогике. Так, отмечается сходство структуры спринта с этапами проблемно-диалогического урока: от постановки проблемы к поиску решения и презентации полученного «продукта» знания. Появляются также инициативы по сочетанию Agile-подходов с методами «перевёрнутого класса» (flipped classroom) и исследовательского обучения, что рассматривается как часть более широкой тенденции к персонифицированному, активному обучению в цифровую эпоху.

В высшей школе Agile-находят применение прежде всего в контексте командных студенческих проектов, особенно по техническим и ИТ-специальностям. Многие университеты внедряют элементы Scrum в курсы по разработке программного обеспечения, менеджменту проектов, предпринимательству.

Например, описан опыт использования Scrum при выполнении групповых курсовых проектов по химии в старших классах и первом курсе университета в Нидерландах: введение Scrum в контекстно-ориентированное обучение химии позволило более чётко структурировать работу учащихся, визуализировать их прогресс, а преподаватели отметили рост вовлечённости студентов. Двое из трёх участвовавших в эксперименте учителей сообщили, что при Scrum-подходе успеваемость их учеников не снизилась, а в некоторых случаях даже улучшилась по сравнению с традиционным обучением; кроме того, студенты демонстрировали более активное участие в уроках. Вместе с тем один преподаватель столкнулся с частичным сопротивлением учащихся новому методу и организационными трудностями, подчеркнув, что Scrum сам по себе довольно сложен и его внедрение – непростая задача [14].

Этот пример показывает, что эффекты могут зависеть от контекста и мастерства учителя: при грамотном подходе Scrum способен усилить мотивацию и результаты, но требуются адаптация и поддержка для преодоления начальных трудностей. В другом исследовании, проведённом в Словакии, сравнивалось обучение информатике (программированию мобильных приложений и робототехнике) по методике eduScrum и в традиционном формате в школах.

По итогам эксперимента среди 251 школьника старшие классы явно предпочли формат eduScrum традиционному (они оценивали занятия с Scrum как более интересные и полезные), тогда как для младших школьников привычное фронтальное обучение оказалось понятнее и комфортнее. Авторы работы связывают это с возрастными особенностями: более взрослые учащиеся готовы к самостоятельности и командной работе, тогда как младшим может требоваться более структурированное руководство учителя. Тем не менее, в целом результаты подтверждают, что Agile-методы не снижают качество усвоения материала и улучшают «софт навыки» – коммуникацию, сотрудничество, ответственность – особенно у подростков, готовясь к дальнейшему обучению и работе [15].

В российской системе образования интерес к Agile/Scrum также растёт. Проводятся экспериментальные внедрения и научные исследования, оценивающие эффективность гибких методик в наших реалиях. Так, М. А. Манокин и соавторы провели один из первых обзоров адаптаций Agile к образовательному процессу и отметили, что, хотя успехи пока скромнее, чем в бизнес-сфере, ценности Agile вполне универсальны и могут быть интегрированы в обучение без изменения их сущности. В частности, они изучили подходы Agile Teaching/Learning Methodology (ATLM) и Extreme Pedagogy (XP), показав их концептуальную близость к принципам Agile-манифеста [4].

В более прикладных работах отечественные педагоги пытаются внедрять Scrum на своих занятиях и делятся результатами. Л. М. Лукашенко и Т. В. Телегина описали опыт использования Scrum как метода «продуктивного обучения» в вузе и в колледже. Ими выявлено, что одной из главных сложностей является недостаток релевантного учебно-методического обеспечения – попросту говоря, учителям не хватает пособий, инструкций и адаптированных под образование материалов, объясняющих, как именно применять Scrum на уроке [3].

Для преодоления этого барьера их командой был разработан комплекс учебных материалов по экономике для колледжей, выстроенный по принципам eduScrum (с формированием бэклога знаний, выполнением проектов на уроках и пр.).

Такая инициатива свидетельствует о важности методической поддержки: чтобы Agile-подход прижился, преподавателям нужны понятные рекомендации, шаблоны планов занятий, примеры заданий и системы оценивания в новой парадигме. Без этого многие энтузиасты могут столкнуться с трудностями и вернуть старые методы. Авторы также обозначили ряд вопросов, затрудняющих внедрение Scrum в вузах, которые требуют решений на уровне организации учебного процесса и подготовки преподавателей (например, как совмещать гибкий подход с жёсткими требованиями образовательных стандартов и учебных планов, как оценивать по-новому в условиях, где итоговые оценки все равно ставятся в диплом, и т. д.).

Тем не менее, имеющиеся пилотные проекты в России показывают обнадеживающие результаты. Так, по наблюдениям А. Д. Шматко и П. П. Дмитриева (2023), внедрение элементов Scrum в преподавание технических дисциплин повысило вовлечённость студентов в учебный процесс и реально способствовало улучшению успеваемости, развитию самостоятельности и навыков командной работы.

Авторы отмечают, что «гибкие» методики позволяют учащимся научиться самостоятельно организовывать свою деятельность, осознанно выбирать направление обучения, постоянно совершенствовать результаты через рефлексию и эффективно сотрудничать с другими – то есть формируют именно те компетенции, которые востребованы современными работодателями [9].

Эти выводы созвучны и с зарубежными оценками: по сути, Agile-обучение нацелено на развитие soft skills и метапознания, что готовит учащихся к непрерывному обучению в течение жизни. Отечественные исследования в области педагогики (например, А. В. Войнова, Л. М. Быкова) также подтверждают образовательный потенциал Agile-методов: в частности, при изучении иностранных языков гибкие подходы способствуют развитию коммуникативной компетенции и «гибких навыков» у студентов, активизируют их познавательную самостоятельность [1].

Не случайно даже официальные документы упоминают необходимость формирования у обучающихся навыков сотрудничества, инициативности, умения учиться – а Agile-среда как раз даёт пространство для отработки этих навыков в естественном контексте групповой деятельности.

На основе изученного опыта можно сформулировать основные преимущества внедрения Agile/Scrum в систему образования. Во-первых, наблюдается рост мотивации и вовлечённости учащихся. Частые контрольные точки (спринты) и ясные краткосрочные цели помогают поддерживать интерес: студенты видят результаты своего труда каждые пару недель, получают мгновенную обратную связь, что стимулирует их продолжать работать с энтузиазмом. Совместная командная работа, элементы игры и соревнования (через систему баллов и поощрений) превращают учёбу в более активный процесс, снижая скуку монотонных лекций.

Как отмечают в проекте Laboratoria – латиноамериканской образовательной программе по обучению женщин программированию, – после внедрения Agile-принципов результаты превзошли ожидания: вовлечённость учащихся и скорость освоения знаний значительно возросли, расширилась глубина усвоенного материала, заметно окрепли социально-эмоциональные навыки студенток [6].

Преподаватели Laboratoria подчеркивают, что благодаря гибкому подходу им удалось построить более привлекательную модель обучения, которая воспитала в студентах «глубокую любовь к учёбе», уверенность в себе и понимание собственных безграничных возможностей при правильной организации работы.

Вторым важным плюсом является развитие у учащихся навыков XXI века – коммуникативности, сотрудничества, ответственности, адаптивности. Работа над учебными проектами в кросс-функциональных командах моделирует реальную рабочую среду, где успех зависит от умения договариваться, распределять задачи, совместно решать проблемы. Школьники и студенты учатся управлять своим временем, планировать работу, нести ответственность перед товарищами за выполнение задач – эти умения напрямую связаны с понятием self-management.

Исследователи подчёркивают, что Scrum в образовательном формате выступает как эффективный скаффолд (педагогическая «лесенка»), поддерживающий мотивацию и самостоятельность учащихся [14].

Он предоставляет структуру, в рамках которой студенты могут проявлять инициативу безопасно: есть чёткие цели спринта, но есть и свобода в поиске путей их достижения. Это сочетание структуры и свободы особенно ценно для развития метакогнитивных навыков – умения учиться, оценивать свои прогресс и корректировать стратегии. В-третьих, Agile-методы повышают гибкость и адаптивность всего образовательного процесса. Университеты и школы, внедряющие такой подход, легче справляются с ситуацией неопределённости, которая характерна для современной эпохи.

Например, если внезапно меняются требования (будь, то образовательные стандарты или запросы рынка труда), гибкая учебная программа быстрее перестраивается под новые приоритеты, так как итеративное планирование позволяет регулярно обновлять содержание курсов. Это особенно актуально в условиях цифровой трансформации образования, когда постоянно появляются новые инструменты, платформы, форматы обучения. Agile-подход, по сути, встроен в философию постоянных изменений и улучшений, поэтому он органично поддерживает проекты цифровизации в образовании.

Более того, Agile способен сделать сам процесс внедрения EdTech-инноваций в школах/вузах более управляемым: например, при переходе на дистанционное обучение или смешанные форматы команды преподавателей могут работать по Scrum, планируя небольшими итерациями освоение новых цифровых инструментов и обмен опытом между спринтами. Из практики известно, что организации, работающие по Scrum, легче адаптировались к удалённой работе во время пандемии COVID-19, переводя процессы онлайн буквально за считанные дни.

Аналогично и образовательные команды, освоившие Agile, оказались более подготовлены к экстренному переходу на онлайн-обучение в 2020 году, поскольку у них уже были налажены средства ежедневной коммуникации и короткие циклы планирования, легко перенесённые в цифровую среду (видеоконференции для стендап-встреч, электронные доски задач и т. п.). Наконец, нельзя не отметить педагогический эффект Agile для самих учителей и преподавателей. Осваивая роль наставника в Scrum-команде, педагог зачастую переосмысляет свои методы, начинает более гибко подходить к преподаванию. Уходит жёсткая авторитарная манера – на смену ей приходит культура сотрудничества с учащимися. По свидетельству многих преподавателей, работавших в Agile-подходе, они стали лучше понимать нужды студентов, оперативнее реагировать на проблемы в усвоении материала, чувствовать себя частью команды вместе с учащимися. Это способствует росту профессионального мастерства педагогов и повышает их удовлетворённость работой [2].

Кроме того, Agile-среда открывает возможности для более тесного использования современных образовательных технологий: преподаватели активно применяют цифровые инструменты – системы совместной работы, онлайн-доски, трекеры задач, образовательные платформы – что само по себе обогащает методику преподавания. Интеграция электронных ресурсов (LMS, интерактивные тренажёры, средства коммуникации) происходит естественно, поскольку Agile акцентирует внимание на эффективном взаимодействии и быстром обмене информацией. Одно из преимуществ гибкого обучения – оно поощряет использование современных средств коммуникации и совместной работы для достижения учебных целей.

В итоге и преподаватели, и студенты осваивают цифровые навыки более глубоко, используя их постоянно в учебном процессе.

Наряду с преимуществами, анализ практики выявляет ряд проблем и вызовов при внедрении Scrum/Agile в образовании. Прежде всего, это культурно-организационное сопротивление. Традиционная система образования за века выработала устойчивые формы (лекция, урок, экзамен) и роль учителя как главного носителя знаний. Переход к иным ролевым моделям (учитель-фасилитатор, ученик-активный участник) происходит не сразу. Некоторые преподаватели могут скептически относиться к «заимствованию бизнес-технологий» в педагогике, опасаясь утраты контроля над классом или снижения академического уровня.

У студентов тоже не всегда возникает энтузиазм: часть учащихся, привыкших к пассивному восприятию знаний, поначалу может испытывать дискомфорт от необходимости самостоятельно планировать свою работу, активно участвовать в обсуждениях, нести ответственность перед командой. Например, в упомянутом пилотном проекте по химии один из учителей отметил сопротивление части учеников элементам Scrum и трудности с самоорганизацией некоторых ребят [14]. Это указывает на необходимость постепенного внедрения: возможно, имеет смысл сначала вводить отдельные элементы (например, регулярную рефлексию в конце темы, групповые мини-проекты), а затем уже полноформатный Scrum, подготовив учащихся психологически. Второй вызов – соответствие внешним требованиям системы образования. Учебные планы, стандарты, расписания – все они строились под линейную модель обучения. Agile же подразумевает более гибкое управление временем и программой.

В условиях школы, где уроки по 40 минут и фиксированное расписание, провести полноценный спринт затруднительно, если не перевести часть работы в проектный формат вне уроков. Административные ограничения (нагрузка преподавателей, требования по аттестации, единый госэкзамен и пр.) могут мешать свободно экспериментировать. Значит, руководство школ и вузов должно поддерживать такие инновации, возможно, пересматривать локальные нормативы, чтобы дать Agile-командам пространство для манёвра. Ещё одна проблема – дефицит методических материалов и подготовки кадров, уже упомянутый выше [3].

Педагоги нуждаются в обучении новым методам: им самим зачастую незнаком Scrum, они не владеют инструментарием (например, как вести бэклог учебных задач, как проводить ретроспективу в классе и т. д.). В ответ на эту потребность появляются тренинги и курсы для педагогов. К примеру, в Европе реализуется проект Erasmus+ "Agile2Learn", направленный на разработку учебной программы для подготовки преподавателей школ к использованию Agile-подходов в преподавании [10].

Разрабатывается концепция так называемого Agile-учителя, который сочетает навыки классического педагогического мастерства с умением работать гибко, применять элементы Scrum, Kanban, Lean в учебном процессе и эффективно использовать цифровые инструменты. Можно сказать, что формирование у педагогов agile-образа мышления – ключевое условие успешной трансформации. Без поддержки учителей никакие методики не заработают.

Поэтому в вузах повышения квалификации и педагогических магистратурах уже начинают появляться программы, знакомящие с Agile в образовании. Например, педагоги С. Д. Тимофеева и П. У. Тимофеев на основе собственного опыта отмечают, что применение принципов Agile в урочной и внеурочной деятельности позволяет формировать успешность ученика благодаря тесной командной работе триады «Родитель – Ученик –Учитель». Они подчёркивают, что активное вовлечение ученика в постановку целей и оценку результатов учебной деятельности способствует развитию ключевых навыков самоорганизации, ответственности и самостоятельности. При этом роль учителя трансформируется в наставническую (Scrum-мастер), направляющую и поддерживающую учащихся в процессе обучения.

Авторы также акцентируют значимость проектной деятельности, объединяющей урочную и внеурочную работу, что повышает познавательную активность учеников и их коммуникативные навыки [8]. Ещё один технический момент – сложность самого Scrum. Этот фреймворк содержит немало специфической терминологии, артефактов (бэклог, спринт, story points и др.), что требует адаптации языка для учащихся. Опыт показывает, что из Agile-инструментов нужно выбирать то, что понятно и полезно в учебных целях, не перегружая процесс излишней формальностью. Например, не обязательно вводить сложную систему «сторипойнтов» для оценки задач – достаточно использования более интуитивных средств планирования времени.

Главное – сохранить дух Agile (гибкость, сотрудничество, адаптация на основе обратной связи), а форму можно упростить. Оценивание в рамках Agile-подхода – отдельный вызов. Если в проектной команде разработчиков отсутствие формальных оценок – норма, то в образовании в итоге нужно выставить оценки в журнал. Здесь возможны разные решения: сочетание накопительной системы баллов с традиционными аттестациями, перевод балльных результатов спринтов в привычную пятибалльную шкалу и др.

Некоторые вузы практикуют рейтинговую систему оценок, которая, по сути, близка к agile-подходу: студенты набирают баллы за задания, проекты, активность, и суммарный балл конвертируется в оценку. Такой механизм хорошо стыкуется со Scrum, но важно прозрачное и справедливое распределение баллов, чтобы у студентов сохранялась доверие к системе.

Также следует учесть, что Agile не панацея для любой учебной деятельности. Есть виды занятий, где строгая структура необходима (например, разбор сложных теоретических основ, требующий длительного объяснения от преподавателя).

В таких случаях элементы Agile могут играть вспомогательную роль – скажем, небольшие дискуссионные «вставки» для взаимодействия или рефлексия после лекции. Оптимальный подход – комбинация методов: Agile-проекты и спринты там, где уместно (лабораторные, семинарские занятия, курсовое проектирование), и более директивные методы там, где без них не обойтись. При грамотном комбинировании удаётся добиться и усвоения базовых знаний, и развития практических навыков в динамичной форме.

Теоретический анализ и имеющиеся на сегодняшний день практические примеры показывают, что интеграция Agile и Scrum в образование обладает значительным потенциалом в контексте цифровой трансформации системы обучения. Гибкие методологии привносят в учебный процесс ценности адаптивности, сотрудничества и ориентированности на результат, которые соответствуют запросам информационного общества и рынка труда.

Их применение позволяет сделать обучение более персонифицированным и эффективным: регулярная обратная связь и короткие циклы улучшения повышают качество усвоения знаний, а командная работа и проектная деятельность формируют у студентов важнейшие навыки XXI века. Agile-подходы доказали свою успешность в IT-индустрии и бизнесе; трансфер этих подходов в школы и вузы способствует преодолению инерционности образовательных институтов, приближает их к современным реалиям. Внедрение Scrum в классах уже привело к заметным успехам в ряде пилотных проектов – от повышения успеваемости и мотивации, учащихся до развития у них самостоятельности и ответственности.

Одновременно выявлены и ограничения, требующие внимательного учета. Agile в образовании не может быть внедрен одномоментно по щелчку – это постепенный процесс организационных изменений. Необходимо готовить преподавателей, разрабатывать адаптированные методические материалы, создавать условия для проектной работы учащихся.

Важно также сохранять баланс между новыми подходами и требованиями государственных образовательных стандартов, чтобы инновации вписывались в систему, а не шли вразрез с ней. Кроме того, следует накапливать объективные данные исследований об эффективности Agile-методов на разных уровнях образования, в разных предметных областях – сегодня таких исследований пока ограниченное число, и многие из них носят характер отдельных кейсов.

Требуются более масштабные эксперименты и анализ, в том числе в российском образовательном контексте, чтобы сформировать доказательную базу (evidence-based) для вывода гибких методологий на системный уровень. В условиях ускоренной цифровизации и развития EdTech-платформ Agile-подходы могут стать методологическим каркасом, позволяющим образовательным учреждениям успешно адаптироваться к изменениям.

Они хорошо сочетаются с использованием электронных средств обучения, обеспечивая непрерывное совершенствование цифровых учебных продуктов и ориентируясь на опыт пользователя (студента) по аналогии с клиентским опытом в ИТ. Можно ожидать, что Agile в образовании будет развиваться и далее – появятся новые модификации вроде eduScrum, Agile Classrooms, Scaled Agile School Framework и др., призванные учесть специфические потребности учебных заведений. В перспективе гибкие методологии способны не только улучшить процессы обучения, но и изменить образовательную культуру в целом, сделав её более открытой инновациям, нацеленной на сотрудничество всех участников и готовой к постоянному обновлению.

Таким образом, Agile и Scrum в образовании – это не дань моде, а объективно назревший этап эволюции педагогической практики, соответствующий вызовам XXI века. Их успешная реализация потребует времени, усилий и научно обоснованного подхода, но потенциальная отдача в виде более качественного и современного образования оправдывает необходимость этих изменений.

Список источников

1. Войнова, А. В., Быкова, Л. М. Возможности применения в Agile-методов в обучении иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 93–96.

2. Лебедев, А. Н., Бурукина, О. А. Особенности подготовки педагогов высшей школы: технологии гибкого менеджмента // Международная конференция «Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога». – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 327–335.

3. Лукашенко, М. А., Телегина, Т. В. Научить студента думать: Scrum как метод продуктивного обучения в учебном заведении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2(27). – С. 138–142.

4. Манокин, М. А., Ожегова, А. Р., Шенкман, Е. А. Методология agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 22(4). – С. 83–96.

5. Масловский, В. П., Озерова, А. А. Теоретические предпосылки и принципы гибких методов управления проектами // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. – 2020. – № 1(15). – С. 68–83.

6. Морозова, И. М., Мусатова, Е. С. Применение принципов технологии Agile в обучении студентов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2020. – № 29. – С. 128–132.

7. Техники фасилитации для осознанного обучения // СберУниверситет. EduTech. – URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/ed8/EduTech_44_web.pdf (дата обращения: 05.05.2025).

8. Тимофеева, С. Д., Тимофеев, П. У. Применение принципов AGILE в урочной и внеурочной деятельности – путь к успешности ученика! // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 9(89). – URL: https://web. snauka.ru/issues/2018/09/87627 (дата обращения: 20.06.2025).

9. Шматко, А. Д., Дмитриев, П. П. Использование методологий Agile и Scrum в преподавании технических дисциплин высшей школы // Развитие теории и практики управления социальными и экономическими системами. – 2023. – № 12. – С. 139–143.

10. Fitsilis, P., Damasiotis, V., Boti, E. Agile Learning: An innovative curriculum for educators // Qeios. – URL: https://www.qeios.com/read/RQX9T9.4 (дата обращения: 15.06.2025).

11. Gamble, Rose F., Hale, Matthew L. Assessing individual performance in Agile undergraduate software engineering teams // IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). – URL: https://ieeexplore.ieee.org/document/6685123 (дата обращения: 05.05.2025).

12. Neumann, M., Baumann, L. Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects // IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). – 2021. – URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.12166 (дата обращения: 02.06.2025).

13. The eduScrum Guide // eduScrum. – URL: https://eduscrum.ru/wp-content/uploads/2020/01/The_eduScrum-guide-English_2.0_update_21-12-2019.pdf (дата обращения: 14.06.2025).

14. Vogelzang, J., Admiraal, W. F., van Driel, J. H. Scrum Methodology as an Effective Scaffold to Promote Students' Learning and Motivation in Context-based Secondary Chemistry Education // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2019. – № 15(12).

15. Voštinár, P. Teaching programming using eduScrum methodology // PeerJ Comput Sci. – 2024. – № 10.

Информация об авторах

О. А. Нечаева – кандидат педагогических наук, доцент;

В. Ю. Вошта – магистрант.

Статья поступила в редакцию 03.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 16–21
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-16-21

Технология формирования экономической культуры как средство развития готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности

Тамара Михайловна Дерендяева
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
derendyaeva.tamara@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-6337-4400

Аннотация. Рассматривается проблема формирования экономической культуры инженера как интегративного профессионально-личностного качества, свидетельствующего о способности молодого специалиста к адаптации и интеграции в рыночную среду. Сделана попытка выявить характер и степень воздействия экономической культуры на развитие готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Приведены концептуальные аспекты педагогической технологии поэтапного становления экономической культуры молодого специалиста в процессе обучения в техническом вузе, обеспечивающие развитие потребности в овладении экономическими знаниями в целях их дальнейшего использования в определенных ролевых позициях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экономическая культура, реформирование образования, образовательная деятельность, актуальные знания, универсальные компетенции, содержание инженерного образования.

Для цитирования: Дерендяева Т. М. Технология формирования экономической культуры как средство развития готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 16–21.

Современные преобразования в России во многом связаны с обеспечением перехода к новому, более высокому уровню, подготовки студентов технических вузов, обладающих широтой и гибкостью профессиональных знаний, умением решать нестандартные задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Формирование технически, экономически и финансово грамотных и предприимчивых кадров для социально ориентированной экономики, способных к принятию оптимальных решений в разнообразных сферах деятельности, неразрывно связано с овладением экономической культурой.

Статистические исследования в области экономических взаимоотношений в условиях современных рыночных трансформаций, а также данные социологических опросов показали недостаточное наличие у большинства специалистов инженерно-технического профиля навыков экономического поведения при выполнении хозяйственных операций. Для реализации стратегических целей необходимы квалифицированные инженерные кадры, способные к практическому воплощению результатов научных исследований в области высоких технологий, для чего требуется экономическая поддержка инженерного образования и обеспечение его качества на уровне мировых стандартов [5, с. 20].

Современное общественное производство нуждаются в специалистах, владеющих основами современной экономики, знающими принципы предпринимательства и рыночного ценообразования, особенностями установления договорных отношений между хозяйствующими субъектами. Несмотря на то, что высшие образовательные организации ориентируется на формирование компетенций, как конечного результата обучения, многие выпускники не в полной мере подготовлены к решению сложных производственно-экономических задач. Иногда они оказываются уязвимыми перед изменениями технологий производства или спроса на рынке труда [4, 5].

Современный подход в образовании ставит своей целью формирование у специалистов необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся внешней среды, что позволяет повысить актуальность и ценность образования, обеспечивая выпускников необходимым уровнем подготовки в соответствие с требованиями современного рынка труда [1, 2, 3].

Анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательный процесс по инженерным специальностям, выявил отсутствие прямого указания на экономическую культуру как на профессионально значимый фактор.

В то же время, в ряде документов присутствуют ссылки к культуре и культурным моделям профессиональной деятельности. К примеру, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Теплоэнергетика и теплотехника», профилю «Тепловые электрические станции» универсальная компетенция (УК-9) предполагает умение инженера принимать обоснованные решения экономического характера в различных сферах профессиональной деятельности.

Следовательно, можно предположить необходимость систематизации существующих подходов к определению и развитию экономической культуры будущих инженеров. Для реализации этой задачи требуется разработка и внедрение учебных программ, ориентированных на требования рынка труда и гармонично вписывающихся в стратегические инициативы государства и масштабные национальные проекты.

В этой связи возрастает важность экономической и финансовой грамотности инженера, пронизывающей все сферы его профессиональной деятельности и формирующей целостное качество личности молодого специалиста, которое мы определяем, как экономическую культуру [1, 4, 5].

При оценке квалификации инженеров в странах с развитой рыночной экономикой наиболее востребованы специалисты, характеризующиеся адаптивностью и многофункциональностью, умения и навыки руководства [3, 4]. Новые тренды потребуют, как новых, так и ранее востребованных навыков. В их числе адаптивность, умение работать в команде, ответственность, критическое мышление, многозадачность и стремление к постоянному совершенствованию.

По мнению М. Е. Гинзбурга, рост сложности социально-культурного релятивизма обусловлен расширением объема знаний, необходимых для усвоения культурных норм, и увеличением разнообразия социальных ситуаций и ролей, с которыми сталкивается индивид. В связи с чем, М. Е. Гинзбургом, Л. И. Гришаевой и Ю. А. Толкачевым была предложена концепция «универсальной личности» [1, 6].

Анализ текущей практики адаптации выпускников технических вузов к профессиональной среде показал, что существующая система образования не полностью обеспечивает формирование экономической культуры, необходимой для успешной работы в рыночной экономике, что напрямую связано с недостаточной готовностью выпускников к профессиональной деятельности. Профессиональное образование неразрывно связано с темпами научно-технологического, производственного и социально-культурного развития общества и претерпевает изменения под воздействием эволюции труда и производственных отношений.

Это актуализирует необходимость поиска педагогических условий, которые способствуют эффективному формированию экономической культуры у студентов технических вузов.

Целью данного исследования является разработка методических рекомендаций, призванных способствовать формированию экономической культуры будущих инженеров.

Объектом исследования выступает процесс становления экономической культуры у студентов технического вуза.

Предметом исследования является совокупность педагогических факторов, обеспечивающих формирование экономической культуры студентов – будущих инженеров как части их общей культуры.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить сущность понятия экономической культуры будущего инженера;

– определить структурные компоненты и характеристики экономической культуры;

– разработать и обосновать модель формирования экономической культуры студентов технического вуза;

– выявить педагогические условия, способствующие эффективному формированию экономической культуры студентов технического вуза.

Сущность экономической культуры в целом, ее место в системе общей культуры раскрыты в работах Л. И. Абалкина, В. Н. Абросимова, а Л. Н. Пономарева, В. Д. Попова. Общие вопросы теории и методики экономического образования и экономической культуры личности раскрываются в научных трудах Ю. К. Васильева, И. А. Мельничук, Н. П. Рябининой, И. А. Сасовой и Б. П. Шемякина. Л. Н. Пономарев и В. Д. Попов определяют экономическую культуру как качественную характеристику участия индивида в решении экономических задач общества, отражающую уровень экономических знаний, практических навыков ведения хозяйства и развитость экономического сознания и мышления. Л. А. Васильева интерпретирует экономическую культуру как исторически обусловленный уровень развития экономических способностей человека, проявляющийся в формах его экономического поведения.

В соответствие с определением Эдварда Тайлора культура предстаёт сознательно созданной и рационально организованной системой, содействующей развитию общественного бытия [2, с. 42]. Ю. М. Лотман считал, что культура выполняет важную роль в жизни индивида, компенсируя ограничения индивидуального сознания [5, с. 21].

Для успешной подготовки инженеров, обладающих широким спектром профессиональных навыков, необходимо использовать педагогическую технологию, которая будет способствовать гармоничному синтезу знаний в области естественнонаучного знания, инженерного дела и экономики, формируя у студентов целостное представление о современных бизнес-процессах.

Согласно мнению российских исследователей Л. В. Байбородовой, О. С. Гребенюка, М. И. Рожкова, В. А. Сластенина, Н. В. Тамарской, технологизация образовательного процесса направлена на достижение запланированных результатов и способствует повышению качества образования. Педагогическая технология формирования экономической культуры инженеров должна обладать структурированностью, целостностью, иерархичностью, целенаправленностью, взаимосвязью с внешней средой. Структурированность означает, что этапы построения технологии формирования экономической культуры, должны быть организованы по определенным принципам, составлять единое целое, обеспечивая системную взаимосвязь и взаимозависимость во времени. За счёт иерархичности система должна иметь четкую структуру с различными уровнями сложности и взаимодействия. Технология проектируется для достижения конкретных целей, которые должны адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды и учитывать требования практической деятельности согласно принципам преемственности, корреляции с потребностями обучаемых, интерактивности и адаптации содержания и методов инженерного образования к изменяющимся условиям рыночной экономики. Основой организации процесса формирования экономической культуры выступают коммуникации в электронной информационно-образовательной среде вуза, направленные на выработку у студентов ценностно-рефлексивного отношения к профессиональной деятельности [3, с. 44]. Экономическая культура инженера, формируемая в процессе обучения в высшем учебном заведении, выступает как комплексное, находящееся в постоянном развитии качество личности. Как многокомпонентное и интегративное личностное образование, неотъемлемое от общечеловеческой культуры, экономическая культура характеризуется усвоением экономических знаний, убеждений, навыков, норм поведения, свидетельствующих о готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности [4, 6]. Исходя из содержания основополагающих трудов Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, В. Г. Горохова и В. М. Жураковского, можно сформулировать принципы отбора содержания инженерного образования.

Принцип, качественности, подчёркивает важность глубокого понимания как технических, так и социально-экономических закономерностей. Принцип преемственности демонстрирует спиралевидный характер познания с учётом взаимосвязи гуманитарной, социально-экономической и инженерной подготовки. Антропоцентризм предполагает интеграцию общекультурных и общетехнических знаний в контексте культуры современного общества. Аксиологичность обучения рассматривает инженера как ответственного субъекта, способного оказывать влияние на технико-технологическое развитие социума. Наконец, реализация принципа экологизации способствует гармонизации отношений между человеком, природой и созданными инженерной мыслью техническими системами [8, 9].

Внедрение экономической культуры в инженерное образование является важнейшим условием формирования новой модели личности и её поведения в профессиональной среде, новых видов профессиональной деятельности инженера, поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, интеграции универсальных и актуализации профессионально-ценностных компонентов в содержание такой дисциплины, как «Экономическая культура» [1, 2], что может быть реализовано через интеграцию в учебный процесс комплекса ситуационных задач, моделирующих реальные проблемы бизнеса и требующих анализа взаимосвязи инженерно-технических и экономических факторов [1, 4].

Усвоение универсальной компетенции УК-9 определяет выбор модели развития профессиональной культуры будущих инженеров и указывает на способы построения системы соответствующих педагогических технологий через интеграцию учебной, научной и профессиональной деятельности, направленной на реализацию как общих, так и индивидуальных целей [1, 2, 3].

Готовность первокурсников к учебной деятельности в вузе есть целостное свойство личности, характеризующее единство знаний, умений, навыков учебного труда, ценностных ориентацией, интеллектуальных, нравственных и волевых качеств, обеспечивающее рациональную и эффективную учебную деятельность в вузе. Структура экономической культуры образуется взаимосвязью содержательно-процессуального, мотивационного, социально-адаптационного и эмоционально-волевого компонентов. Экономическая культура имеет различные степени качества, которые определяются тремя уровнями ее развития, позволяющими проектировать поэтапный учебный процесс [1, 9]. Процесс подготовки будущих инженеров строится на тесной взаимосвязи познавательной, процессуальной и социально-адаптационной функций обучения. При этом учитываются современные тенденции развития научно-технического и социально-экономического знания, которые оказывают влияние на педагогические процессы. Основным инструментом формирования экономической культуры у будущих инженеров является специально разработанная технология, которая структурирует содержание различных дисциплин, опираясь на принципы цикличности, пропедевтики (предварительной подготовки) и адаптации к требованиям будущей профессиональной деятельности [9].

Оценка уровня развития экономической культуры осуществляется посредством анализа факторов, определяющих мотивацию к производственно-хозяйственной деятельности, её содержания и устойчивости во времени. Важную роль в этом процессе играют умения и навыки, а также степень овладения экономической компетентностью. Уровень развития экономической культуры формируется не только объемом экономических знаний, но и способностью к их упорядочению и систематизации (когнитивная организация).

Не меньшую значимость имеет умение применять полученные знания в реальных практических ситуациях, свидетельствующее о регуляции деятельности. [1, 4, 6]. Модель формирования экономической культуры включает в себя мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и результативный компоненты, что позволяет рассматривать процесс обучения как целостную систему, обосновывая его последовательность и демонстрируя взаимосвязь и взаимозависимость всех его элементов, способствует систематизации информации и объединению различных подходов к оптимизации формирования экономической культуры в рамках профессиональной подготовки будущих инженеров.

Оптимальное использование педагогических технологий, охватывающих комплекс дидактических, психологических и методических процедур, служит целенаправленному формированию у будущего специалиста заданных компетенций, в том числе способствующих развитию экономической культуры. На каждом этапе обучения необходимо достижение определенных конкретных целей и подбора специального контента, включающего систему экономических знаний и умений, в целях поэтапного усвоения учебного материала и информации, отражающей логику последовательного развития экономической культуры студентов [7, 8].

Технология предполагает создание системы профессионального обучения, сфокусированного на формировании у студентов навыков анализа учебных ситуаций в целях применения знаний экономических дисциплин для решения прикладных задач. В состав технологии также входит инструментарий для оценки уровня экономической культуры обучающихся. На различных уровнях обучения экономическое образование интегрируется в учебный процесс будущих инженеров различными способами.

На микроуровне изучение экономических дисциплин опирается на фундаментальные знания, полученные в рамках общеобразовательных и социально-экономических курсов, таких как «Правовая компетентность и гражданская позиция», «Основы менеджмента». На мезоуровне экономическое образование представлено в виде распределённого курса, интегрированного в учебные планы специальных дисциплин [5].

В этот период студенты начинают активно приобщатся к проектной и научно-исследовательской деятельности. На метауровне реализуется распределенно-модульный метапредметный курс, который объединяет экономические аспекты специализированных дисциплин, таких как «Основы самоорганизации, командообразования и лидерства», направленные на формирование ключевых инженерно-экономических компетенций. Для успешного формирования экономической культуры у студентов необходимо разработать динамично развивающуюся информационно-образовательную среду, которая позволит обеспечить индивидуальный подход к обучению и будет способствовать развитию познавательной самостоятельности каждого студента.

Важным условием является непрерывное стимулирование учебной мотивации студентов за счет создания ситуации успеха и поощрения творческой активности [6, с. 24]. Реализация принципов формирования экономической культуры инженера в процессе непрерывной профессиональной подготовки представлена в таблице.

Таблица

Реализация принципов формирования экономической культуры инженера в процессе непрерывной профессиональной подготовки

Принципы	Этап обучения в вузе	Этап послевузовской подготовки
Непрерывности (рост образовательного потенциала личности в соответствии с потребностями общества)	Цели, формы, содержание, методы, направленные на формирование экономической культуры студента	Приоритеты, формы, методы и планы, формирующие экономическую культуру инженера
Восприимчивости (рост образовательного потенциала личности в соответствии с общественными потребностями)	Ролевая позиция студента при решении последовательности учебных задач в процессе обучения	Статусная позиция специалиста при решении текущих производственных задач в процессе самореализации и образования
Взаимодействия (направленная активность, неосознаваемая мотивационная готовность к внешним воздействиям)	Интерактивные формы и методы обучения, формирующие экономическую культуру будущего инженера	Совместная работа участников познавательного процесса по формированию и становлению экономической культуры инженера
Рефлексивности (самостоятельная оценка результатов своей деятельности)	Самостоятельная оценка своего состояния и результатов учебной деятельности	Критическая оценка и анализ полученного опыта в целях использования его для развития экономической культуры
Перманентность (развитие, расчлененное на ряд взаимосвязанных этапов)	Формирование экономической культуры студента, диагностика учебно-профессиональных дефицитов	Формирование экономической культуры инженера, планирование образовательного маршрута на основе диагностических данных

Целостная педагогическая система преемственности предполагает непрерывное взаимодействие различных элементов образовательного процесса с целью формирования экономической культуры инженеров, что достигается за счёт согласованности целей социализации, содержания учебных программ, а также форм и методов обучения, направленных на развитие необходимых компетенций. Указанный принцип дает возможность строить последующие этапы процесса формирования экономической культуры студента с опорой на прошлый опыт обучения и обеспечивает пропедевтику и адаптацию к последующему этапу.

Система преемственности дает возможность строить каждый новый этап процесса формирования экономической культуры инженера с опорой на предыдущий опыт и обеспечивает пропедевтику последующего этапа. Овладение культурой в процессе обучения и социализации происходит в форме межличностных отношений и самообразования. По мнению В. С. Библера, освоение ранее накопленного опыта должно дополняться собственным вкладом в культурный слой и актуализировать осознанность процесса освоения культуры. Модель формирования

экономической культуры инженера структурируется логикой целостного процесса, включающего исходное состояние, цель, функции, содержание, технологии и результат [3, 4].

На достижение поставленной цели направлен способ взаимодействия управляющей и управляемой подсистем в процессе реализации их информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной функций по управлению развитием экономической культуры инженера.

Факторами развития экономической культуры инженера выступает включение в профессиональную деятельность на различных уровнях; стимулирование саморазвития и рефлексия. Система технологий обучения, рассматривается как единство упорядоченных целевых, содержательных и процессуальных педагогических средств. На каждом уровне непрерывного профессионального развития реализуется комплекс учебно-методических материалов, содержание которых преемственно связано с предыдущим уровнем и служит подготовкой к последующему [6, 9].

Экономическое содержание обучения каждого этапа, позволяет будущему инженеру сформулировать концепцию собственной профессиональной деятельности и определить свою карьерную траекторию. Характер и объем содержания способствуют становлению инженера как квалифицированного специалиста. Исследования показали, что в формировании экономической культуры у студентов-инженеров решающую роль играет дисциплина «Экономическая культура» [5, 6, 7]. На послевузовском этапе профессионального развития основное значение приобретает содержание научно-методической работы и специально разработанные курсы повышения квалификации.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что экономическая культура инженера представляет собой развивающееся личностное качество. Формирование этой культуры в полной мере обеспечивается педагогической технологией, как инструментом для подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности.

Список источников

1. Ализаде, С. Х. Влияние культурных факторов на формирование социального интеллекта студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – 3(69). – С. 77–85.

2. Булдык, Г. М. Методическая система формирования профессиональной культуры будущих инженеров // Экономика и качество систем связи. – 2022. – № 1. – С. 49–55.

3. Нидергаус, Е. И. Профессиональные ценности преподавателей разных поколений в условиях перехода к новой модели предпринимательского вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(86). – С. 44–48.

4. Перинская, Н. А. Профессиональная идентичность // Знания. Понимание, Умения. – 2018. – № 2. – С. 209–210.

5. Перепелицина, О. А. Формирование экономической культуры студентов технического колледжа : дис. ... канд. пед наук. – Ярославль, 2008.

6. Тамарская, Н. В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Т. II. – С. 120–125.

7. Тарасова, И. А. Формирование экономической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Смоленск, 2008. – 16 с. – С. 5–8.

8. Чигиринская, Н. В. Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. … д-ра экон. наук. – Волгоград, 2010. – С. 4–15.

9. Юдина, Н. П., Быкова, С. А. Содержание понятия «экономическая культура инженера» в его основных компонентах // Векторы психолого-педагогических исследований. – 2024. – № 4(05). – С. 20–30.

Информация об авторе

Т. М. Дерендяева – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 15.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 22–26
Научная статья
УДК 656.61.052:378.147.88
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-22-26

Принципы формирования тренажёрных эквивалентов практической подготовки на судах

Сергей Владимирович Ермаков
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
sv.ermakov@bgarf.ru

Аннотация. Приведено обоснование общих законов и правил, определяющих процедуру формирования системы эквивалентов подготовки на тренажёрах практической подготовке на судах (кодекса принципов). Полученный результат является основой для непосредственной разработки указанной системы эквивалентов, включающей в себя методику зачёта подготовки на тренажёре в счёт стажа плавания и создающей условия для реализации концепции эквивалентов при подготовке будущих судоводителей и других морских специалистов.

Ключевые слова: практическая подготовка на судах, тренажёрная подготовка, система эквивалентов, принципы формирования.

Для цитирования: Ермаков С. В. Принципы формирования тренажёрных эквивалентов практической подготовки на судах // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 22–26.

Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года, с поправками (Конвенция ПДНВ) [2] подготовку морских специалистов рассматривает как процесс, включающий в себя три составляющих – академическую подготовку, осуществляемую в аудиториях и лабораториях, тренажерную подготовку и практическую подготовку на судах (представленная классификация видов подготовки прямо не описана в Конвенции ПДНВ, но является результатом толкования ее текста).

Таким образом, как плавательная практика, так и подготовка на берегу (в том числе и тренажёрная подготовка) являются обязательными взаимосвязанными компонентами обучения морского специалиста [1].

Для завершения обучения и получения рабочего диплома курсантам необходимо пройти практическую подготовку на борту морских судов суммарной продолжительностью не менее 12 месяцев. Эта подготовка должна проводиться на рыбопромысловых, торговых судах и специально спроектированных учебных судах.

Существование множества рисков в морском судоходстве подчеркивает важность практической подготовки курсантов на судах. В настоящее время офицеры и матросы должны обладать не только академическими знаниями, но и практическими навыками. Обучение по схемам, рисункам или даже фотографиям не обеспечивает этого уровня подготовки. Именно поэтому практическая подготовка на судах выходит на передний план также, как и проблемы её организации и качества, т. к. просто нахождение на судне не означает приобретение необходимых компетенций.

Однако исследования последних лет (например, [3, 4] показывают устойчивую тенденцию сокращения доступности практики на борту судна и наличие сложностей с ее качественным проведением. В настоящее время обозначено несколько путей решения этой проблемы как экстенсивных и требующих больших финансовых вложений (например, строительство флота учебных и учебно-производственных судов), так и интенсивных (развитие кадетских программ).

К числу последних относится и замена части практической подготовки на судах тренажёрной подготовкой [5]. Однако идея такой замены, уже признанная на многих уровнях жизне-

способной, к настоящему времени ещё не развита до такой степени, чтобы говорить о её практической реализации.

Таким образом, задача обоснования принципов зачёта тренажёрной подготовки в счёт практической подготовки на судах, включая принципы формирования системы эквивалентов и концепцию системы эквивалентов, является актуальной, а настоящая работа посвящена формированию кодекса принципов формирования тренажёрных эквивалентов практической подготовки на судах.

В основе грамотного и успешного в отношении конечного результата проектирования любой системы лежит строгое следование базовым принципам, сформулированным при анализе проблемы и постановке задачи, для решения которой система создается. Таким образом, создание кодекса принципов, т. е. совокупности законов и правил, содержащих требования к процедуре формирования системы и ее результату (т. е. к самой системе), является первым этапом формирования системы эквивалентов.

Первым принципом здесь вполне обоснованно следует обозначить ***принцип полной терминологии***. На первый взгляд, парадоксально, но ранее в работе не было приведено каких-либо определений понятиям «эквивалент» и «система эквивалентов». Однако до настоящего момента было достаточно их интуитивного понимания, основанного на содержании задачи. Вместе с тем, во избежание дальнейших разночтений необходимо однозначно формализовать указанные и иные, связанные с ними и имеющими к настоящему исследованию, понятия.

Под тренажёрным эквивалентом практической подготовки на судах или просто эквивалентом в целях настоящего исследования следует понимать установленное соотношение объёма выполненных на тренажёре заданий стажу работы на судне (стажу практической подготовки на судне).

В этом определении заложена отличная от предложенной Нидерландами в [5] схема зачёта тренажёрной подготовки в стаж плавания, которая построена по принципу «день-день» (т. е. за один день тренажёрной подготовки засчитывается 3-4 дня практической подготовки на судне) или «время-время». Для обосновываемой системы эквивалентов для зачёта одного дня практической подготовки будет необходимо закрыть некоторый объём заданий.

Таким образом, эта система будет не срочной (повременной, почасовой, подённой), где величина засчитываемой практической подготовки определяется временем тренажёрной подготовки, а сдельной, при которой засчитываемый стаж зависит от объёма выполненных на тренажёре заданий с учётом их сложности и условий выполнения. Естественно, идеальная программа тренажёрной подготовки подразумевает очень тесную корреляцию объёма задания и времени на его выполнения. Однако, как минимум по следующим причинам видится более оправданным использование соотношения «объём-время», а не «время-время».

Изначально использование времени плавания (времени, проведённом на судне, находящимся в плавании) как основы для подтверждения того, что практическая подготовка на судне пройдена, завершена и её объём достаточен для дипломирования, обусловлена исключительно удобством её контроля. Уже ушедшее из правового поля, но до сих пор всем понятное словосочетание «плавательный ценз» отождествляется у большинства только со временем.

В случае продления рабочего диплома или повышения его уровня – это можно считать приемлемым, так как в течение всего времени нахождения на судне, работая по конкретной должности, член экипажа морского судна не имеет возможности выполнять свой функционал выборочно и частично. Для первичного же дипломирования процедура выполнения программы практической подготовки, прописанной в Книге регистрации практической подготовки (КРПП), имеет более сложный характер и зависит от многих, часто случайных и практически всегда субъективных факторов.

В итоге, наличие требуемого стажа плавания не всегда означает, что программа практической подготовки выполнена в полном объёме. И, наоборот, программа практической подготовки может быть выполнена за время, много меньшее требуемого стажа. В идеале морская образовательная организация (МОО) должна в привязке к своему учебному плану распределить задания по плавательным практикам и во многих МОО такое распределение императивно или диспозитивно закреплено. Однако, как правило, оно принимается во внимание только на учебных судах.

На судах же производственных, выполняющих рейсовое задание, обеспечение надлежащего освоения обучающимся выделенного на рейс объёма программы практической подготовки часто не представляется возможным, тем более в случаях, когда обучающийся занимает какую-либо должность. Эта проблема усугубляется ещё и тем, что полноценный контроль за полнотой заполнения КРПП и действительностью записей в ней в судовых условиях практически невозможен. При всём этом Кодекс ПДНВ определяет, что «программа подготовки на судне должна управляться и координироваться компанией, управляющей судном…».

Подобный посыл видится децентрализованной утопией, т. к. эффективное управление и координация должны осуществляться в отношении всей практической подготовки, которая обычно проходит на нескольких судах разных компаний. То есть эти компании должны взаимодействовать в целях обеспечения должного управления, но это в реальности невозможно.

Таким образом, непосредственное выполнение программы практической подготовки на судне де-факто уходит на второй план, а первичным является время плавания как таковое, при этом априори устанавливается, что этого времени будет достаточно на освоение программы. В свою очередь во время тренажёрной подготовки порядок и качество выполнения заданий подконтрольны инструктору, и здесь нет необходимости отталкиваться от времени.

Здесь следует, всё-таки, заметить, что ценз в праве означает некоторую совокупность равнозначно обязательных условий, дающих лицу определённые служебные права. Исходя из этого понимания, плавательный ценз определяется совокупностью двух условий – набор стажа плавания как такового и выполнение программы практической подготовки в полном объёме. Впрочем, в Кодексе ПДНВ эти условия определены, но по факту они не воспринимаются всеми участниками процесса практической подготовки обучающегося на борту судна равнозначными и, как следствие, не являются таковыми.

Другой момент в пользу соотношения «объём-время» заключается в мотивации обучающихся. Одно дело, когда курсант или студент следит больше за секундной стрелкой, чем за опасными судами. Другое – когда он стремится качественно выполнить задание вне зависимости от занимаемого этим заданием времени. Время идёт само по себе, а объём выполненных заданий пополняет обучающийся.

Приведённые пояснения и аргументы одновременно описывают ещё один принцип формирования системы эквивалентов – ***принцип сдельного зачёта***.

Возвращаясь к терминологии и к данному выше определению понятия «эквивалент», выводим, что под ***системой эквивалентов*** необходимо понимать форму организации зачёта выполненных на тренажёре заданий в счёт практической подготовки на судне, основанную на обоснованном и установленном соотношении объёма выполненных заданий и стажа работы на судне. Система эквивалентов в такой формулировке, как видно, довольно широкое понятие, включающая в себя среди прочего и программу (программы) тренажёрной подготовки.

Следующий принцип – ***принцип надлежащего руководства*** – подразумевает, что руководители тренажёрной подготовки должны соответствовать требованиям, предъявляемым к таким лицам Конвенцией и Кодексом ПДНВ.

С одной стороны, и в соответствии с принципом сдельного зачёта (если бы он был единственным) успешное выполнение одного и того же задания различными обучающимися должно повлечь за собой зачёт одного и того же времени в стаж плавания. Однако по ряду причин такой механистический подход не видится рациональным.

Так, например, обучающийся может выполнять задание на тренажёре:

– впервые. Некоторый раз подряд в период времени, неразрываемый практической подготовкой на судне;

– повторно, после его выполнения во время практической подготовки на судне и (или) до предыдущей практик на навигационном тренажёре, и тогда для перечисленных случаев одинаковой трансформации результатов выполненного задания в стаж практической подготовки на судне быть не должно.

Вытекает ещё один принцип – ***принцип дифференциации эквивалентов***. Он определяет необходимость различения одинаковых по формулировкам эквивалентов в зависимости от входных и текущих условий выполнения задания на тренажёре.

Следующий принцип – ***принцип тождественности заданий*** – подразумевает, что тренажёрная подготовка, проводимая в целях её зачёта в счёт практической подготовки на судне, и система эквивалентов должны включать в себя только те задания, которые предусмотрены программой практической подготовкой на судне.

В свою очередь, ***принцип релевантности заданий*** означает, что в тренажёрную подготовку и систему эквивалентов не могут быть включены задания, для выполнения которых, несмотря на то, что они входят в программу практической подготовки на судне, функционал тренажёра не предусмотрен, и эти задачи либо должны быть выполнены только на судне, либо для их выполнения нет необходимости в тренажёре.

В соответствии ***с принципом приоритета невыполненного*** система эквивалентов должна быть построена таким образом, чтобы мотивировать обучающихся ликвидировать пробелы в пуле заданий, подлежащих выполнению, а не к повторению (в том числе и многократному) уже выполненных ранее заданий.

Для представления следующего принципа перефразируем правило VIII/1 Конвенции ПДНВ. Для тренажёрной подготовки необходимо обеспечить соблюдение периодов отдыха для инструкторов и обучающихся и такую организацию тренажёрной подготовки, чтобы усталость инструкторов и обучающихся не влияла на эффективность выполнения заданий. Очевидно, что представленная формулировка является преамбулой для обозначения ещё одного принципа, который можно поименовать ***принципом предупреждения усталости***.

Таким образом, при создании системы эквивалентов необходимо принимать во внимание следующие принципы:

– принцип полной терминологии;
– принцип сдельного зачёта;
– принцип надлежащего руководства;
– принцип дифференциации эквивалентов;
– принцип тождественности заданий;
– принцип релевантности заданий;
– принцип приоритета невыполненного;
– принцип предупреждения усталости.

Представленный перечень принципов не является исчерпывающим, однако он содержит основные правила формирования системы эквивалентов, следование которым должно максимально способствовать получению эффективного инструментария для зачёта тренажёрной подготовки в счёт практической подготовки на судах (в стаж плавания). Кроме того, обоснованный кодекс принципов будет способствовать более глубокому пониманию целей, задач, проблем и соотношения тренажёрной подготовки и практической подготовки.

Список источников

1. Ермаков, С. В. Практическая подготовка на судах: проблемы и пути их решения / С. В. Ермаков, С. Ю. Морозова // Новые стратегии и технологии морского судоходства и промысла: материалы Первой национальной научно-технической конференции на базе ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет». – 25 февраля 2022 года / отв. за вып. : Т. С. Станкевич. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2022. – С. 39–52.

2. Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года, с поправками (Конвенция ПДНВ). Кодекс по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты (Кодекс ПДНВ). – Международная морская организация, 2017. – 425 с.

3. Development of measures to ensure quality of Onboard Training as part of the mandatory seagoing service required by the STCW Convention. Ensuring quality of Onboard Training (OBT) by upgrading the functional efficiency of the Training Record Book (TRB). Submitted by Georgia, the Philippines and the International Association of Maritime Universities (IAMU). IMO Sub-Committee on Human Element, Training and Watchkeeping. 7th session. HTW7/10/1. Pre-session public release – URL: http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/WG/OBT_paper/HTW-7-10-1-Ensuring-quality-of-Onboard-Training-OBT-by-upgrading-the-functional-efficiency-ofthe-Tr...-y-Georgia-the-Philippine...-1.pdf (дата обращения: 13.06.2025).

4. Development of measures to ensure quality of Onboard Training as part of the mandatory seagoing service required by the STCW Convention. Comprehensive study of Onboard Training (OBT) for First CoC. Submitted by the International Association of Maritime Universities (IAMU). IMO Sub-Committee on Human Element, Training and Watchkeeping. 7th session. HTW7/IHF. 6. Pre-session public release – URL: http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/WG/OBT_paper/HTW-7-INF.6-Comprehensive-study-of-Onboard-Training-OBT-for-First-CoC-IAMU-2.pdf (дата обращения: 13.06.2025).

5. STCW. 2/Circ. 7 Simulator training. Versie 1 – URL: https://puc.overheid.nl/nsi/doc/PUC_2378_14/ (дата обращения: 13.06.2025).

Reference

1. Ermakov, S. V. Onboard Training: problems and ways of their solution // New strategies and technologies of maritime shipping and fishing : Proceedings of the First National Scientific and Technical Conference based on the Kaliningrad State Technical University. February 25, 2022 / Responsible for the issue: T. S. Stankevich. – Kaliningrad : Publishing house of the BGARF, 2022. – Pp. 39–52.

2. The International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW Convention). Seafarers Training, Certification and. Watchkeeping (STCW) Code. – International Maritime Organization, 2017. – 425 p.

3. Development of measures to ensure quality of Onboard Training as part of the mandatory seagoing service required by the STCW Convention. Ensuring quality of Onboard Training (OBT) by upgrading the functional efficiency of the Training Record Book (TRB). Submitted by Georgia, the Philippines and the International Association of Maritime Universities (IAMU). IMO Sub-Committee on Human Element, Training and Watchkeeping. 7th session. HTW7/10/1. Pre-session public release – URL: http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/WG/OBT_paper/HTW-7-10-1-Ensuring-quality-of-Onboard-Training-OBT-by-upgrading-the-functional-efficiency-ofthe-Tr...-y-Georgia-the-Philippine...-1.pdf (дата обращения: 13.06.2025).

4. Development of measures to ensure quality of Onboard Training as part of the mandatory seagoing service required by the STCW Convention. Comprehensive study of Onboard Training (OBT) for First CoC. Submitted by the International Association of Maritime Universities (IAMU). IMO Sub-Committee on Human Element, Training and Watchkeeping. 7th session. HTW7/IHF. 6. Pre-session public release – URL: http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/WG/OBT_paper/HTW-7-INF.6-Comprehensive-study-of-Onboard-Training-OBT-for-First-CoC-IAMU-2.pdf (дата обращения: 13.06.2025).

5. STCW.2/Circ.7 Simulator training. Versie 1 – URL: https://puc.overheid.nl/nsi/doc/PUC_2378_14/ (дата обращения: 13.06.2025).

Информация об авторе

С. В. Ермаков – кандидат технических наук.

Статья поступила в редакцию 18.06.2025; одобрена после рецензирования 22.07.2025; принята к публикации 29.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 27–32
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-27-32

Эффективные практики формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки: опыт БФУ им. И. Канта

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

Аннотация. Представлен анализ проблемы формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки. Обоснована актуальность формирования профессиональной идентичности студентов в процессе их обучения в вузе, раскрыт потенциал профессионализации будущих педагогов в контексте управления процессом построения карьеры и успешной самореализации в профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда, представлен опыт формирования профессиональной идентичности обучающихся образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Сформулированы условия формирования профессиональной идентичности будущих педагогов, которые могут быть использованы в целях обеспечения качества образования и решения вопросов устойчивого профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, педагогическое образование, педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов.

Для цитирования: Дегтяренко К. А., Парахина О. В., Ермакова Н. И. Эффективные практики формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки: опыт БФУ им. И. Канта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 27–32.

В современных условиях быстроменяющегося мира актуализируется подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых к саморазвитию, самообразованию и самопроектированию, к реализации инновационной деятельности, к постоянному углублению полученных знаний и овладению новыми профессиональными умениями. Особое значение в период обучения в вузе приобретает овладение студентами навыками, качествами, способами поведения, культуры получаемой профессии (Jackson, 2016; Trede, Macklin, Bridges, 2012; Zauwiyah, Anantharaman, Hishamuddin, 2012).

Формирование профессиональной идентичности предполагает, что уже в процессе обучения в вузе обучающиеся идентифицируют себя с профессиональным сообществом, проявляют осознанную активность при усвоении профессиональных знаний, умений и навыков, овладевают соответствующими профессиональными функциями и профессиональными ролями, что способствует эффективному развитию личностных и профессионально значимых качеств выпускников, дальнейшей успешной самореализации в профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

В образовательно-научном кластере «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта, реализующем широкий спектр образовательных программ разных уровней в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, обеспечение цели по формированию профессиональной идентичности будущих педагогов в период вузовской подготовки связано с решением задач по созданию педагогических условий, которые способствуют формированию ценностного отношения обучающихся к выбранной профессии, готовности эффективно и успешно работать в соответствующей профессиональной области, активно ориентироваться в мире труда, а также самостоятельно, продуктивно и осмысленно управлять процессом построения карьеры на протяжении всей своей жизни (Bridgstock, Jackson, 2019; Blackley, Luzeckyj, 2020).

Основу успешных практик Института образования и гуманитарных наук БФУ им. И. Канта составляет ориентация на сочетание группы факторов, оказывающих воздействие на процесс первичной профессиональной идентичности в вузе, среди которых индивидуально-личностные (в частности, формирование системы ценностных ориентаций, формирование мотивации профессиональной деятельности др.), образовательные (реализация практико-ориентированной направленности обучения, в том числе с целью оптимального формирования когнитивно-рефлексивного компонента личности обучающихся, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся педагогических направлений подготовки и др.), социально-профессиональные (формирование профессионального сообщества и профессиональной культуры как культурного образца, приведение профессиональной подготовки в соответствие с реальной практикой и др.) (Воробьёва, 2007).

БФУ им. И. Канта выступает мультиагентной и мультимодальной интегрирующей функциональной средой, способствующей гармоничному развитию личности в условиях комфортной академической и внеакадемической деятельности, аккумулирующей формирование и развитие вышеперечисленных факторов, что выражается в поэтапном внедрении комплекса принципов и задач, направленных на формирование и сохранение удовлетворенности в рамках выбранной профессии и формирование профессиональной идентичности студентов, а также развитие необходимых компетенций для эффективной и бесшовной интеграции и адаптации студентов в выбранной профессиональной области.

Принципы подготовки будущих педагогов:

– проектирование профессионально-ориентированной событийной образовательной среды посредством создания и реализации единого пространства адаптивных, личностно ориентированных образовательных событий профессиональной направленности, которые будут способствовать формированию индивидуальных когнитивных и компетентностных профилей обучающихся педагогических направлений подготовки как субъектов деятельности;

– усиление практико-ориентированной направленности обучения;

– развитие личностного потенциала обучающихся педагогических направлений подготовки;

– формирование положительного самовосприятия в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности и понимания принадлежности к профессиональной среде;

– обеспечение эмоционально позитивного информирования о будущей профессии;

– развитие высокого уровня мотивации к реализации себя в выбранной профессии;

– сокращение разрыва между первичной и вторичной профессионализацией;

– вовлечение обучающихся во внеучебную профессионально-ориентированную деятельность по разным направлениям, в том числе поддержка и развитие наставничества и волонтёрской деятельности;

– развитие тесного межведомственного взаимодействия с профильными организациями в части реализации задач подготовки высококонкурентных специалистов в выбранной профессиональной области, в частности, на уровне оптимизации содержания образовательных программ, практик и приведения компетенций выпускников в соответствие с современными требованиями работодателей;

– внедрение инновационных технологий и активных методов обучения, направленных на формирование позитивного образа профессии и стимулирующих будущих специалистов к активному участию в профессионально-ориентированных образовательных событиях.

Ключевые этапы процесса формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки БФУ им. И. Канта можно условно разделить на три основных периода профессионального становления личности студентов вуза. Разделение обусловлено рядом педагогических и психологических особенностей образовательного процесса.

Далее рассмотрим особенности каждого из этапов и предложим ряд обобщенных рекомендаций по формированию профессиональной идентичности обучающихся педагогических направлений подготовки.

Первый этап в период обучения в вузе охватывает 1-ый и 2-ой курсы обучения. Содержание учебных планов первого и второго курсов ориентировано преимущественно на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, направленных на адаптацию к учебной деятельности в вузе и будущей профессии и создание условий для дальнейшего формирования профессиональной идентичности обучающихся. Это период обеспечения духовно-нравственного развития и становления ценностного потенциала личности обучающихся. «Система

ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности, является одним из критериев показателя сформированности профессиональной идентичности» (Поваренков, 2003).

На данном этапе важной составляющей является формирование положительных эмоциональных реакций студентов на процесс обучения (Kahu, 2013), что подтверждается исследованиями данного вопроса как в отечественных, так и зарубежных научных трудах, в которых указывается, что «эмоциональная увлеченность профессией является основным механизмом профессионализации на начальном этапе обучения в вузе» (Kahu, 2013; Климова, 2019).

Положительная установка обучающихся на освоение педагогической профессии и позитивный эмоциональный настрой на обучение в вузе достигается посредством создания благоприятного психологического климата во взаимоотношениях с одногруппниками, преподавателями, формирования положительного образа будущего работодателя, в том числе за счет реализации ряда адаптационных мероприятий, среди которых первичное ознакомление студентов с практической стороной будущей профессиональной деятельности.

Для решения указанных задач в БФУ им. И. Канта на постоянной основе осуществляется сотрудничество с представителями профильных организаций для обеспечения возможностей подготовки обучающихся в соответствии с принципами практико-ориентированности с целью получения в будущем выпускников с необходимым набором компетенций. Внедрение данных принципов позволяет выпускникам эффективно применять полученные компетенции на практике.

Сотрудничество реализуется, в том числе посредством трудоустройства представителей работодателей для чтения учебных курсов в рамках учебных планов, а также в качестве руководителей учебной и производственной практик. Так, начиная с 1-го семестра в БФУ им. И. Канта реализуются профориентационные лекции и мастер-классы от ведущих представителей профессионального сообщества; организуются встречи на базе ведущих профильных организаций с целью знакомства с условиями труда, в том числе в рамках модуля «Профессиональные пробы» и учебной ознакомительной практики; обеспечивается участие работодателей в открытых защитах отчётов по практике. Важной составляющей обучения на 1-ом и 2-ом курсах является проектная деятельность, которая, реализуется, в том числе в рамках модуля «Обучение служением», целью которого является работа студентов над реальными социальными проектами по заказу представителей работодателей. Защита проектов предполагает их оценивание со стороны профессионального сообщества по совместно разработанным критериям.

Решение профессионально-ориентированных задач в событийной образовательной среде осуществляется в рамках волонтерства как одной из форм осуществления профессиональной деятельности и практико-ориентированного обучения студентов БФУ им. И. Канта. Профессионально-ориентированная волонтерская деятельность обеспечивает возможности определения жизненного пути и получения полноценного опыта профессиональной деятельности и создает условия для самопознания, самопонимания, самоуважения, самовосприятия будущих педагогов посредством создания позитивного образа «я» в профессии, а также достижения профессиональной идентичности, что выражается в принятии целей, мотивов, установок, профессиональных норм и идеалов профессионального сообщества.

Кроме того, обучающиеся Института образования и гуманитарных наук активно привлекаются в качестве волонтеров в рамках профориентационной работы, как на базе Университета, так и профильных организаций, с целью популяризации педагогической профессии, к работе в качестве наставников в рамках проектной деятельности со школьниками, в том числе профессионально-ориентированной внеурочной деятельности.

Формированию профессиональной идентичности также способствует введение в учебные планы по всем реализуемым в Университете направлениям подготовки такой дисциплины, как «Стратегии личностно-профессионального развития» в 1-ом и 2-ом семестрах объемом 2 з. е., целью которой является формирование осознанного понимания собственных жизненных планов, их реалистичности и возможности реализации в современных условиях; обзор возможностей как личностного, так и профессионального роста; акцентирование внимания на роли самообразования при реализации собственных инициатив, а также формирование общего представления студентов о будущей профессии посредством ознакомления с основными теоретическими положениями и обзором ключевых направлений работы в выбранной профессиональной сфере; формирование ценностного сознания обучающихся относительно профессионального образования и будущей профессиональной деятельности, что обеспечивает формирование ценностного компонента личности обучающихся и их профессиональной идентичности.

Второй этап профессионализации студентов охватывает 2-ой и 3-ий курсы обучения. На данном этапе содержание учебных планов направлено преимущественно на формирование профессиональных компетенций. Погружение в учебно-профессиональную деятельность обеспечивает формирование когнитивно-рефлексивного компонента личности обучающихся в разрезе будущей профессии и дальнейшее развитие ценностного компонента. Этап представляет собой период фиксированной установки на профессию и связан с «кризисом выбора профессии» (Буянова, 2020). Именно на данном этапе формируется положительная установка на выбранную профессию при условии совпадения личностных и профессиональных ценностей.

Важным условием является ориентированность на рефлексию достоинств педагогической профессии и её перспективы с точки зрения личного профессионального развития обучающегося. Именно «на этот период приходится более или менее осознанный выбор места работы <…>, а «необретение» идентификации с профессией приводит в дальнейшем к возникновению явления профессионального маргинализма» (Филимонова, 2017, с. 138).

В силу указанной особенности на данном этапе актуальным является индивидуальная творческая самореализация будущих педагогов через включение в конструирование собственного образования, преобразование традиционного учебного процесса в поисково-исследовательскую деятельность, подключение обучающихся педагогических направлений подготовки к научно-исследовательской деятельности вуза, к работе в научном студенческом обществе, реализация симуляционных практик, направленных на внедрение и продвижение новых форматов обучения в аспекте моделирования реальной профессиональной деятельности педагога.

Развитие творческих возможностей студента создает реальные условия для обогащения интеллектуального, эмоционального, нравственного потенциала личности, стимулирования стремления реализовать себя в профессиональной деятельности. Принцип выбора образовательной траектории означает, что при освоении учебных дисциплин возможно получение компетенций разного уровня как по теоретическим, так и по практическим аспектам.

Третий этап профессионализации охватывает 3-ий и 4/5-ый курсы обучения и представляет собой период твердой установки, устойчивого интереса и формирования иерархии мотивов (устойчивая мотивация к профессиональной деятельности, где доминирующим становится внутренний мотив, связанный с содержанием трудовой деятельности) относительно профессиональной деятельности через «укрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, что достигается при многократном осмыслении сути и смысла ценностной ориентации, постоянной и вариативной ее реализации в деятельности и поведении» (Буянова и др., 2020).

На данном этапе важно поддержание мотива, связанного с содержанием будущей профессиональной деятельности. Это достигается через привлечение обучающихся к реализации опыта наставников и тьюторов, что способствует формированию у обучающихся профессионально-этических норм поведения, освоению профессиональных ролей, становлению профессиональной культуры будущих специалистов; участие в стажировках; привлечение к научно-исследовательской деятельности, например, через организацию и развитие студенческих научных обществ и научных направлений БФУ им. И. Канта, а также на уровне межвузовского взаимодействия; организацию системы студенческих сообществ и участие в профессионально-ориентированных внеучебных мероприятиях (например, деловых профессионально-ориентированных и профориентационных играх и пр.); сотрудничество в рамках научных, образовательных и социально значимых проектов; участие в конкурсах, чемпионатах и турнирах профессионального мастерства.

Таким образом, процесс формирования профессиональной идентичности обучающихся педагогических направлений подготовки БФУ им. И. Канта представляет собой последовательность этапов профессионализации, каждый из которых является следствием и качественным развитием предыдущего этапа и характеризуется формированием положительного отношения и высокой мотивации обучающихся относительно будущей педагогической профессии и к овладению профессиональными компетенциями.

На основе выполненного анализа представляется возможным сделать некоторые практические выводы относительно создания эффективных условий формирования профессиональной идентичности обучающихся педагогических направлений подготовки:

– расширение внешнего контура взаимодействия с регионом и на федеральном уровне обеспечивает интеграцию образовательного процесса с научно-исследовательской деятельностью через систему партнерских связей с опорой на профильные организации через научные и образовательные события по профилю реализуемых программ;

– повышение эффективности практико-ориентированной подготовки кадров осуществляется путем совершенствования форм и методов обучения, а также за счет привлечения представителей профессионального сообщества в качестве экспертов в части оптимизации содержания образовательных программ, практик и приведения компетенций выпускников в соответствие с современными требованиями работодателей;

– разработка и реализация совместных с работодателем реальных практико-ориентированных проектов в условиях аутентичной профессиональной среды с привлечением работодателей в качестве экспертов и наставников проектов. В результате образование становится более практико-ориентированным, а Университет готовит специалистов, готовых к будущей профессиональной деятельности;

– развитие и расширение базы практик в целях повышения качества подготовки выпускников, обеспечение научных разработок и их внедрение в практическую деятельность обучающихся;

– разработка инновационных образовательных продуктов (учебных курсов, пособий и программ) в соответствии с потребностями и задачами реализации ООП, в том числе по запросу работодателей;

– создание условий для самореализации обучающихся, обучение через действие, проектную деятельность, информационную поддержку;

– внедрение современных технологий, таких как технология проблемно-ориентированного обучения и метод проектов позволяют погружать студентов в профессиональную деятельность через работу с реальными кейсами, а также развивать навыки коммуникации, работы в команде, критического мышления, обратной связи, построения собственной образовательной траектории, активного самостоятельного мышления, креативности, умения применять знания на практике, умения самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации;

– ориентированность на рынок труда, учет ожиданий и потребностей ключевых стейкхолдеров положительно влияет на качество подготовки выпускников вузов, их востребованность и конкурентоспособность на рынке труда;

– обеспечение возможности индивидуализации обучения через проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

– внедрение и продвижение новых форматов образовательных практик, включая профессиональные пробы, симуляционные практики, приведение в соответствие моделей текущего контроля и промежуточной аттестации, обучающихся к задачам их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, целенаправленное и поэтапное формирование профессиональной идентичности студентов в период обучения в вузе обеспечивает осознанное, положительное отношение обучающихся к выбранной профессии, способствует эффективному профессиональному становлению личности будущего специалиста в контексте концепции непрерывного образования, а также положительно влияет на подготовку и уровень успешности в рамках дальнейшей профессиональной деятельности. Создание практико-ориентированных моделей профориентации в рамках реализации образовательных программ педагогических направлений подготовки служит целям поддержки региональной потребности в педагогических кадрах, является ресурсом сопровождения молодых педагогов, позволяет повысить престиж педагогической профессии.

Список источников

1. Бударина, А. О. Модель профессионализации студентов педагогических направлений подготовки в условиях современных вызовов / А. О. Бударина, К. А. Дегтяренко, О. В. Парахина // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13. – № 3. – С. 159–165.

2. Буянова, Г. В., Гитман, Е. К., Попова, Т. В., Долматова, Н. С. Профессионализация личности студента в период обучения в вузе: этапы развития профессиональной направленности // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-lichnosti-studenta-v-period-obucheniya-v-vuze-etapy-razvitiya-professionalnoy-napravlennosti (дата обращения: 03.01.2025).

3. Воробьёва, И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: автореф. дис. … канд. социол. наук. – Москва, 2007. – 27 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/osobennosti-professionalnoi-sotsializatsii-studentov-poluchayushchikh-spetsialnost-sotsialna (дата обращения: 03. 01. 2025).

4. Климова, Е. М., Меркушева, Ю. С. Теоретические основы системного раскрытия взаимосвязи эмоциональных особенностей и профессиональной направленности личности // Человеческий капитал. – 2019. – № 6–2. – С. 151. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38519227 (дата обращения: 03.01.2025).

5. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества : сборник научных трудов. – Ярославль, 2003. – С. 154–163.

6. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.01.2025).

7. Федоров, А. А., Бударина, А. О., Полупан, К. Л., Житиневич, Д. Г. Стратегические ориентиры разработки и реализации кастомизированного образовательного маршрута обучающегося на основе искусственного интеллекта // Самарский научный вестник. – Т. 9. – № 2(31). – 2020. – С. 294–299.

8. Федотова, Л. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. … канд. социол. наук. – Кемерово, 2011. – URL: https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-professionalnoy-identichnosti-studentov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 09.07.2025).

9. Филимонова, Е. А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 2. – С. 136–141. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29356578 (дата обращения: 03.01.2025).

10. Blackley, S., Luzeckyj, A., King, Sh. Re-valuing Higher Education: Learning(s) and Teaching(s) in Contested Spaces // Higher Education Research & Development. – 2020. – Vol. 39 (1). – P. 1–12.

11. Bridgstock, R., Jackson, D. Strategic Institutional Approaches to Graduate Employability: Navigating Meanings, Measurements and What Really Matters // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2019. – Vol. 41(5). – P. 468–484.

12. Jackson, D. Re-conceptualising Graduate Employability: The Importance of Pre-Professional Identity // Higher Education Research & Development. – 2016. – Vol. 35 (5). – P. 925–939.

13. Kahu, E. R. Framing Student Engagement in Higher Education // Studies in Higher Education. – 2013. – Vol. 38(5). – Pp. 758–773.

14. Trede, F., Macklin, R., Bridges, D. Professional Identity Development: A Review of The Higher Education Literature // Studies in Higher Education. – 2012. – Vol. 37 (3). – Pp. 365–384.

15. Zagainov, I. A., Blinova, M. L. Professional Orientation of Students' Personality // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. – 2017. – №. 4. – Pp. 54–56. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29035263 (дата обращения: 03.01.2025).

16. Zauwiyah, A., Anantharaman, R. N., Hishamuddin, I. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: An Application of Astin's College Impact Model // Accounting Education. – 2012. – Vol. 21(2). – Pp. 187–208.

Информация об авторах

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

Статья поступила в редакцию 10.07.2025; одобрена после рецензирования 12.08.2025; принята к публикации 19.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 33–40
Научная статья
УДК 35.08
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-33-40

Современные тенденции развития института государственной гражданской службы в Российской Федерации

Лариса Львовна Карама[1], Ирина Юрьевна Андрюхина[2]
Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Калининград, Россия

Аннотация. Исследуются современные тенденции развития государственной гражданской службы в Российской Федерации; рассмотрены проблемы, препятствующие развитию высокопрофессионального кадрового состава органов государственной власти и местного самоуправления; определены пути преодоления выявленных проблем. Основным условием формирования квалифицированного кадрового потенциала государственных и муниципальных служащих считается внедрение справедливой критериальной оценки результатов профессиональной служебной деятельности и оплаты труда, в зависимости от результатов, а также расширения линейки методов отбора кадрового состава на вакантные должности.

Ключевые слова: государственная гражданская и муниципальная служба, служащие, критериальные методы оценки.

Для цитирования: Карама Л. Л., Андрюхина И. Ю. Современные тенденции развития института государственной гражданской службы в Российской Федерации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 33–40.

Современная история формирования института государственной и муниципальной службы насчитывает не многим более двадцати лет, тем не менее, за этот период сформированы правовые и организационные основы функционирования института, на основе преемственности лучших традиций развития государственной службы в дореволюционный период и функционирования государственных предприятий и установления требований к работникам таких предприятий в период эпохи СССР.

В начале «нулевых», от появившейся тенденции к сокращению численности государственного аппарата, устранению дублирующих функций, оптимизации работы министерств, агентств и служб тенденции менялись до увеличения численности государственных гражданских и муниципальных служащих министерств, и ведомств как на федеральном, так и на региональном уровнях, до приведения к оптимальному соотношению с объемом исполняемых полномочий на современном этапе.

В табл. 1 проведен анализ численности государственных гражданских и муниципальных служащих Российской Федерации в разрезе ветвей власти в 2021–2023 гг.

Таблица 1

Численность работников государственных органов и органов местного самоуправления РФ по ветвям власти и уровням управления, тыс. чел. [17]

Наименование органов	2021 г.		2022 г.		2023 г.		Отклонение		Темп прироста, %
	тыс. чел.	%	тыс. чел.	%	тыс. чел.	%	тыс. чел.	%	
Государственные органы, органы местного самоуправления и избирательные комиссии муниципальных образований – всего, в т. ч.	2327,6	100	2273,8	100	2245,6	100	– 82	0	– 3,5
– законодательные	30,3	1	29,6	1	29,1	1	– 1,2	0	– 4,0
– исполнительные	2044,4	88	2017,5	89	1988,4	89	– 56	+ 1	– 2,7
– судебной власти и прокуратуры	228,3	10	202,0	9	202,3	9	– 26	– 1	– 11,4
– других	22,0	1	22,3	1	23,1	1	1,1	0	5,0

Согласно данным таблицы 1, всего численность работников государственных органов и органов местного самоуправления РФ в 2021–2023 годах сократилась на 3,5 %. Большая численность работников – в исполнительных органах в 2023 году (89 %). Наименьшая численность работников сокращена в органах законодательной власти (29,1 тыс. чел. в 2023 году).

Наибольшим темпом сокращение численности работников происходило в органах судебной власти и прокуратуры на 11,4 % с 228,3 тыс. чел. в 2021 году до 202,3 тыс. чел. в 2021 году.

Численность работников государственных органов сократилась и в расчете на 10000 человек со 157,9 в 2021 году до 153,3 в 2023 году (табл. 2).

Численность работников государственных органов в расчете на 10000 человек достаточно сильно отличается по округам, самая малая – в Центральном ФО – 126,6; самая большая – в Дальневосточном ФО – 224,5.

Таблица 2

Численность работников государственных органов и органов местного самоуправления РФ на 10000 человек постоянного населения РФ по субъектам федерации [17]

Наименование территории	2021	2022	2023	Изменение
Российская Федерация	157,9	154,7	153,3	– 4,5
Центральный федеральный округ	131,8	129,0	126,6	– 5,2
Северо-Западный федеральный округ	162,4	153,4	153,2	– 9,3
Южный федеральный округ	145,4	141,8	140,6	– 4,8
Северо-Кавказский федеральный округ	148,8	145,2	145,5	– 3,3
Приволжский федеральный округ	147,9	145,9	144,6	– 3,3
Уральский федеральный округ	165,6	162,7	160,8	– 4,9
Сибирский федеральный округ	180,6	179,3	179,0	– 1,6
Дальневосточный федеральный округ	230,3	227,3	224,5	– 5,9

Структура дополнительного профессионального образования кадрового состава государственной и муниципальной службы представлена на рис. 1.

Рис. 1. Структура профессионального образования кадрового состава государственной и муниципальной службы в РФ [17]

В табл. 3 проанализирована структура кадрового состава государственной и муниципальной службы по образованию.

Таблица 3

Структура кадрового состава государственной и муниципальной службы по образованию [17]

Наименование	Имеют образование, человек		Не имеют профессионального образования, человек	Из числа лиц с высшим образованием имеют, человек			
	высшее	среднее		второе и последующее высшее образование	высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации	присвоена ученая степень	
						кандидата наук	доктора наук
Все работники, замещавшие государственные должности и должности гражданской службы в органах государственной власти РФ, в т. ч. в органах:	96,2	3,6	0,3	16,0	3,1	1,2	0,1
законодательной власти	99,2	0,7	0,1	33,8	11,3	7,0	1,1
исполнительной власти	96,2	3,7	0,2	16,3	2,9	1,1	0,1
судебной власти и прокуратуры	95,6	3,7	0,7	11,8	2,5	1,0	0,1
других государственных органах	99,2	0,7	0,1	22,6	6,9	2,6	0,2

Согласно данным представленной таблицы, большая часть государственных и муниципальных служащих имеет высшее образование (96,2 %). В органах законодательной власти у 8,1 % служащих есть ученая степень.

Государством гарантируется оплата дополнительного профессионального образования государственных гражданских и муниципальных служащих, в форме профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Указом Президента Российской Федерации установлены требования к профессиональному развитию государственных гражданских служащих, проведению в отношении тех, кто приступил к исполнению должностных обязанностей впервые, наставничества и стажировок [1].

Применение инновационных инструментов адаптации служащих, в виде организации их сопровождения как на этапе конкурсного отбора, так и в период прохождения испытательного срока, не только помогает быстрее погрузиться в новую профессиональную деятельность, но и снижает процент отказа граждан, принимающих решение о расторжении служебного контракта в период испытательного срока от дальнейшего прохождения службы.

Президентом России поставлена задача совершенствования порядка назначения граждан на должности государственной гражданской службы. На основании данного поручения Правительством Российской Федерации издано постановление о расширении линейки методов отбора граждан на вакантные должности в органах государственной власти и местного самоуправления, в разрезе групп должностей. Для высших и главных групп должностей линейка методов отбора граждан, расширена, в целях отбора наиболее подходящих кандидатов для замещения должностей категории «руководители» и «специалисты» [2].

Несмотря на наличие правового регулирования, до сих пор многие органы власти как на федеральном, так и на региональном уровне, при проведения конкурсных процедур в сфере отбора кандидатов на замещение вакантной должности государственного служащего, как правило, используют только два метода, тестирование и собеседование, которые , безусловно, отражают только знания кандидата законодательства РФ и понимания функционала будущей должности, но не комплексную оценку наличия у последнего потенциала к замещению вакантной должности [15].

Актуальным является внедрение в процесс отбора кандидатов современных методов кадровой работы и поиска персонала, таких как проведение психологического тестирования, интервьюирования с кандидатом и иных, что в значительной степени позволит повысить качество отбора кадров на государственной службе [7].

Вызывают вопросы и к размеру денежного содержания служащих, меньшую часть которого до сих пор продолжает занимать должностной оклад, а большую – дополнительные и иные выплаты, размер которых устанавливается преимущественно представителем нанимателя, т. е. носит дифференцированный характер и может изменяться как по месяцам, так и в зависимости от размещения территориального федерального органа в субъектах Российской Федерации.

В качестве примера представляется возможным рассмотреть средний размер заработной платы инспектора Федеральной налоговой службы в различных субъектах Российской Федерации.

Собранная информация представлена на рисунке 2.

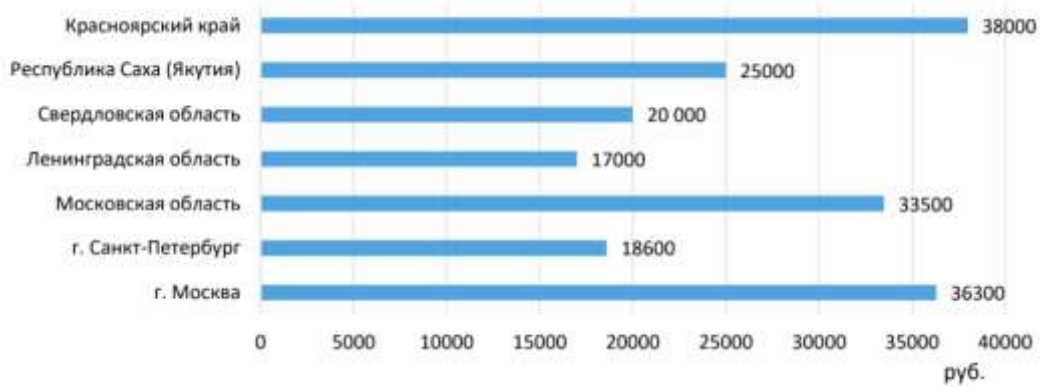

Рис. 2. Заработная плата инспектора ФНС в 2023 г. [17]

На основании данной диаграммы можно сделать вывод о том, что из рассматриваемых регионов России самый высокий уровень оплаты труда у инспектора ФНС в Красноярском крае, что обусловлено спецификой субъекта и его северным расположением, однако, несмотря на это, средний размер заработной платы госслужащего в налоговой отрасли на 46 процентов ниже, чем средний уровень оплаты труда в России, который по данным Росстата в 2023 году составлял около 71 000 рублей.

Таким образом, не высокий доход государственных гражданских служащих в действительности является проблемой, приводящей к отказу наиболее способных и подготовленных кандидатов работать в государственной сфере [12].

В связи с отсутствием критериальной системы оплаты труда государственных гражданских и муниципальных служащих и присущего такой системе нормирования труда, нередко те служащие, которые быстрее и качественнее справляются с подготовкой проектов нормативных правовых актов и иных поручений, получают меньший размер доплат, чем те, кто задерживается после окончания рабочего дня, долго исправляет допущенные ошибки, так ка по мнению представителя нанимателя последний тратит больше физических и умственных усилий на выполнение задания и следовательно заслуживает повышенных размер доплат. В результате у добросовестного служащего возникает обида, перерастающая постепенно в профессиональное выгорание, так как служащий не видит смысла стараться исполнить поручения быстро и качественно, так как из-за высокой эффективности своей служебной деятельности он теряет в размере денежного содержания.

Авторами статьи в других своих работах предложен критериальный подход к оценке эффективности результатов профессиональной служебной деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих, формирования на основе полученных результатов рейтинга служащих и установления размера дополнительных выплат на основе данного рейтинга [3].

Критериальные методы делятся на количественные и качественные. Количественные отражают объем выполненных заданий по наименованиям, качественные – в срок выполнено поручение или нет, дан объективный ответ заявителю на его жалобу или нет, сколько НПА, разработанных служащим утверждено на отчетную дату и др.

Данный подход проведения оценки результатов деятельности служащих можно использовать и при проведении оценки результатов работы работников государственных и муниципальных организаций и предприятий [4].

Таким образом, необходимо предложить пересмотр величины и порядка формирования оплаты труда государственным служащим, основываясь на качестве выполняемой работы [6].

Одна из существующих проблем, требующих своего решения – отсутствие системы мотивации госслужащих или наличие ее в крайне ограниченном размере [9].

Для решения указанной проблемы некоторые отечественные авторы предлагают использовать более современные и гибкие структуры управления внутри государственных органов [16].

Мотивация государственного служащего в корне отличается от мотивации работника коммерческих структур, так как последний может проявлять творчество и инициативу в процессе осуществления своих трудовых обязанностей, а государственный служащий следует исключительно законодательным предписаниям и не имеет право выйти за рамки должностного регламента [13].

По данным Росстата, среднестатистический государственный служащий не стремится выполнять свою работу более оперативно или качественно, так как у него отсутствует мотивация, что подтверждается, в том числе и данными мониторинга качества оказываемых государственных услуг по регионам России.

В качестве примера можно привести следующие результаты мониторинга по итогам 2022 г., представленные на рисунке № 3.

На основании представленной диаграммы на рисунке № 3 можно сделать вывод о том, что высокий результат продемонстрировал только г. Москва, который набрал 95,84 балла из 100 за качество оказываемых государственных услуг, в то время как в Свердловской области указанный балл составил всего 41,07. Несмотря на тот факт, что причиной такого существенного различия в качестве оказываемых государственных услуг является, в том числе инфраструктура, мотивация государственных служащих играет не последнюю роль в данном вопросе. Чем выше мотивация и возможностей для развития, тем выше и качество государственных услуг.

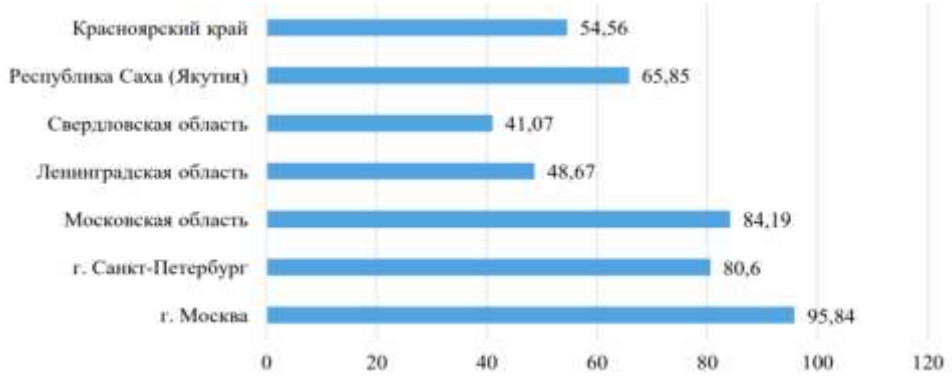

Рис. 3. Оценка регионов России по результатам мониторинга качества оказываемых услуг в 2023 г. [17]

Не менее важной проблемой, которая отражает современные тенденции развития государственной гражданской и муниципальной службы, является недостаточный уровень ее информационной открытости [11].

Однако в настоящий момент у населения отсутствует реальная возможность видеть процессы, которые протекают внутри гражданской службы, что говорит о необходимости работы в направлении повышения информационной открытости.

В настоящее время в сложившихся условиях бесконечно нарастающих санкций в отношении нашей страны и попытках со стороны Западных стран навредить российской экономике, от государственных гражданских и муниципальных служащих требуется наивысшее качество работы, собранность и ответственность за результаты принимаемых решений.

По этой причине повышается требование общества к дальнейшему совершенствованию института государственной службы, повышению эффективности работы государственных служащих, что требует решения как проблем в сфере совершенствования методов отбора кандидатов на вакантные должности в органы власти, так и решение вопросов с оплатой труда и пересмотра порядка ее формирования, повышения мотивации государственных служащих, а также повышения информационной открытости государственной службы.

Для решения названных выше проблем необходимо проведение комплексных мер по модернизации организационно-правового механизма института государственной гражданской службы:

– создание эффективных систем отбора, обучения и развития кадров;

– укрепление профессиональной этики и ответственности работников;

– обеспечение достойного материального вознаграждения и социальных гарантий государственным служащим;

– введение критериальных методов оценки результатов профессиональной служебной деятельности.

Как представляется, только так можно обеспечить эффективное функционирование государственной службы и повысить доверие населения к государственным органам власти [14].

Организационно-правовой механизм предусматривает материальные и процессуальные компоненты, а также имеет статическую и динамическую стороны. При этом статическая (инструментальная) сторона показывает внутреннее строение этого целостного механизма, его отдельные элементы, взятые в единстве. Динамическая (функциональная) сторона определяет взаимообусловленное функционирование (в том числе взаимодействие) всех структурных элементов (организационно-правовых средств), каждый из которых имеет свое функциональное предназначение [7].

Статическую сторону этого механизма формируют субъекты, объекты и характер связей между ними (правоотношения), а также правовые нормы, принципы, гарантии, порядок реализации и защиты прав, свобод и законных интересов, механизм юридической ответственности, то есть преимущественно правовые средства, использование которых нацелено на формирование профессиональной правовой культуры и правового сознания, развитие правовой коммуникации и иных коммуникационных процессов, поддержание законности, правопорядка и др.

В структуре его динамической стороны лежит движение, то есть обеспечительный процесс (процедура) функционирования, который и определяет взаимодействие статических элементов [15].

Необходима разработка и реализация программ развития кадрового потенциала государственных гражданских служащих как на федеральном уровне так и на уровне субъектов РФ, на основе анализа фактического состояния кадрового корпуса и степени удовлетворения запросов государства в управленческих кадрах; определение спроса на подготовку, переподготовку и повышение квалификации управленческого персонала для государственных органов и организаций; контроль и анализ использования руководящих кадров в государственных органах и организациях [15].

Приоритетом остается постоянное совершенствование форм, методов и технологий кадровой работы, а также управления государственной кадровой службой с точки зрения комплектования ее кадрами с использованием возможностей цифровизации.

Предлагаемые мероприятия направлены на создание и функционирование высококвалифицированного потенциала государственной гражданской службы РФ [10].

В сфере государственного управления большое значение имеет государственная кадровая политика. Каждому субъекту государственной кадровой политики соответствует свой круг полномочий, определяемых его правовым и должностным статусом, а также предусмотрены границы (пределы) воздействия на объект [8].

При этом работники государственных органов должны обладать цифровыми компетенциями (это знания, умения, навыки разработки и принятия обоснованных управленческих решений на основе/с использованием информационно-коммуникационных технологий), таким образом изменяется профиль государственного служащего в условиях цифровой трансформации [5].

Кадровый состав государственных гражданских и муниципальных служащих, сформированный на основе устранения выявленных проблем и принятием решений с учетом современных тенденций развития института государственной гражданской и муниципальной службы обеспечит высокое качество государственного и муниципального управления в Российской Федерации, способного нивелировать влияние международных недружественных акторов на экономику России.

Список источников

1. Указ Президента РФ 2019 № 68 «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации». – URL: https://base.garant.ru/72179524/ (дата обращения: 10.05.2025).

2. Постановление Правительства РФ от 31 марта 2018 г. № 397 «Об утверждении единой методики проведения конкурсов на замещение вакантных должностей государственной гражданской службы Российской Федерации и включение в кадровый резерв государственных органов». – URL: https://base.garant.ru/71918302/ (дата обращения: 10.05.2025).

3. Андрюхина, И. Ю., Карама, Л. Л. Современные подходы в оценке эффективности служебной деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих / И. Ю. Андрюхина, Л. Л. Карама // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 2(165). – С. 98–99. – DOI 10.46320/2073-4506-2022-2-165-98-99. – EDN HOECPX.

4. Андрюхина, И. Ю. Совершенствование технологий отбора (подбора) кадров в сфере государственного и муниципального управления / И. Ю. Андрюхина // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 2(177). – С. 411–412. – DOI:10.46320/2073-4506-2023-2-177-411-412. – EDN QPIPHQ.

5. Бельский, В. Ю., Журавлев, Д. А. Принципы и приоритеты формирования государственной кадровой политики России // Вестник Московского университета МВД России. – 2024. – № 2. – С. 15–21.

6. Бутаева, М. К. Специфика проявления кадровой деятельности и кадровой политики в системе государственного управления / М. К. Бутаева // Вестник Науки и Творчества. – 2021. – № 6(66). – С. 15–20.

7. Дыньков, М. В. Особенности реализации кадровой политики в системе государственного управления / М. В. Дыньков // Современный менеджмент: теория и практика : материалы VIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Магнитогорск, 26–27 мая 2023 года. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2023. – С. 116–122.

8. Желудков, А. В. Кадровая политика в системе государственной службы Российской Федерации / А. В. Желудков // Современные исследования как фактор устойчивого развития : сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 21 марта 2024 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2024. – С. 196–200.

9. Запольнова, Л. А. Кадровая политика в современных условиях развития и реформирования государственной гражданской службы / Л. А. Запольнова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2021. – Т. 2. – № 1(109). – С. 57–62. – DOI:10.36871/ek.up.p.r.2021.01.02.006.

10. Иванов, Г. В. Кадровая политика в системе государственной службы Российской Федерации / Г. В. Иванов // Вопросы устойчивого развития общества. – 2022. – № 7. – С. 180–183.

11. Приходченко, Т. А. Механизм реализации государственной кадровой политики в системе публичного управления / Т. А. Приходченко // Пути повышения эффективности управленческой деятельности органов государственной власти в контексте социально-экономического развития территорий : материалы VII международной научно-практической конференции, Донецк, 06–07 июня 2023 года. – Донецк : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкая академия управления и государственной службы», 2023. – С. 61–66.

12. Салаева, Э. И. Некоторые современные проблемы реализации кадровой политики в системе государственной службы / Э. И. Салаева // Байкальский студенческий юридический форум–2024. Современные проблемы правотворчества и правоприменения : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Иркутск, 21 марта 2024 года. – Иркутск : Всероссийский государственный университет юстиции, 2024. – С. 98–101.

13. Сахаровская, Е. Ц. Цифровизация как фактор развития кадровой политики на государственной и муниципальной службе в современных условиях / Е. Ц. Сахаровская, Е. М. Аюшеева // Экономика России в условиях глобальной конкуренции: проблемы теории и практики : материалы XXVIII Международной научно-практической конференции ВСГУТУ, Улан-Удэ, 13–15 сентября 2024 года. – Улан-Удэ : ФГБОУ ВПО ВосточноСибирский государственный университет технологий и управления, 2024. – С. 226–229.

14. Турманов, А. В. Проблемы эффективности кадровой политики на государственной службе / А. В. Турманов // Вестник магистратуры. – 2022. – № 3-1(126). – С. 52–53.

15. Шпортько, Ю. В. Государственная кадровая политика Российской федерации в части наращивания трудового потенциала / Ю. В. Шпортько // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики: российский и зарубежный опыт. – 2023. – № 2(44). – С. 104–110.

16. Шумаева, Е. А. Особенности кадровой политики государственной службы на основе компетентностного подхода / Е. А. Шумаева, О. А. Савельева, О. А. Шебанова // Управление персоналом: реалии настоящего и возможности будущего : сборник материалов III Международной научно-практической конференции, приуроченной к 55-летию инженерно-экономического факультета, Донецк, 21 марта 2024 года. – Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2024. – С. 152–157.

17. Федеральная служба государственной статистики. – URL: https://rosstat.gov.ru/folder/11191 (дата обращения: 10.05.2025).

Информация об авторах

Л. Л. Карама – кандидат педагогических наук, доцент;
И. Ю. Андрюхина – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 11.06.2025; одобрена после рецензирования 14.07.2025; принята к публикации 21.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 41–49
Научная статья
УДК 37(09)
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-41-49

Педагогическое наследие Христиана Гольдбаха

Анатолий Иванович Кибыш[1]✉, Арам Анатольевич Наринян[2]
[1]Калининградский филиал ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный аграрный университет», Калининград, Россия
[2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]ast39new@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3548-9574
[2]aram.narinian@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9617-558X

Аннотация. Рассматриваются основные педагогические идеи Христиана Гольдбаха, выдающегося математика XVIII века. Его идеи, направленные на развитие самостоятельного мышления и аналитического подхода, остаются недостаточно изученными в современном образовании. Гольдбах считал, что обучение должно быть направлено на познание, а не механическое запоминание и активно вовлекал учеников в учебный процесс через обсуждение, решение задач и исследования. Он подчеркивал индивидуальный подход и важность междисциплинарного обучения, а также роль наставника и личного примера. Гольдбах верил, что образование должно воспитывать нравственные качества и способствовать самосовершенствованию через рефлексию. Его идеи продолжают влиять на современные образовательные системы.

Ключевые слова: Христиан Гольдбах, педагогические идеи, образование, воспитание, математика, наставник, математическая строгость, логическое мышление, рефлексия, персонализация, междисциплинарность.

Для цитирования: Кибыш А. И., Наринян А. А. Педагогическое наследие Христиана Гольдбаха // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 41–49.

Введение

Имя Христиана Гольдбаха хорошо известно многим ученым-математикам. Однако его таланты выходят далеко за пределы только одной науки. Его взгляды, хотя и не оформлены в виде отдельного трактата, прослеживаются в его переписке, научных работах и, главное, в его практической деятельности в качестве наставника и педагога. Педагогические взгляды Христиана Гольдбаха, выдающегося математика XVIII века, представляют собой интересный и многогранный объект для исследования, который, несмотря на свою историческую значимость, остается недостаточно изученным в контексте современного образования. Гольдбах, известный прежде всего своими математическими достижениями, также проявлял глубокий интерес к вопросам образования и методики преподавания, что делает его наследие актуальным для анализа в свете современных образовательных практик.

В условиях, когда образовательные системы сталкиваются с вызовами, связанными с недостатком исторического контекста и методических подходов в изучении математики, исследование педагогических взглядов Гольдбаха может внести значительный вклад в развитие образовательных программ на современном этапе развития общества. В условиях стремительного развития технологий и изменения образовательных стандартов, важно обратиться к историческим фигурам, таким как Гольдбах, чьи идеи могут быть адаптированы и интегрированы в современные учебные планы. В частности, его взгляды на важность честного и доступного образования, систематизацию знаний и мотивацию учеников могут служить основой для создания более эффективных образовательных программ.

Целью нашего исследования является изучение педагогических идей Христиана Гольдбаха и их влияния на современное образование. В условиях растущего интереса к воспитанию и глубокому и эффективному изучению математики, обращение к идеям выдающихся мыслителей прошлого, таких как Гольдбах, даёт возможность актуализировать и применить их испытанные методы в соответствии с современными реалиями. Помимо своей математической деятельности, ученый также проявлял интерес к вопросам образования и методики преподавания. Наше исследование основывается на изучении переписки Гольдбаха, его произведений, где он делится мыслями о важности честного и доступного образования, необходимости систематизации знаний и мотивации учеников, а также исследований, проведенных ранее отечественными и зарубежными учеными.

Кратко рассмотрим основные вехи биографии Христиана Гольдбаха.

Христиан Гольдбах появился на свет 18 марта 1690 года в семье профессора истории и ораторского искусства Кёнигсбергского университета. К сожалению, о детстве и юности Христиана Гольдбаха не сохранилось никаких сведений.

Известно, что он получил образование в Кёнигсбергском университете, где в то время преобладали такие дисциплины, как богословие, схоластическая философия и право. Однако есть свидетельства того, что уже в 1708 году Гольдбах проявил интерес к математике, к которой он явно испытывал склонность [9].

В период с 1710 по 1724 год Гольдбах совершал путешествия по европейским странам. В ходе своей поездки он посетил ряд городов, среди которых Данциг, Берлин, Лейпциг, Женева, Амстердам, Лондон, Оксфорд, Кембридж, Брюссель, Париж, Рим, Вена, Прага и др. Там он посещал лекции в местных учебных заведениях. Это были гимназии и университеты, активно внедряющие программные изменения, направленные на развитие критического мышления и практических навыков. Гольдбах, будучи личностью, открытой к новым взглядам, стал не только теоретиком, но и практиком, применяя свои педагогические идеи на практике. Там он знакомился с известными учеными – Готфридом Вильгельмом Лейбницем, Исааком Ньютоном, Эдмундом Галлеем, Абрагамом Муавром и их взглядами на современную ему науку и образование [6, с. 47–48].

В 1725 году Гольдбах прибыл в Россию и направил прошение о назначении на должность профессора (академика) математики в только что основанную Петербургскую академию наук. Его просьба была удовлетворена, и он стал сотрудником академии. До 1742 года Гольдбах занимал должность конференц-секретаря [5].

Христиан Гольдбах как наставник наследника престола

В 1727–1729 годах Гольдбах находился при царском дворе в качестве наставника Петра II. Еще в 1726 году, когда будущему императору Петру II, сыну царевича Алексея Петровича, было всего 11 лет, императрица Екатерина I определила его в качестве своего преемника на престоле. Это решение было принято, как самой императрицей, так и князем А. Д. Меншиковым, который имел далеко идущие планы относительно будущего Петра II. Князь Меншиков хотел укрепить своё влияние, женив Петра на своей дочери Марии.

Христиан Гольдбах был выбран для обучения будущего императора не случайно. Гольдбах был выдающимся учёным своего времени, обладавшим широкими знаниями и интересами.

В его педагогических взглядах можно проследить элементы, свойственные эпохе Просвещения. Гольдбах был сторонником духа исследования и независимого мышления. Он подчеркивал важность развития умения самостоятельно находить решения и мыслить критически. Центрированность на ученике и его потребностях была для него важна, что прослеживается в его подходах к обучению математике. Гольдбах считал, что ученики не должны просто заучивать формулы, а должны понимать их применение в различных контекстах.

Стремление к универсальности знаний стало одной из отличительных черт его подхода. Гольдбах подчеркивал, что образование должно охватывать не только специфические предметы, но и развивать междисциплинарный подход. Будучи выдающимся математиком, он рассматривал её не как изолированную дисциплину, а как инструмент, который может быть применен в разных сферах знаний. Это помогает развивать более глубокое понимание процессов, происходящих в мире.

Важной частью педагогических взглядов Гольдбаха было внимание к окружающей среде и культурному контексту. Он верил в необходимость приверженности к образовательным традициям

своей страны, при этом подчеркивая важность интеграции новых идей из других культур. Это стремление к синтезу стало важной основой для развития его относительно независимого подхода.

Гольдбах также уделял внимание эмоциональному состоянию учеников, осознавая, насколько мотивация и интерес к предмету могут влиять на усвоение знаний. Он активно искал способы сделать обучение более увлекательным и динамичным, задействуя различные формы взаимодействия в учебном процессе. Его идеи о значении атмосферности уроков и кооперации в учебе и сейчас воспринимаются как предшественники современных педагогических концепций.

Эти качества выдающегося ученого и стали важнейшими критериями его выбора в качестве наставника наследника престола.

В 1726 году, после того как Пётр Алексеевич был объявлен наследником престола, императрица по совету Меншикова обратилась к Гольдбаху с просьбой взять на себя обязанности по обучению великого князя. Однако учёный не сразу согласился.

24 августа 1726 года ему было сделано предложение от президента Академии наук Лаврентия Лаврентьевича Блюментроста. Затем, в октябре и декабре, его приглашал к себе вице-канцлер граф Остерман.

11 января 1727 года императрица через Блюментроста повторила своё предложение, но Гольдбах снова отказался. И только 26 апреля, когда Екатерина была тяжело больна, учёный ответил согласием [8, с. 28].

В письме Остерману от 6 июля 1727 года Гольдбах писал, что обучение Петра II должно рассматриваться как единый процесс, в котором участвуют и академики, и высокопоставленные придворные. Учёный отмечал, что никакие «добрые намерения и приложенный труд» учителей и воспитателей «успеху никакого иметь не будут», если не найти способ «склонить» императора ежедневно уделять время обучению [8, с. 29].

«План обучения Его Императорского Величества Петра Второго» – это малоизвестный и малоисследованный педагогический труд, который был создан в академической среде в конце 1720-х годов. Он представляет интерес как пример того, как педагогические идеи того времени проникали в Россию и применялись на практике, а также как пример конкретных подходов к обучению юного императора.

По его желанию в контракте, заключённом 1 мая 1727 года, ему вменялось не обучение, а только надзор за воспитанием.

Главным воспитателем юного наследника престола был назначен Остерман, который получил звание обер-гофмейстера великого князя. Это произошло при непосредственном участии Меншикова.

Работа над «Расположением об учении его императорского величества Петра Второго…» была инициирована вице-канцлером графом А. И. Остерманом, который был воспитателем и обер-гофмейстером сначала наследника престола, а затем императора Петра II [4].

Гольдбах предлагал создать учебные пособия для молодого императора, в которых необходимо было выделить ключевые аспекты истории и юриспруденции, а также основные математические принципы. Учебные пособия, по мнению ученого, должны были быть написаны на французском и немецком языках.

Таким образом, жизнь и деятельность Христиана Гольдбаха формировались в контексте значительных культурных и образовательных изменений. Его педагогические взгляды не были изолированными, а представляли собой развитие высшей математической мысли в условиях постоянного поиска и осмысления способов передачи знаний. Эти идеи и подходы находят отражение и в сегодняшнем образовании, где происходит постоянное стремление к улучшению методов преподавания и расширению возможностей для учащихся.

Основные педагогические идеи Гольдбаха

Христиан Гольдбах, выдающийся математик, также был увлечён вопросами образования и новыми подходами к обучению. Наследие Гольдбаха в области образования связано с ключевыми вехами его биографии.

1. Работа Гольдбаха в царской семье в качестве наставника наследника престола, что свидетельствует о его участии в формировании системы образования для элиты.

2. Административные функции в Академии наук, которые свидетельствуют о влиянии Гольдбаха на образовательный ландшафт России в целом.

3. Переписка с Эйлером, которая включает в себя некоторые из его наиболее важных математических работ, что способствовало академическому положению и влиянию Гольдмана в научной среде [2].

В 1760 г. Гольдбаху было поручено разработать руководящие принципы образовательной программы для королевской семьи. Он подготовил записку с рекомендациями о воспитании великого князя Павла Петровича, в которой обосновал общий взгляд учёного сообщества на образование детей-наследников. Его рекомендации оставались в силе в течение всего следующего столетия [3].

Идеи Гольдбаха были тесно связаны с его желанием развить у учеников способность к самостоятельному мышлению, аналитическому подходу к задачам и критическому анализу традиционных методов обучения. Гольдбах считал, что процесс обучения должен быть направлен на развитие у учеников стремления к познанию, а не на механическое запоминание информации.

Ключевым аспектом его педагогической концепции является акцентирование внимания на активном вовлечении ученика в учебный процесс. Он придерживался мнения, что изучение математики и других наук будет наиболее эффективным, если ученики будут участвовать в обсуждениях, решении практических задач и самостоятельных исследованиях.

Важнейшим элементом его подхода является практика, так как научное познание требует применения теоретических знаний к реальным ситуациям.

Гольдбах подчеркивал значение индивидуального подхода к обучению. Каждый ученик, по его мнению, обладает уникальными способностями и интересами, и это должно отражаться в методах преподавания. Он призывал учителей оценивать уровень знаний и навыков своих учеников, адаптируя свои уроки к их потребностям. Это предполагает необходимость постоянной обратной связи и диалога между преподавателем и учеником, что активизирует учебный процесс и способствует более глубокому пониманию материала.

Необходимо отметить, что Гольдбах активно высказывался о важности развития критического мышления у учащихся. Он стремился выработать у них способность ставить под сомнение общепринятые истины и подходы, выполнять свои собственные исследования и формировать независимые суждения. Это позволяет не только углубить понимание научных концепций, но и развивать личности учеников как будущих ученых и ответственных граждан.

Гольдбах также акцентировал внимание на значении междисциплинарного подхода в учебном процессе. Он рассматривал математику как дисциплину, тесно связанную с другими науками, и настаивал на том, что знание основ смежных областей помогает учащимся интегрировать полученные знания, создавать новые идеи и подходы к решению задач. Такой подход способствовал расширению горизонтов учащихся, позволяя им видеть связи между различными областями знания и применять их в своей учебной практике.

Кроме того, Гольдбах поднимал вопросы морального и нравственного воспитания в образовании. Он верил, что образование должно не только давать знания, но и формировать человеческие качества. Оно должно способствовать развитию таких ценностей, как сотрудничество, честность и стремление к справедливости, что имеет особое значение в контексте научной деятельности.

Важной составляющей педагогического метода Гольдбаха является накопление знаний и опыта путем рефлексии. Ученики должны быть вовлечены в процесс осмысления своего обучения, анализируя свои успехи и неудачи. Это создает условия для постоянного самосовершенствования и помогает развивать умений учиться на протяжении всей жизни.

Ключевые аспекты педагогических взглядов Гольдбаха можно представить следующим образом:

– *развитие логического мышления и математической строгости:* Гольдбах, как математик, считал, что формирование логического мышления является основой любого образования. По его мнению, изучение математики не только предоставляет конкретные знания, но и развивает навыки анализа, дедукции и критического мышления, которые необходимы для успешной работы в любой области.

– *персонализированный подход к обучению:* Исходя из его переписки с учениками и коллегами, Гольдбах старался учитывать индивидуальные особенности и способности каждого учащегося. Он не использовал универсальную методику обучения, а подбирал методы и материалы в соответствии с потребностями конкретного человека.

– *важность практического применения знаний:* Гольдбах не ограничивался теоретическими знаниями, а подчеркивал необходимость их практического применения. Он поощрял учеников решать реальные задачи, применять математические методы в других областях науки и техники, что способствовало более глубокому пониманию и усвоению материала.

– *воспитание нравственности и гражданственности:* Гольдбах не разделял образование и воспитание. Он считал, что образование должно формировать не только ум, но и характер, воспитывать нравственные качества, такие как честность, ответственность, справедливость и патриотизм. Он видел в образовании средство формирования достойных граждан, способных приносить пользу обществу.

– *роль наставника и личного примера:* Гольдбах придавал большое значение роли наставника в процессе обучения. Он считал, что наставник должен быть не только источником знаний, но и примером для подражания, вдохновлять учеников на самосовершенствование и развитие.

Рассматривая педагогическое наследие Гольдбаха, нельзя упускать из виду его глубокое понимание взаимосвязи между наукой, образованием и общественным прогрессом. Он видел в образовании не просто средство подготовки кадров для государственной службы или развития экономики, а инструмент формирования гражданского общества, способного к саморегуляции и прогрессивному развитию. Он верил, что образованные и нравственные люди – это основа сильного и процветающего государства.

Эта вера нашла отражение в его активной общественной деятельности. Гольдбах не ограничивался преподаванием и научными исследованиями, а активно участвовал в обсуждении вопросов образования и науки в государственных органах и научных обществах. Он выступал за реформы в системе образования, за расширение доступа к образованию для всех слоев населения, за повышение квалификации преподавателей и за развитие научных исследований. Он понимал, что без активной государственной поддержки и общественного внимания к образованию и науке невозможно достичь значительных успехов в этих областях.

Гольдбах придавал большое значение развитию математического образования в России. Он понимал, что математика – это не только наука сама по себе, но и важный инструмент для развития других научных областей и технологий.

Гольдбах активно участвовал в создании учебных программ по математике для различных образовательных учреждений, а также в разработке учебных материалов и пособий. Он организовывал математические конкурсы и олимпиады для школьников и студентов.

Гольдбах стремился создать в России благоприятную среду для развития математической науки и образования, чтобы российские учёные могли внести значимый вклад в мировую науку.

Говоря о практическом применении знаний, Гольдбах не ограничивался только демонстрацией возможностей математики в решении прикладных задач. Он хотел, чтобы его ученики активно участвовали в создании новых технологий и разработке инновационных решений. Он поощрял их к проведению экспериментов, разработке новых математических моделей и созданию прототипов новых устройств. Гольдбах считал, что только практическая деятельность может привести к глубокому пониманию и усвоению знаний, а также к развитию творческого мышления и инженерных способностей.

Он также понимал, что практическое применение знаний требует не только технических навыков, но и умения работать в команде, общаться с другими специалистами и представлять результаты своей работы широкой аудитории. Поэтому он уделял большое внимание развитию коммуникативных навыков у своих учеников. Он поощрял их к участию в научных конференциях и семинарах, написанию научных статей и публичным выступлениям. Гольдбах считал, что только умение эффективно общаться и представлять свои идеи может обеспечить успех в научной и инженерной деятельности.

В контексте индивидуального подхода к обучению, Гольдбах проявлял не только чуткость к способностям и интересам учеников, но и умение выявлять и развивать их скрытые таланты. Он не боялся экспериментировать с различными методами обучения, адаптируя их к потребностям каждого ученика. Он использовал как традиционные методы, такие как лекции и семинары, так и более современные, такие как самостоятельная работа с литературой, решение задач и участие в научных дискуссиях. Он стремился создать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи в учебном процессе, чтобы ученики могли учиться друг у друга и развивать свои коммуникативные навыки.

Гольдбах также понимал важность мотивации в процессе обучения. Он старался заинтересовать учеников в изучаемом материале, показывая им его практическую значимость и связь с реальной жизнью. Он использовал различные приемы, чтобы сделать обучение более увлекательным и интересным, такие как использование исторических анекдотов, решение занимательных задач и проведение экспериментов. Он верил, что только заинтересованный ученик может достичь значительных успехов в учебе.

Таким образом, педагогические взгляды Христиана Гольдбаха представляют собой целостную систему, основанную на принципах логического мышления, индивидуального подхода, практического применения знаний, воспитания нравственности и активной общественной деятельности. Его наследие остается актуальным и сегодня, напоминая о важности гуманистического подхода к образованию, направленного на формирование не только компетентных специалистов, но и достойных граждан, способных к саморазвитию, творчеству и служению обществу.

Его пример вдохновляет педагогов и ученых на поиск новых путей развития образования и науки, на создание благоприятной среды для развития талантов и на формирование гражданского общества, основанного на принципах справедливости, равенства и прогресса.

Его идеи выступают важным звеном в развитии образовательных подходов, подчеркивающих значимость активного участия учеников, индивидуализации обучения и междисциплинарности, а также формирования моральных качеств учеников.

Методические подходы к обучению математике по Гольдбаху

Работа Христиана Гольдбаха, хотя и не столь широко известна как труды его современников, привнесла интересный подход к обучению математике, который остается актуальным и в современном образовательном процессе. Гольдбах подчеркивал индивидуальный подход к ученикам, понимая, что каждый обучающийся имеет свои характерные особенности, способности и темп усвоения учебного материала. В его методах прослеживается акцент на гармоничное развитие мышления и логики учащихся, что, вероятно, является отражением его глубокого понимания математической науки.

Одним из центральных аспектов его подхода к обучению математике было использование наглядности и практических примеров. Гольдбах считал, что живая демонстрация математических принципов в различных контекстах помогает ученикам лучше понять и запомнить изучаемый материал. Это предполагало активное использование предметов и моделей, которые могли бы иллюстрировать абстрактные математические идеи. В таких условиях учащиеся не только запоминали правила, но и учились применять их в жизни, что способствовало развитию критического мышления и аналитических навыков.

Помимо наглядности, Гольдбах активно работал над тем, чтобы сделать обучение более интерактивным. В его методических рекомендациях акцентировалось внимание на групповых заданиях, где учащиеся могли обмениваться идеями и подходами к решению задач. Это позволило создать атмосферу сотрудничества, где каждый ученик чувствовал свою значимость и возможность внести свой вклад в общую работу. Так, развитие коммуникационных навыков становилось важным компонентом обучения.

Научный подход Гольдбаха выражался и в строгом отборе математических тем, которые он считал необходимыми для начального образования. Сметая ненужный материал, он акцентировал внимание на тех аспектах, которые развивали логическое мышление и математическую интуицию. Этот подход позволяет предположить, что Гольдбах стремился создать не только образованного специалиста в сфере математики, но и человека, способного анализировать и делать выводы в разных жизненных ситуациях.

Гольдбах также проявлял интерес к способам оценки результата обучения. В его методах оценка не сводилась к простым тестированиям на знание формул или алгоритмов. Он был сторонником более комплексных задач, которые проверяли не только уровень усвоения, но и способности к критическому анализу и творческому мышлению. Это отклонение от традиционного подхода к оценке важно отметить, поскольку оно способствовало формированию у учеников уверенности в своих силах и решимости преодолевать сложности.

Немаловажным является то, что Гольдбах также подчеркивал значимость преподавания математики в контексте других предметов. Он считал, что математика не должна существовать

в изоляции, а должна быть интегрирована в различные области знаний, что делает её более доступной и понятной для учеников. Такой подход не только расширял кругозор учащихся, но и показывал важность междисциплинарного знания в современном мире.

Таким образом, педагогические взгляды Гольдбаха содержат множество ценных методических идей, многие из которых могут быть успешно адаптированы в современных образовательных системах. Интерактивность, наглядность и интеграция обучения являются неотъемлемыми компонентами образовательной системы.

Влияние педагогических взглядов Гольдбаха на современное образование

Убеждения Гольдбаха, формировавшиеся в контексте философии Просвещения, раскрывают важные аспекты личностного и интеллектуального развития учащихся. Воспитание стремления к знаниям, которое Гольдбах видел, как основную цель образования, стало основополагающим для многих образовательных стратегий современности. Гольдбах подчеркивал значимость интуиции и творческого мышления, рассматривая их как ключевые элементы в обучении.

В его подходе самообразование и стремление к самостоятельному поиску решений служили основой для формирования настойчивости и аналитического мышления. Это представление о роли учащегося как активного участника образовательного процесса находит свое отражение в нынешних методах обучения, ориентированных на развитие критического мышления и навыков саморегуляции. Существенную роль в педагогических взглядах Гольдбаха играло его понимание важности комбинирования теории и практики. Он акцентировал внимание на том, что математические знания должны быть подкреплены практическими заданиями, что позволит ученикам понять не только формулы, но и их применение в реальном мире.

Современные образовательные программы, стремящиеся к интеграции теоретических знаний и практических умений, во многом опираются на подобные идеи, стремясь выработать у студентов навыки, необходимые для решения реальных задач. Не менее важно место, которое Гольдбах отводил этическому воспитанию. Его взгляды о том, что образование должно формировать не только ум, но и нравственные качества личности, нашли отражение в современном подходе к образовательным стандартам, где личностное развитие и моральное воспитание становятся привилегированными целями.

В связи с этим возникла потребность в развитии духовных ценностей и социально ориентированных компетенций, которые способствуют созданию гармоничного и ответственного гражданского общества. Внедрение в вузах с 1 сентября 2023 г. курса «Основы российской государственности» вполне соответствует этой задаче [7]. Гольдбах также утверждал, что каждый учащийся уникален, и это понимание актуально до сих пор [1]. Дифференцированный подход, который учитывает индивидуальные особенности и интересы ученика, можно проследить в современных образовательных технологиях.

Адаптация учебных планов и использование разнообразных методов оценивания позволяют создавать условия, максимально способствующие достижению успеха. При рассмотрении влияния взглядов Гольдбаха на современное образование важно отметить, что его идеи не остаются статичными. Современные подходы к обучению продолжают эволюционировать, синтезируя ключевые аспекты его наследия с инновациями в образовательных технологиях.

Научные исследования и достижения в области психологии обучения способствуют дальнейшему развитию педагогических практик, основанных на принципах, заложенных Гольдбахом. Следовательно, его понимание важности баланса между знаниями, нравственными ценностями и личностным развитием продолжает служить вдохновением для педагогов и ученых, стремящихся создать более гармоничные и содержательные образовательные среды. Эта связь между историческими концепциями и современными практиками демонстрирует прогресс в области образования и подтверждает актуальность педагогических взглядов Гольдбаха. В контексте глобальных изменений в обществе его идеи остаются важной основой для формирования будущих образовательных моделей, отвечающих требованиям времени.

В контексте воспитания нравственности, Гольдбах не ограничивался лишь декларированием моральных принципов. Он стремился к тому, чтобы его ученики сами осознали важность нравственных ценностей и научились применять их в своей жизни. Он использовал различные методы, чтобы стимулировать их к размышлению о моральных дилеммах и к принятию ответственных решений.

Он организовывал дискуссии на моральные темы, предлагал им анализировать поступки исторических личностей и обсуждать этические проблемы, возникающие в научной и инженерной деятельности. Он верил, что только осознанное принятие нравственных ценностей может обеспечить формирование устойчивой моральной позиции и предотвратить совершение аморальных поступков. Гольдбах также понимал, что воспитание нравственности требует не только теоретических знаний, но и практического опыта.

Поэтому он поощрял своих учеников к участию в благотворительных акциях и к оказанию помощи нуждающимся. Он верил, что только практическая деятельность, направленная на помощь другим людям, может сформировать у человека чувство сострадания и ответственности перед обществом.

Заключение

Гольдбах, будучи выдающимся математиком XVIII века, не ограничивался лишь научной деятельностью, но также активно размышлял о вопросах образования, что делает его фигуру особенно интересной для анализа в рамках педагогики.

Во-первых, важно отметить, что исторический контекст жизни Гольдбаха, его взаимодействие с другими учеными и философами того времени, а также его собственные взгляды на образование, создают уникальную основу для понимания его педагогических идей. В условиях, когда образование было доступно лишь ограниченному кругу людей, Гольдбах подчеркивал важность честного и доступного обучения, что является актуальным и в наши дни. Его стремление к систематизации знаний и мотивации учеников отражает современные подходы к обучению, где акцент делается на активное вовлечение учащихся в процесс познания.

Во-вторых, методические подходы Гольдбаха к обучению математике, основанные на использовании простых чисел и их образовательного потенциала, открывают новые горизонты для разработки современных учебных программ. Простые числа, как основа более сложных математических концепций, могут служить эффективным инструментом для формирования у учащихся глубокого понимания математических принципов. Это подчеркивает необходимость интеграции исторических аспектов в современные образовательные программы, что может способствовать более глубокому усвоению материала.

В-третьих, влияние взглядов Гольдбаха на современное образование не следует недооценивать. Его идеи о важности мотивации и доступности знаний могут быть успешно применены в современных школах, где часто наблюдается недостаточная мотивация к изучению математики. Разработка образовательных программ, основанных на его принципах, может помочь преодолеть существующие барьеры и сделать обучение более увлекательным и продуктивным.

Критический анализ педагогических взглядов Гольдбаха также выявляет некоторые ограничения и недостатки, которые могут быть актуальны для современного образования. Например, его подходы могут быть недостаточно адаптированы к разнообразным стилям обучения и потребностям современных учеников. Тем не менее, это не умаляет ценности его идей, а скорее подчеркивает необходимость их дальнейшей адаптации и развития.

Методы исследования, использованные в нашем исследовании, позволяют глубже понять педагогические взгляды Гольдбаха и их значение в контексте современного образования. Анализ его писем и произведений, а также сопоставление с современными методиками обучения, открывают новые перспективы для дальнейших исследований в этой области.

Таким образом, наследие Христиана Гольдбаха в области педагогики остается актуальным и значимым. Его идеи могут служить основой для создания более эффективных образовательных программ, которые будут способствовать развитию математического мышления у учащихся и формированию у них интереса к науке. Важно продолжать исследовать и адаптировать его взгляды, чтобы они могли быть успешно интегрированы в современное образовательное пространство, что, безусловно, будет способствовать улучшению качества образования в целом.

Список источников

1. Bokas Arina, Rock Rod. Changing the Mindset of Education: Every Learner is Unique. – URL: https://www.huffpost.com/entry/changing-the-mindset-of-e_b_7445856 (дата обращения: 17.06.2025)

2. Christian Goldbach. Edit Profile: educator mathematician scientist // Prabook. – URL: https://prabook.com/web/christian.goldbach/2506871 (дата обращения: 16.06.2025)

3. Christian Goldbach: His Discovery Still Challenges Mathematicians Today – URL: https://www.elephantlearning.com/post/christian-goldbach-his-discovery-still-challenges-mathematicians-today (дата обращения: 16.06.2025).

4. Бильфингер, Г. Б. Расположение учении его императорского величества Петра Второго императора и самодержца всероссийского, и прочая, и прочая, и прочая / по учреждению его превосходительства господина гос. вицеканцлера действ. тайного советника барона фон Остермана, его имп. величества обер гофмейстера; [пер. с нем. яз. чрез В. Адодурова адъюнкта при Акад. наук]. – Санкт-Петербург : Тип. Имп. Акад. наук, 1732. – 82 с.

5. Гольдбах, Христиан // Большая российская энциклопедия 2004–2017. – URL: https://old.bigenc.ru/mathematics/text/2368237 (дата обращения: 15.06.2025).

6. Кириллов, И. А. Христиан Гольдбах – математик, лингвист, криптограф // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 4(793). – С. 47–48.

7. С 1 сентября запущен курс «Основы российской государственности». – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/72464/ (дата обращения: 17.06.2025).

8. Смагина, Г. И. Академия наук и воспитание наследников престола в России XVIII века к 300-летию Российской Академии наук // Историко-педагогический журнал. – 2023. – № 2.

9. Юшкевич, А. П., Капелевич, Ю. Х. Христиан Гольдбах. – Москва : Наука, 1983.

Информация об авторах

А. И. Кибыш – кандидат педагогических наук;
А. А. Наринян – кандидат философских наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 28.07.2025; принята к публикации 04.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 50–56
Научная статья
УДК 37.015.3
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-50-56

Ценностно-смысловые ориентации личности как междисциплинарная категория

Мария Юрьевна Смирнова[1], Денис Олегович Смирнов[2]
[1]Пермский институт ФСИН России, Пермь, Россия
[2]Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
[1]oik-6@yandex.ru
[2]deva-nar@yandex.ru

Аннотация. Проблема ценностей и смыслов на современном этапе развития общества давно приобрела актуальность и обратила на себя научные взгляды. Ценности имеют прочную взаимосвязь со смыслами и, взаимодействуя, становятся характеристикой индивидуального сознания человека. Обращено внимание на философский, социологический, культурный, психологический подходы к пониманию ценностей и смыслов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, междисциплинарные категории, идеология, развитие.

Для цитирования: Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Ценностно-смысловые ориентации личности как междисциплинарная категория // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 50–56.

Последнее десятилетие увеличилось количество научных трудов в области изучения ценностей и смыслов. Возрастает интерес к проблеме формирования ценностно-смысловых ориентаций, связанной с процессом смены ценностей в обществе под влиянием экономического, социального, политического, и культурного развития. Заданная проблематика рассматривается представителями различных научных направлений, среди которых философы, культурологи, социологи, психологи. Потребность в новом ценностном сознании возникает как ответ на вызовы и возможности, которые предоставляет современный мир, требуя от личности адаптации, переоценки устаревших норм и поиска новых ориентиров для успешной интеграции в быстро меняющуюся реальность.

Обращая внимание на историю развития и становления научной мысли, мы видим, что проблема ценностей и смыслов всегда находилась в центре научного познания.

Сократ, один из первых философов античности, исследовал добродетель, благо и красоту, рассматривая их как независимые понятия, существующие вне конкретных вещей и поступков. Он считал, что нравственность человека определяется его пониманием этих основополагающих ценностей, достигаемым через знание.

Иными словами, невежество в отношении этих ценностей является причиной безнравственного поведения. Как полагал Сократ, только путем определения и осмысления красоты, блага и добродетели, человек может обрести мудрость, необходимую для принятия определенно обоснованных решений и ведения добродетельной жизни. Как подчеркивает Г. П. Выжлецов «введение Сократом принципа целесообразности, общего для блага и красоты возводит их из оценочных понятий («прекрасное», «плохое») в ранг идеальных ценностей».

Последователь взглядов Сократа и его воспитанник Платон в представленных диалогах («Филеб», «Протагор», «Тимей», «Апология Сократа» и др.), изучая природу добра и зла, противопоставляет идею абсолютного блага земным желаниям и страстям. Абсолютным благом он наделяет понятия справедливость, мужество, мудрость, рассудительность, описывая тем самым содержание ценностной сферы личности, и отмечает их важность для развития личности [1].

В одном из трех написанных трактатов – «Большой этике», Аристотель, описывая свое видение понятия «блага» вводит термин «ценимое». Среди ценных благ он выделяет «ум» и «душу», к заслуживающим похвалу относит «похвалу» и «оценивание», а к выгодным возможностям – «власть», «богатство», «силу», «красоту». Таким образом, по утверждению Аристотеля, «благо может быть целью, а может и не быть», что отличает его взгляды от идей Сократа.

Аристотель определял благо как сочетание добродетели в душе, здоровья и красоты тела, а также внешних благ, таких как власть и богатство. При этом наивысшим благом он считал добродетель, то есть моральные ценности. Аристотель классифицировал добродетели, основываясь на структуре души, разделяя их на интеллектуальные (мудрость, рассудительность), развивающиеся через обучение, и этические (щедрость, благоразумие), формирующиеся посредством воспитания и привычки.

Значение понятия «смысл», как и «ценности», достаточно содержательное, оно занимает важное место во многих гуманитарных направлениях. Описание смысла как существенной составляющей личности и важной научной категорииможно встретить в работах философов (Ф. Ницше, Ж-П. Сартр, М. Хайдеггер, Г. Г. Шпет), в эстетике (Р. Ингарден, М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, Ю. Лотман), в социологии (М. Вебер, Н. Луман, Дж. Г. Мид, Ж. Делез), в психологии (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, А. И. Новиков), а также в лингвистике и других дисциплинах.

В разные исторические периоды представления о ценностях и смыслах имели различное восприятие. В Средние века ценности были пропитаны религиозным содержанием и связывались с божественной природой. Во время Возрождения на первый план выходят идеи гуманизма, где важнейшей ценностью становится индивидуальность человека.

Впервые основатель классической немецкой философии И. Кант использует в узком ключе понятие «ценности». Он определяет характер ценностей как моральный и нравственный, при этом мораль, по мнению Канта это «следование чувству долга и отказ потакать естеству» [2, С. 269].

Именно И. Кант привлек внимание философии к ценностной значимости бытия, где оно было систематизировано. В ней создана особая традиция в развитии теории ценностей. Ранее философские теории рассматривали ценность и нравственность как внешние проявления, обусловленные обществом и Богом, с одной стороны, либо стремлением человека к удовлетворению потребностей и счастью с другой. В своих мыслях Кант отталкивается от общего представления и понимания ценностей. В труде «Основы метафизики» он писал, что «все предметы склонности имеют лишь обусловленную ценность» [3, С. 269]. И далее он отмечает, что «ценность предмета имеет зависимость от склонностей и потребностей с ними связанных» [4, С. 163].

Кант раскрывал значение ценностей и смыслов в аспекте морали и нравственности. В его трудах ценности – это нравственные требования, обращенные к воле; те цели, которые стоят перед человеком; значимость происходящих процессов для личности. Он утверждал, что ценности наделены двойственной природой – метафизической и экзистенциальной и подразделяются на абсолютные и относительные. Метафизическая природа абсолютных (моральных) ценностей подразумевает под собой разум и волю человека. Экзистенциальная природа относительных (вещественных и не вещественных) ценностей заключается в объективных потребностях человека, его стремлениях и желаниях.

Понятие «ценность» приобретает смыслообразующую философскую категорию в учениях последователей Канта, В. Виндельбанда, Г. Риккера и др., называющих философию «критической наукой об общеобязательных ценностях», определяющих ее метод и предмет. [5, С. 23]. Р. Риккерт отмечает, «то, что нельзя отнести к ценностям, то, что не имеет абсолютно никакого смысла» [6, С. 10]. Ценности начинают обретать смысл при оценке идеального бытия, критерии которой выходят за грань человеческой деятельности. Следовательно, бытие свободное от ценностей лишено и смысла, и значения. [7, С. 336]. Продолжая изучение ценностей, представители феноменологического учения начала XX века М. Шелер, Н. Гартман абсолютизировали данное понятие как категорию философии.

С точки зрения В. Виндельбанд, которого «ценность» не объективная реальность, а идеальное бытие. Знание, нравственность и искусство, по мнению философа, являются высшими ценностями, они не носят субъективный характер, а даются человеку через божественное провидение, отчего их значимость в человеческой жизни, только возрастает [5, с. 298].

В "Критике способности суждения" Кант рассматривает ценность как неотъемлемую часть разумного человека. Он утверждает, что ценность не существует отдельно, а проявляется только в связи с человеком, обладающим разумом. Именно наличие ценностей формирует уникальность человека, определяет его как личность и служит мерой его человечности и свободы. При этом, «важнейшее благо в мире, возможное через свободу, и есть конечная цель» [2].

Одно из фундаментальных исследований XX века в области аксиологии принадлежит М. Шелеру, полагающему, что ценности имеют объективный характер, и обнаруживают себя в эмоциональном познании, значит, не могут быть выражены в форме логического мышления.

Представители персоналистического направления, к которым принадлежит М. Шелер, считают, что чем долговечнее ценности, тем они выше, и тем выше удовлетворение, которое мы получаем от них. Менее долговечными являются ценности, связанные с удовлетворением чувственных желаний и материальными благами.

Немецким мыслителем М. Вебером, основоположником социологической концепции ценностей, ценность трактуется как норма, имеющая значимость для субъекта социализации. В своем научном труде «Протестантская этика и дух капитализма» он выделял важность религиозных и этических ценностей в развитии и становлении общества. М. Вебер первый отмечает значение ценностей на характер культуры в обществе, которые указывают направления развития динамики интересов.

Определенно высокое внимание теория ценностей получает во второй половине XIX века, идеи русских философов опирались на единство и взаимовлияние таких ценностей как Истина, Добро и Красота. Данная проблематика рассмотрена в трудах русских философов религиозного направления В. С. Соловьева, Н. О. Лосского, П. А. Флоренского, С. Л. Франка. Первооснова ценности понимается ими как божественная. В. С. Соловьев обозначает, что «в Боге воплощается величайшее добро, высочайшая истина и совершеннейшая красота» [8].

Классические теории ценностей в социологии проявлены в трудах Э. Дюркгейма. В его работе «Ценностные и «реальные» суждения» ценность представляет собой коллективное явление. Согласно мнению Э. Дюркгейма, усвоение индивидом ценностей происходит не через осознанный выбор или внутреннее убеждение, а посредством давления со стороны общества. Иными словами, общественное мнение выступает в роли силы принуждения, формирующей систему ценностей человека: «мы явственно ощущаем, что не являемся хозяевами наших оценок, что мы связаны и принуждаемы. Нас связывает общественное сознание» [9]. Следовательно, ученым было выделено несколько видов ценностей: «одно дело экономическая ценность, другое – ценности нравственные, религиозные, эстетические, метафизические» [10, С. 109].

Приблизительно в этот же временной промежуток, опираясь на идеи Э. Дюркгейма социологи У. Томас и Ф. Знанецкий отмечали согласованность определений «социальная ценность» и «социальная установка». Как и Э. Дюркгейм ученые считали, что «социальная ценность» напрямую связана с деятельностью индивида и служит вектором для выбора линии поведения в обществе. И в тоже время выделяли категорию «социальная установка» – это «процесс индивидуального сознания, который определяет реальную или возможную деятельность индивида в социальном мире» [11, С. 336]. Отсюда следует, что социальная ценность и социальная установка формируются и проявляются через активное участие индивидов в различных видах деятельности, которая является связующим звеном. Через деятельность любая вещь может преобразоваться в ценность, если ей придана значимость.

Продолжение анализа ценностей как жизненно важной категории нашло отражение в научных трудах Т. Парсонса. Он определяет ценности как ведущий элемент в построении социальной культуры. «Ценности занимают ведущее место в том, что касается исполнения социальными системами функции по сохранению и воспроизводству образца, так как они суть не что иное, как представления о желаемом типе социальной системы, которые регулирует процессы принятия субъектами действия определенных обязательств» [12, С. 17]. Социолог характеризует ценности как предписания и правила, транслируемые от поколения к поколению, от человека к человеку.

Изучая ценности далее, рассмотрим позицию М. Рокича, выделяющего две категории ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности являются ценностями-целями, сформированные устойчивые убеждения относительно предпочитаемого образа конечного состояния, инструментальные – это ценности – средства, устойчивые убеждения относительно предпочтительного образа поведения.

Опираясь на исследования М. Рокича и множественные подходы к изучению ценностей, известный социолог Ш. Шварц привел систему знаний к единому пониманию категории «социальные ценности». С опорой на собственные эмпирические исследования и научный потенциал коллег Ш. Шварц выделяет десять общественных базовых ценностей, отличающихся своей универсальностью и гуманизмом.

Данные ценности обосновывают основные потребности индивида – биологические, потребности взаимодействия и стабильности социальных групп. Итоги, полученные Ш. Шварцем, существенно

повлияли на исследование социальных ценностей в гуманитарной сфере. Хотя современные ученые стараются расширить перечень основных ценностей, значительных достижений в этом направлении пока не достигнуто. Классические социологи подчеркивают интеграционное значение социальных ценностей, которые создаются коллективно и поддерживаются общественным мнением. При этом стоит отметить, что данные концепции недостаточно учитывают индивидуальные характеристики личности в процессе осмысления и принятия социальных ценностей.

Взгляд психологии как науки на ценности отличен от философской мысли. В философии рассматривается представление ценности как таковой и урегулирование соотношение ценностей в обществе. В психологии напротив, обращается внимание на сам процесс формирования ценностей и то, что оказывает влияние на их формирование.

В отечественном и зарубежном опыте изучения ценностей и ценностных ориентаций личности существуют различные содержательные подходы научного развития. Проводя анализ психологических исследований «ценностей» и «ценностных ориентаций» обнаруживается применение схожих по содержанию понятий: Д. Н. Узнадзе (установка), А. Н. Леонтьев (личностный смысл), Л. И. Божович (внутренняя позиция личности, или направленность), Д. А. Леонтьев (смысл), Б. С. Братусь (смысловые ценности) и т. д. [13, С. 170]. Затрагивая содержание понятия «смысл» в отечественной психологии наблюдается взаимосвязь с различными свойствами личности: личность и отношения (В. Н. Мясищев), личность и общение (А. А. Бодалев, Б. В. Ломов), личность и деятельность (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) [13, С. 170].

Личностные ценности, или ценностные ориентации личности отражают то, что для человека наиболее важно и значимо. Они представляют собой устойчивую систему убеждений, связывающих внутреннюю составляющую индивида с окружающей действительностью и принципы, определяющие его стремления, интересы и жизненные цели.

Ценностные ориентиры выражаются в том, чему человек предпочитает отдавать приоритет в своей жизни – будь то материальное благосостояние, духовный рост, социальное одобрение или отношения с другими людьми. Данная система ценностных ориентаций, будучи ключевым элементом структуры личности, выполняет роль регулятора поведения и действий. Она помогает согласовывать личные стремления индивида с требованиями и ожиданиями окружающей социальной среды.

Представляет интерес мнение С. Л. Рубинштейна, обозначающего ценности как «это не то, за что мы платим, а то, ради чего живем» [14]. Ценности, относящиеся к общественным, становятся индивидуальными тогда, когда личность сделала данный выбор в пользу ценности. За выбором всегда стоит эмоциональный контекст, подразумевающий отношение человека к самому себе и окружающей его действительности.

Рассматривая проблематику развития и формирования ценностей, мы сталкиваемся с понятием «ценностное отношение», употребляемое В. Н. Мясищевым в контексте концепции личности, то есть ценности обнаруживаются как характеристика личности, поэтому они предопределяют поведение человека. От набора индивидуальных ценностей зависит социальная позиция человека. Противоположной позиции следовал А. Н. Леонтьев, опираясь на деятельностный подход и обозначая ценности как «личностный смысл»: ценности идентифицируют человека как субъекта деятельности, следовательно, как личность (по А. Н. Леонтьеву личность формируется в деятельности).

Ориентируясь на принятые в обществе ценности, личность выбирает значимые для себя, поэтому даже если человек находится в схожем с ним обществе, можно говорить о ценностных ориентациях.

В советской психологии проблематику ценностей рассматривали И. С. Кон, Б. Ф. Ломов, В. Б. Ольшанский, К. Д. Давыдова, К. К. Платонов, В. А. Ядов, А. Г. Здравомыслов и др. На современном этапе развития психологии данную проблему разрабатывают: Т. В. Корнилова, К. В. Рубчесвкий, С. С. Бубнова, А. Н. Сытин, В. В. Столин, Г. Л. Будинайте и др. Анализируя научные труды вышеперечисленных ученых можно выделить два подхода в изучении ценностных ориентаций личности: и социогенетический.

Социально-генетический подход получает свое развитие в XIX веке как актуальная альтернатива биологического подхода и изучение ценностей в нашей стране начинается с середины 60-х годов. Первыми исследователями с опорой на данный подход явились В. Б. Ольшанский, А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. Авторы опирались на понимание личности как продукта культурно-исторического развития. В. Б. Ольшанский сравнивал ценности личности с маяками,

помогающими человеку распознавать в поступающей информации наиболее важные моменты для своей жизни.

Понятие «ценностные ориентации» в отечественной социальной психологии впервые определяется А. Г. Здравомысловым и В. А. Ядовым: «Под ценностной ориентацией мы понимаем установку личности на те, или иные ценности материальной и духовной культуры общества…Понятия ценностных ориентаций весьма близки к употребляемым в психологии понятиям установки, потребности, интереса». [15, С. 197–198]. Ученые характеризуют личностное развитие человека, его зрелость и устойчивость наличием устоявшихся ценностных ориентаций.

Личностно-ориентированный подход полагает опору на личностные качества, такие, например, как направленность, мотивация, упорство в достижении цели, следование определенным принципам и идеалам, что приводит к формированию устойчивой структуры ценностных ориентаций. И напротив, неясность, расплывчатость в ценностных ориентациях приводит к преобладанию внешних стимулов в поведении, непредсказуемости, зависимости от мнения окружающих, конформизму, безликости.

Стало быть, ценностные ориентации являются основой личности, определяя ее социальное поведение и регулируя взаимодействие с окружающими. Понимание ценностных ориентаций важно для анализа установок и общей направленности личности (И. С. Кон, К. Д. Давыдов).

Как показал анализ литературы, в русле социогенетического подхода «психологи и социологи определили ценностные ориентации как индивидуальные или групповые представления в системе значимых ценностей, определяющие наиболее общие ориентиры жизнедеятельности» [16, С. 168].

В рамках личностно-ориентированного подхода первостепенное значение придается мотивам, ценностям и потребностям личности. Подчеркивается, что человек должен самостоятельно планировать, выбирать стратегии и принимать решения, осознавая и принимая на себя ответственность за свои поступки.

В зарубежной психологии ценности изучались В. Франклом (ценность как творчество, переживание, отношения), М. Рокичем, Э. Шпрангером (ценность как духовное начало) и др.

Наибольшей популярностью современных психологов пользуется классификация ценностей М. Рокича. Он выделяет два вида ценностей: терминальные – убеждения в том, что цель индивидуального существования является конечной и к ней стоит стремиться, и инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Культурные, социальные, нравственные ценности являются личностно значимыми, проявляются через ценностные ориентации и отражают ценностное отношение к действительности. Ценности регулируют устремленность, нацеленность личности, обуславливают мотивы и цели ведения деятельности. В. Франкл утверждал, «ценности ведут и притягивают человека… у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т. е. между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его не реализованным» [17].

В психологии понятие «смысл» неразрывно связано с гармонично развивающейся личностью. Личностный смысл принято определять, как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность.

Выделяется ряд составляющих смысловых систем: побуждающие человека к деятельности смыслообразующие мотивы; реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность (значимость); выражающие личностный смысл смысловые установки; регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности. смысл личности напрямую зависит от социальной позиции человека, той социальной роли которую он выполняет и реализуемой деятельности. Следовательно, «смысл – это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира, собственной деятельности и поступкам других, к результатам творчества, к красоте окружающего мира» [18, С. 250]. Одним из основных проявлений смысла личности является осмысленность жизненных процессов. Она проявляется через осознание жизненных процессов прошлого, настоящего и будущего, существование цели в жизни, важность и ценность жизни.

Основополагающие успехи в изучении понятия «смысл» в IXXвеке были достигнуты австрийским психологом, создателем системы индивидуальной психологии А. Адлером. Согласно его концепции, смысл жизни является первичным и вытекает из трех сфер бытия человека: профессиональное самоопределение, межличностные отношения «ТЫ и Я», любовь и брак.

Наибольший интерес к проблеме личностного смысла в психологии запада развивается к 50–60 гг. IXX века. Д. А. Леонтьев отмечал, что послевоенный мир «... стал более динамичным, более развитым, более богатым, если не считать первых послевоенных лет, у людей в этом мире стало больше выбора, больше возможностей и перспектив, но – парадоксальным образом – люди стали ощущать дефицит осмысленности своего существования» [19]. Он выделяет два основных направления в теоретических подходах к понятию «смысл»: одно рассматривает его как целостное образование, а другое как производный структурный компонент.

Рассматривая теорию личности В. Франкла, мы видим, что смысл представлен как жизненная задача, в качестве ведущей жизненной цели выступает стремление личности найти и реализовать свой смысл жизни. В. Франкл, как бывший узник концлагерей, утверждает, что смысл можно найти, даже находясь в страдании или ситуации полной беспомощности, ведь не бывает ситуаций, полностью лишенных смысла. Смысл имеет объективную природу, человек определяет его для себя, находит его в реальной действительности, именно поэтому он выступает для человека как данность, требующая своей реализации.

В отечественной психологии труды А. Г. Асмолова, Л. С. Выгодского, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, С. Братуся, С. Л. Рубинштейна достаточно полно осветили понятие смысла. Их взгляды, рассмотренные в научны постулатах как о смыслах, так и ценностях, перекликаются с идеями ученых, занимающихся в рамках экзистенциально-гуманистического направления. В психологии смысл рассматривается не как продукт сознания, а как результат взаимодействия человека с миром посредством деятельности и отношений.

Теоретические исследования Ф. Е. Василюка в области психологии направлены на изучение смысла как продукта мотивационно-ценностной системы. Одна из важных функций мотива является смыслообразование, что активно побуждает человека к действиям. В результате развития личности ценности переходят в разряд «значимых» мотивов, смыслообразующих и действующих. Из этого следует, что, став реальным мотивом и источником осмысленности существования, ценность приводит к личностному росту и развитию.

В итоге формирования смыслов зарождается ценностная направленность личности к окружающей реальности, материальным и духовным ценностям. Ценностные ориентации позволяют человеку делать выбор в сторону того или иного поведения и отображают основную сторону направленности личности. Взаимодействуя в процессе личностного становления и развития, ценности и смыслы образуют системное единство. Данное единство лежит в основе комплексного изучения систем личностных смыслов и ценностных ориентаций личности в их совокупности и взаимодетерминированности, т. е. в качестве метасистемы, выступающей, одновременно, подсистемой в более сложной структуре личности.

Список источников

1. Платон. Диалоги / Платон. – Москва : Эксмо, 2020. – 352 с.
2. Кант, И. Сочинения: в 6-ти т. – Москва, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – 544 с.
3. Кант, И. Сочинения: в 6-ти т. – Москва, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – 544 с.
4. Ситкевич, Н. В. Кантовская трактовка сущностного содержания и природы ценностей // Манускрипт. – 2017. – № 12-4(86). – С. 162–165.
5. Виндельбанд, В. Прелюдии. Философские статьи и речи. – Санкт-Петербург, 1904. – 374 с.
6. Риккерт, Г. Философия истории. – Санкт-петербург, 1908.
7. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре. – Москва, 1998.
8. Сурженко, Л. В Ценности личности: философский и психологический анализ понятия / Л. В. Сурженко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар : КубГАУ, 2011. – № 65(65). – С. 203–213.
9. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – Москва : Канон, 1995. – С. 290.
10. Дюркгейм, Э. Ценностные и «реальные» суждения // Социологические исследования. – 1991. – № 2.

11. Томас, У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американкская социальная мысль / под ред. В. И. Добренькова. − Москва, 1994. – С. 335–337.

12. Парсонс, Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева; под ред. М. С. Ковалевой. – Москва : Аспект-Пресс, 1998. – 270 с.

13. Смирнова, М. Ю., Смирнов, Д. О., Малолеткова, А. В. Ценностно-смысловые ориентации курсантов института ФСИН России // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 1 (66). – С. 169–181.

14. 11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 388.

15. Здравомыслов, А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – Т. 2. – Москва : Мысль, 1966. – С. 197–198.

16. Эфа, С. Г. Проблема ценностей и ценностных ориентаций в философской и психологической литературе // Сибирский аэрокосмический журнал. – 2006. – № 2 (9). – С. 166–169.

17. Франкл, В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / В. Франкл // Доктор и душа. – Санкт-Петербург : Ювента, 1997.

18. Богачева, И. Г. Теоретические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 247–252.

19. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. – Москва, 1992. – 17 с.

Информация об авторах

М. Ю. Смирнова – преподаватель;

Д. О. Смирнов – кандидат психологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 18.07.2025; принята к публикации 25.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 57–62
Научная статья
УДК 316.77
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-57-62

Влияние культурных различий на ведение деловых переговоров

Ольга Валентиновна Стрелкова[1], Татьяна Васильевна Кармановская[2]
[1]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[2]Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), Санкт-Петербург, Россия
[1]strelkova64@ mail.ru
[2]KTV@olpet.ru

Аннотация: Переговоры играют важную роль в решении вопросов как в деловой сфере, так и в личных отношениях. Рассматривается роль переговоров как важного инструмента в решении деловых и конфликтных вопросов, а также их функции, особенности и компоненты. Особое внимание уделяется межкультурным аспектам, влиянию культурных и этнопсихологических особенностей на процесс ведения переговоров, а также рискам недопонимания и конфликтам, вызванным культурными различиями. Анализируются особенности переговоров в рамках различных культурных традиций, таких как западная и конфуцианская, и предлагаются стратегии повышения эффективности межкультурного взаимодействия, укрепления доверия и достижения взаимовыгодных решений.

Ключевые слова: переговорный процесс, деловая среда, культурные особенности, конфуцианство, культурные традиции, баланс интересов, специфика переговоров.

Для цитирования: Стрелкова О. В., Кармановская Т. В. Влияние культурных различий на ведение деловых переговоров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 57–62.

Переговоры всегда играют важную роль – с их помощью участники заключают выгодные сделки, устанавливают новые связи и строят долгосрочные отношения. Переговорная деятельность рассматривается как совокупность внешних условий и характеристик переговорной ситуации. Процесс ведения переговоров связан с прямым взаимодействием оппонентов либо взаимодействием при участии третьей стороны и неоднороден по своим задачам. Любые переговоры многофункциональны и предполагают одновременную реализацию ряда функций. Но при этом функция поиска совместною решения должна оставаться приоритетной.

Переговоры отличаются от других видов профессионального общения: направленностью на согласование целей и интересов, стороны вынуждены считаться с мнением друг друга; достижением взаимного доверия, оппоненты вынуждены стремиться к балансу власти и взаимного контроля сторон (от признания неправоты до угроз и шантажа); критерием успешности является выполнение достигнутых договоренностей. Переговоры являются важным инструментом в процессе разрешения конфликтов и представляют собой систематический обмен мнениями между сторонами, направленный на достижение согласия.

Компонентами переговоров являются: стороны (участники переговоров, которые могут быть как индивидуумами, так и группами), цели (каждая сторона имеет свои цели и интересы, которые она стремится защитить), коммуникации (эффективное общение является ключевым элементом, позволяющим сторонам понять друг друга и выработать совместные решения) [1, с. 305].

Переговорный процесс в рамках разрешения конфликтов имеет свою специфику:

1. Фокус на интересах: в конфликтных ситуациях важно перейти от позиций (что каждая сторона хочет) к интересам (почему они этого хотят). Это позволяет найти более гибкие и взаимовыгодные решения;

2. Медиация и третейское разбирательство: в некоторых случаях для разрешения конфликта привлекаются нейтральные третьи стороны, которые помогают сторонам найти общий язык и выработать решение. Медиаторы могут помочь в структурировании процесса и облегчении коммуникации;

3. Долгосрочные отношения: важно учитывать, что разрешение конфликта может повлиять на будущие отношения между сторонами. Стремление к сохранению или восстановлению отношений может стать важным фактором в процессе переговоров;

4. Принципы "WIN-WIN": в успешных переговорах стороны стремятся к созданию ситуации, в которой обе стороны выигрывают. Это может быть достигнуто через креативное мышление и поиск нестандартных решений.

5. Постоянный процесс: переговоры могут быть не единовременным событием, а частью более широкого процесса, включающего множество встреч и обсуждений.

Взаимодействие 2-х сторон однородной культурной среды может ускорить достижение компромисса в случае обсуждения ключевых моментов встречи. Основными моментами при встрече являются: обретение взаимного авторитета сторон, использование прогрессивных методов и практики ведения переговоров, своевременное обсуждение специфики деталей сделки и, в случае необходимости, нахождение точек компромисса. Пропагандистская функция переговоров состоит в том, что их участники стремятся оказать влияние на общественное мнение с целью оправдания собственных действий, предъявления претензий оппонентам, привлечения на свою сторону союзников. Неотъемлемым условием любой встречи является подтверждение и гарантии результатов переговоров, и исполнение взятых на себя обязательств в дальнейшем. Умение находить общий язык и строить конструктивные отношения является ключом к успешному разрешению любых переговоров.

Межкультурные переговоры всегда сопровождаются рисками недопониманием, вызванным разницей в языках, традициях, ценностях. Когда ситуация дополнительно осложняется конфликтом и стрессовыми факторами (сжатые сроки, эмоциональное напряжение, жёсткие требования руководства), возрастает вероятность эскалации или полного срыва диалога.

Различия в отношении к времени (монохронное vs. полихронное), к иерархии (высокая или низкая дистанция власти), к личному и публичному пространству могут существенно влиять на ход переговоров и провоцировать конфликт, если стороны не осознают культурные особенности друг друга. В процессе встреч представителей различных культур могут возникать проблемы, связанные с этнокультурными различиями сторон-агентов переговорного процесса.

Анализ культурных различий в ведении переговоров позволяет выявить, как различные культурные контексты влияют на подходы к общению, принятию решений и разрешению конфликтов. Эти различия могут существенно повлиять на эффективность переговорного процесса и результаты разрешения конфликтов.

Основными результатами такого анализа являются:

1. Стиль общения. Прямолинейность vs. Непрямолинейность: В некоторых культурах (например, в США или Германии) предпочтение отдается прямому и открытом общению, тогда как в других (например, в Японии или Корее) может быть более предпочтительным непрямой подход, чтобы избежать потери лица. Разница в стилях общения может привести к недопониманию и конфликтам, если стороны не учтут эти различия;

2. Подход к времени. Линейное vs. Цикличное восприятие времени: В культурах с линейным восприятием времени (например, в Западной Европе и США) акцент делается на соблюдение сроков и планирование. В культурах с цикличным восприятием времени (например, в некоторых странах Латинской Америки и Азии) более важным может быть процесс и отношения, чем жесткие временные рамки. Это может привести к разным ожиданиям в ходе переговоров и их результатах;

3. Степень формальности. Формальные vs. Неформальные подходы: В некоторых культурах (например, в Японии) переговоры могут требовать высокой степени формальности и соблюдения иерархии, в то время как в других (например, в Австралии) могут быть более неформальными. Неправильное восприятие уровня формальности может вызвать недовольство и затруднить процесс;

4. Восприятие конфликта. Конфликт как негатив vs. Конфликт как возможность: В некоторых культурах конфликт рассматривается как негативное явление, которое следует избегать (например, в скандинавских странах), тогда как в других культурах (например, в некоторых странах Ближнего Востока) конфликт может восприниматься как возможность для обсуждения и улучшения отношений. Это различие может влиять на подход к разрешению конфликтов и готовность к компромиссам;

5. Стратегии разрешения конфликтов. Сотрудничество vs. Конкуренция: В некоторых культурах (например, в коллективистских обществах) акцент делается на сотрудничество и поиск общих решений, в то время как в индивидуалистических культурах может преобладать конкурентный подход. Это различие влияет на выбор стратегий в переговорах и может определять, насколько эффективно стороны смогут достигнуть соглашения;

6. Эмоциональный интеллект и управление эмоциями. Разное восприятие эмоций: Культурные различия могут влиять на то, как стороны выражают и воспринимают эмоции. В культурах, где открытое выражение эмоций является нормой, стороны могут быть более восприимчивыми к эмоциональным реакциям друг друга. В культурах, где эмоции сдерживаются, это может привести к недопониманию и напряженности в переговорах.

Недостаточное владение языком переговоров одной из сторон повышает риск неправильного толкования [2, с. 241]. Переводчики могут сгладить, но не исключить полностью, недопонимание и культурные «подводные камни». Дополнительный стресс может создавать ситуация, когда сторонам приходится взаимодействовать при наличии негативных исторических или политических контекстов. Стереотипы (например, «немцы всегда пунктуальны», «итальянцы слишком эмоциональны») мешают объективному восприятию партнёра.

На эффективность переговоров особое влияние оказывают: улучшение коммуникации (понимание культурных различий может способствовать более эффективному обмену информацией и снижению недопонимания, что, в свою очередь, повышает шансы на успешное разрешение конфликта), гибкость в подходах (знание о культурных различиях позволяет сторонам адаптировать свои стратегии и тактики, что может привести к более конструктивному взаимодействию), создание доверия (учет культурных особенностей помогает установить доверительные отношения между сторонами, что является важным фактором в процессе переговоров и разрешения конфликтов), избежание эскалации конфликта (понимание и уважение культурных различий могут помочь избежать ненужной эскалации конфликта и способствовать более мирному разрешению) [3, с. 46].

В незнакомой культурной среде трудно предугадать, как именно реагировать на конфликтные высказывания, поэтому стресс может усиливаться, и стороны стараются защитить себя жёсткими формулировками и ультимативными требованиями. В стрессовых и конфликтных ситуациях важно уметь «переключаться» между более прямолинейной и более дипломатичной манерой. Если оппонент пришёл из культуры «сохранения гармонии» (face-saving culture), прямые обвинения могут восприниматься крайне негативно.

Культурные особенности переговорного процесса определяются культурной средой, а этнопсихологические особенности – местом рождения, этнической принадлежностью, местом проживания участников встречи. Эти различия можно продемонстрировать на примере взаимодействия представителей западной культурной традиции и китае-центричной культурной традиции или конфуцианской культурной традиции. Китае-центричными можно называть страны, культура которых в значительной мере определяется конфуцианской этикой – Китай, Корея, Вьетнам, Япония.

Главной особенностью проведения переговоров с представителями китае-центричной культуры является конфуцианская этика и культурные традиции, которые принципиально отличаются от западной, европейской культурной традиции ведения переговоров. Влияние конфуцианской этики на культуру и деловую традицию переговоров огромна. Конфуцианская этика формирует ритуал – набор правильных образцов поведения, в том числе в ходе деловых переговоров. Ритуал и этнокультурные особенности формируют определенные методы, которые должны быть достигнуты в ключевых моментах.

При проведении переговоров необходимо участие равно-статусных партнеров при сотрудничестве разно-культурных групп. Авторитет сторон в конфуцианской традиции определяется возрастом и статусом участника переговоров. Для западной культурной традиции характерно уделять внимание опыту, квалификации и компетенции участников процесса.

Китайская традиция исключает прямой конфликт и агрессию во взаимоотношениях, что связано с «этикой лица». В этой связи «жесткие переговоры», понятие характерное для западной культурной традиции не допустимо. Китайская сторона, как правило, занимает пассивную выжидательную позицию, реагируя на внешние вызовы. Конфликт сторон согласно китайской традиции не может быть решен в прямом противостоянии. В отличие от западной культуры,

где победа в открытом конфликте – достижение, разрешение конфликта в китайском понимании, возможно только посредством компромисса. В этой связи огромную роль может играть третья сторона или посредник, который привлекается для урегулирования. Этот посредник должен обладать авторитетом для всех сторон переговоров.

В ходе переговоров каждая из сторон хочет понять, как было принято то или иное решение. Если для западной культурной традиции характерна рациональность, расчет, прогноз и планирование в управлении, то в китайской деловой культуре превалируют иррационально-интуитивные методы принятия решений, особенно в условиях неопределенности и риска. Если западная теория управления основана на допущении возможности избегания неопределенности в принятии решения посредством прогноза и планирования деятельности, то китайской традиции это чуждо – принять решение может только человек. Эту особенность необходимо учитывать при проведении переговоров.

Особенностью мышления от общего к частному является важной деталью переговорного процесса представителей китайской культурной традиции, так же они обладают повышенной скрупулезностью к деталям проведения переговоров. Это прямо противоположно представителям западной культуры, склонным к дедукции, т. е. формированию определенных составляющих деталей из общей картины.

Компромисс является условием сделки, принятой сторонами по результатам переговоров. И если для западной культурной традиции компромисс – это всегда результат достигнутых соглашений, но не всегда равноценный для обеих сторон. Для китайской культурной традиции компромисс – это взаимовыгодные условия сделки, только такие имеют в дальнейшем перспективу исполнения.

Западная культурная традиция огромное значение уделяет контракту, как письменному соглашению между сторонами, что закреплено в Венской конвенции о договорах от 1980 года. Условия подписанного контракта незыблемы и должны исполняться под страхом судебного преследования. Однако, при проведении переговоров и заключении соглашения с китайской стороной, необходимо учитывать ничтожность контракта и повышенное внимание к устным договоренностям, в том числе личным контактам и гарантиям в китайской культурной традиции. Выполнение обязанностей по сделке всегда будет зависеть от того, как стороны воспринимают условия заключенной сделки и найден ли компромисс [4, с. 71]. Отсутствие такового не дает гарантий исполнения сделки даже при условии наличия подписанного контракта.

В качестве подтверждения разницы в переговорном процессе между представителями китайско-центричной и западной культур можно описать несколько примеров, иллюстрирующих ключевые аспекты переговоров между этими культурами, что является полезным для понимания различий в подходах и стилях ведения переговоров.

Пример 1: Переговоры о коммерческом соглашении

Ситуация: Западная компания (например, из США) ведет переговоры с китайским производителем о поставках товаров.

Западный подход:

Прямота: Западные переговорщики могут начать с четкого изложения своих требований и условий, ожидая, что китайская сторона ответит аналогично.

Фокус на цене: Западная сторона может сосредоточиться на цене как основном факторе, используя конкретные цифры и данные о рынке.

Китайский подход:

Непрямой стиль: Китайские переговорщики могут сначала установить личные отношения, прежде чем перейти к обсуждению условий.

Важность контекста: Вместо того чтобы сразу обсуждать цену, китайская сторона может задать вопросы о компании, её репутации и долгосрочных планах.

Результат: Если западная сторона не учтет культурные различия и будет слишком настойчива, это может привести к недопониманию и даже к прекращению переговоров. Успешные переговоры потребуют от каждой стороны гибкости и готовности адаптироваться к стилю другой стороны [5, с. 95].

Пример 2: Переговоры по совместному предприятию

Ситуация: Западная технологическая компания хочет создать совместное предприятие с китайской компанией.

Западный подход:

Структурированный процесс: Западные компании часто используют формальные процедуры и документацию, включая контракты и соглашения, которые четко определяют права и обязанности сторон.

Краткосрочные цели: Западные переговорщики могут акцентировать внимание на быстром достижении результатов и подписании соглашений.

Китайский подход:

Долгосрочные отношения: Китайская сторона может предпочесть сосредоточиться на создании доверительных отношений и обсуждении долгосрочных перспектив, прежде чем переходить к формальным соглашениям.

Гибкость в условиях: Китайские переговорщики могут быть менее склонны к жестким условиям и более открыты к обсуждению различных вариантов.

Результат: Если западная сторона сосредоточится только на краткосрочных целях, это может вызвать недовольство у китайских партнеров, которые ищут более глубокое сотрудничество и доверие. Успешные переговоры потребуют от обеих сторон понимания и уважения к культурным различиям [6, с. 205].

Пример 3: Переговоры в сфере инвестиций

Ситуация: Западная инвестиционная компания хочет инвестировать в китайский стартап.

Западный подход:

Финансовая прозрачность: Западные инвесторы могут требовать детальной финансовой отчетности и прозрачности в процессах.

Жесткие условия: Западные компании могут настаивать на строгих условиях, включая контроль над управлением.

Китайский подход:

Личное доверие: Китайские стартапы могут уделять больше внимания личным связям и репутации инвесторов, чем строгим финансовым показателям.

Гибкость в переговорах: Китайская сторона может предложить более гибкие условия, чтобы сохранить отношения и избежать конфликта.

Результат: Если западные инвесторы не смогут адаптироваться к ожиданиям китайской стороны в отношении доверия и отношений, это может привести к провалу сделки. Успешные переговоры будут зависеть от способности обеих сторон находить компромиссы и учитывать культурные аспекты [7, с. 86].

Пример 4: Переговоры в области технологий

Ситуация: Западная компания по разработке программного обеспечения ведет переговоры с китайской фирмой о совместной разработке продукта.

Ключевые аспекты: Подход к инновациям: Западные компании могут акцентировать внимание на защите интеллектуальной собственности, в то время как китайская сторона может быть более ориентирована на быстрое внедрение и адаптацию технологий.

Командный подход: В китайской культуре может преобладать командный подход к принятию решений, в то время как западные компании могут действовать более индивидуально [8, с. 216].

Эти примеры подчеркивают важность понимания культурных различий в ведении переговоров. Успешные переговоры между представителями китайско-центричной и западной культур требуют гибкости, терпения и готовности адаптироваться к стилю общения другой стороны. Понимание этих различий может значительно повысить шансы на достижение взаимовыгодного соглашения. Учет всех вышеперечисленных особенностей позволяет активизировать процесс переговоров в международном бизнесе в пространстве современного рынка, участниками которых являются представители различных культур [9, с. 47]. Специфика проведения переговоров с представителями китае-центричной и западной культуры обусловлена конфуцианской этикой и культурной традицией, которая формирует нормы поведения в ходе деловых переговоров.

Переговоры при любых условиях требуют тщательной подготовки, умения контролировать эмоции и грамотно выбирать стратегию взаимодействия. Ключевыми факторами успеха являются открытое общение, уважение к оппоненту, умение находить общие интересы и вовремя обращаться к фактам и аргументам, а не к эмоциям. Регулярная практика и анализ собственных ошибок позволяют постоянно повышать эффективность переговорного процесса [10, с. 58].

Кросс-культурные переговоры в различных условиях требуют от участников особой бдительности и гибкости. Знание культурных особенностей партнёра, умение адаптировать стиль коммуникации, использовать посреднические механизмы и сохранять уважение к собеседнику даже при сильной эмоциональной нагрузке – вот основные компоненты успешного взаимодействия. В современном глобальном мире, где конфликты неизбежны, способность кросс-культурно договариваться часто становится конкурентным преимуществом.

Использование подобного рода знаний позволяет значительно снизить риски кросс-культурного взаимодействия, повысить эффективность принятия решений. Анализ культурных различий в ведении переговоров является важным инструментом для повышения эффективности разрешения конфликтов, так как он позволяет учитывать уникальные особенности каждой стороны и находить более подходящие и взаимовыгодные решения.

Список источников

1. Митрошенков, О. А. Деловое общение: эффективные переговоры : практическое пособие / О. А. Митрошенков. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2025. – 315 с. – (Профессиональная практика). – ISBN 978-5-534-10704-3. – URL: https://urait.ru/bcode/565070 (дата обращения: 17. 04. 2025).

2. Корягина, Н. А. Эффективные коммуникации. Социальная компетентность личности : учебник для вузов / Н. А. Корягина. – Москва : Юрайт, 2025. – 344 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18144-9. – URL: https://urait.ru/bcode/568778 (дата обращения: 17. 04. 2025).

3. Шипилов, А. В. Управление стрессом в бизнесе. Психология управления. – 2017. – 2(1). – С. 45–57.

4. Малявин, В. В. Искуство управления. – Москва : Астрель, 2003. – С. 69–75.

5. Meyer, E. (2014). The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business. PublicAffairs.

6. Chinese Business Etiquette: A Guide to Protocol, Manners, and Culture in thePeople's Republic of China Paperback – March 1, 1999 by Scott D. Seligman (Author).

7. Li, J. K. (2020). Negotiating with the Chinese: A Guide for Western Businesspeople. Business Expert Press.

8. Ghemawat, P., & Nueno, J. L. (2020). The Globalization of Business: A Guide to Global Management. Harvard Business Review Press.

9. Малявин, В. В., Экономика жизни. Менеджмент и стратегии бизнеса в Китае. – Москва : Феория, 2013. – С. 44–52.

10. Матвеева, Л. В. Психология ведения переговоров : учебник для вузов / Л. В. Матвеева, Д. М. Крюкова, М. Р. Гараева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 121 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09865-5. – URL: https://urait.ru/bcode/562314 (дата обращения: 17.04.2025).

Информация об авторах

О. В. Стрелкова – кандидат психологических наук, доцент;

Т. В. Кармановская – кандидат химических наук, старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 14.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 63–67
Научная статья
УДК 378.2
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-63-67

Мотивационные механизмы выбора аграрных специальностей: анализ и рекомендации на опыте агроклассов Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева

Надежда Александровна Еремеева[1], Ирина Николаевна Сычева[2]
[1,2]Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва, Россия
[1]eremnadezhda@rgau-msha.ru
[2]sycheva@rgau-msha.ru

Аннотация. Рассматриваются мотивационные механизмы выбора аграрных специальностей среди школьников на примере работы агроклассов, организованных совместно с ФГБОУ ВО «РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева». Анализируются ключевые факторы, влияющие на профессиональное самоопределение учащихся, включая социально-экономические условия, образовательные программы и личностные установки. На основе эмпирических данных (анкетирование, интервью, анализ успеваемости) выявлены наиболее эффективные методы профориентации, способствующие осознанному выбору аграрного образования. Особое внимание уделено роли практико-ориентированного обучения, взаимодействию с работодателями и популяризации современных технологий в агропромышленном комплексе (АПК). В результате исследования предложены рекомендации по совершенствованию профориентационной работы со школами в аграрных вузах, направленные на повышение престижа сельскохозяйственных специальностей и привлечение мотивированных абитуриентов, которые могут быть использованы при разработке образовательных стратегий, грантовых программ и государственных инициатив в сфере подготовки кадров для агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: мотивационные механизмы, профориентация.
Для цитирования: Еремеева Н. А., Сычева И. Н. Мотивационные механизмы выбора аграрных специальностей: анализ и рекомендации на опыте агроклассов Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 63–67.

Введение

Современное состояние агропромышленного комплекса России характеризуется парадоксальной ситуацией: при стремительном технологическом развитии отрасли и росте ее значимости для экономики страны сохраняется устойчивый дефицит квалифицированных специалистов, во многих отраслях животноводства ощутим кадровый голод. Этот системный кризис обусловлен комплексом взаимосвязанных факторов, требующих незамедлительного решения.

Во-первых, демографическая ситуация в сельской местности остается крайне сложной. Согласно данным Росстата за 2023 год, миграционный отток молодежи из сельских территорий в города продолжает расти, достигая 12–15 % среди выпускников школ. Одновременно наблюдается старение кадрового состава сельхозпредприятий – средний возраст специалистов превышает 50 летний рубеж. Такой дисбаланс создает угрозу преемственности профессионального опыта и технологической устойчивости отрасли.

Во-вторых, сохраняется устойчивый стереотип о низкой престижности аграрных профессий. Проведенные в 2022–2023 гг. социологические исследования среди школьников показывают, что лишь 7–9 % респондентов рассматривают возможность получения аграрного образования. При этом 68 % опрошенных имеют искаженное представление о современном сельском хозяйстве, ассоциируя его исключительно с тяжелым физическим трудом.

В-третьих, технологическая трансформация АПК требует принципиально новых компетенций. Цифровизация сельского хозяйства, внедрение точного земледелия, развитие агробиотехнологий – все эти направления испытывают острый дефицит в специалистах.

По оценкам Минсельхоза России, текущая потребность только в IT-специалистах для АПК составляет около 25 тысяч человек.

В этом контексте система профессиональной ориентации, и в частности модель формирования агроклассов, приобретает стратегическое значение как инструмент:

– раннего формирования профессиональной идентичности;

– демонстрации реального технологического уровня современного АПК;

– создания устойчивой мотивации к получению аграрного образования;

– обеспечения кадрового резерва для сельхозпредприятий.

На платформе открытых агроклассов основная общеобразовательная программа среднего общего образования может включать как один, так и несколько учебных планов различных профилей обучения.

Особую актуальность исследование приобретает в условиях реализации государственной программы «Комплексное развитие сельских территорий» и задач по обеспечению продовольственной безопасности страны [2].

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательной политики, разработки целевых программ подготовки кадров и формирования новой парадигмы профессионального самоопределения молодежи в аграрной сфере.

Методология

Для исследования мотивационных механизмов выбора аграрных специальностей проводились комбннированные методы, включающие опросы, анкетирование, базы данных "SuperJob".

Согласно данным исследования, проведенного аналитиками компании "SuperJob" в мае-июне 2024 года среди 5000 родителей выпускников школ из всех регионов России, были выявлены следующие тенденции в профессиональном выборе молодежи: ТОП-5 наиболее популярных направлений: IT-технологии (27 % респондентов); медицина (19 %); инженерные специальности (15 %); экономика и финансы (12 %); юриспруденция (8 %).

Аграрные специальности заняли лишь 9-ю позицию в рейтинге предпочтений, набрав всего 3 % голосов. При этом: 72 % родителей считают сельское хозяйство «малоперспективной» отраслью; 65 % ассоциируют аграрные профессии с низкими зарплатами; 58 % уверены в отсутствии карьерных перспектив в АПК. Географические различия: в сельской местности интерес к аграрному образованию выше (5–7 %); в урбанизированных городах-миллионниках показатель не превышает 1–2 %.

Основные мотивы выбора: высокий заработок (43 %); престижность профессии (29 %); возможность работать в крупных городах (27 %). Барьеры для выбора аграрных специальностей: недостаток информации о современных агротехнологиях (61 %); отсутствие примеров успешных карьер в АПК (54 %); стереотипы о «непрестижности» сельского труда (49 %). Эти данные подтверждают необходимость системной работы по изменению имиджа аграрных профессий.

Одним из направлений способных повысить престиж сельскохозяйственных профессий является развитие программ ранней профориентации (агроклассы, фермерские школы). Для этого в ФГБОУ ВО «РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева» выстраивается активное взаимодействие между вузами, бизнесом и школами и создаются понятные карьерные траекторий в аграрно-промышленном комплексе.

Результаты

На основании анализа данных, полученных в ходе исследования в работе с агроклассами «РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева», были выявлены три ключевых фактора, наиболее значимо влияющих на мотивацию школьников к выбору аграрного образования. Первым фактором являются практико-ориентированные занятия в форме мастер-классов и интерактивных игр. Учащиеся отмечают, что непосредственное участие в мастер-классах и агротехнологических процессах таких как проведение лабораторных исследований, диагностика и уход за животными, посадка растений, работа с сельхозтехникой формирует устойчивый интерес к профессии. В 2024 году 78 % участников агроклассов указали, что практические занятия на учебной базе университета стали решающим фактором в выборе направления подготовки.

Немаловажное значение имеет демонстрация современных технологий. Демонстрация цифровых решений в сельском хозяйстве (GPS-навигация, дроны, биотехнологии) меняет восприятие АПК как «консервативной» отрасли. Очень важна роль наставников из числа профессорско-преподавательского состава и успешных выпускников. Преподаватели-практики, сочетающие научную работу с реальным опытом в АПК, служат важным примером для учащихся. 65 % респондентов отметили, что регулярные встречи с выпускниками, построившими карьеру в крупных агрохолдингах, усилили их мотивацию.

Кейсы для молодых фермеров, руководителей сельхозпредприятий и ученых разрушают стереотип о «непрестижности» аграрных профессий. Примером служит открывшийся в «Тимирязев центре» город профессий, где школьники могут попробовать себя в роли юных аграриев. Возможность получить целевое направление от предприятия с гарантией трудоустройства или грант на обучение снижает барьеры для поступления.

В 2024 году 40 % абитуриентов РГАУ-МСХА воспользовались такими программами. Были успешно закрыты все целевые квоты. Проекты типа «Школа фермера» или «Агростартап» позволяют талантливым школьникам реализовать свои идеи уже во время учебы. Активно развивается платформа от Россельхоз банка «Я в Агро», к участию привлекаются студенты, сотрудники ведущих предприятий и ученые с различных отраслей АПК. Комбинация этих факторов создает эффективную систему мотивации, однако требует расширения сети агроклассов; системной интеграции работодателей в образовательный процесс; активной популяризации современных аграрных профессий через СМИ и социальные сети.

С точки зрения редакции «B-MAG», востребованными профессиями в настоящее время и в ближайшем будущем являются следующие: врач, косметолог, программист, инженер, логист. В первой пятерке наиболее перспективных профессий рынка труда на период с 2020 по 2025 г. находятся: нанобиотехнолог, архитектор виртуальной и дополненной реальности, этичный хакер (кибербезопасность), инженер-робототехник [10].

Парадокс состоит в том, что выбор тех или иных специальностей со стороны абитуриентов вовсе не гарантирует их востребованности как специалистов в будущем. На традиционные сельскохозяйственные профессии со стороны работодателей присутствует значительный спрос – они могут предложить выпускнику вуза сразу несколько мест работы.

В ходе анализа, проведенного Кузбасской сельскохозяйственной академией, были выявлены следующие причины сложившегося дисбаланса между выбором выпускников школ и потребностями работодателей:

1) наличие стереотипа о том, что сельское хозяйство базируется на тяжелом ручном труде с применением устаревших технических устройств и технологий;

2) отсутствие представлений у выпускников школ и их родителей о профессиональных перспективах, открывающихся благодаря аграрному образованию;

3) слабое представление о сельскохозяйственных специальностях, возможностях стать предпринимателем, основать собственное фермерское хозяйство или аграрное предприятие, др.

Получив картину мировоззренческих и профессиональных ориентиров учащихся школ, необходимо разработать программу профориентационной работы в школах и профессиональных образовательных организациях с целью улучшения информированности школьников и увеличения числа абитуриентов, желающих поступить в аграрный ВУЗ.

Движение по созданию «аграрных классов» было развернуто еще в первые годы XXI в. [3; 5; 8]. Предпрофессиональное обучение и просвещение представляет собой начальную ступень в подготовке мотивированных абитуриентов для обучения по специальностям и направлениям подготовки аграрного профиля.

Сосредоточено данное обучение и просвещение в основном в образовательных организациях общего образования, расположенных в сельской местности. В 2021 г. система общего образования страны включала 39908 образовательных организаций, из них в сельской местности размещалось 22429, или 56 %. от общего их общего числа, в городах – 17479 школ, или 44 %. При этом общая численность обучающихся в сельских школах существенно уступает число школьников, обучающихся в школах, размещенных в городских поселениях. В городских школах – это 77 %, в школах сельской местности – 23 %.

Здесь следует говорить о плотности обучающихся на одну образовательную организацию общего образования. Если в городах эта цифра составляет 761,08 чел. на одну школу, то на селе

этот показатель равен 178,84 чел. на одну образовательную организацию. Значение данного показателя обусловлено соотношением сельского и городского населения в России и его динамикой.

За почти двадцатипятилетний период их существования накоплен значительный опыт. В частности, разработаны различные учебные программы для подготовки учащихся 9–11-х классов и выпускников СПО к поступлению в вуз. Ученики уже в стенах учебного заведения знакомятся с основами растениеводства, животноводства, агрономии, устройством сельскохозяйственной техники, механизаторским делом и другими дисциплинами.

Аграрная направленность в вариативной части учебных программ создает условия для профессионального самоопределения учащихся уже в процессе учебы и способствует осознанному выбору сельскохозяйственной профессии. Специализированные занятия в агроклассах проводятся с использованием групповых и индивидуальных, интерактивных и проектных, диалоговых и дискуссионных форм. Оживленный интерес у учащихся вызывают экскурсии на аграрные предприятия, дни открытых дверей и конференции в вузе, мастер-классы и деловые игры, работа на приусадебном участке и в фермерском хозяйстве, другие.

Существующая практика работы профильных классов аграрной направленности по осознанному выбору учащимися сельскохозяйственной профессии приведет, с одной стороны, к увеличению притока абитуриентов в аграрные ВУЗы, а с другой, увеличению кадрового резерва предприятий сельскохозяйственного профиля, что положительно отразится на развитии агропромышленного комплекса региона.

Структура процесса обучения в агроклассах организуется следующим образом:

1. Обучение на теоретическом уровне через углубленный курс дисциплин естественно-научного цикла (биология, химия, физика, математика и др.). Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования № 413 выделяет в целостном учебном процессе 3 области: инвариантную (обязательную), вариативную и факультативы.

Наличие вариативной части и факультативов позволяет дать не только знания, но научить нестандартно мыслить и решать изобретательские задачи, связанные с учебной дисциплиной в ракурсе овладения сельскохозяйственной профессией.

2. Обучение проектной деятельности через создание индивидуального проекта приобретения сельскохозяйственной профессии и разработку коллективного проекта деятельности аграрного класса. Это позволит на начальном этапе мотивировать каждого учащегося, показать значимость его индивидуальной деятельности по овладению профессией для организации деятельности целого.

3. Обучение практической деятельности в ракурсе получения сельскохозяйственной профессии.

Заключение

Для организации эффективного профильного обучения школьников необходимо наличие триединой составляющей – школа-вуз-работодатель. Участники предпрофессионального обучения реализуют следующие направления деятельности: профессиональное самоопределение школьников, их профессиональное информирование, профессиональная активизация через участие проектную деятельности, профессиональные пробы, когда учащиеся школ знакомятся с реальным производством на предприятиях будущих работодателей.

Как известно, отраслевая система высшего аграрного образования Минсельхоза России имеет свою специфику, связанную в том числе с наличием агроклассов и агрошкол в целом ряде регионов страны под эгидой аграрных вузов.

В 2014 г. Всероссийским педагогическим собранием была создана Ассоциация «Агрошколы России» (ААР), координатором которой является МАОУ «Татановская СОШ» в Тамбовской области – региональный ресурсный центр агробизнес-образования. Целью Ассоциации является повышение качества аграрного образования, развитие системы агрошкол и повышение их статуса [4].

Увеличение масштаба проекта сопровождается внедрением инновационных методов обучения. онлайн-семинары в сети Интернет с полноценной видеотрансляцией и двусторонней связью «преподаватель – ученик». Теперь ученик даже самой отдаленной школы области может получать знания наравне с городским сверстником.

Значение агроклассов состоит в том, что уже в школе ученик может сформировать своё отношение к сельскому хозяйству и к моменту выпуска определиться, какую профессию и специальность он хочет осваивать. Получая первоначальные знания в аграрной сфере, школьник лучше понимает ее значение и сложность, может увереннее планировать своё профессиональное будущее и точнее оценивать перспективы трудоустройства.

Формируемая с помощью аграрных классов связь между школой и вузом помогает сегодняшним школьникам сделать выбор, который определит дальнейшую жизнь. От его правильности зависит не только будущее одного человека, но и сельского хозяйства страны в целом.

Список источников

1. Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ 21 января 2020 г. № 20. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45106 (дата обращения: 12.04.2025).

2. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 февраля 2015 г. № 151-р. – URL: http://government.ru/docs/all/94785/ (дата обращения: 12.04.2025).

3. Агроклассы: связующее звено между школой и университетом. – URL: https://agrovuz.ru/prepodavateljam/innovacii/item/230-agroklassy-svyazuyuscee-zveno-mezhdu-wkoloj-i-universitetom (дата обращения: 12.04.2025).

4. Ассоциация «Агрошколы России». – URL: https://center-prof38.ru/content/associaciya-agroshkoly-rossii (дата обращения: 12.04.2025).

5. Великанов, В. В., Дубежинский, Е. В., Трапянок, Н. Г. Агроклассы как новая реальность (по результатам социологического опроса) // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. – 2020. – № 1. – С. 154–157.

6. Названы самые популярные направления в вузах – 2020. – URL: https://zen.yandex.ru/media/postupi.online/nazvany-samye-populiarnye-napravleniia-v-vuzah-2020-5e6a53289e1c584ed15f35cf (дата обращения: 12.04.2025).

7. Предпрофессиональное образование. – URL: https://school.moscow/api/navigator/public/uploads/data_file/1530608670_Предпрофессиональное_образование.pdf (дата обращения: 12.04.2025).

8. Первый раз в агрокласс. – URL: http://tatishevo.saratov.gov.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=31005:pervyiy-raz-v-agroklass&Itemid=129 (дата обращения: 12.04.2025).

9. По инициативе «Единой России» в школах появятся агроклассы. – URL: https://rapsinews.ru/legislation_news/20220427/307917066.html (дата обращения: 12.04.2025).

10. Самые перспективные профессии рынка труда 2020–2025 года. – URL: https://b-mag.ru/samye-perspektivnye-professii-rynka-truda-2020-2025-goda/ (дата обращения: 12.04.2025).

Информация об авторах

Н. А. Еремеева – кандидат экономических наук, доцент;
И. Н. Сычева – кандидат сельско-хозяйственных наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 28.05.2025; одобрена после рецензирования 29.06.2025; принята к публикации 06.07.2025.

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 68–72
Научная статья
УДК 378.035.6:930.2 «1941-1945»
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-68-72

Использование письменных исторических источников при изучении истории Великой Отечественной войны в техническом вузе

Владимир Владимирович Галыга
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
galyga.vv@bgarf.ru

Аннотация. Акцентируется внимание на применении исторических источников в преподавании истории России, рассматривается практика использования письменных источников истории Великой Отечественной войны преподавателями кафедры истории Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ».

Ключевые слова: письменные исторические источники, Великая Отечественная война, учебная и исследовательская деятельность студентов и курсантов.

Для цитирования: Галыга В. В. Использование письменных исторических источников при изучении истории Великой Отечественной войны в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 67–72.

Ныне действующая Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки констатирует необходимость углубления гуманитарной составляющей обучения в целях всестороннего развития личности [1]. С 1 сентября 2023 г. во всех высших учебных заведениях страны введена обновленная дисциплина «Истории России», причем ее объем должен составлять не менее 144 часов [2].

Примерная программа дисциплины «История России для непрофильных направлений подготовки в области образования бакалавров и специалистов, утвержденная в 2023 г. Министерством науки и высшего образования РФ, наряду с другими задачами определяет умение работать с разноплановыми источниками, осуществлять их поиск, обработку, а также владеть навыками анализа исторических источников [3].

Таким образом, развитие умений работать с информацией определено Федеральными государственными образовательными стандартами в качестве одной из важнейших задач обучения на всех его ступенях. Исследовательская работа с историческими источниками дает возможность сформировать прочные знания, обеспечить доказательность теоретических положений, научить делать самостоятельные, аргументированные выводы и обобщения.

Психолого-педагогические науки, непосредственный опыт профессорско-преподавательского состава вузов констатируют необходимость формирования личности студентов и курсантов, которые обладают умениями и навыками самостоятельно добывать знания, работать с разнообразными историческими источниками.

Среди новейших работ, посвященных проблематике исследования, необходимо выделить статью Е. В. Голубевой «Исторический источник в образовательной системе высшего учебного заведения». Ее автор анализирует опыт применения исторических источников в преподавании истории на разных ступенях вузовского образования, а также предлагает образовательную стратегию, которая построена на активном включении исторических источников в учебный процесс [4].

В коллективной монографии под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной охарактеризованы теоретические основания применения в практике обучения истории школьников и студентов новых подходов к использованию исторических источников. [5]. Также считаем целесообразным обратить внимание на статью Алексеевой Л. В., Хорошиловой А. А. и Конышевой И. И. [6].

Особо важная роль отводится историческим источникам в процессе изучения Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., историческая память о победе в которой фактически стала одним из центральных объектов памяти народов России, столпом российской идентичности. Уже 80 лет прошло с момента окончания этой ставшей уже легендарной войны, когда советский народ наголову разбил войска нацистской Германии, ее сателлитов, и одержал Великую Победу. Однако продолжается война информационная, в ходе которой Запад предпринимает активные попытки фальсифицировать историческую правду, подменить ее грубой дезинформацией, подделками, ложью, искажающими причины, историю и итоги Второй мировой и Великой Отечественной войн в целях переформатирование европейского, мирового и российского общественного сознания.

Так, американский президент Дональд Трамп заявил о «несравнимо» большом вкладе Соединенных Штатов в победу в Первой и Второй мировых войнах и объявил для каждой из них новые праздники – дни Победы. При этом Трамп выступил с утверждением, что для победы во Второй мировой войне США якобы сделали больше других стран: «… никто даже не приблизился к нам по силе, храбрости и военному мастерству» – написал президент США [7]. И это далеко не единичный пример, когда политические лидеры ряда стран предпринимают попытки переписать историю в своих интересах. В связи с этим необходимо научно-педагогическим работникам активизировать деятельность по отстаиванию исторической правды, убедительно доказывать всемирно-историческое значение Великой Победы над самым страшным и жестоким за всю человеческую историю врагом.

Президент России В. В. Путин в своей речи на юбилейном военном параде на Красной площади 9 мая 2025 г. отметил: «Мы помним уроки Второй мировой войны и никогда не согласимся с искажением ее событий, с попытками оправдать палачей и оболгать подлинных победителей… Россия была и будет несокрушимой преградой для нацизма, русофобии, антисемитизма, будет бороться с бесчинствами, что творят поборники этих агрессивных, разрушительных идей [8].

1418 дней для человеческой истории являются кратким мигом. Но эти дни должны быть неотъемлемой частью исторической памяти каждого нового, вступающего в жизнь поколения, которое должно знать, ценить, гордиться, помнить, «какой ценой завоевано счастье жить в свободной, демократической, независимой, любимой стране». Одним из заслуживающих серьезного внимания результатов опроса, проведенного в 2023 г., стали данные о том, что каждый пятый молодой человек 18–24 лет ничего не знает о геноциде советского народа, в этой группе также чаще звучат мнения, что нет необходимости в будущем сохранять память о преступлениях нацистов и их пособников [9]. Автору в своей педагогической практике довелось столкнуться с ситуацией, когда одна из студенток при обсуждении на семинарской занятии вопроса о репарациях Германии, которые государство-агрессор должно было выплатить в пользу Советского Союза для возмещения причиненного в результате агрессии ущерба, высказала сочувствие немцам, заявив, что они и так потратились на войну, а тут еще пришлось потратиться. И только после того как данная студентка, получив соответствующее задание, выступила затем с сообщением о том, какие людские жертвы, материальные потери понесли народы Советского Союза в результате нацистской агрессии, ее отношение к германским репарациям изменилось.

Личный многолетний педагогический опыт работы автора и его коллег в вузе свидетельствует, что в наши дни подрастающее поколение предпочитает обращаться к средствам массовой информации, а не к учебной и научной литературе. Важнейшая задача преподавателя – способствовать выработке у обучающихся привычки и умения обращаться к серьезным, проверенным, достоверным и авторитетным источникам информации.

При рассмотрении темы «Советский Союз в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов» преподаватели используют в той или иной степени разные виды письменных исторических источников: документы Государственного Комитета Обороны (ГКО), приказы Верховного Главнокомандующего, распоряжения Ставки, доклады и выступления руководителей Коммунистической партии и государства, сообщения Чрезвычайной Государственной Комиссии, статистические сборники, дневники, воспоминания и мемуары участников войны и другие материалы.

На Федеральном портале Истории России «История. РФ» размещены многочисленные материалы по истории Великой Отечественной из Центрального архива Министерства обороны РФ: Документы по Берлинской наступательной операции Рабоче-крестьянской Красной Армии 1945 года»; Документы по Висло-Одерской стратегической наступательной операции Рабоче-крестьянской Красной Армии 1945 года»; Документы по наступательным операциям Красной

армии 1944 года, архивные материалы, раскрывающие драматизм первых дней и месяцев войны и многие другие [10].

На сайте Российского исторического общества в разделе «Открытый архив» осуществляется планомерная публикация исторических документов по истории Великой Отечественной войны и Второй мировой войны. В частности, большой интерес в условиях современной международной обстановки представляют размещенные Документы Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации по теме «Освобождение Европы от фашистских захватчиков 1944–1945 гг.» [11].

В учебном процессе преподаватели нашего университетского корпуса лет активно используют хрестоматию по истории России, подготовленную Н. Л. Рябцевой [12], хрестоматию по истории, составленную В. В. Галыгой и Е. П. Зимовиной [13], хрестоматию по истории Восточной Пруссии и Калининградской области – авторы А. А. Хитров и Е. П. Зимовина [14].

В данные учебные пособия включены важные документы, относящиеся к истории Второй мировой и Великой Отечественной войны. Анализируя хрестоматийные материалы, студенты должны выяснить исторические условия возникновения документа, обстоятельства и цели его создания, изучить документ и законспектировать основные положения Ценные материалы фондов Центра исследования и сохранения исторического наследия высшего рыбохозяйственного образования о работниках, преподавателях и студентах Мосрыбвтуза, правопреемником которого стал Калининградский технический институт рыбной промышленности и хозяйства (ныне – КГТУ) собраны в сборнике, который был издан к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и 90-летию образования Калининградского государственного технического университета [15]. Материалы данного сборника также активно используются при проведении лекционных, практических занятиях, организации самостоятельной работы студентов и курсантов.

Считаю важным отметить, что и нынешний, 2025 год, отмечен выходом в свет нового сборника, получившего название «Наследники Победы», в котором освещены страницы истории нашего вуза в годы Великой Отечественной войны, раскрыт опыт и лучшие практики патриотического воспитания в КГТУ в период после окончания войны и вплоть до наших дней [16].

В 2000 г. исторический научно-популярный журнал «Родина» опубликовал с января по май пять ежемесячных тематических приложений «Документы Победы». В январском номере журнала были представлены известные приказы военной поры, которые сопровождались интересными подробностями. Например, значительное место было уделено анализу приказа Верховного главнокомандующего Иосифа Сталина № 227, который вошел в историю с названием «Ни шагу назад».

Второй выпуск был посвящен повествованию о системе нормирования отпуска продуктов (порядке распределения продовольственного обеспечения) и вышел под названием «Продуктовая карточка».

Третий выпуск – «Треугольник» – был посвящен фронтовым письмам, которые с тревогой и надеждой ждали и в далеком тылу, и на фронте.

Четвёртый апрельский выпуск рассказал о самом страшном документе военной поры, имевшем официальное определение «Извещение о смерти военнослужащего», печально известном как «Похоронка».

Темой пятого майского выпуска стал «Наградной лист» – документ, который фиксировал данные бойца и личные заслуги, на основании которых его представляли к той или иной награде. В каждом из пяти выпусков были отсканированы соответствующие документы и публиковались волнующие истории, с ними связанные.

Читатели имели возможность познакомиться с малоизвестными страницами Великой Отечественной в контексте архивных документов и живых свидетельств людей. Данные тематические приложения, а также другие публикации журнала «Родина» активно задействованы в учебном процессе и с большим интересом изучаются и анализируются студентами.

Песни военных лет также являются одним из относительно новых видов исторических источников. Уже не один год мной предлагается группе студентов в качестве домашнего задания выучить текст и изучить историю появления ставшей одним из главных символов Великой Отечественной войны и вдохновлявшей на борьбу с фашистскими захватчиками песни поэта Василия Лебедева-Кумача и композитора Александр Александров «Священная война». Студенты всегда ответственно относятся и успешно справляются с этим заданием, и в учебной аудитории звучит легендарная песня, которая поднимала боевой дух и звала на подвиги в те суровые годы.

Письма с фронта являются еще одним ценным источником, позволяющим лучше понять жизнь солдат, их моральное и психологическое состояние, получить сведения о том, как жили защитники родины в то суровое время, о чем думали и ради чего сражались.

Рабочая программа факультативной дисциплины «Великая Отечественная война: без срока давности» основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и специалитета Калининградского государственного технического университета предусматривает активное использование в учебно-воспитательном процессе сборников документов, разоблачающих зверства германских властей на временно захваченных территориях нашей страны [17].

Студенты и курсанты получают задания подготовить доклады, сообщения, рефераты на основе изучения материалов, размещенных на сайте Федерального архивного проекта «Преступления нацистов и их пособников против мирного населения СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» – сайтах проекта «Без срока давности» [18]. В частности, для самостоятельной работы могут быть даны задания: подготовить доклады-презентации на темы: «Источники о военных преступления украинских и прибалтийских коллаборационистов на временно оккупированных территориях»; Преступления нацистов и их пособников против мирного населения СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. » и др.

На основе изучения исторических источников студенты и курсанты готовят доклады-презентации, с которыми успешно выступают на научных конференциях. В частности, в апреле 2025 г. в КГТУ в рамках IV Национальной научно-технической конференции студентов и курсантов «Дни науки» прошла работа секции «История России», которая была посвящена 80-летию Великой Победы и проходила совместно с заседанием университетского Клуба любителей истории Отечества. С большим интересом присутствующие заслушали доклады, задали вопросы, приняли участие в обсуждении прозвучавших выступлений.

Тематика докладов была самая разнообразная: «Европейская политика гитлеровской Германии и Советский Союз: исторические реалии и вымыслы»; «Штурм советскими войсками в 1945 г. города-крепости Пиллау»; «Деятельность разведывательно-диверсионных групп на территории Восточной Пруссии в годы Великой Отечественной войны»; «Трагедия и подвиг советских военнопленных в годы Великой Отечественной войны»; «Женщины-снайперы в рядах Красной Армии в годы Великой Отечественной войны», «Парад Победы 1945 г. в Москве: распространенные заблуждения, мифы и факты».

Преподаватели ежегодно проводят среди студентов и курсантов конкурсы творческих работ по теме «история моей семьи в истории Великой Отечественной войны». Эссе призеров данных конкурсов, подготовленные на основе материалов семейных архивов, публикуются в сборниках научных и историко-публицистических работ. Например, в сборнике, вышедшем в 2020 году, были опубликованы работы студентов Кириченко Е. С. («Мои прабабушка и прадедушка в годы Великой Отечественной войны»); Брунгарт М. А. («Судьба моего прадеда, участника Великой Отечественной войны)», Колдузовой Е. И. («Дети войны»); Родионовой А. Е. («Великая Отечественная война в истории народа и моей семьи») [20].

В процессе преподавания дисциплины «История России» преподаватели используют различные формы и методы работы с целью формирования у студенческой молодежи способности ориентироваться в информационных потоках, уметь критически анализировать полученную информацию, отличать факты от субъективных мнений, вырабатывать и аргументировано отстаивать свое мнение.

Международная обстановка настоятельно диктует необходимость продолжать системную и последовательную и системная работу по защите исторической памяти. Профессорско-преподавательскому составу, всем нам, работающим с подрастающим поколением, необходимо сделать всё возможное, чтобы хранить и передавать молодежи ценности, моральные и нравственные ориентиры, заложенные в самый смысл Великой Победы над германским нацизмом и японским милитаризмом.

Автор солидарен с точкой зрения Е. В. Голубевой о том, что потребности общества в воспитании развитой высококультурной личности, ответственного гражданина и патриота, устойчивого к любым информационным вызовам, требуют актуализации отечественного опыта преподавания истории с широким использованием исторических источников [4, с. 77].

Список источников

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» / Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025 (дата обращения: 31.01.2023).

2. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования от 15.02.2023 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/history_expert/files/Концепция_преподавания_истории_России_для_неисторических_специальностей.pdf (дата обращения: 26.04.2023).

3. Примерная программа дисциплины «ИСТОРИЯ РОССИИ» для непрофильных направлений подготовки в области образования бакалавров и специалистов. – URL: https://opivr.ru/gallery/ПРИМЕРНАЯ%20ПРОГРАММА%20.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

4. Голубева, Е. В. Исторический источник в образовательной системе высшего учебного заведения // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 489. – С. 66–79.

5. Исторические источники в преподавании истории в школе и вузе: современные исследовательские подходы : коллективная монография / под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной; Министерство образования и науки, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : НГПУ, 2013. – 148 с.

6. Алексеева, Л. В., Хорошилова, А. А., Конышева, И. И. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. – № 2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/36PDMN220.pdf (дата обращения: 10.05.2025).

7. Трамп объявил 8 мая Днем Победы во Второй мировой войне. – URL: https://www.rbc.ru/society/02/05/2025/681438809a7947ccfa8ba746

8. http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/76879

9. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtoby-pomnili

10. https://histrf.ru/read/documents

11. https://historyrussia.org/tsekhistorikov/archives.html

12. История. Хрестоматия : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Галыга, Е. П. Зимовина. – Калининград : Издательство ФГБОУ ВПО «КГТУ», 2015. – С. 177–79.

13. Рябцева, Н. Л. Хрестоматия по истории России для самостоятельного изучения : учебное пособие / Н. Л. Рябцева. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2016. – С. 119–121.

14. История Восточной Пруссии и Калининградской области. Хрестоматия : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. П. Зимовина, А. А. Хитров; под ред. А. А. Хитрова. – Калининград : Издательство ФГБОУ ВО «КГТУ», 2017. – 179 с.

15. Мосрыбвтуз в Великой Отечественной войне: воспоминания, документы, фотоматериалы» (из фондов Центра исследования и сохранения исторического наследия высшего рыбохозяйственного образования): КГТУ. – Калининград, 2020. – 328 с.

16. https://klgtu.ru/media/novosti/v_kgtu_vyshel_v_svet_novyy_sbornik_nasledniki_pobedy/

17. Документы обвиняют. Сборник документов о чудовищных зверствах германских властей на временно захваченных ими советских территориях. – Москва : Юрайт, 2020. – 308 с.

18. http://victims.rusarchives.ru – сайт Федерального архивного проекта «Преступления нацистов и их пособников против мирного населения СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.».

19. http://безсрокадавности.рф – сайт проекта «Без срока давности. Трагедия мирного населения в годы Великой Отечественной войны» http://bsd.pskov.ru – сайт проекта «Без срока давности. Псковская область».

19. Актуальные проблемы истории Второй мировой войны и Великой Отечественной войны 1941–1945 годов (к 75-летию Великой Победы) : сборник научных и историко-публицистических работ / ФГБОУ ВО «КГТУ»; отв. ред. В. В. Галыга. – Калининград : Издательство ФГБОУ ВО «КГТУ», 2020. – 185 с.

Информация об авторе

В. В. Галыга – кандидат исторических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 15.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 73–76
Научная статья
УДК 37.013.77
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-73-76

Исследование движущих механизмов мотивации изучения иностранного языка китайскими студентами: обзор литературы на основе однофакторной, двухфакторной и многофакторной теорий

Казак Евгения Анатольевна[1], Чжан Хайянь[2]
[1]Институт информации по общественным наукам Российской академии наук, Москва, Россия
[2]Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
[1]ladykazak@gmail.com, http://orcid.org/0009-001-472-1685; SPIN-код: 3613-9297
[2]1042248123@pfur.ru, http://orcid.org/0009-0002-6158-2430

Аннотация. Изучается механизм, побуждающий китайских студентов к изучению иностранного языка, путём обзора литературы о факторах, влияющих на мотивацию китайских студентов к изучению иностранного языка. Метод исследования заключался в поиске релевантной литературы по ключевым словам: «китайские студенты» и «мотивация к изучению иностранного языка», а затем в категоризации и анализе полученной литературы на основе однофакторной, двухфакторной и многофакторной теорий. Интегрируя результаты исследований, проведённых в рамках различных теоретических моделей, можно обнаружить, что механизм, побуждающий китайских студентов к изучению иностранного языка, сложен и обусловлен совместным влиянием множества факторов. В будущих исследованиях необходимо интегрировать многофакторную модель для глубокого изучения закономерностей изменения мотивации и предоставления более эффективных рекомендаций для учебной практики.

Ключевые слова: однофакторная теория, двухфакторная теория, многофакторная теория, мотивация к изучению иностранного языка, обзор литературы.

Для цитирования: Казак Е. А., Чжан Хайянь. Исследование движущих механизмов мотивации изучения иностранного языка китайскими студентами: обзор литературы на основе однофакторной, двухфакторной и многофакторной теорий // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 73–76.

Introduction

With the accelerated development of globalisation, foreign languages have become an essential skill for students from all over the world to enhance their competitiveness and to enter the international community.russia and China are promoting the development of the Belt and Road Initiative to a higher quality through diversified co-operation in education.russia and China have similar challenges and opportunities in foreign language education, and Chinese students constitute the largest group of foreign language learners in the world.

The mechanism of their motivation to learn foreign languages has important implications for the reform of foreign language education in Russia. Their motivational mechanisms for foreign language learning have important implications for the reform of foreign language education in Russia, especially in terms of motivating foreign students in Russia and Russian students in Russia to learn foreign languages, which in turn will lead to the development of more effective strategies for foreign language teaching in Russia and China. In addition, it will have a positive impact on the internationalisation of foreign language education.

At present, scholars have conducted a large number of studies on Chinese students' motivation to learn foreign languages, but these studies tend to focus on the description and classification of specific motivational factors. Studies that systematically differentiate concepts and comprehensively analyse these motivational factors from the perspectives of single-factor, two-factor, and multi-factor theories are not yet available. There is a lack of in-depth exploration of the relationships between different theoretical models and systematic analyses of driving mechanisms. This study aims to systematically sort out and compare the application of single-factor, two-factor, and multi-factor theories in the study of Chinese students' motivation in foreign language learning and explore their driving mechanisms through the method of literature review.

Materials and Methods

In this study, we systematically sorted out the relevant literature on the factors influencing Chinese students' motivation to learn foreign languages in the past two decades (2003-2025), and classified the screened literature based on single-factor, two-factor, and multi-factor theories for content analysis. We included Chinese academic databases such as China Knowledge Network (CNKI) and Wanfang Data, as well as foreign academic databases such as Google Scholar. The search terms include 'foreign language learning motivation', 'English learning motivation', 'motivation type', 'motivation factors', 'intrinsic motivation', 'extrinsic motivation' and other Chinese and English terms.

Results

1. The results of single-factor theory analysis

The single-factor theory suggests that foreign language learning motivation is mainly influenced by a single driver. Literature based on the single-factor theory mainly focuses on separate studies of intrinsic motivation or extrinsic motivation. For example, Dang Mengxin, Qi Hong, and Lai Hong focus on the affective factor of foreign language learning motivation [1] [2]. Panagiotidis, P., Krystalli, P., and Arvanitis et al. propose technology as a motivational factor for foreign language learning [3]. Jin Xu and Sudan Chen proposed social contextual factors (environmental factors) for foreign language learning motivation [4] [5]. The single-factor model is a simplified analytical framework that assumes that a phenomenon or outcome is primarily influenced by a single key factor.

2. Results of the two-factor theory analysis

The two-factor theory, proposed by the American psychologist Herzberg, divides the factors affecting behavior into two categories: incentives (related to intrinsic motivation) and health factors (related to the external environment) [6]. For example, based on Maslow's Hierarchy of Needs Theory, Chen Yanbin analyzed secondary school students' English learning motivation from the two-factor perspective in terms of two major aspects: internal personal factors and external environment [7].

Chen, H. J., and Shuo, D. F. talk about the maintenance of foreign language learning motivation from the aspects of 'self-regulation' and 'goal orientation' [8]. Amoah, S., and Yeboah, J. classified Chinese students 'motivation to learn spoken English into instrumental and integrative motivation, and they suggested that Chinese students' motivation to learn spoken English is mainly instrumental [9]. Literature based on the two-factor theory explores the role of intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic and extrinsic motivation in foreign language learning are not completely independent; they can influence each other and even transform each other. Appropriate extrinsic motivation can promote the formation of intrinsic motivation, while excessive extrinsic pressure may weaken intrinsic motivation.

3. Results of analyses of multifactor theory

Multifactor theory integrates the influence of personal, social, cultural, and other factors on foreign language learning motivation. Literature based on multifactor theory identifies more factors affecting Chinese students' motivation to learn foreign languages. For example, Xiangdong Li, Feng Fan, Tao Han, and Jinwei Wang investigated the motivation of non-English foreign language majors and suggested that learners' personal factors (e. g., language of specialisation, university grade, age of starting Russian/Japanese/Spanish learning, and foreign experiences) all have different degrees of influence on motivation, but learning context is the most typical motivation for non-English foreign language majors [10].

The most representative researcher of multifactor theory is Eddie Long Shao, who proposed a multidimensional ecology of factors influencing motivational behaviours of college English learners, suggesting that the motivational behaviours of college students' English learners have four dimensions: affective reality, reality cognition, strategy cognition, and socio-emotional support [11].

Zhang Hong and Du Xinran et al. classified students' English learning motivation into four types (future vision, failure avoidance, self-development, and cultural interest) and five factors (teacher factor, learner factor, learning environment factor, family factor, and peer factor) [12]. Shen Guobiao, Di Xuan, and Ma Shuhan et al. in their study of the current situation of motivation of college students to learn Arabic investigated and proposed five influencing factors of motivation of Chinese college students to learn Arabic: intrinsic interest, learning situation, social evaluation, personal development, and family responsibility [13].

Wang Chunying tried to classify English learning motivation into six factors from the learner level and the learning context level: the learner level includes learning attitude, learning purpose, and self-concept; the learning context level includes the school environment, English classroom teaching, and the relationship between peers [14]. Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying, and Zhou Yan et al. summarised seven types of English learning motivation of Chinese undergraduates in their local environment through a large-scale

stratified sampling survey: intrinsic interest motivation, achievement motivation, motivation to go abroad, motivation to learn in the learning context, motivation to take social responsibility, motivation for personal development, and motivation to learn through information media [15].

From the findings of the above researchers, we can see that: the motivational influences on students' foreign language learning are complex and varied; it is a dynamic field of research that is constantly changing and developing with the development of the times; the motivation to learn a foreign language can be stimulated and sustained by adopting targeted measures for the motivational influences; therefore, it is necessary for us to analyze the driving mechanism of motivation to learn a foreign language.

4. Driving mechanism analysis

Synthesizing the research results under different theoretical models, it can be found that the driving mechanism of Chinese students' foreign language learning motivation is complex and is jointly influenced by a variety of factors. Among them, intrinsic motivation is the core driving force for learning, and extrinsic motivation is an important supplementary and moderating factor. Other factors, such as foreign language learning goals, foreign language learning situations, teacher-student relationships, and family factors, etc., indirectly affect the strength and duration of students' motivation to learn foreign languages.

The unifactorial theory of foreign language learning provides the basis for understanding the composition of students' motivation in foreign language learning; the bifactorial theory reveals the complementary roles of intrinsic and extrinsic motivation in foreign language learning; and the multifactorial theory builds a more comprehensive model of motivation mechanism on the basis of the previous two theories. The relationship between the three is progressive and inclusive, and the multifactor theory can integrate the research results of the single-factor and two-factor theories.

Conclusions

Through a literature review, this study systematically sorted out the application of single-factor, two-factor, and multi-factor theories in the study of Chinese students' motivation for foreign language learning. It was found that: the unifactor theory emphasizes single drivers, such as personal interest and occupational needs, as an important source of foreign language learning motivation; the bifactor theory reveals the synergistic effects of health factors and motivational factors on foreign language learning motivation; and the multifactor theory integrates personal, social, cultural, and other factors, revealing the complex driving mechanism of motivation.

The scope of the literature review may have some limitations and failed to include all relevant literature. In the future, we can explore effective strategies for intercultural foreign language education between Russia and China by comparing the subtle differences in foreign language learning motivation between Russian and Chinese students. Foreign language teachers should reasonably use extrinsic motivation, but avoid overuse that leads to the weakening of intrinsic motivation. Schools should create a favorable atmosphere for foreign language learning and set appropriate foreign language learning goals for students of different grades.

References

1. Dang, Mengxin. Research on the correlation between foreign language pleasure and foreign language learning motivation of junior high school students[D]. Xi'an University of Foreign Chinese, 2023. – DOI:10.27815/d.cnki.gxawd.2023.000410.

2. Qi Hong, Li Hong. (2004). Analysis of Affective Factors in Foreign Language Learning // Journal of Southwest University for Nationalities (Humanities and Social Sciences) (06). – Pp. 404–406. – Doi:CNKI:SUN:XNZS.0.2004-06-107. – DOI:10.3969/j.issn.1004-3926.2004.06.108.

3. Panagiotidis, P., Krystalli, P. and Arvanitis, P., 2023. Technology as a motivational factor in foreign language learning // European Journal of Education (EJED). – 6(1). – Pp. 69–84. – DOI:10.26417/ejed.v1i3. – Pp. 43–52.

4. Xu, Jin. (2008). Social Situational Factors Affecting College Students' English Learning Motivation in China: The Influence of Self-Concept Level on the Internalization of College Students' English Learning Motivation from the Perspective of Family Background // Electronic Teaching of Foreign Languages. – (03). – Pp. 61–64. – DOI:10.3969/j.issn.1001-5795.2008.03.013.

5. Sultan, Chen. Correlation between Environmental Factors and English Language Learning // Science and Engineering Higher Education Research. 02(2003). – Pp. 111–113. – DOI:CNKI:SUN:JCGS.0.2003-02-047.

6. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). The motivation to work. John Wiley & Sons.

7. Chen Yanbin, 2024. A Study on the Influencing Factors of English Learning Motivation and Elicitation Strategies of Middle School Students under the Need Hierarchy Theory // Advances in Psychology. – 14. – P. 151. – DOI:10.12677/ap.2024.1412866.

8. Chen Hengjie, Shu Dingfang (2022). Influencing factors of the learning motivations of secondary school good EFL learners: From the perspective of Personal Investment theory // Foreign Language Teaching Theory and Practice. – (4). –Pp. 74–82.

9. Amoah, S. and Yeboah, J., 2021. Chinese EFL learners' speaking difficulties and their motivation to speak English // Journal of Language and Linguistic Studies. – 17(1). – Pp. 56–69. – DOI:CNKI:SUN: TEIC.0.2008-05-010.

10. Li Xiangdong, et al. A Study on the Learning Motivation of Non-English Foreign Language College Students: A Case Study of Russian, Japanese and Spanish // Frontiers of Foreign Language Education Research. – 4. 02(2021):57-64+91. – DOI:10.20083/j.cnki.fleic.2021.02.007.

11. Long Shaoyun. A multidimensional ecological analysis of the influencing factors of motivation and behavior of college English learners // Journal of Beijing Second University of Foreign Chinese 32.02(2010):37-47+36. – DOI:10.3969/j.issn.1003-6539.2010.02.006.

12. Zhang Hong, and Du Xinran. Types of College Students' English Learning Motivation and Its Impact // Journal of Contemporary Foreign Language Studies. – 06(2021):105-118+131. – DOI:10.3969/j.issn.1674-8921.2021.06.011.

13. Shen Guobiao, Di Xuan and Ma Shuhan,2024. Analysis of Current Trends and Strategic Countermeasures for Enhancing Arabic Learning Motivation among University Students. Statistics and Applications. – 13. – P. 983. – DOI:10.12677/sa.2024.133099.

14. Wang Chunying. On the Six Factors Affecting the Motivation of English Learning // Journal of College of Foreign Chinese Languages, Shandong Normal University (Basic English Education). – 01(2004):26-28. – DOI:10.3969/j.issn.1009-2536.2004.01.009.

15. Gao, Yihong, Zhao, Yuan, Cheng, Ying, Zhou, Yan. Types of English Learning Motivation of Chinese University Undergraduates // Modern Foreign Languages. – 01(2003):28-38. – DOI:10.3969/j.issn.1003-6105.2003.01.005.

Информация об авторах

Е. А. Казак – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник;
Чжан Хайянь – кандидат педагогических наук.

Заявленный вклад авторов: вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов: авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 77–82
Научная статья
УДК 336.1
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-77-82

Инициативное бюджетирование в Калининградской области: практика и пути совершенствования

Олег Александрович Каленицкий[1], Ирина Ивановна Хихля[2]
Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Калининград, Россия
[1]oakalen@bk.ru
[2]xixlyairina@gmail.com

Аннотация. Рассматривается развитие партисипаторных механизмов на территории Калининградской области как инструмента участия населения в решении вопросов местного значения и основы для внедрения инициативного бюджетирования. Дается характеристика региону с выявлением факторов, оказывающих влияние на эффективность использования указанных механизмов. Проанализированы внедрение, применение и результативность инициативного бюджетирования в Калининградской области. Предложен комплекс разнонаправленных мероприятий по совершенствованию реализации этого процесса.

Ключевые слова: инициативное бюджетирование, инициативные проекты, местное самоуправление, партисипаторные механизмы, школьное инициативное бюджетирование

Для цитирования: Каленицкий О. А., Хихля И. И. Инициативное бюджетирование в Калининградской области: практика и пути совершенствования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 77–82.

Современные условия разобщения и дистанцирование стран, реторсия Российской Федерации (далее – РФ) на геополитические и геоэкономические решения стран первого эшелона ставят перед российской экономикой задачи оптимального и эффективного расходования бюджетных средств. Одним из инструментов совершенствования управления бюджетными средствами является инициативное бюджетирование (далее – ИБ).

Правовые основания развития ИБ были заложены государственной программой РФ «Управление государственными финансами и регулирование финансовых рынков», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 320, развиты в Концепции повышения эффективности бюджетных расходов в 2019–2024 годах, утвержденной Постановлением Правительства РФ от 31.01.2019 № 117-р. Законодательная база ИБ оформилась к 2021 году с введением Федеральным законом от 20.07.2020 № 236-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» дополнительной формы участия населения в осуществлении местного самоуправления – инициативных проектов, что повлекло и изменение Бюджетного Кодекса РФ. В настоящее время 82 субъекта РФ утвердили 190 нормативных правовых актов, предусматривающих мероприятия по развитию механизма ИБ.

По данным ежегодного мониторинга Минфина РФ непосредственными участниками реализации ИБ по итогам 2023 года стали 78 субъектов РФ, количество проектов достигло 33 640, а общая стоимость их реализации достигла 58,48 млрд рублей [6].

Данные факторы характеризуют активное внедрение и применение ИБ на региональном уровне, увеличение вовлеченности граждан в бюджетный процесс. Одновременно с этим требуется совершенствование процессов ИБ, нормативного регулирования, что делает актуальным рассмотрение данного вопроса.

Объектом исследования является практика ИБ в Калининградской области. Калининградская область входит в состав Северо-Западного федерального округа РФ. Эксклавное положение области затрудняет взаимодействие с другими российскими регионами: расстояние до Вильнюса в 2,3 раза меньше, чем до ближайшего областного центра РФ (Пскова) [2].

По площади регион является одной из самых маленьких территорий в России, но плотность населения в 7,3 раза больше среднего значения по РФ. По данным Калининградстата на 01.01.2024 численность населения области составила 1033,9 тысяч человек. По возрасту население распределяется следующим образом: трудоспособное население – 60,9 %, моложе трудоспособного – 19,6 %, старше трудоспособного – 19,5 % [7].

Согласно Общероссийскому классификатору территорий муниципальных образований местное самоуправление области представлено 22 муниципальными образованиями, из них 12 муниципальных и 10 городских округов. В них входит 22 города, 1 поселок городского типа и 1075 сельских населенных пунктов [4].

Для целей характеристики в таблице 1 представлен сокращенный SWOT-анализ, основанный на данных Калининградстата, и отражающий основные социально-экономические показатели, косвенно или прямо связанные с ИБ.

Таблица 1

SWOT-анализ Калининградской области

Сильные стороны (S) – режим особой экономической зоны (ОЭЗ); – инвестиционная привлекательность за счет налоговых льгот и таможенных преференций резидентам ОЭЗ; – 277 резидентов ОЭЗ с инвестиционными проектами с общим объемом заявленных инвестиций 107,8 млрд рублей и новыми рабочими местами 21,9 тысяч единиц; – развитый сектор МСП, по данным единого реестра субъектов МСП: 58816 субъектов всего, их которых микропредприятий 56521, малых предприятий 2147, средних предприятий 148; – в среднем за период 2021–2023 гг. объем инвестиций в основной капитал растет на 46 836,8 млн рублей;	**Слабые стороны (W)** – эксклавность территории ведет к проблемам для развития товародвижения, товаропроизводителей; – высокие таможенные тарифы на транспортировку грузов (стоимость доставки может составлять от 5 % до 35 % от стоимости продукции); – высокая себестоимость продукции и соответственно высокие цены на товары; – в июле 2024 года инфляция в Калининградской области была выше, чем по СЗФО (8,36 %) и в целом по РФ (9,13 %); – снижение рождаемости, высокие темпы старения населения, сокращение трудоспособного населения;
Возможности (O) – реализация федеральной государственной программы «Социально-экономическое развитие Калининградской области»; – дотации из федерального бюджета в 2024 году были предусмотрены в объеме 3,3 млрд рублей, целевые трансферты из федерального бюджета – 25 млрд рублей.	**Угрозы (T)** – дестабилизация мировой экономики; – влияние санкционного режима; – сворачивание программ международного сотрудничества; – ужесточение визового и таможенного режима со стороны ЕЭС.

Таким образом, Калининградская область регион РФ, которому оказывается активная федеральная поддержка, при этом область обладает инвестиционной привлекательностью за счет реализующихся мер поддержки сектора предпринимательства, что свидетельствует о значительном объеме средств, которые могут быть направлены на реализацию ИБ. При этом ряд демографических особенностей приводит к сужению социальной базы инициативного населения.

Партисипаторные механизмы на территории Калининградской области реализуются через систему ответов представителей власти на обращения граждан с предложениями об инфраструктурном развитии; публичные слушания; опросы по социально значимым вопросам; работу Общественных советов.

Заслуживает внимания практика вовлечения граждан в процессы принятия решений в рамках реализации «Народной стратегии 2028» Гвардейского городского округа, в соответствии с которой при составлении проекта социально-экономического развития муниципалитета учитывались мнения жителей городского округа путем опроса на сайте Администрации и с помощью анкет в МФЦ. Примечательной является и практика Светлогорского городского округа, в котором использовался метод картографирования проблем, позволяющий жителям обратиться к представителям Администрации муниципалитета с существующими проблемами благоустройства территорий.

Важно отметить, что внедрение механизмов ИБ на территории Калининградской области осуществлялось в несколько этапов. Отправной точкой являлся 2011 год и региональная программа «Конкретных дел». Программа регламентировала процесс поступления обращений от граждан о существующих проблемах, которые решались путем подготовки администрацией проектно-сметной документации, отбором в Министерстве строительства и ЖКХ, и финансированием отобранных объектов за счет средств местного бюджета и субсидии из областного бюджета местным бюджетам. В 2023 году 336,5 млн рублей средств областного бюджета были распределены между 21 муниципалитетом на 208 мероприятий, наибольшее финансирование по которым получили объекты, связанные с водоснабжением [8].

Следующим этапом являлся период 2018–2021 годов, когда реализовывалась практика голосования, проведения опросов, общественного контроля через портал «Активный горожанин». Данный информационный ресурс создавался для обратной связи от населения и развития механизмов общественного контроля по проектам в рамках региональной программы конкретных дел и федеральной программы по ремонту дворов и общественных пространств. Однако, Постановлением Правительства Калининградской области от 25.03.2021 № 127 использование данного ресурса было остановлено.

2023 год ознаменовал прямую реализацию ИБ в рамках конкурса проектов школьного инициативного бюджетирования «Мой город. Школьники». Конкурс предполагает непосредственное участие школьников в решении вопросов местного значения путем формирование школьниками ученических инициатив: развитие школьных зон отдыха, музеев, образовательного или библиотечного пространства, мест для занятия спортом или общения.

Главное условие проекта – решение о реализации проекта должно быть принято на общешкольном голосовании. На муниципальный конкурс от школы можно направить три предложения-лидера голосования среди учеников. Каждое учебное заведение, участвующее в проекте, получает финансирование до 300 тысяч рублей на реализацию одной идеи. В 2023 году по инициативе школьников в 44 школах было реализовано 50 проектов из 88 заявленных на общую сумму 15 миллионов рублей, выделенных из регионального бюджета [9].

В 2024 году на территории Калининградской области фактически впервые была реализована практика инициативного бюджетирования и сразу в цифровом формате через портал «Госуслуги». Нормативно-правовыми актами субъекта сформулированы методология составления и реализации инициативных проектов, особенности расчета критериев конкурсного отбора в виде балльной оценки и коэффициентов значимости [1]. Также установлен и объем субсидии из регионального бюджета, который на 1 инициативный проект не должен быть более 85 % от общей стоимости инициативного проекта, а софинансирование за счет средств муниципального образования и (или) инициативных платежей не менее 15 % от общей стоимости инициативного проекта [3]. Субсидии на софинансирование инициативных проектов предоставляются в соответствии с порядком, приведенным в государственной программе «Эффективные финансы» в ведомственном проекте «Финансовая грамотность и инициативные проекты населения», утвержденной постановлением Правительства Калининградской области от 29.12.2021 № 885.

В рамках программы установлено, что на ведомственный проект планируется выделить межбюджетных трансфертов местным бюджетам в размерах, указанных в таблице 2 [5].

Таблица 2

Планируемое финансовое обеспечение проекта

Источник финансового обеспечения	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	Всего
Межбюджетные трансферты местным бюджетам из бюджета субъекта (млн. руб.)	32	30	30	30	30	30	30	212

По данным, предоставленным Минфином Калининградской области, представленных в таблице 2 средств на покрытие затрат по реализации инициативных проектов в 2024 году было недостаточно. Так, общий заявленный объем – 100,5 миллионов рублей, из которых 75,64 миллиона рублей должно было финансироваться региональным бюджетом, однако возник дефицит в 45,64 миллиона рублей. При этом местными бюджетами осуществляется софинансирование

в 23,58 миллионов рублей, а населением в 1,3 миллиона рублей. Данные средства в 2024 году направлялись на реализацию 30 из 49 представленных проектов 13 муниципалитетов. Из 30 проектов наибольшее количество: проекты детских и спортивных площадок, объектов благоустройства, ремонта общественных мест, мест для сбора ТБО, что отражает инфраструктурные проблемы региона и озабоченность населения ими. Всего в голосовании приняли участие 2183 человека, а среднее количество отданных голосов за проект составляет 271, что демонстрирует невысокий уровень активности граждан, который оправдывается проведением данной процедуры голосования впервые и, следовательно, требует механизмов повышения информированности граждан.

В ходе интервью с бывшим главой администрации Янтарного городского округа Артуром Леонидовичем Крупиным также были выявлены проблемы реализации ИБ, к которым, в частности, можно отнести: низкий уровень подготовки общественных лидеров, отсутствие у жителей муниципалитета навыков реализации общественных проектов, низкую информированность граждан о своих правах и возможностях участия в социальной жизни муниципального образования, низкий уровень вовлеченности граждан в общественную деятельность, например, в среднем в общественном совете собирается 8–12 человек даже при предварительном планировании и организации, а на публичное слушание бюджета приходят в среднем по 10–12 человек, на заслушивание проекта бюджета 40–50 человек, большая часть из которых представители НКО.

Предложения по совершенствованию программы инициативного бюджетирования разделены на несколько блоков. Так, первый блок затрагивает процесс информированности граждан разных возрастных групп населения через:

– информирование школьников посредством «разговоров о важном»;

– организацию мероприятий «уроков об ИБ» посредством задействования НКО/волонтеров в вузах, центрах организации досуга;

– проведение в рамках программы «Балтийское долголетие» на уроках по финансовой грамотности для пенсионеров занятий по ИБ, а на уроках информатики занятий по процедуре голосования за инициативные проекты на портале «Госуслуги»;

– взаимодействие с наиболее популярными новостными местными порталами в социальных сетях (Клопс, Подслушано в Калининграде);

– создание отдельной вкладки в разделе «Инициативные проекты» портала «Госуслуги», где будет представлен сформированный на основе паспорта муниципалитета, инвестиционного паспорта перечень приоритетных направлений проектов.

Второй блок направлен на повышение экспертности (качественного уровня) при реализации ИБ посредством:

– проведения различных семинаров, консультаций для лиц, формирующих проект, по общим вопросам составления, соответствия установленным нормам;

– расширения списка лиц, принимающих участие в конкурсном отборе, гражданами субъекта (процесс отбора сделать открытым для всех желающих);

– реализации школ консультантов бюджетирования;

– составления руководства по реализации практики ИБ, что позволит обеспечить единообразное понимание деталей операционных процедур всеми участниками ее реализации.

Третий блок включает мероприятия, целью которых является повышение вовлеченности граждан путем:

– рассылки СМС и на электронную почту посредством портала «Госуслуг» о проведении голосования;

– организации пунктов волонтеров в общественных местах с высокой проходимостью для сбора голосов граждан;

– расширения направленности проектов на определенные слои населения, социальные группы (например, проблема нехватки оборудования в женской консультации, инклюзивных детских площадок).

Четвертый блок направлен на повышение вовлеченности представителей власти за счет:

– внесения в перечень показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления показателя «количество реализованных проектов в рамках ИБ» (Указ Президента РФ «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления муниципальных, городских округов и муниципальных районов»);

– внедрения механизма «народной стратегии», то есть привлечения граждан к составлению проекта стратегического развития.

Пятый блок объединяет положения, ориентированные на изменения в нормативно-правовых актах Калининградской области:

– в постановлении Правительства КО от 02.08.2012 № 583 «О стратегии социально-экономического развития КО на долгосрочную перспективу» добавить в 5 главу «Развитие государственного управления и гражданского общества» в пункт 187: «развитию взаимодействия общественных институтов и органов власти…будет способствовать…ИБ». В 188 пункт добавить подпункт 6 «повышение вовлеченности населения в процесс ИБ». К предлагаемым мерам добавить «увеличение числа инициативных проектов и числа голосовавших путем содействия в повышении информированности населения об ИБ». В 189 пункте список показателей эффективности расширить подпунктами 5 «число предложенных к реализации инициативных проектов в рамках ИБ» и 6 «число граждан, голосовавших за инициативные проекты». При этом в пункте 150 «Финансовая система» в описании задач для достижения поставленной стратегической цели развития бюджетной системы Калининградской области подпункт 2 расширить – «развитие практики ИБ»;

– добавить в паспорт программы «Эффективные финансы» в проект «Финансовая грамотность и инициативные проекты населения» показатели «число предложенных к реализации инициативных проектов в рамках ИБ» и «число граждан, голосовавших за инициативные проекты»;

– в рамках программы «Финансовая грамотность и инициативные проекты населения» предложить увеличить объем средств, предусмотренных на реализацию данной программы, до 1 % от общего объема средств: увеличение с 14,1 миллиона рублей до 28,6 миллионов рублей за счет уменьшения средств по программе «Межбюджетные отношения» до 2021,8 миллионов рублей. Или разделить ведомственный проект на 2: ИБ отдельно. Средства также составят 0,5 % процентов от общего объема за счет уменьшения объема по проекту «Межбюджетные отношения».

Таким образом, для эффективной реализации ИБ данные мероприятия стоит рассматривать и внедрять в совокупности, увеличивая информационный охват, улучшая качество инициативных проектов, эффективность их реализации, мотивируя и стимулируя проведение мероприятий ИБ, изменения нормативно-правовых актов.

Подводя итог, положительными аспектами внедрения ИБ являются: дополнение существующих институтов представительной демократии; развитие кадровой политики (появление профессии консультант ИБ); развитие деятельности НКО; повышение уровня доверия граждан к власти; высокий фискальный эффект (увеличение налоговых доходов в местные бюджеты); повышение качества управления; повышение финансовой грамотности населения.

Список источников

1. Закон Калининградской области от 30.06.2021 № 580 «О правовом регулировании отдельных вопросов, связанных с реализацией инициативных проектов на территории Калининградской области». – URL: https://base.garant.ru/9770461/ (дата обращения: 12.04.2025).

2. Постановление Правительства Калининградской области от 02.07.2012 № 583 «О Стратегии социально-экономического развития Калининградской области на долгосрочную перспективу». – URL: https://base.garant.ru/9770461/ (дата обращения: 12.04.2025).

3. Постановление Правительства Калининградской области от 05.02.2024 42-п «Об установлении требований к составу сведений, которые должны содержать инициативные проекты, выдвигаемые для получения финансовой поддержки в форме субсидий из областного бюджета, и порядка рассмотрения и отбора инициативных проектов муниципальных образований Калининградской области». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/3900202402050008?index=5 (дата обращения: 12.04.2025).

4. ОК 033-2013. Общероссийский классификатор территорий муниципальных образований (Том 2. Северо-Западный федеральный округ). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_ (дата обращения: 12.04.2025).

5. Паспорт государственной программы «Эффективные финансы». – URL: https://minfin39.ru/budget/effective-finance/ (дата обращения: 12.04.2025).

6. Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях. Министерство финансов РФ, 2024. – URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2024/09/main/Doklad_IB_2024_web.pdf (дата обращения: 12.04.2025).

7. Калининградстат. – URL: https://39.rosstat.gov.ru/ (дата обращения: 12.04.2025).
8. Отобраны новые проекты по программе конкретных дел. – URL: https://gov39.ru/press/327739/ (дата обращения: 12.04.2025).
9. Самые инициативные школы получат финансирование на свои проекты. – URL: https://www.klgd.ru/rss/index.php?ELEMENT_ID=7086841 (дата обращения: 12.04.2025).

Информация об авторах

О. А. Каленицкий – кандидат юридических наук, доцент;
И. И. Хихля – студент.

Статья поступила в редакцию 10.06.2025; одобрена после рецензирования 11.07.2025; принята к публикации 18.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 83–85
Научная статья
УДК 378.14
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-83-85

Исследование культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса

Ольга Александровна Катушенко
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия
olga.katushenko@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0003-1692-1528

Аннотация. Рассматривается вопрос о наличии взаимосвязи между вежливостью с голосовыми помощниками и культурой взаимодействия в цифровой среде и среде реального взаимодействия. Приводятся результаты анализа опроса будущих педагогов, обучающихся в Мининском университете, про их опыт взаимодействия с голосовыми помощниками и комментарии специалистов Международной Ассоциации консультантов по этикету и коммуникациям.

Ключевые слова: вежливость, голосовые помощники, культура взаимодействия, цифровая среда, среда реального взаимодействия, будущие педагоги, субъекты образовательного процесса.

Для цитирования: Катушенко О. А. Исследование культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 83–85.

В современном обществе растёт количество сервисов и девайсов, которые помогают выполнять бытовые, а также рабочие задачи. Одними из таких сервисов являются голосовые помощники (Алиса, Маруся, Салют и т. д) которые функционируют на базе смартфонов и умных колонок.

В официальном Telegram-канале посвященному голосовому помощнику «Алиса» было опубликовано, что за декабрь 2024 года пользователи обратились к виртуальному ассистенту более 7,3 млрд раз и более 10 миллионов пользователей ежемесячно управляют домом и бытовыми устройствами с помощью Алисы [1].

Пчелинцева Н. В., Пчелинцев С. А., Скрипкина М. А. определяют голосовой помощник как «бот искусственного интеллекта, который работает на механизме распознавании речи, в ответ на голосовые команды такие помощники могут выполнить самые разнообразные команды» [8].

Цифровизация влияет на высшее образование и делает необходимым учитывать новые условия, которые встраиваются в профессиональную подготовку будущих педагогов: цифровой след, цифровую образовательную среду, цифровой авторитет, культуру взаимодействия и т. д. [2, 3, 5, 9, 10]. На базе Мининского университета был проведёт опрос будущих педагогов про их опыт взаимодействия с голосовыми помощниками. Респондентами выступило 119 студентов первого курса обучающихся по следующим направлениям подготовки и специальностям: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Иностранный (английский) язык и Иностранный (немецкий/французский/испанский) язык»; 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, обучающихся по профилям «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Логопедия»; 44.03.02 Психолого-педагогическое образование «Психология и педагогика дошкольного образования».

На рис. 1 мы видим, что будущие педагоги также в своей деятельности часто применяют голосовые помощники (72 %), при это других вариантах были ответы, связанные с применение конкретных ГП, что увеличивает процент положительных ответов до 75 %.

В профессиональном чате экспертов в области этикета, протокола и коммуникаций при Международной Ассоциации консультантов по этикету и коммуникациям в мае 2025 года был поднят вопрос о том необходимо ли соблюдать нормы этикета при коммуникации с голосовым помощником [6]. Нас заинтересовал данный вопрос с точки зрения влияния стиля общения с голосовыми помощниками на культуру взаимодействия субъектов образовательного процесса (педагогических работников, обучающихся, родителей обучающихся) в цифровой среде и среде

реального взаимодействия и мнения будущих педагогов по данной теме, так как большинство будущих педагогов применяют голосовые помощники. Для раскрытия проблематики данного вопроса обратимся к словам Яны Пыстиной, специалиста по светскому, деловому этикету и протоколу, член МАКПЭК, которая пишет о том, что она говорит с голосовым помощником «также, как и с человеком, чтобы не приобрести привычку общения без «уважительных» слов. Если, при общении с искусственным интеллектом, рядом с вами находятся люди, ваш диалог будет напрямую влиять на вашу репутацию, а если вы уже привыкли общаться сухо, а порой даже и грубо, возникает вопрос – сможете ли вы переключится на вежливое общение в моменте» [7].

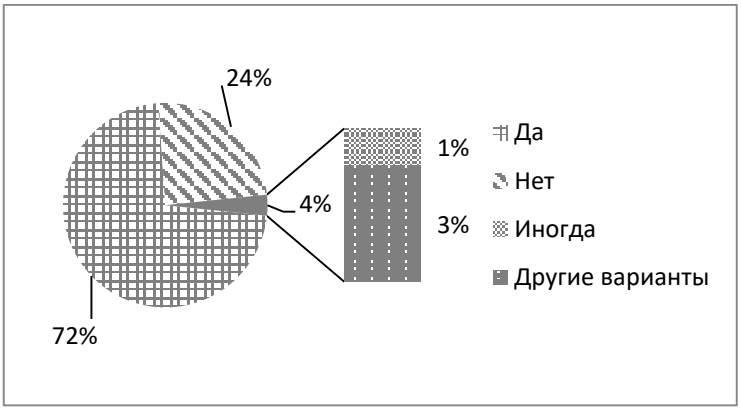

Рис. 1. Использование виртуальных голосовых помощников будущими педагогами

Величко Е. В. говорит о том, что одной из основных категорий коммуникации является вежливость и она определяет эффективность коммуникативной деятельности благодаря следованию этическим нормам общения [4]. Таюпова О. И. пишет о том, «что вежливость в широком смысле слова представляет особую форму коммуникации между говорящим (пишущим) и тем или иным адресатом, в результате которой выражается обоюдное почитание и взаимоуважение» [11].

Больше половины респондентов (59,7 %) считают, что отсутствие вежливости при общении с голосовыми помощниками может перенестись на взаимодействие с субъектами образовательного процесса, 35,3 % говорят о том, что это не влияет, при этом будущие педагоги отмечают, что «такое возможно, если отсутствие вежливости вошло в привычку», «зависит от ситуации», «частично да» и т. п.

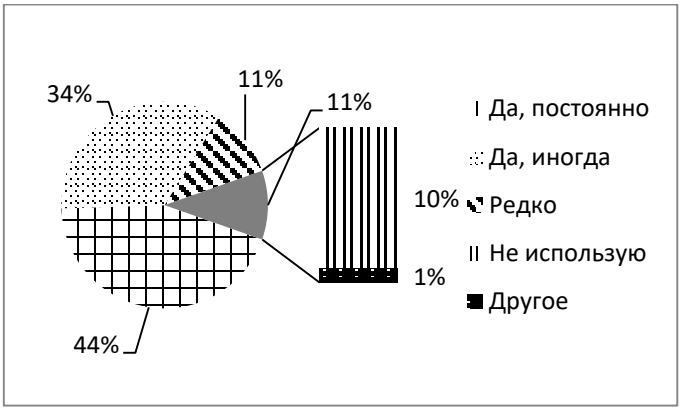

Рис. 2. Использование вежливого формата общения с голосовым помощником

При этом (рис. 2.) большинство будущих педагогов (78 %) использует вежливый формат общения с голосовым помощником (соблюдение/частичное соблюдение ритуала приветствия/прощания, выражение благодарности за помощь, спокойный тон общения и т. д.). При этом в рамках взаимодействие с людьми почти все будящие педагоги (93,3 %) ответили, что постоянно соблюдают вежливый формат общения. Таким образом, образуется процент будущих педагогов (15,3 %), которые значительно разделяют стиль взаимодействия в зависимости от реальности/виртуальности собеседника

(коммуникатора/реципиента), что может в дальнейшем перейти в игнорирования вежливого стиля общения и при взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

Отметим, что в многие голосовые помощники сохраняют доброжелательный и уважительный тон в любых ситуациях. Например, «Алиса» использует вежливое обращение на «вы», имя собеседника, а также применяет такие высказывания как «всегда пожалуйста», реагирует на благодарность словами «это как лайк, только лучше», «обожаю это слово, повторите его, ещё пожалуйста» и т. д. Что является одним из положительных образцов организации взаимодействия для всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости дальнейшего исследования вопроса влияния стиля общения с голосовыми помощниками на культуру взаимодействия в цифровой среде и среде реального взаимодействия. Будущим и действующим педагогам представляется целесообразным вырабатывать единый формат общения, как с субъектами образовательного процесса, так и с голосовыми помощниками для поддержания высокого уровня профессиональной культуры взаимодействия.

Список источников

1. Алиса, что нового? – URL: https://t.me/alice_yndx/1275 (дата обращения: 10.06.2025).

2. Аршба, Т. В. Цифровой след в предметно-методической подготовке студентов педагогических вузов / Т. В. Аршба, М. И. Рагулина // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4. – № 12. – С. 156–161.

3. Быстрицкая, Е. В. Формирование цифрового авторитета тренера-преподавателя в условиях систем высшего и дополнительного профессионального образования / Е. В. Быстрицкая, Л. С. Глотова, О. А. Катушенко // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма : материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартовск, 20 октября 2023 года. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2024. – С. 256–261.

4. Величко, Е. В. Гендерный аспект манифестации категории вежливости // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-aspekt-manifestatsii-kategorii-vezhlivosti (дата обращения: 18.06.2025).

5. Ильина, И. Ю. Трансформация профессиональной деятельности преподавателей вузов в условиях цифровизации образования: тенденции и риски // Вестник Мининского университета. – Т. 12. – № 4(2024). – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1662 (дата обращения: 10.06.2025).

6. Профессиональный чат экспертов в области этикета, протокола и коммуникаций при МАКПЭК. Вопрос о том необходимо ли соблюдать нормы этикета при коммуникации с голосовым помощником. – URL: https://t.me/c/2111766084/5017 (дата обращения: 10.06.2025).

7. Профессиональный чат экспертов в области этикета, протокола и коммуникаций при МАКПЭК. Комментарий Яны Пыстиной, специалиста по светскому, деловому этикету и протоколу. – URL: https://t.me/c/2111766084/5018 (дата обращения: 10.06.2025).

8. Пчелинцева, Н. В., Пчелинцев, С. А., Скрипкина, М. А. Популярные голосовые помощники: возможности и тенденции развития // Наука и образование. – 2023. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/populyarnye-golosovye-pomoschniki-vozmozhnosti-i-tendentsii-razvitiya (дата обращения: 06.06.2025).

9. Рахимова, А. Э. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе / А. Э. Рахимова, Ф. Л. Ратнер // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 98–100.

10. Тазиева, З. Н. Компетентность социального взаимодействия студентов // Экономика и менеджмент в XXI веке: информационные технологии, биотехнологии, физкультура и спорт : сборник докладов и научных статей преподавателей и обучающихся по материалам международной научно-практической конференции, посвященной проблемам малого и среднего предпринимательства. Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма. – Москва. – 2020. – С. 142–145.

11. Таюпова, О. И. Медиакоммуникация и вежливость // Российский гуманитарный журнал. – 2023. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediakommunikatsiya-i-vezhlivost (дата обращения: 18.06.2025).

Информация об авторе

О. А. Катушенко – старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 23.06.2025; одобрена после рецензирования 25.07.2025; принята к публикации 01.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 86–90
Научная статья
УДК 371.213.3-057.8(470.26)
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-86-90

Исследование отношения обучающихся к наставничеству: результаты опроса. Часть 1

Кирилл Андреевич Новоселов
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
kirill-n1996@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-4206-6150

Аннотация. Проведен анализ материалов опроса студентов КГТУ и курсантов БГАРФ об их отношении к наставничеству, сделаны соответствующие выводы. Исследование позволяет дать оценку пониманию понятия наставничества и отношению к нему среди обучающихся вуза. Результаты исследования могут помочь преподавателям, кураторам и наставникам в высших учебных заведениях сформировать максимально эффективные взаимоотношения с наставляемыми в целях наиболее полного раскрытия их способностей и развития потенциала, а также оказания поддержки и помощи.

Ключевые слова: наставничество, ментор, курсанты, студенты, педагогическая поддержка, мотивация, профессиональная ориентация, личностный рост, роль наставника, воспитание, саморазвитие.

Для цитирования: Новоселов К. А. Исследование отношения обучающихся к наставничеству: результаты опроса. Часть 1 // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 86–90.

Современная система образования претерпевает значительные изменения, под влиянием глобализации, цифровизации и растущих требований к качеству подготовки специалистов.

В этих условиях особую значимость приобретает индивидуальный подход к обучению, который позволяет учитывать уникальные особенности каждого студента и создавать условия для максимального раскрытия его потенциала. Одним из инструментов реализации индивидуального подхода является система наставничества, которая активно внедряется в образовательные учреждения различного уровня, и которая способствует развитию профессиональных и личностных качеств обучающихся.

В статье [1] авторами рассматриваются основные функции, модели, методы и формы наставничества, которые могут быть реализованы в любом образовательном учреждении.

Наставничество представляет собой форму взаимодействия между опытным специалистом (наставником) и обучающимся, целью которого является передача знаний, умений и опыта, а также оказание поддержки в процессе профессионального становления, также можно сказать, что наставничество является такой формой педагогического сопровождения, при которой опытный специалист оказывает поддержку молодому специалисту или студенту в освоении профессиональных знаний, умений и навыков, а также в развитии личных качеств [13]. Этот процесс направлен на создание благоприятного психологического климата, способствующего успешной адаптации обучающихся к новой среде, преодолению трудностей и достижению высоких результатов в учебе и профессиональной деятельности.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем поздравлении в честь начала Года педагога и наставника сказал: «Историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, ответственности за судьбу страны. Традиции наставничества, десятилетиями формировавшиеся в нашей стране, сейчас крайне востребованы. В условиях стремительных технологических изменений именно такой личный контакт позволяет быстрее передавать от учителя к ученику лучший опыт и знания, вместе работать над решением нестандартных задач в системе образования, на производстве, в науке, во всех сферах жизни» [2].

Исследования показывают, что участие в программах наставничества положительно влияет на академическую успеваемость, профессиональную ориентацию и личностное развитие студентов [3]. Однако успех таких программ зависит от множества факторов, включая уровень мотивации участников, качество взаимодействия между наставником и наставляемым, а также организационные аспекты самой программы [4, 5, 6, 7].

Актуальность исследования обуславливается важностью изучения отношения обучающихся в высшем учебном заведении к наставничеству, чтобы понять, насколько эффективно работают существующие модели и какие улучшения могут быть внесены для повышения их результативности; пониманием того, как студенты, курсанты воспринимают эту форму педагогического сопровождения, выявлением факторов, влияющих на эффективность их участия в программе наставничества, а также определить возможные пути улучшения данной практики.

Объект исследования: наставничество в высшем учебном заведении технического профиля.

Предметом исследования стал опрос об отношении курсантов БГАРФ и студентов КГТУ к наставничеству.

Целью настоящего исследования является анализ результатов опроса отношения курсантов БГАРФ и студентов КГТУ к наставничеству, выявление факторов, способствующих положительному восприятию этой формы педагогической поддержки, а также определение возможных проблем.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы наставничества и его роль в образовательном процессе.
2. Провести исследование среди курсантов БГАРФ и студентов КГТУ для выявления их отношения к наставничеству.
3. Проанализировать полученные данные и сформулировать выводы о восприятии студентами системы наставничества.

Методы исследования включают анализ литературы по изучаемой теме, проведение опроса, качественный и количественный анализ собранных данных.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны для педагогов и преподавателей, руководителей образовательных учреждений, наставников, кураторов учебных групп, разработчиков программ наставничества, так как они позволят улучшить качество образовательного процесса и повысить мотивацию обучающихся.

Респондентами стали курсанты БГАРФ и студенты КГТУ общим числом 27 человек в возрасте от 18 до 23 лет, 100 % – юноши. Опрос состоял из 29 вопросов.

По возрасту респонденты распределились следующим образом: 48,1 % (13 чел.) – 22 года; 25,9 % (7 чел.) – 20 лет; 18,5 % (5 чел.) – 21 год; 7,4 % (2 чел.) – 23 года.

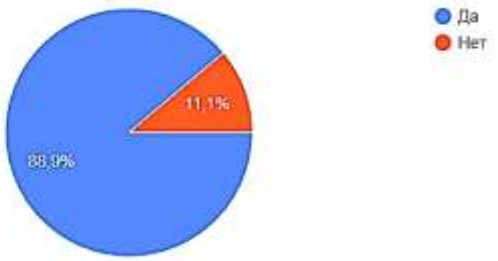

Рис. 1. Ответы на вопрос «Знаете ли Вы что такое наставничество?»

Из всех опрошенных 88,9 % (24 чел.) дали ответ, что знают, что такое наставничество, 11,1 % (3 чел.) ответили, что не знают (рис. 1). Можно сделать вывод, что большая часть слышали, читали или, возможно, взаимодействовали с системой наставничества.

Для анализа ответов на вопрос «Что на Вас взгляд является наставничеством?» был использован инструмент «Генератор облака слов» от сервиса «WordsCloud» [8].

Рис. 2. Облако слов из ответов на вопрос «Что на Вас взгляд является наставничеством?»

Как видно, наиболее часто в ответах были слова: «помощь», «опытного», «наставником», «жизненном», «передача». Среди менее встречающихся можно отметить слова: «наставление», «знаний», «помощи», «выборе», «лидером» (рис. 2). Таким образом, суммируя мнения респондентов можно сделать описание образа наставника и наставничества – наставничество является помощью опытного наставника, передающего жизненный опыт, помогающего в выборе, освоении знаний, являющегося лидером.

Данный вывод согласуется с определением наставничества, как «способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области» [9], а также с выводом, что «Наставничество – это образовательный процесс на рабочем месте. Задачи наставника: профессиональное развитие (передача стандартов, знаний, навыков, помощь в освоении нового опыта, развитие мотивации); социокультурная адаптация (трансляция корпоративной культуры, ее ценностей, норм и правил)» [10].

В своей статье М. В. Кларин пишет: «Наставничество используется в обучении/развитии разных категорий сотрудников (включая будущих сотрудников!) и с различными целями: со старшеклассниками – для целей профориентации; со студентами-стажерами – для задач углубления профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации; с новыми сотрудниками – для задач адаптации в компании, ускоренного освоения норм и требований, вхождения в полноценный рабочий режим; с руководителями – для задач подготовки к развитию управленческой карьеры, переходу на более высокие уровни управления. В этом случае часто употребляется обозначение «менторинг» (от англ. mentor – наставник)» [11], что также подтверждает сформулированное нами определение наставничества.

На вопрос об отношении к наставничеству ответы распределились следующим образом (рис. 3): 77,8 % (21 чел.) относится к нему положительно, 22,2 % (6 чел.) – нейтрально. Отрицательного отношения выявлено не было.

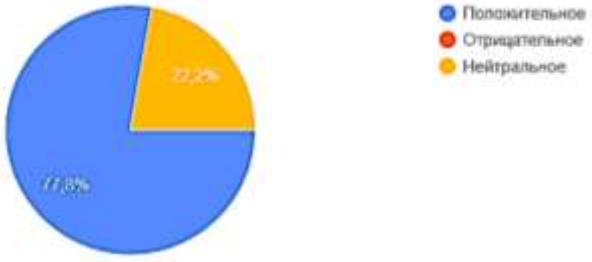

Рис. 3. Ответы на вопрос об отношении к наставничеству

У большинства (85,2 % (23 чел.)) опрошенных в жизни был человек, которого они могли бы назвать наставником. Респонденты отметили, что в основном считают наставником родителей (74,1 %), тренера (48,1 %), преподавателя (40,7 %), родственников (33,3 %), другого человека (33,3 %) (рис. 4).

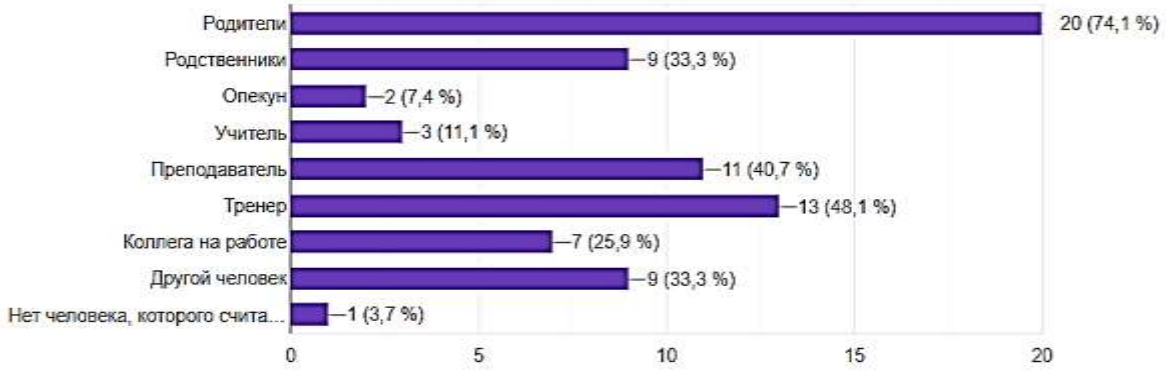

Рис. 4. Ответы на вопрос «Кого Вы считаете своим наставником?» (множественный выбор)

Результаты ответов на два вышеуказанных вопроса согласуются с результатами опроса ВЦИОМ, проведенного в 2023 году, согласно которого «в жизни 78 % россиян старше 14 лет есть человек, которого они могут назвать своим наставником. Чаще всего эту роль в жизни наших сограждан играют близкие члены семьи – родители, бабушки, дедушки или опекуны (38 %). Второй по популярности ответ – школьные учителя, преподаватели в вузе, их считает своим наставником каждый третий (32 %). Российская молодежь 16–35 лет упоминает обе группы (членов семьи и педагогов как наставников) с одинаковой частотой (по 34 %). Каждый пятый видит своим наставником коллегу по работе (21 %), каждый десятый – друга/подругу (10 %). Реже в этой роли для россиян старше 14 лет выступают братья/сестры (7 %), духовное лицо (7 %), спортивный тренер (6 %) и общественные деятели (6 %). Еще 18 % ответили, что такого человека в их жизни нет» [12].

Из опрошенных курсантов и студентов у 44,4 % (12 чел.) уже есть наставник, 40,7 % (11 чел.) хотят, чтобы у них появился наставник, а 14,8 % (4 чел.) не хотят, чтобы в их жизни был наставник (рис. 5).

Рис. 5. Ответ на вопрос «Хотите ли, чтобы у Вас появился наставник?»

Проведя анализ и интерпретацию результатов опроса, можно сделать ряд выводов:

1. Большинство опрошенных (88,9 %) знают, что такое наставничество; слышали, читали или взаимодействовали с системой наставничества.

2. При описании наставничества наиболее часто использовались: «помощь», «опытного», «наставником», «жизненном», «передача», а также «наставление», «знаний», «помощи», «выборе», «лидером», что позволило, по мнениям опрошенных, создать образ наставника и наставничества.

3. Большинство опрошенных положительно относятся к наставничеству (77,8 %) или придерживаются нейтральной точки зрения (22,2 %). У 85,2 % был человек, которого они считают наставником. И в основном это родители (74,1 %), тренер (48,1 %), преподаватель (40,7 %),

родственники (33,3 %). У 40,7 % опрошенных есть желание, чтобы в их жизни появился наставник; 14,8 % – не хотят иметь наставника.

В данной статье представлены лишь некоторые результаты исследования. В последующих работах будут представлены анализ и интерпретация оставшихся результатов.

Список источников

1. Филатова, О. Н. Роль наставничества в деятельности преподавателя / О. Н. Филатова, М. И. Колдина, П. В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 356–358. – EDN XBWFKH.
2. Открытие Года педагога и наставника. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/70627 (дата обращения: 29.04.2025).
3. Дапык, С. М. Наставничество в системе отношений «преподаватель–студент» / С. М. Дапык, М. А. Хольшина // Молодой ученый. – 2023. – № 15(462). – С. 327–329. – URL: https://moluch.ru/archive/462/101611/ (дата обращения: 28.12.2024)
4. Москвичёва, Г. Т. Какими навыками должен обладать наставник / Г. Т. Москвичёва // Молодой ученый. – 2022. – № 43(438). – С. 334–336. – URL: https://moluch.ru/archive/438/95742/ (дата обращения: 28.12.2024).
5. Князева, Е. Н. Профессиональное развитие через наставничество в СПО / Е. Н. Князева // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 24–25 октября 2024 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2024. – С. 448–452. – EDN IAGWNY.
6. Демидова, М. В. Влияние наставничества в инновационном пространстве образовательной среды / М. В. Демидова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 17 декабря 2024 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2024. – С. 18–20. – EDN ITVVAU.
7. Мещерякова, Т. Ю. Наставничество как образовательный тренд современности / Т. Ю. Мещерякова // Актуальные исследования. – 2023. – № 37-2(167). – С. 72–75. – EDN TQQFEP.
8. WordsCloud. – URL: https://wordscloud.pythonanywhere.com (дата обращения: 29.04.2025).
9. Сулейманова, Н. Как сделать наставничество эффективным / Н. Сулейманова // Кадровик. – 2012. – № 9. – С. 77–83. – EDN RLMUJF.
10. Тренинг-Бутик. – URL: http://www.tboutique.ru (дата обращения: 29.04.2025).
11. Кларин, М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М. В. Кларин // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 5. – С. 92–112. – EDN XAIJBN.
12. Наставники в России: кто они? – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/nastavniki-v-rossii-kto-oni (дата обращения: 29.04.2025).
13. Развитие института наставничества как формы организации работы с молодыми специалистами / В. А. Бурляева, К. В. Булах, Н. А. Тартышева, А. В. Тартышева. – Невинномысск : Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, 2022. – 116 с. – ISBN 978-5-9644-0382-1. – EDN RRQUDE.

Информация об авторе

К. А. Новоселов – старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 14.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 91–94
Научная статья
УДК 001.4
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-91-94

Варианты реализации методики CLIL-обучения в контексте языковой подготовки иностранных студентов к обучению в вузах РФ

Татьяна Николаевна Резникова
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
tatyana.reznikova@klgtu.ru

***Аннотация*:** Описывается методика CLIL-обучения с точки зрения внедрения в систему языковой подготовки иностранных студентов к обучению в вузах РФ; дается характеристика моделей использования методики предметно-языкового интегрированного обучения; анализируются проблемы внедрения методики в рамках предвузовской подготовки иностранных студентов; представлены пути использования методики CLIL-обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая подготовка, методика предметно-языкового интегрированного обучения, профессиональная коммуникативная компетенция, современные технологии обучения.

Для цитирования: Резникова Т. Н. Варианты реализации методики CLIL-обучения в контексте языковой подготовки иностранных студентов к обучению в вузах РФ // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 91–94.

В настоящее время российские вузы реализуют программы подготовки иностранных студентов. В мае 2024 года президентом Российской Федерации подписан Указ, в котором поставлена задача к 2030 году увеличить количество иностранных студентов на программах высшего образования. Качественная языковая подготовка данной категории студентов является базой для результативного обучения. В зависимости от будущей специализации студента, программа предвузовской подготовки разделена на три профиля: инженерный, экономический и гуманитарный.

На начальном этапе изучение русского языка – основная задача всей вузовской подготовки в целом, так как русский язык выступает инструментом овладения будущей профессией. В этот период у иностранных обучающихся формируется коммуникативная компетентность, от уровня сформированности которой зависит успешность профильного обучения в вузе. Исследователи отмечают важность качественной профильно-ориентированной подготовки уже на предвузовском этапе обучения.

В связи с этим идет постоянный поиск новых эффективных методик и технологий, способствующих достижению основной цели языковой подготовки иностранных студентов – формирование способности и готовности к обучению в российском вузе.

Методика CLIL-обучения – относительно новое явление, но уже хорошо зарекомендовавшая себя методика в обучении иностранным языкам. Основная цель данной методики – одновременное обучение профильной специальности и языку, что предполагает овладение всеми видами речевой деятельности в контексте общеобразовательных и профильных дисциплин, формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Авторами данной методики являются Д. Койл и Д. Марш, ими были разработаны основные постулаты в 90-х годах прошлого столетия. Методологические основы технологии обоснованы и описаны в монографии «CLIL. Предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL. Content and Language Integrated Learning, 2010 г.), где в качестве основных специалисты выдвинули следующие аспекты:

– язык *через* обучение (язык как предмет обучения);
– язык *для* обучения (язык как инструмент познания);
– язык обучения (язык как средство коммуникации).

Трактовка предметно-языкового интегрированного обучения, которую предлагает Ф. Болл, содержит следующие утверждения:

– одна концепция логически вытекает из другой – концептуальная последовательность;

– критерии оценки понимания основываются на концептуальном и (или) процедурном (навыки) содержании;

– язык используется естественным образом (дискурс);

– контент сопровождается обязательной языковой поддержкой;

– взаимосвязь трех элементов обучения – концептуального содержания, процессуального содержания и лингвистического контента;

– виды деятельности: разработка заданий для активной коммуникации участников образовательного процесса, мероприятия по разработке стратегий чтения, мониторинг результатов, деятельность по привлечению более высоких когнитивных навыков. [3, с. 24]

Преимущества использования данной методики: глубокое погружение в изучаемый язык и профессиональный контент (обучение иностранному языку представляется прикладным с точки зрения получения профессии); формирование коммуникативных навыков (язык выступает средством общения); повышение мотивации к обучению (новая информация по предмету вызывает интерес к освоению новой лексики, грамматических конструкций, способствует вовлечению в профессиональную сферу и т. д.).

С позиции данных аспектов CLIL-обучение можно рассматривать как функциональную и результативную технологию.

Таблица 1

Модели предметно-языкового интегрированного обучения, реализуемые в настоящее время при обучении иностранным языкам (по Локтюшиной Е. А.)

№	Модель	Описание модели
1	Theme-based courses (тематические курсы)	Моделирование ситуаций реальной профессиональной коммуникации с целью овладения понятийным аппаратом будущей профессии. Преобладание языковых аспектов над предметным контентом. Преподаватель языка не является специалистом в предметной области
2	Adjunct/linked courses (дополнительные связанные курсы)	Сочетание языкового курса и основного академического курса специальной дисциплины. Единая содержательная база курса. Преподаватель-предметник делает акцент на профессиональной специфике курса, преподаватель языка – на формировании стратегий профессиональной иноязычной коммуникации в соответствии с содержанием курса
3	Sheltered subject-matter instruction (закрытое предметное обучение)	Предметное содержание ретранслируется преподавателем-предметником, владеющим изучаемым языком, или преподаватель языка, обладающий соответствующей компетенцией в области предметной дисциплины
4	Second language medium courses (курс изучения второго языка)	Академические курсы по различным дисциплинам, читаемые на изучаемом языке. Язык выступает средством овладения профессиональными знаниями

Однако применение представленных моделей методики в практике преподавания русского языка как иностранного сопряжено с определенными трудностями. Рассмотрим основные требования и трудности, связанные с внедрением предметно-языкового интегрированного обучения. Сысоев П. В. считает, что главным условием реализации методики является подготовка педагогических кадров, «способных осуществлять обучение одновременно и профессиональному иностранному языку, и профильной специальности». Исследователь подчеркивает невозможность интегрированного обучения без владения профессионально ориентированным предметным содержанием. [5, с. 28–29]

Подготовка иностранных граждан к вузовскому обучению состоит из обучения русскому языку общего владения, основам языка специальности и научного стиля речи на основе общеобразовательных дисциплин в соответствии с профилями обучения. В рамках предвузовской языковой подготовки иностранных студентов курс русского языка ведет преподаватель РКИ, обучая языку в социально-бытовой, учебно-научной и профессиональной сферах. Пропедевтические

курсы по общеобразовательным предметам в соответствии с профилями обучения ведут преподаватели-предметники в соответствии с профилями обучения. Обучение профессиональному языку также зона ответственности преподавателя РКИ.

В этой связи применение методики CLIL особенно актуально, так как обучение языку профессиональной сферы крайне необходимо будущему иностранному студенту-первокурснику. Принципы и новаторские идеи данной методики также важны для языковой подготовки иностранных студентов, планирующих обучение по программам магистратуры и аспирантуры. Таким студентам необходимо в сжатые сроки освоить и язык, и предметное содержание будущей специальности.

Предпочтительным сочетанием компетенций, необходимых преподавателю русского языка, обучающим иностранцев, исследователи считают следующие:

– преподаватель РКИ должен быть носителем русского языка, иметь филологическое образование;

– владеть методикой преподавания РКИ;

– владеть методикой обучения профильной специальности.

Однако данные условия трудно реализовать на практике по различным причинам: на довузовском этапе часто формируются группы студентов с различными профилями обучения, каждый учебный год преподаватель РКИ может работать в группах с разными профилями. Несмотря на эти реалии, элементы CLIL-обучения как эффективной методики преподавания языка необходимо использовать в процессе обучения иностранных студентов.

Проблемы внедрения методики предметно-языкового интегрированного обучения в языковую подготовку иностранных студентов:

– нехватка преподавателей, подготовка которых соответствует требованиям методики CLIL-обучения (для овладения профессионально ориентированным содержанием преподавателю РКИ необходима колоссальная, затратная по времени дополнительная подготовка);

– отсутствие учебных материалов (создание учебных материалов для каждой предметной области требует дополнительных временны́х и финансовых затрат);

– необходимость внедрения новых методов и комплексных критериев системы оценивания (методы оценивания в методике CLIL-обучения отличаются от традиционных и должны быть разработаны для определенной профессиональной области)

– недостаточное ресурсное обеспечение (методика CLIL предполагает работу с аутентичными текстами, видео, аудио контентом, а также использование в работе современных цифровых технологий и ресурсов).

Рассмотрим, какие существуют пути по преодолению вышеизложенных проблем и как преподаватель РКИ может использовать столь успешно зарекомендовавшую себя методику в обучении иностранных студентов.

Таблица 2

Варианты реализации CLIL обучения (предметно-языкового интегрированного) в преподавании РКИ

1	Использование упражнений, соответствующих методике, направленных на профессиональную коммуникацию, развитие творческого мышления
2	Использование аутентичных ресурсов в соответствии с содержанием предметного курса (профиля обучения) с учетом интересов и потребностей обучающихся
3	Включение в преподавание различных технологий визуализации (блок-схемы, интеллектуальные карты, диаграммы, графики, таблицы и т. д.)
4	Акцент на самостоятельной работе студентов (создание презентаций, групповых проектов, участие в дискуссиях, круглых столах и т. д.). Обязательная поддержка преподавателя
5	Создание учебных пособий, соответствующих потребностям каждой специальности, в которых языковой и предметный аспекты реализуются в равной степени
6	Внедрение профессиональных блоков (модулей), разработанных по принципам методики CLIL-обучения

Анализ научной и методической литературы по данному направлению позволил также выявить условия реализации методики CLIL:

– фокусирование на будущей специальности, обязательное знание преподавателем РКИ предметной области обучаемых;

– тщательное планирование занятий, постановка целей и задач урока с учетом необходимости формирования конкретных навыков;

– разработка заданий, направленных на профессиональную коммуникацию;

– поиск и адаптация материалов из разных источников (аутентичные тексты, статьи, интервью, глоссарии, аудио и видеоресурсы, справочная литература);

– организация внеаудиторных проектов;

– использование активных методов обучения, сотрудничество всех участников учебного процесса;

– учет лингвокультурологического аспекта обучения;

– опора на ранее полученные знания, поддержка (постепенно минимизирующаяся) самостоятельного творческого и критического мышления обучающихся;

– создание на занятиях безопасной и активной учебной среды;

– соблюдение баланса (снижение сложности языкового и предметного компонентов);

– частая смена видов деятельности на занятии;

– учет этнопсихологических и возрастных особенностей обучающихся;

– акцент на формирование и развитие межкультурной компетенции.

Обобщив сказанное, можно сделать вывод о том, что внедрение методики CLIL-обучения возможно и необходимо в условиях обучения иностранных студентов в вузах РФ. Данная методика способствует глубокому погружению в сферу будущей профессии, освоению профессиональной лексики и терминологии, обучению работе с различными источниками информации, развитию профессиональной коммуникативной компетенции.

Список источников

1. Долбилова, Д. В. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях и предметно-языковое интегрированное обучение: педагогические условия // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12. – № 3. – С. 37–48. – DOI:10.57769/2227-8591.12.3.03

2. Локтюшина, Е. А. Реализация моделей предметно-языкового интегрированного обучения в российской образовательной практике // Известия ВГПУ. – 2017. – № 7(120). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-modeley-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya-v-rossiyskoy-obrazovatelnoy-praktike (дата обращения: 15.03.2025).

3. Миронова, И. Н. Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового ин тегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 4. – С. 19–27. – DOI: https://www.doi.org/10.17805/trudy.2020.4.3 (дата обращения: 15.03.2025).

4. Сейку, Е. Ю. К вопросу о применении предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании английского языка в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – № 3. – С. 51–59. – DOI:10.28995/2073-6398-2020-3-51-59 (дата обращения: 15.03.2025).

5. Сысоев, П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31 (дата обращения: 15.03.2025).

Информация об авторе

Т. Н. Резникова – старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 18.07.2025; принята к публикации 25.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 95–103
Научная статья
УДК 347.9, 34(075.8), 37.06
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-95-103

Институт медиации в условиях перестройки экономики России

Нинэля Алиевна Томашук
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
ninel-1.01@mail.ru, http://orcid.org/0009-0003-1001-5986

Аннотация. На ПМЭФ-25 отмечены стойкость и способность экономики России к росту, несмотря на беспрецедентные санкции в отношении нее, идут перемены в макро-регионализации мирового рынка в условиях высокой конфликтности и неопределенности, рушатся старые связи между странами и возникают новые. Анализируется институт медиации и целевой подготовки кадров в условиях перестройки экономики России, связанной с макро-регионализацией мирового рынка. Предметом исследований является институт медиации в системе международного арбитража, объектом исследований – подготовка медиаторов для новых условий работы на азиатском рынке. Использован диалектический подход, методы исторического, системного, структурного и логического анализа. Показано, что медиация является важным институтом развития инновационной цифровой бизнес среды: различающиеся культурные коды народов Азии от традиционных до введения санкций партнеров российских предпринимателей в Европе требуют переосмысления подготовки кадров в области международной медиации. Выявлены преимущества медиации в решении споров российского бизнеса и партнеров из Азии в сравнении с рассмотрением в международных арбитражных судах; обращается внимание на необходимость участия России в создании новых социальных и технологических стандартов в цифровой среде.

Ключевые слова: новая конфигурация мирового рынка, международный арбитраж, культурный код, креативные технологии в образовании, цифровая образовательная среда, юристы-исследователи.

Для цитирования: Томашук Н. А. Институт медиации в условиях перестройки экономики России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 95–103.

Введение

С начала XXI века мировая политика и экономика характеризуются непрерывными столкновениями стран в различных регионах, пересмотром отношений в политической, экономической, энергетической, торговой, транспортно-логистической сферах. Возникают очаги напряженности между государствами, преследующими свои цели без учета целей и политики соседних стран, стран, связанных исторически с ними торговыми, транспортными, производственными кооперационными связями [1–8].

В докладах и выступлениях в ряде сессии Петербургского международного экономического форума (далее ПМЭФ”25): «Будущее миропорядка – между столкновением и сотрудничеством. Возможности роста», «Цифровая экономика: стратегические инициативы бизнеса», «Единство образовательного пространства стран Евразии. Новые решения на пути к объединению» показана стойкость и способность экономики Российской Федерации к росту в условиях беспрецедентных в мировой истории санкций [1].

Складывавшаяся сегодняшняя картина в международных отношениях, формирование новой конфигурации мирового рынка, особенности развития стран в новых условиях, можно охарактеризовать понятием «бифуркация» [9]. Переход из состояния бифуркации на траекторию устойчивого развития потребует больших медиативных усилий в вопросах разрешения международных споров, конфликтов, столкновений на разных уровнях, начиная от бизнеса и заканчивая государственными структурами.

Целью работы является целевая подготовка юристов-исследователей и медиаторов на основе предиктивного анализа института медиации в России и за рубежом для формирующейся новой конфигурации мирового рынка. Модернизация института медиации и подготовка медиаторов по новым программам с применением цифровых технологий [10–18] будет содействовать выстраиванию Россией новых позиций на мировом рынке современной продукции путем встраивания в меняющуюся мировую инновационную систему.

Сегодня в этом плане наиболее актуальными являются участие в создании новых социальных и технологических стандартов, обеспечиваемых новым поколением трудовых ресурсов, выращенных в цифровой среде [1, 2, 9, 15, 18].

Предметом исследований является институт медиации в системе международного арбитража в Российской Федерации и других странах, объектом исследований – подготовка медиаторов в России для новых условий работы на азиатском рынке. Автор применила в своей работе диалектический подход к анализу процессов, технологий и сообществ, методы исторического, системного, структурного и логического анализа.

Современное состояние и тенденции развития экономики России

Развернутую картину состояния и тенденций развития российской экономики дал в своем выступлении 20 июня 2025 года на ПМЭФ”25 Президент России В. В. Путин [2]. Он подчеркнул несколько важных моментов в развитии Российской Федерации на сегодняшний день:

– Россия должна особое внимание уделять развитию науки, новых технологий и техники; бизнес должен удвоить свой вклад в НИОКР с тем, чтобы к 2030 году общие расходы на НИОКР превысили 2 % ВВП страны и к 2030 году страна вошла в топ-20 стран по условиям ведения бизнеса; технологическое развитие –безальтернативный вариант устойчивого развития российской экономики и снижения уровня бедности;

– существенно сократить издержки предпринимательства и обеспечить новое качество инвестиционного климата в стране; конкурентоспособность российских производителей, транспортно-логистического комплекса страны должна базироваться на достижениях отечественной науки и отечественных технологиях; важнейшей задачей является обеспечение перехода Российской Федерации к сбалансированному росту;

– развивать платформенную экономику, единые требования и поддержка предпринимательства по всей цепочке создания новой продукции: от регистрации патентов и программных продуктов, проведения НИОКР, постановки продукции на производство и до серийного выпуска и рециклинга, развивая экономику полного цикла; создать национальную логистическую платформу, проанализировать регулирование и обеспечить соответствие торговли современным реалиям;

– России нужно менять структуру импорт-экспорта, концентрироваться на производстве высокотехнологичных товаров и услуг внутри страны, конкурентоспособных на внешнем рынке; использовать огромные массивы данных, имеющихся в распоряжении маркетплейсов для развития микро-, малого и среднего предпринимательства в стране для повышения производства востребованной продукции, как в России, так и за рубежом.

Следствием решения поставленных задач должна стать технологическая независимость Российской Федерации в условиях непрекращающихся и нарастающих санкций ведущих капиталистических стран Запада.

Президент России В. В. Путин озвучил общее количество санкций: по состоянию на 18 марта 2025 года против юридических и физических лиц принято в общей сложности 28595 санкций (см. Агентство ТАСС: https://lenta.ru/news/2025/03/18/putin-podschital-kolichestvo-vvedennyh-protiv-rossii-sanktsiy/). Это больше, чем количество санкций, введенных за всю историю против всех стран в мире (кроме Российской Федерации).

Целью этих санкций является ослабление экономики России путем искусственного снижения цен на энергоносители, в первую очередь, нефть и газ путем установления заниженных цен, резкое ограничение доступа к западным технологиям, технике, оборудованию, запасным частям и комплектующим материалам, ограничение научного обмена и подготовки кадров. Причем эти ограничения касаются не только самих стран, вводивших санкции и их партнеров, но и третьих стран под угрозой принятия экономических или даже военных мер в случае поставок России санкционного товара.

По данным Интерфакса за период с 21.02.2022 по 09.07.2025 года против России принято различными странами 19419 санкций [19], см. рисунок 1.

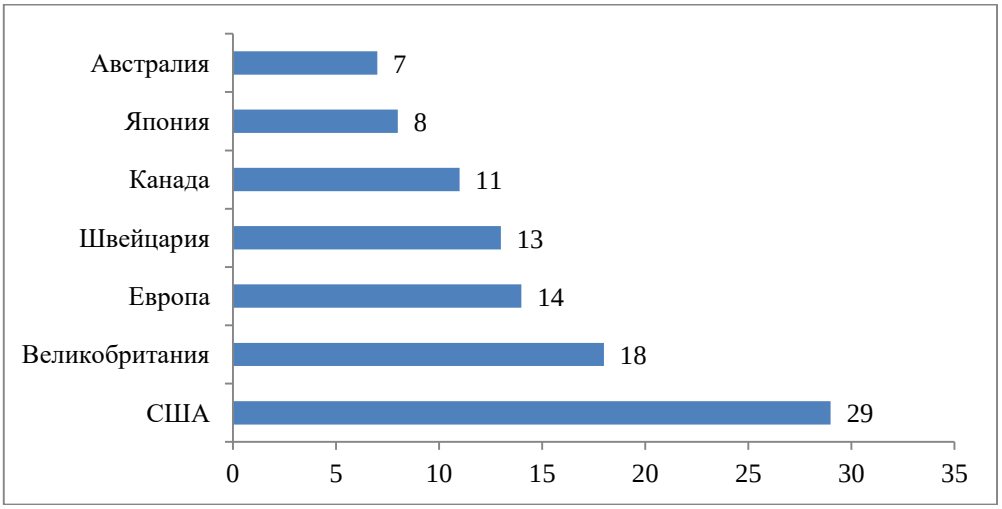

Рис. 1. Санкции в отношении российских физических и юридических лиц по инициативе различных стран, в % от общего их числа.
Примечание: график построен по данным Интерфакса, см.: https://x-compliance.ru/statistics [19].

Бифуркация, возникшая в мировой экономике, характеризуется неустойчивостью и разными векторами принятия политических решений ведущими странами Европы, Азии и Америки. Неопределенность развития новой конфигурации мирового рынка создает не только риски, но и новые возможности развития для России в направлении сотрудничества со странами Азии, Южной Америки и Африки.

Перспективы развития БРИКС: целевая подготовка медиаторов

В своем выступлении на главном пленарном заседании XVII саммита БРИКС 6 июля 2025 года Президент России В. В. Путин подчеркнул: «государства БРИКС представляют разные модели развития, религии, самобытные цивилизации и культуры, и при этом все выступают за равенство и добрососедство, за приоритет традиционных ценностей, высоких идеалов дружбы и согласия, стремятся вносить весомый вклад в обеспечение глобальной стабильности и безопасности, всеобщего процветания и благополучия. Без сомнения, именно такие конструктивные подходы и такая объединительная повестка дня востребованы в нынешней непростой геополитической обстановке» и высказал ряд идей: «формирование в рамках БРИКС партнёрства по углеродным рынкам, арбитражного инвестиционного центра, платформы по справедливой конкуренции, постоянного налогового секретариата» [20].

Страны Азии, Южной Америки и Африки отличаются культурными кодами своих народов от существовавших до введения санкций традиционных партнеров российских предпринимателей в Европе. Для понимания менталитета народа, надо знать его историю, традиции, обычаи, понять картину мира, которая складывалась у народа веками. Азия в этом плане существенно отличается от Европы, здесь цивилизация возникла многие тысячелетия назад, много раньше Европы, географические пространства и климат сформировали определенные ценности и устои, которые порой сложно понять не только европейцам, но и российским народам, живущим в части Евразии.

Различие в культурных кодах народов Азии, Южной Америки, Африки и России вызывает необходимость пересмотра подготовки кадров в области международного права в сторону усиления целевой подготовки юристов-международников и медиаторов для работы с новыми партнерами в новых условиях с учетом желательности бесконфликтного рассмотрения хозяйственных споров субъектов. Первоочередная цель такого подхода к хозяйственным спорам заключается в стремлении перевести спорную ситуацию, назревающий конфликт в обоюдовыгодное сотрудничество сторон с возможным синергетическим эффектом. В работе с компаниями азиатских стран, народы которых придают большое значение «сохранению лица» в конкурентной среде, в потенциально конфликтных

ситуациях, такой подход является единственно верным в организации плодотворного международного устойчивого долгосрочного сотрудничества бизнес структур.

Учитывая, эти моменты, а также то, что на первый план выходят задачи выхода России на новые рынки, с новой промышленной продукцией, занятие новых ниш, включение страны в международные процессы стандартизации, умение планировать в условиях ограниченной информации и меняющейся социально – экономической ситуации как внутри страны, так и во внешней среде, возникают новые требования к подготовке юристов, специализирующихся в области медиации, и юристов – исследователей, а также инженеров и технологов, обладающих медиативными способностями и знаниями.

Необходимо добавить к этому быстрое развитие цифровых технологий – глобальных цифровых платформ и их влияние на экономики стран Евразийского региона и глобального Юга, по сути, формирование новой платформы глобального роста. Для включения в это фундаментальное направление необходимо существенное расширение и совершенствование системы подготовки программистов высокого уровня, владеющих и способных использовать сложный математический аппарат для создания новых программных продуктов [10–18]; простые программы уже может писать искусственный интеллект и надобность в программистах низкого уровня будет быстро сокращаться.

На рисунке 2 представлено развитие экономик ряда ведущих стран и зоны евро по паритету покупательной способности населения (ППС) в 2024 году и прогнозы МВФ, ООН и Всемирного банка на 2025–2026 гг. Страны БРИКС – Индия, Китай, Бразилия, Россия показывают существенно более высокие темпы роста по сравнению с развитыми странами Европейского Союза и Японией. Однако, Российская Федерация исчерпала свои резервы роста и начиная с этого года ожидается снижения темпов развития ее экономики.

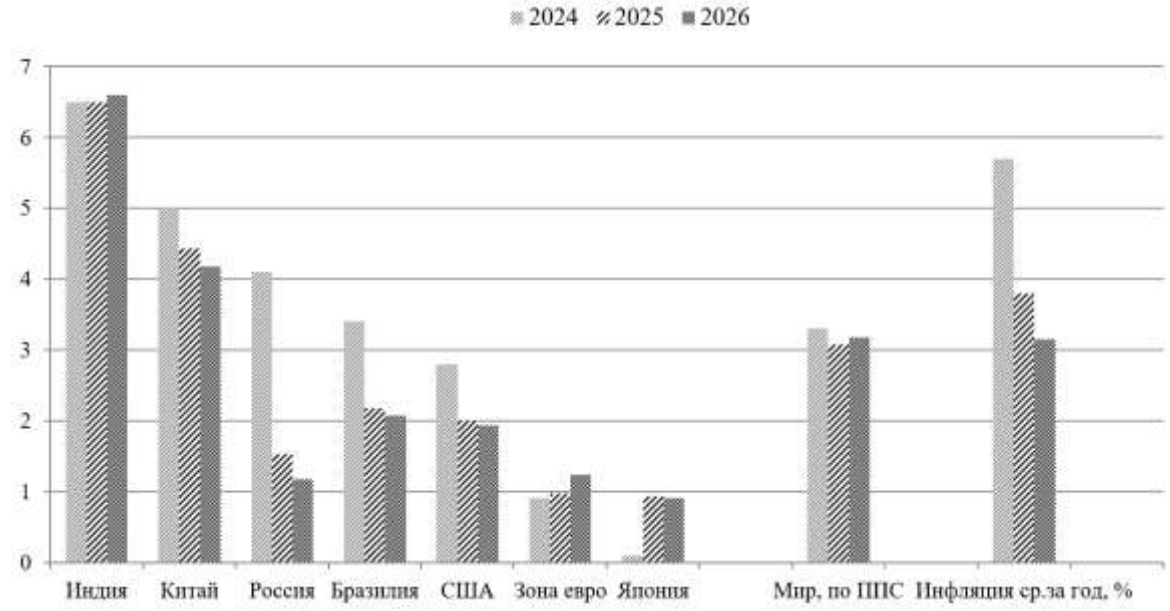

Рис. 2. Развитие экономик мира и зоны евро по ППС в 2024 году и прогнозы МВФ, ООН и Всемирного банка на 2025–2026 гг.
Примечание: на рисунке представлены усредненные показатели по трем источникам – МВФ, ООН и ВБ, а также среднемировой показатель и прогнозируемое снижение инфляции.

Снижение роста экономики России в 2025–26 гг подтверждается прогнозами отечественных экономистов [1,4,8] и вызывает большую озабоченность также в связи с ожидаемым снижением среднегодовой цены на нефть с 79 $/барр в 2024 году до 69,5 $/барр в 2025 году и 66,5 $/барр в 2026 году, рассчитанным по данным тех же источников.

В научном докладе Института Народнохозяйственного прогнозирования РАН, подготовленной группой ведущих экономистов страны констатируется: «Россия многократно уступает в своих размерах экономикам Китая и Индии, но она способна играть ключевую роль в обеспечении целостности Евразийского экономического пространства.

Россия имеет опыт согласовывания противоречивых интересов, возможность мультиплицировать интеграционные эффекты для партнерских стран и выступать одним из гарантов коллективной безопасности. Россия также может позиционироваться как центр обеспечения первичными ресурсами, продовольствием, логистическими услугами, критическими технологиями в сфере безопасности и обеспечения жизнедеятельности, цифровыми решениями и знаниями» [8].

Один из идеологов современной российской экономики Максим Орешкин, констатируя происходящую фундаментальную трансформацию архитектуры мировой экономики, обратил внимание на важность понимания как строить мир цифрового будущего, формировать новую платформу глобального роста [1]. Необходимо выработать четкое представление о том, как и на каких принципах, культурном коде и технологических решениях будет этот рост.

По всем этим вопросам необходимо вести открытый диалог в международном сообществе, учитывая, что сегодня знания и технологические компетенции в новых направлениях науки, техники и технологий, новые транспортно-логистические коридоры, меняющие структуры добавленной стоимости, формируются у России, Китая, Индии и других государств.

Решение всех этих проблем сопровождается созданием нового правового поля взаимоотношения со странами, участвующими в формировании новой платформы глобального роста, новых стандартов производства и продукции новых условий взаимодействия отечественного предпринимательства с бизнес структурами различных стран с применением медиации.

Институт медиации – инструмент встраивания России в новую конфигурацию мировой торговли и инноватики

Рассмотренные тенденции развития мирового рынка, перенос основной динамики роста мировой экономики в страны Азии и Южной Америки, нарастающие санкции западных стран формируют вызовы для развития экономики Российской Федерации, ответы на которые рассматривались на сессиях ПМЭФ”25. В контексте цели и задач данной работы из 43 пунктов плана действий, представленного организаторами ПМЭФ”25 в виде новой платформы глобального роста мировой экономики, можно выделить следующие семь взаимосвязанных пунктов [1]:

1. формирование многополярной экономики: роль и место России в Евразии;
2. международный коммерческий арбитраж. Эффективный механизм;
3. синергия реального сектора ЕАЭС как ответ на вызовы современности;
4. БРИКС и партнеры: создавая совместное бизнес-будущее;
5. единый рынок труда БРИКС: от миграции к цифровой занятости;
6. глобальные цифровые платформы и их влияние на экономики стран Евразийского региона и глобального Юга.
7. формирование многополярной экономики: роль и место России в Евразии

Практическая реализация перечисленных направлений тесным образом связана с перестройкой, переформатированием мышления российского бизнеса и системы управления международным сотрудничеством с учетом ментальности народов Азии, цивилизационных платформ, образов мышления, сложившихся тысячелетиями правил общения с иностранными партнерами. Споры, ссоры и конфликты могут разрушить взаимодействие сторон, а могут привести к новому этапу более эффективного сотрудничества, если взаимодействие сторон по сложным вопросам перевести в русло конструктивного анализа сложившейся ситуации в отношениях между странами и принятия взаимоприемлемых, взаимовыгодных решений. Об этом говорит и знаменитый китайский иероглиф 危機, означающий кризис, критическую точку, которую можно трактовать как «опасность» и «возможность».

Поэтому широкое применение медиативных методов, замена арбитражных судов рассмотрением споров хозяйствующих субъектов медиаторами может стать один из эффективных инструментов перехода из критической опасной точки взаимодействия сторон, будь это участники торговой сделки или производственной кооперации, авторы ноу-хау или другого объекта интеллектуальной собственности и его пользователи в пространство возможностей.

При этом важную роль играет умение оценки рисков, опасностей и возможностей, принятие быстрых решений в условиях глобальной неопределенности, толерантность к мнению других, критическое отношение к своим возможностям, разносторонний интеллект, способный адаптироваться к условиям работы в коллективе, в условиях слагаемого векторно множественного интеллекта отдельных личностей. Всему этому учит медиация в профессиональной среде с привлечением юристов-исследователей и специалистов – инженеров и технологов по профилю рассматриваемой проблемы.

Балтийский Федеральный университет им. Иммануила Канта организовал подготовку юристов-исследователей и в 2025 году осуществил 1-ый выпуск правоведов по этой специальности. В современных условиях высокой динамики и турбулентности политических, экономических, социальных и экологических процессов в мире российским юристам-исследователям отводится роль первопроходцев в сложных возникающих лабиринтах правового пространства в международном взаимодействии хозяйствующих субъектов Российской Федерации с представителями бизнеса различных стран Азии, Южной Америки и Африки. Возникающие в этом случае сложности рассмотрены в кейсе «Международная экспансия» [21], проблемы технологической перестройки экономики России в условиях санкций в работе [22].

Задачами юристов-исследователей являются мониторинг правового поля в странах, хозяйствующие субъекты из которых являются участниками совместной деятельности, правовой анализ сложившейся спорной (конфликтной) ситуации между сторонами, анализ прецедентного права в странах, представители которых являются сторонами хозяйственного спора (конфликта). Мониторинг проводится не только по базам данных судов различных юрисдикций, но и по публикациям в научной и специальной изданиях и литературе, в ведомственных изданиях, в СМИ. По сути, юрист-исследователь готовит полную аналитическую справку и необходимые документы для рассмотрения дела в арбитражном суде, либо медиатором и должен принимать участие непосредственно в самом процессе рассмотрения спора. Поэтому нельзя противопоставлять юриста-исследователя практикующему юристу [23], если он работает в системе медиации.

В случае медиации роль юриста-исследователя возрастает, если медиатор – специалист в области инженерии или технологий. В инновационной экономике при рассмотрении споров в области новой техники или технологий предпочтительным является выбор медиатора – технократа. Роль инженерной меритократии в инновационной экономике рассмотрена в работе [24].

Ключевые ограничения устойчивого развития России – структура и состав трудовых ресурсов, необходимость соответствия современным технологическим и социальным стандартам, занятия новых позиций страны на мировом рынке с учетом изменения торговли, новых требований к сотрудничеству со странами Евразии и Латинской Америки могут быть в значительной степени сняты формированием нового отношения в стране к медиации по примеру ряда азиатских стран [25–28].

Примечательным является предстоящее открытие в этом году Глобального центра медиации в Гонконге [29], который видится как межправительственная платформа для разрешения споров с использованием системы общего права Гонконга и его хорошо развитой инфраструктуры медиации. По мнению организаторов «Это также будет способствовать торгово-экономическому сотрудничеству Гонконга с международными партнёрами, особенно со странами, входящими в инициативу «Один пояс, один путь», создавая новые возможности для бизнеса». По данным МИД Китайской Народной Республики проектом заинтересовались ок. 60 стран, в том числе Индонезия, Пакистан, Беларусь, Судан, Алжир, Лаос, Камбоджа, Сербия и др. 30 мая 2025 года на площадке будущего Глобального центра медиации в Гонконге состоялось обсуждение вопросов разрешения споров в трансграничном контексте, связанных с актуальной проблемой международных конфликтов, связанных с инвестициями.

Рассматривая возможности роста экономики России в ближайшее десятилетие, участники сессии «Будущее миропорядка – между столкновением и сотрудничеством» Белоусов Д., Клепач А., Титов Б. показывая исчерпание потенциала роста, указывали на необходимость преодоления ключевых ограничений, связанных с необходимостью соответствия современным технологическим и социальным стандартам, поиска новых позиций страны на мировом рынке [1]. Целевая подготовка медиаторов, юристов-исследователей, способных решать сложные правовые задачи в современных условиях быстрых перемен в политической, экономической и социальной международной среде должна стать ключевым элементов модернизации института медиации в Российской Федерации.

Заключение

На Петербургском Международном Экономическом форуме ПМЭФ”25 особое внимание уделялось вопросам стойкости и способности экономики России к росту в условиях беспрецедентных в мировой истории санкций. Рассмотрены особенности, риски и возможности развития страны в условиях непрерывных столкновений и попыток организации новых конфигураций сотрудничества между странами.

Показано, что международный арбитраж и медиация являются важными институтами развития инновационной цифровой бизнес среды. Неустойчивость и разновекторность развития новой конфигурации мирового рынка создает не только неопределенность и риски, но и новые возможности развития для России, на первый план выходят вопросы рассмотрения хозяйственных споров субъектов, в том числе, по объектам интеллектуальной собственности. Показаны преимущества медиации в решении споров российского бизнеса с торговыми и производственными субъектами Азиатского региона в сравнении с рассмотрением их в международных арбитражных судах.

Необходимым условием успешного развития страны в ближайшее десятилетие является инклюзивное развитие общества, экономики и систем управления в цифровой среде, основой которого является непрерывное образование в концепте инноватики, креативных технологий в сфере материального производства и медиации – в сфере международной торговли и производственного сотрудничества субъектов микро-, малого и среднего предпринимательства различных стран.

На основе предиктивного анализа института медиации в России и за рубежом для формирующейся новой конфигурации мирового рынка рассмотрены вопросы целевой подготовки медиаторов и юристов-исследователей. Модернизация института медиации и подготовка медиаторов по новым программам с применением цифровых технологий [10-18] будет содействовать выстраиванию Россией новых позиций на мировом рынке современной продукции путем встраивания в меняющуюся мировую инновационную систему. Сегодня в этом плане наиболее актуальными являются участие в создании новых социальных и технологических стандартов, обеспечиваемых новым поколением трудовых ресурсов, выращенных цифровой среде [1, 2, 10–18].

На примере анализа материалов ПМЭФ”25 и аналитических исследований ряда ведущих исследовательских центров России показано исчерпание потенциала роста экономики Российской Федерации и возможность преодоления существующих ограничений, связанных с трудовыми ресурсами путем модернизации института медиации и участием в создании современных технологических и социальных международных стандартов. Решение этих проблем, поиск и овладение Россией новых позиций на мировом рынке связано с пониманием культурного кода, ментальности, духовности других народов, сложившихся традиций организации сотрудничества, ведения торговли, бизнеса, совместного производства.

Важную роль играет толерантность к мнению других, критическое отношение к своим возможностям, разносторонний интеллект, способный адаптироваться к новой социально-экономической и профессиональной среде взаимодействия.

Список источников

1. Петербургский международный экономический форум, ПМЭФ-25. Деловая программа. Главное. 18–21 июня 2025 г. – URL: https://forumspb.com/participants/programme-recap/index.php (дата обращения: 26.06.2025).

2. Путин, В. В. Общие ценности – основа роста в многополярном мире : выступление на Пленарном заседании Петербургского международного экономического форума. 20 июня 2025 г. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/77222 (дата обращения: 21.06.2025).

3. GLOBBARO HSE. Вып. № 30. Ключевые тренды и риски в мировой экономике и геополитике. Итоги 2024 г. и вызовы 2025 г. ВШЭ. – Москва, февраль 2025. – 90 с. – URL: https://wec.hse.ru/mirror/pubs/share/1021755033.pdf (дата обращения: 20.06.2025).

4. Russia and the World: 2025. Economy and Foreign Policy. Annual Forecast / A. Dynkin, V. Baranovsky (project leads) ; I. Kobrinskaya, G. Machavariani (eds.). – Moscow : IMEMO, 2025. – 193 p. – ISBN 978-5-9535-0634-2. – DOI:10.20542/978-5-9535-0634-2.

5. Барабанов, О. Н., Бордачёв, Т. В., Лукьянов, Ф. А., Сушенцов, А. А., Тимофеев, И. Н. Аттестат зрелости, или Порядок, какого ещё не было : ежегодный доклад клуба «Валдай» // Международный дискуссионный клуб «Валдай». 02.10.2023. – URL: https://ru.valdaiclub.com/a/reports/attestat-zrelosti-2023/ (дата обращения: 10.07.2025).

6. Барабанов, О. Н., Бордачёв, Т. В., Лукьянов, Ф. А., Сушенцов, А. А., Тимофеев, И. Н. Мир снизу вверх, или Шедевры евразийской архитектуры : доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай». Москва, ноябрь 2024 г., 27 с. – URL: https://globalaffairs.ru/wp-content/uploads/2024/10/valdajskij_doklad_mir_snizu_vverh.pdf (дата обращения: 10.07.2025).

7. Rethinking development in the age of discontent. United Nations Conference on trade and development overview. UN, Geneva – 2418977 (R) – February 2025. – 106. – UNCTAD/TDR/2024. – URL: https://unctad.org/system/files/official-document/tdr2024overview_ru.pdf (дата обращения: 21.06.2025).

8. Россия 2035: пространство развития : научный доклад / под ред. члена-корреспондента РАН А. А. Широва. – Москва : Динамик Принт, 2025. – 363 с. – (Научный доклад ИНП РАН). – ISBN 978-5-6053592-3-4. – ISSN 2712-9209. – DOI:0/47711|sr1-2025. – URL: https://ecfor.ru/wp-content/uploads/2025/05/rossiya-2035-prostranstvo-razvitiya.pdf (дата обращения: 25.06.2025).

9. Яфасов, А. Я. Цивилизационная матрица российского предпринимательства // Известия КГТУ. – 2023. – № 69. – С. 123–138. – DOI:10.46845/1997-3071-2023-69-123-138.

10. Яфасов, А. Я., Томашук, Н. А. Концептуальная модель процесса медиации в цифровых условиях // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 2(68). – С. 82–92.

11. Яфасов, А. Я., Томашук, Н. А. Медиация как ресурс устойчивого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 2(72). – С. 18–30.

12. Русакова, Е. П. Интегрирование современных технологий в судопроизводство Китайской Народной Республики и Сингапура // Государство и право. – 2020. – № 9. – С. 102–109.

13. Леонтьев А. Н., Леонтьева Е. Ю., Селезнева И. Г., Сухова А. С. Цифровизация медиации: алгоритмы реализации // Право и государство: теория и практика. – 2023. – № 1(217). – С. 137–139. – http://doi.org/10.47643/1815-1337_2023_1_137.

14. Никитина Ю. А., Таран, К. К. Мировые практики медиации в конфликтах в цифровую эпоху // Пути к миру и безопасности. – 2021. – № 1(60). – С. 11–28. – https://doi.org/10.20542/2307-1494-2021-1-11-28.

15. Yafasov, A. Ya., Kibalnikov, S. V., Merkulov, A. A., Gordeeva, E. A. Additive Technologies for Adaptive Creativity Flexible Express Design in an Exponential Economy. Ecosystems Without Borders Opportunities and Challenges. Lecture Notes in Networks and Systems. – Springer, 2022. – Vol. 474. – Pp. 231–242. – ISBN 978-3-031-05777-9 ISBN 978-3-031-05778-6 (eBook). – https://doi.org/10.1007/978-3-031-05778-6

16. Чубукова, С. Г. Институт цифровых посредников в праве // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2022. – № 4(92). – С. 158–167.

17. Баранова, Ю. А. Институт медиации и его дальнейшее развитие в условиях использования цифровых технологий / Ю. А. Баранова // Вестник МПА ВПА : сборник научных трудов. – 2024. – № 2 (6). – С. 122–125. EDN EQSUIM.

18. Maitakov, F. G., Merkulov, A. A., Petrenko, E. V., Yafasov, A. Ya. A System for Training Innovative Entrepreneurs with the Use of an Aggregator Platform for the Digital Economy. Ecosystems Without Borders Opportunities and Challenges. Lecture Notes in Networks and Systems. – Springer, 2022. – Vol. 474. – Pp. 177–196. – ISBN 978-3-031-05777-9 ISBN 978-3-031-05778-6 (eBook). – https://doi.org/10.1007/978-3-031-05778-6/.

19. Интерфакс. Санкции против России: актуальная статистика. – URL: https://x-compliance.ru/statistics (дата обращения: 08.07.2015).

20. Путин, В. В. Выступление на главном пленарном заседании XVII саммита БРИКС 6 июля 2025 г. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/77373 (дата обращения: 06.06.2025).

21. Яфасов, А. Я. Кейс Международная экспансия : материалы IX Международной конференции «Инновационное предпринимательство 2023: Технологическая перестройка», г. Калининград. 26–29 сентября // БМФ. – Т. 7. – С. 34–42. – URL: https://bmf.klgtu.ru/wp-content/uploads/forum_materials/2023/tom_7.pdf (дата обращения: 08.06.2025).

22. Яфасов, А. Я. Проблемы технологической перестройки экономики России в условиях санкций : материалы IX Международной конференции «Инновационное предпринимательство 2023: Технологическая перестройка», Калининград. 26–29 сентября // БМФ. – Т. 7. – С. 42–53. – URL: https://bmf.klgtu.ru/wp-content/uploads/forum_materials/2023/tom_7.pdf (дата обращения: 08.06.2025).

23. Погодин, А. В, Сабирова, Л. Л., Бакулина, Л. Т., Хусаинова, О. В. Методология исследователя-юриста и практикующего юриста: общее и особенное // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157, кн. 6. – С. 52–58. – URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F1323688573/157_6_gum_6.pdf (дата обращения: 08.06.2025).

24. Яфасов, А. Я. Роль инженерной меритократии в инновационной экономике : материалы IX Международной конференции «Инновационное предпринимательство 2023: Технологическая перестройка», Калининград. 26–29 сентября // БМФ. – Т. 7. – С. 54–60. – URL: https://bmf.klgtu.ru/wp-content/uploads/forum_materials/2023/tom_7.pdf (дата обращения: 08.06.2025).

25. Chia Teck, Wong Kai Yun. (2019). Litigation & Dispute Resolution 2019/Singapore. – URL: https://www.globallegalinsights.com/practice-areas/litigation-and-dispute-resolution-laws-and-regulations/singapore (дата обращения: 05.07.2025).

26. China starts pilot program to boost civil litigation efficiency. Chinadaily, 2020.01.16. – URL: https://www.chinadaily.com.cn/a/202001/16/WS5e200562a310128217271783.html (дата обращения: 20.06.2025).

27. Dadwal, V., Beer, M. (2018). What we can learn from Asia’s courts of the future, World Economic Forum, 02.11.2018. – URL: https://www.weforum.org/agenda/2018/11/what-we-can-learn-from-asia-s-courts-of-the-future/ (дата обращения: 05.04.2025).

10. Ding, L. (2019). Chinese Courts and Internet Judiciary, 2019/12/5. – URL: http://www.courtbook.com (дата обращения: 11.05.2025).

28. Ko, S. (2019). 5 factors driving the Chinese lawtech boom, 1 Apr. 2019. – URL: https://www.weforum.org/agenda/2019/04/5-factors-driving-the-chinese-lawtech-boom/ (дата обращения: 11.06.2025).

29. Rob Harkavy. Hong Kong to establish international mediation centre. Global Legal Insights. 27 May 2025. – URL: https://www.globallegalinsights.com/news/hong-kong-to-establish-international-mediation-centre/ (дата обращения: 08.06.2025).

Информация об авторе

Н. А. Томашук – юрист-исследователь.

Статья поступила в редакцию 13.08.2025; одобрена после рецензирования 12.09.2025; принята к публикации 19.09.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 104–109
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-104-109

О возможностях усиления развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» на нефилологических направлениях подготовки в современных российских ВУЗах

Людмила Викторовна Шкодич
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
lyudmila.shkodich@klgtu.ru

Аннотация. Рассмотрены возможности интенсификации индивидуально-личностного развития студентов-нефилологов в процессе их активного иноязычного речевого развития при обучении иностранному языку в ВУЗе на базе полной сбалансированной системы психолого-педагогической и организационно-педагогической поддержки учебной речевой деятельности студентов, а также исчерпывающего методического обеспечения.

Ключевые слова: иноязычное речевое развитие студентов, иноязычная речемыслительная компетентность, организационно-педагогическое обеспечение.

Для цитирования: Шкодич Л. В. О возможностях усиления развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» на нефилологических направлениях подготовки в современных российских ВУЗах // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 104–109.

Как известно, целью образования на любом его этапе является постепенное, специфическое для каждого этапа, индивидуально-личностное развитие человека. На этапе профессионального образования в состав педагогических задач входят задачи формирования профессионально значимых качеств личности и развитие профессионально и социально важных на данном жизненном этапе умений и навыков обучающихся. Однако, в практике преподавания дисциплин высшего профессионального образования сегодня воспитательные задачи, а именно, задачи индивидуально-личностного развития студентов, зачастую полностью затмеваются чисто учебными (дидактическими) задачами освоения материала преподаваемых дисциплин.

Вместе с тем, каждая дисциплина вузовской программы, очевидно, обладает собственными, специфическими для нее, средствами индивидуально-личностного развития студентов (педагогическими средствами).

Как нам кажется, в настоящее время важной задачей вузовской педагогической науки является находить среди широко применяемых, общепризнанных в преподавательской среде дидактических приемов именно те, которые обладают наибольшим потенциалом в плане индивидуально-личностного развития студентов, и, значит, могут помочь педагогу органично совмещать решение дидактических и воспитательно-образовательных задач курса.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык», нельзя не признать, что сама природа этого предмета обладает уникальными образовательными, воспитательными возможностями, возможностями индивидуально-личностного развития студентов. Данная дисциплина российских неязыковых ВУЗов, которая к тому же, как правило, отсутствует в учебных планах нефилологических программ западного высшего профессионального образования, призвана научить российских студентов пониманию иноязычной речи (а через нее – иноязычной культуры в целом), а также (что еще более важно) сформировать и развить у студента умение передавать ценности нашей культуры, а также собственные знания, мысли, взгляды представителям других культур.

Таким образом, иностранный язык как объект преподавания в российских неязыковых вузах непосредственно оперирует инструментарием развития качеств личности и индивидуальности студентов, которые трактуются нами с позиций педагогических воззрений научной школы О. С. и Т. Б. Гребенюк [1].

С нашей точки зрения, решение данной образовательной задачи предполагает формирование преподавателем иностранного языка развивающей обучающей иноязычной среды, в которой ведущая роль отводится обильной и системно организованной собственной связной речи на иностранном языке каждого студента.

В развивающем курсе иностранного языка студенты получают максимальные возможности и всю необходимую психолого-педагогическую и методическую поддержку для регулярного осознанного создания каждым из них и, в идеальном случае, на каждом занятии собственных иноязычных речевых продуктов – как способа проявления и совершенствования молодыми людьми их индивидуально-личностных и профессиональных качеств.

В контексте вышеизложенного, как нам кажется, можно говорить о развивающем потенциале дисциплины «Иностранный язык» для студентов-нефилологов, при анализе которого мы опираемся на понятие «иноязычное речевое развитие студентов». Под иноязычным речевым развитием студентов мы понимаем управляемый педагогическими средствами психофизиологический процесс постепенного позитивного качественного и количественного изменения речемыслительных способностей человека, который протекает параллельно и в динамической взаимосвязи с другими аспектами его индивидуально-личностного развития. Считаем, что речевое развитие человека происходит на всех этапах его образования и является важнейшей образовательной задачей курсов иностранного языка [2; 3].

По нашему глубокому убеждению, задача иноязычного речевого развития студентов неязыковых направлений профессионального высшего образования имеет основополагающий характер по отношению ко всем остальным разнообразным образовательным и воспитательным задачам курсов иностранного языка, поскольку ее решение создает надежный фундамент и является залогом успешности решения остальных задач в силу наличия факта доказанной нейропсихологами неразрывной связи между речью человека во всех ее формах и его мышлением [4].

При этом научно-педагогическое изучение явления речевого развития человека, к сожалению, в подавляющем большинстве случаев ограничивается детским, а чаще именно дошкольным возрастом. Иноязычное речевое развитие взрослых людей, согласно доступной нам информации, в педагогике сегодня практически не изучается.

Учитывая это, мы попытались выявить те педагогические средства, условия, психолого-педагогические факторы и методические особенности обеспечения и построения курса иностранного языка для студентов-нефилологов, которые могли бы наиболее непосредственно и эффективно способствовать решению образовательной задачи индивидуально-личностного развития каждого студента в сложившихся сегодня условиях группового обучения иностранному языку в ВУЗах России.

В процессе многолетней целенаправленной работы по повышению динамики и результативности речевого развития студентов-нефилологов в курсе английского языка мы убедились в том, что ключом к достижению данной цели является владение студентами психолингвистической «механикой» иноязычной речи в сочетании с регулярным индивидуальным и системно организованным практическим применением данной механики в собственной продуктивной речи на иностранном языке. Именно в таких условиях студенты имеют реальные возможности достигать более высоких степеней своей иноязычной речевой компетентности, даже когда начальный уровень речевых умений равен нулю. Наш педагогический опыт работы над повышением развивающих результатов курса английского языка в неязыковом ВУЗе показывает наличие непосредственной связи между уровнем речевого развития студентов на родном языке и динамикой их иноязычного речевого развития.

Так, теоретическая грамотность студентов в русском языке (например, умение различать части речи, находить подлежащее и сказуемое и т. п.), безусловно, облегчают освоение ими структурных особенностей иностранных языков (по крайней мере, германской и романской языковых групп). Вероятно, это можно считать аргументом в пользу наличия большого сходства между речемыслительными механизмами людей, говорящих на языках достаточно близкородственных языковых групп.

С другой стороны, широко известны случаи межязыковой интерференции, когда человек в речи на иностранном языке допускает ошибку, применяя структуру, которая характерна для его родного языка. В качестве примера распространенных ошибок студентов в иноязычной речи по причине межязыковой интерференции можно привести нарушение правила порядка слов

в английском предложении, которое требует, в отличие от русского языка, обязательного наличия в каждом предложении собственного подлежащего и сказуемого, следующих друг за другом.

Кроме того, рецептивный компонент иноязычной речевой компетентности (т. е. достигнутого уровня иноязычного речевого развития) непосредственно связан с речемыслительными механизмами родного, в нашем случае русского, языка: осознание смысла иноязычного текста (во всяком случае, во всех стандартных ситуациях), осуществляется при посредстве родного языка, и именно точный и грамотный перевод иноязычных предложений и целых текстов на родной язык показывает глубину понимания прочитанного. И наоборот, выполнение точного и внимательного ко всем деталям перевода иноязычного текста на родной язык, является наиболее действенным способом добиться его глубокого осмысления.

Таким образом, рецептивный компонент иноязычной речевой компетентности, согласно нашим наблюдениям, является межъязыковым, двуязычным, т. е. в процессе понимания иноязычного содержания работают речемыслительные механизмы как иностранного, так и родного языков.

При восприятии иноязычной речевой информации первыми включаются рецептивные речемыслительные механизмы иностранного языка, а именно, механизмы распознавания иноязычных форм и структурных особенностей предложения, а также выявляются особенности контекста. Далее происходит поиск проявившегося лексического значения слов, которое осознается (в большинстве наиболее типичных ситуаций) уже с помощью подбора подходящего русскоязычного эквивалента. В ходе дальнейшего осмысления иноязычного текста продолжают работать соответствующие речемыслительные механизмы родного языка, проговаривается вслух или звучит как внутренняя речь перевод предложения или его связной части на родном языке [5].

Продуктивный компонент иноязычной речевой компетентности в своем наиболее чистом (истинном) виде проявляется в процессе генерирования студентами собственных связных текстов на иностранном языке. Содержание таких текстов может отражать понимание студентом чужого иноязычного текста либо излагать мысли и суждения самого студента, не связанные с внешней информацией, полученной им на иностранном языке. В абсолютном большинстве случаев, с которыми приходится сталкиваться преподавателю, работающему со студентами неязыковых образовательных программ, данный вид учебной речевой деятельности студентов также опирается как на иноязычные, так и на русскоязычные речемыслительные механизмы.

Однако здесь, согласно нашему опыту, доля участия речемыслительных механизмов родного языка прямо и существенно зависит от достигнутого студентом уровня иноязычного речевого развития: чем шире накопленный студентом персональный лексико-грамматический запас иностранного языка и чем более устойчивы наработанные практикой иноязычные речевые умения, тем в меньшей степени студенту приходится прибегать к родному языку как на этапе планирования иноязычного высказывания, так и на стадии подготовки собственного иноязычного теста.

Различая дидактические задачи курсов иностранного языка в неязыковом ВУЗе и их образовательные задачи, среди которых мы в настоящее время концентрируем свое внимание на задаче иноязычного речевого развития студентов-нефилологов как одной из наиболее важных образовательных задач, сейчас мы считаем возможным перейти к инвентаризации дидактических средств, которые содержат достаточный потенциал для развития студентов в индивидуально-личностном плане, а также перечислить условия, при которых такой потенциал может быть максимально реализован в сложившихся сегодня обстоятельствах обучения иностранным языкам российских студентов-нефилологов.

Сама формулировка образовательной задачи курса иностранного языка, выбранной нами для изучения (иноязычное речевое развитие студентов), указывает на основное дидактическое средство для решения данной задачи – иноязычную речевую деятельность студентов. При этом на уровне взрослого человека, включая молодых людей студенческого возраста, согласно нашему опыту, наибольший индивидуально-личностный развивающий эффект – при соблюдении ряда организационных и психолого-педагогических условий – приносит именно их собственная связная продуктивная речь на иностранном языке, которая, к сожалению, сегодня на начальном этапе обучения в ВУЗе достаточно часто бывает мало или даже совершенно не развита у многих современных российских студентов-нефилологов.

Наша собственная практика преподавания английского языка в техническом ВУЗе показала, что в настоящее время такие студенты могут составлять до 50–75 % численного состава группы.

Проблемы, блокирующие собственную иноязычную речь студентов, чаще всего связаны с отсутствием сформированных базовых лексико-грамматических навыков, с отсутствием практики собственной речи на иностранном языке и, как это ни грустно, с некоторыми педагогическими недопониманиями и ошибками. К последним мы относим, например, сформированную в школе у некоторых студентов привычку читать вслух английские предложения, которые ими еще не поняты, а произношение иноязычных слов не уточнено.

Такая «речевая деятельность» студентов на иностранном языке не только бесполезна, но и приносит студентам большой вред, т. к., во-первых, приучает студентов к мысли, что можно что-то говорить ни иностранном язык, не следя за смыслом произносимого, т. е. не включая механизм самоконтроля иноязычной речи. Во-вторых, произносимое неверно ведет к формированию у студентов новых привычных ошибок в иностранном языке. И главное: студенту при этом остается неясным, что иностранный язык, как и родной язык, является исключительно средством передачи и получения смысла, инструментом общения, а речь на иностранном языке без самоконтроля ее правильности превращается просто в звуковой мусор и не выполняет никакой полезной функции.

Другим примером педагогической ошибки мы считаем сформированную у ряда студентов еще в школьные годы привычку заучивать иноязычный текст наизусть, выдавая это за собственную речь. Такая «учебная деятельность» полностью отключает речемыслительные механизмы самостоятельного генерирования иноязычных предложений, которые предполагают постоянный самоконтроль словоформ иностранного языка, их согласованности между собой и правильности звучания иноязычных слов.

Именно такие шаги при их постоянной правильной тренировке обеспечивают развитие собственной иноязычной речи студентов. Заучивание же готового текста наизусть, вместе с ошибкой использования практики неподготовленного чтения вслух для студентов с неразвитой лексико-грамматической базой иностранного языка, не только тормозят собственное иноязычное развитие студентов, но и засоряют их память лишенными смысла иноязычными обрывками слов и фраз, которые имеют тенденцию со временем становиться привычными ошибками иноязычной речи студентов.

Наиболее серьезным вызовом для преподавателя, стремящегося обеспечить условия для оптимального индивидуально-личностного развития студентов через овладение ими или развитие их собственной связной иноязычной речи, является разработка индивидуальных траекторий для скорейшего выведения студентов на уровень самостоятельной связной продуктивной речи на иностранном языке.

Особенно трудным является решение этой задачи для наименее подготовленных в лексико-грамматическом отношении студентов, поскольку это требует от преподавателя не только понимания специфики речемыслительных механизмов иноязычной речи, но также полного психолого-педагогического и исчерпывающего методического обеспечения процесса формирования данного сложного речевого умения и, помимо этого, существенного дополнительного времени для индивидуальной работы с каждым студентом.

Преподавание иностранного языка в больших и смешанных разноуровневых студенческих группах еще более усложняет этот процесс. Тем не менее, учитывая высокий потенциал умений иноязычной связной речи как стимула индивидуально-личностного развития студентов и их профессионального становления, по нашему мнению, имеет большой смысл уделить достаточное внимание и необходимое время созданию и поддержанию благоприятных условий для динамичного иноязычного речевого развития студентов через обеспечение регулярной управляемой практики собственной связной иноязычной речи для каждого студента.

Проведенный нами анализ и практическое применение его результатов в работе со студентами различных ступеней высшего нефилологического образования позволили сформулировать факторы и условия организации процесса обучения, которые максимально способствуют успешному иноязычному развитию студентов в условиях групповой работы с ними. К таким условиям и факторам мы относим:

1. наличие четко сформулированных преподавателем алгоритмов подготовки студентами собственных иноязычных речевых продуктов (пересказ, письменное изложение, сочинение) и их доступность каждому студенту;

2. максимально возможный плотный график индивидуального предъявления студентами продуктов собственной иноязычной речевой деятельности, например, один раз в одну-две недели;

3. понимание студентами различий между собственной продуктивной речью и ее имитацией, заменой репродуктивной речью, например, использованием кусков чужого текста или заучиванием собственного записанного текста наизусть; доведение до студентов причин неприемлемости как использования чужого письменного текста, так и воспроизведения наизусть текста, написанного самостоятельно;

4. объяснение студентам принципиального отличия речемыслительных механизмов собственной связной речи на родном и иностранном языке;

5. доведение до студентов и принятие ими приоритетности качества речевых продуктов, подготовленных ими, над их объемом; наличие и доступность каждому студенту критериев для самооценки качества собственного речевого продукта студента;

6. максимальная индивидуализация требований к объему и сложности подготовленных студентами связных иноязычных устных и письменных текстов – в соответствии с принципом индивидуальной посильности;

7. стопроцентный индивидуальный анализ преподавателем, а также оценка и поощрение им позитивных сторон, всех подготовленных студентами иноязычных речевых продуктов;

8. индивидуальное планирование целесообразных последующих учебных действий каждого студента по исправлению наиболее существенных ошибок иноязычной речи студента и их вытеснению из разряда привычных;

9. организация и контроль регулярной индивидуальной самостоятельной работы студентов над ошибками, которые в наибольшей степени влияют на качество иноязычной речи студентов;

10. преобладание в ходе обучения заданий по регулярной подготовке собственных продуктов иноязычной связной речи для менее подготовленных студентов и достаточная практика аудиторной спонтанной связной речи для студентов, имеющих прочно сформированные лексико-грамматические навыки;

11. информирование студентов о наиболее эффективных приемах расширения персонального вокабуляра изучаемого языка, а также арсенала иноязычных грамматических форм, обеспечение каждого студента соответствующей письменной памяткой;

12. индивидуальное нацеливание студентов на постоянное поэтапное улучшение качества их иноязычной речи, индивидуальное планирование для каждого студента целесообразных следующих шагов из персональной зоны ближайшего иноязычного речевого развития каждого студента.

Многолетнее практическое применение вышеуказанных базовых принципов организации иноязычного речевого развития студентов-нефилологов показало первостепенную значимость и абсолютную необходимость регулярного общения преподавателя со студентами по вопросам организации ими собственной учебной работы, а также важность наличия полного и доступного каждому студенту методического обеспечения всех шагов его самостоятельной работы.

Во многих случаях, особенно для менее подготовленных студентов становится большим открытием тот факт, что их речь на иностранном языке и подготовка к ней кардинально отличаются от речи и подготовки к речи на родном языке.

Таким студентам требуется напоминать, часто неоднократно, о различной степени владения ими грамматическими средствами родного и иностранного языков, в силу чего, исходные мысли на родном языке в подавляющем большинстве случаев требуется упростить и преобразовать, приведя их к форме, соответствующей требованиям построения предложения на изучаемом иностранном языке.

Кроме того, студентам всегда следует уверенно опираться на хорошо усвоенные слова и словоформы иностранного языка. В силу этого менее подготовленным студентам следует строить свою речь на основе более простых предложений. При этом самоконтроль правильности форм потребует от каждого конкретного студента тем больше усилий и времени, чем менее прочно он владеет базовыми грамматическими формами.

Именно из этого обстоятельства следует неизбежная необходимость для студента при работе над собственными связными иноязычными высказываниями всегда следовать принципу «Лучше меньше, да лучше». Для преподавателя это означает, что трудолюбивым, но менее подготовленным студентам необходимо разрешать менее объемные, но более тщательно подготовленные речевые продукты.

Студентам необходимо обязательно объяснять, что умение продуктивной речи на иностранном языке формируется в ходе регулярной и достаточно продолжительной тренировки, а положительный результат мы получаем только при правильном выполнении необходимых учебных действий. Неправильное проведение подготовки больше вредит, чем развивает, поскольку приводит к захламлению памяти и формированию новых привычных ошибок, которые, к тому же, в процессе речи приходят на ум первыми и крайне трудно вытесняются из памяти.

С нашей точки зрения, в ходе обучения, нацеленного на динамичное иноязычное речевое развитие студентов, преподавателю при планировании занятий не следует уделять много времени репродуктивным заданиям на иностранном языке в ущерб целевому для нас умению – иноязычной продуктивной речи студентов. Речевая репродукция, как например, воспроизведение определенных грамматических форм в заданных стандартных условиях, к примеру, в заданиях на подстановку форм по образцу, с нашей точки зрения, не должна занимать большую долю учебного времени группы.

Как мы считаем, она целесообразна, главным образом, в качестве кратковременной разрядки, например, для переключения внимания студентов группы при переходе от одного вида сложной учебной речевой деятельности к следующему или после краткого пояснения преподавателя по новой для студентов или непонятой ими грамматической теме.

Мы считаем, что иноязычная репродуктивная речевая деятельность студентов может играть положительную роль в технической подготовке к собственной продуктивной речи студентов с плохо сформированными базовыми грамматическими навыками.

При этом репродуктивные упражнения, как нам кажется, могут даваться менее подготовленным, но мотивированным к иноязычному речевому развитию студентам в качестве дополнительного индивидуального домашнего тренинга – при условии наличия ключей и возможности в случае возникновения затруднений задать вопросы преподавателю.

Резюмируя все вышесказанное, можно заключить, что развивающий потенциал курсов иностранного языка для студентов-нефилологов может быть существенно усилен посредством обеспечения оптимальных условий иноязычного речевого развития студентов, включающих превалирование индивидуально управляемой и систематической продуктивной иноязычной речевой деятельности каждого студента, которая опирается на полное методическое обеспечение всех необходимых учебных действий, дающее студентам понимание речемыслительных механизмов учебной деятельности, а также предполагает четко организованное и индивидуально настроенное регулярное общение студентов с преподавателем и развернутое психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах курса.

Список источников

1. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 410 с.

2. Шкодич, Л. В. Речевое развитие человека на различных ступенях образования // IV Международный балтийский морской форум 22–28 мая 2016 г. XIV : Международная научная конференция «Инновации в науке, образовании и предпринимательстве – 2016». Тезисы докладов. – № 2. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2016. – С. 256–258.

3. Шкодич, Л. В. Развивающая система контроля в курсах иностранного языка для студентов-нефилологов. // Бизнес и общество (раздел «Педагогические науки»). – 2023. – 8 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2019. – 432 с.

5. Шкодич, Л. В. Попытка классификации речемыслительных механизмов иноязычного речевого развития студентов-нефилологов // Приоритетные направления современной науки и образования: актуальные вопросы и достижения. – Чебоксары, 2021. – С. 75–85.

Информация об авторе

Л. В. Шкодич – кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 110–114
Научная статья
УДК 519.8:378.016
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-110-114

Теоретико-игровые имитационные модели как средство развития профессионализма морских инженеров

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. Рассматривается игровая имитационная модель организации поиска рыбных скоплений и возможности использования подобных моделей для развития знаний и умений у морских инженеров в контексте повышения квалификации (в построении логистических схем организации поиска рыбных скоплений и передислокации флота).

Ключевые слова: игровая имитационная модель, океанический промысел морские инженеры, профессионализм.

Для цитирования: Мойсеенко С. С., Чуксина И. Г. Теоретико-игровые имитационные модели как средство развития профессионализма морских инженеров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 110–114.

В практике управления рыбопромысловым флотом приходится решать сложные задачи, связанные с организацией поиска и добычи рыбы в районах океанического промысла. В этой связи актуальными являются вопросы повышения квалификации морских инженеров в контексте получения знаний и развития умений оценки альтернативных вариантов управляющих решений, принимаемых в условиях неопределенности.

Нами разработана имитационная теоретико-игровая модель организации поиска рыбных скоплений, которая может успешно использоваться для развития умений построения логистических схем организации поиска и передислокации флота из одних подрайонов лова в другие, более продуктивные.

Положим, в одном из промысловых квадратов l находится объект поиска (скопление рыбы). Имеется N судов. Требуется найти оптимальное распределение судов по квадратам, чтобы максимизировать вероятность обнаружения рыбных скоплений. При этом сам объект поиска может перемещаться из квадрата в квадрат, тем самым минимизируя вероятность обнаружения.

В качестве игрока 1 выступает лицо, принимающее решения.

Поставленная задача решается при помощи теории игр [1, 2], в качестве игрока 2 выступает объект поиска (природа).

Стратегией игрока 2 (природа) будет нахождение в l-м квадрате (l=1,2,…, L). Игрок 1 может послать в l-й квадрат n_l = (n_l = 0,1…, N) поисковых судов, соблюдая условие

$$\sum_{n=1}^{N} n_l = N \qquad (1)$$

Например, можно послать в 1-й квадрат все N судов и ни одного в остальные квадраты. Поэтому i-й стратегией игрока 1 будет целочисленный вектор ($n^i_{1,\dots,} n^i_l$). В соответствии с этой стратегией в l-й квадрат посылается n^i_l единиц при условии выполнения равенства (1).

Число стратегий m игрока 1 определяется по формуле [,3]

$$m = c_{N+l-1}^{N} = \frac{(N+L-1)!}{N!(L-1)!} \tag{2}$$

Предположим, что игрок 1 располагает двумя поисковыми судами N=2. Необходимо обследовать два квадрата L=2, т. е. N=L=2.

Игрок 1 имеет число стратегий:

$$m_1 = \frac{(2+2-1)!}{2!(2-1)!} = \frac{3!}{2!} = \frac{1:2\cdot 3}{1\cdot 2} = 3$$

Игрок 2 имеет стратегии:

$$m_2 = \frac{(1+2-1)!}{1!(2-1)!} = \frac{1:2}{1} = 2$$

Планы распределения поисковых судов по районам приведены в табл. 1. Любая из стратегий в табл. 1 не учитывает информации о действиях игроков. Это является характерным для одноходовой игры, так как, в противном случае, игра потеряла бы смысл, а все поисковые суда были бы направлены в соответствующий квадрат, или объект поиска перешел бы в квадрат, где поисковых судов меньше.

Примем P_l как вероятность обнаружения объекта в l-м квадрате одной поисковой единицей и предположим, что обнаружение этого объекта несколькими поисковыми судами являются событиями независимыми. Тогда вероятность обнаружения объекта в l-м квадрате i-го плана распределения поисковых судов определяется из формулы

$$\beta_{il} = 1-(1-P_l)^{n_l^i}, \tag{3}$$

где $P_l(A)$ – вероятность нахождения объекта промысла в l-м квадрате; $P_l(B)$ – вероятность попадания косяка в зону действия приборов за время поиска t_n; P_l (C/B) – условная вероятность обнаружения косяка, находящегося в зоне действия приборов.

Высокая разрешающая способность современных гидроакустических комплексов при невысоких скоростях поиска позволяет сделать допущение, что условная вероятность P_l (C/ B) $\cong 1$. Тогда полная вероятность Pl определяется в основном вероятностями Pl(A) и Pl (B). Величина Pl(A) определяется на основе экспертных оценок.

Положим, экспертные оценки вероятностей нахождения объекта промысла в квадратах 1, 2 соответственно равны $P_1(A)=0{,}7$ и P_2 (A)=0,3. Вероятность $P_l(B)$ можно рассчитать следующим образом:

$$P_l(B) = 1-l^{-N_0 t_n} \tag{4}$$

где $N_0 = 2\frac{l}{\Pi S}(V_k+V)\left[E(\frac{\Pi}{2}k)-E(-\frac{\Pi}{2}k)\right]$

$E(\frac{\Pi}{2}k)$ – эллиптический интеграл 2-го рода.

$k = \frac{2\sqrt{VV_k}}{V+V_k}$, $l_o = l_k + l_n$

S – площадь квадрата поиска;

l_k – линейный размер косяка;

l_n – ширина зоны обнаружений приборов поиска;

V,Vk – скорость судна и косяка.

Величины $E(k-\frac{\Pi}{2})-E(-\frac{\Pi}{2}k)$ выбираются из специальных таблиц как функция V/V_k.

В рассматриваемом примере вероятности $P_1(B)=P_2(B)=0{,}67$, а полные вероятности обнаружения косяка одиночным судном находятся по формуле (4) и соответственно равны $P_1 0{,}47$, $P_2 = 0{,}20$.

По формуле (3) рассчитываются элементы матрицы выигрышей игрока 1 (табл. 1). Матрица представляет собой теоретико-игровую модель распределения судов по квадратам поиска. Принцип выбора оптимального плана распределения судов по этой модели обеспечивает максимальный успех в наиболее неблагоприятных условиях. Из табл. 1 видно, что минимакс не равен максимину. Следовательно, решение игры существует только в смешанных стратегиях.

Объект промысла находится в одном из квадратов или выбирает l-й квадрат с вероятностью V_l. Среди стратегий игрока 2 выбираются наименее благоприятные и для них рассчитываются вероятности x_i каждого плана распределения и значение игры V. Игра решается графическим методом. На рис. 1 показан порядок нахождения графического решения. Ломаная линия A_1KMA_3 представляют верхнюю границу математического ожидания выигрыша игрока 1.

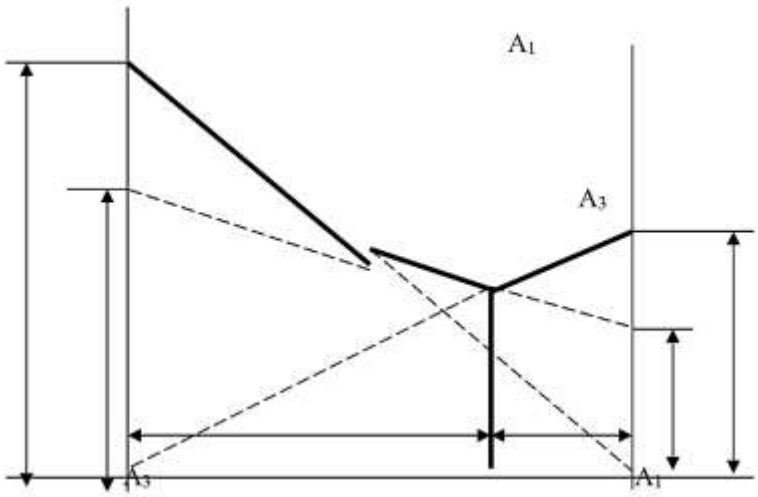

Рис. 1. Графическое решение игры 3 ×2

На этой границе отыскивается точка M с минимальной ординатой. Абсцисса этой точки соответствует оптимальной стратегии игрока 2, а ордината – значению игры V. Оптимальные стратегии игрока 1 находятся по формулам [1, 4]:

$$x_1 = \frac{\beta_{22} - \beta_{21}}{\beta_{11} - \beta_{12} - \beta_{21} + \beta_{22}} \tag{5}$$

$$y_1 = \frac{\beta_{22} - \beta_{12}}{\beta_{11} - \beta_{12} - \beta_{21} + \beta_{22}} \tag{6}$$

Значение игра можно рассчитать по формуле:

$$\vartheta = \frac{\beta_{11}\beta_{22} - \beta_{12}\beta_{21}}{\beta_{11} - \beta_{12} - \beta_{21} + \beta_{22}} \tag{7}$$

Путем графических построений из рис. 1 находим $x_1=0$. Тогда рассматривается матрица,

$$\begin{pmatrix} 0,47 & 0,20 \\ 0,00 & 0,36 \end{pmatrix}$$

которая представляет собой вторую и третью строки исходной матрицы, приведенной в табл. 1.

Таблица 1

№ плана	1	2	$\min \beta_{il}$
1	0,72	0,00	0,0
2	0,47	0,20	0,20(максимин)
3	0,00	0,36	0,00
Max β_{il}	0,72	0,36(минимакс)	

По формулам (5)–(7) находим:

$$Ð_1^* = \frac{0,36 - 0,0}{0,47 - 0,2 - 0,0 + 0,36} = \frac{0,36}{0,63} = \frac{36}{63} = \frac{12}{21};$$

$$y_1^* = \frac{0,36 - 0,20}{0,47 - 0,2 - 0,0 + 0,36} = \frac{0,16}{0,63} = \frac{16}{63};$$

$$\vartheta = \frac{0,47 \cdot 0,36 - 0,20 \cdot 0,0}{0,63} = 0,27.$$

Оптимальная стратегия для игрока 1 в этой игре получается из вектора X^0 посредством добавления нулевой компоненты, соответствующей первой стратегии, т. е.

$$Ð^0 = \left(\frac{12}{21}, \frac{9}{21}\right), \; ‡Ð^* = \left(0, \frac{12}{21}, \frac{9}{21}\right)$$

Оптимальная стратегия второго игрока:

$$y^* = \left(\frac{16}{63}, \frac{47}{63}\right)$$

Цена игры V=0,27. Следовательно, оптимальным распределением судов на поиск будут планы № 2,3 (табл. 2). Эти планы целесообразно реализовать в пропорции 12/21:9/21, т. е. в интерпретации времени рационально ввести поиск по плану № 2 в течение 5,7 часа и по плану № 3 в течение 4,3 часа при общем времени поиска, равном 10 часам. При такой стратегии поиска в самых неблагоприятных условиях вероятность обнаружения косяка рыбы будет равна цене игры V = 0,27.

Рассмотрим вариант, когда на поиск подключается еще одно судно. В этом случае игрок 1 имеет 4 стратегии при 2 стратегиях игрока 2. Решение игры 4×2 дает оптимальную стратегию игрока 1 $Ð^{*}=\left(0,\frac{11}{41};\frac{30}{41},0\right)$, что соответствует реализации планов распределения № 2, 3 (табл. 2).

Таблица 2

№ плана (стратегия игрока 1)	№ квадрата (стратегия игрока 2)	
L	1	2
1	3	0
2	2	1
3	1	2
4	0	3

Значение игры составит V=0,63. Следовательно, подключение к поиску третьего судна значительно увеличивает вероятность обнаружения косяка рыбы.

Задача определения оптимальной стратегии поиска представляет значительный интерес при ведении экспедиционного промысла. Для оперативного решения задачи можно воспользоваться заранее заготовленными графиками, которые отражают зависимости цены игры от количества судов, направляемых на поиск, а также значение цены игры от продолжительности поиска. Такие графики можно построить на основе многовариантных расчетов $m\times n$ игр, выполненных на персональном компьютере. Результаты имитационных экспериментов с моделью являются важной информацией при разработке решений по передислокации флота.

Список литературы

1. Акофф, Р., Сасиени, М. Основы исследования операций. – Москва : Мир, 1971. – 543 с.

2. Беллман, Р., Калаба, Р. Динамическое программирование и современная теория управления. – Москва : Наука, 1969. – 435 с.

3. Громовой, Э. П. Математические методы и модели в планировании и управлении на морском транспорте. – Москва : Транспорт,1979. – 359 с.

4. Мойсеенко, С. С. Методы оптимального управления процессом промысла. – Калининград, 1986. – 73 с.

Информация об авторах

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

Статья поступила в редакцию 23.06.2025; одобрена после рецензирования 24.07.2025; принята к публикации 31.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 115–120
Научная статья
УДК 37.036:78.01
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-115-120

Выявление типов эвристического диалога в процессе формирования художественно-коммуникативной компетенции учителя музыки

Анна Александровна Брагина
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь
ana137@mail.ru

Аннотация. Раскрываются типы эвристического диалога в музыкальной сфере как педагогического инструмента формирования художественно-коммуникативной компетенции учителя музыки. Исходя из анализа научных источников и педагогической практики, выделены четыре типа эвристического диалога: косвенный, прямой, полисубъектный и субъективный. Каждый из них выполняет специфическую функцию в процессе восприятия, осмысления и интерпретации музыкального произведения. Сделан вывод о необходимости их целенаправленного использования в музыкальном образовании для формирования субъектной позиции обучающегося в процессе диалогического взаимодействия с музыкальным искусством.

Ключевые слова: эвристический диалог, художественно-коммуникативная компетенция, диалогическое взаимодействие, музыкальное образование, учитель музыки.

Для цитирования: Брагина А. А. Выявление типов эвристического диалога в процессе формирования художественно-коммуникативной компетенции учителя музыки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 115–120.

Введение

Современное музыкальное образование все в большей степени ориентировано не на передачу готовых знаний, а на развитие у учащегося способности к личностно значимому восприятию, осмыслению и интерпретации музыкального произведения. Музыка как вид искусства не только отражает эмоционально-смысловое содержание культуры, но и провоцирует внутренний отклик, формирует ценностные ориентации, активизирует мышление и воображение. В этой связи образовательный процесс в области музыкального искусства все чаще строится на принципах диалогичности и сотворчества, где учащийся рассматривается как полноправный субъект художественной коммуникации.

Музыкальное произведение в образовательной среде выступает не только как объект анализа, но как пространство смыслового взаимодействия – с композитором, исполнителем, культурным контекстом и, что особенно важно, с самим собой. Это требует от педагога умения организовать образовательное пространство как пространство активного диалога, где учащийся может выстраивать собственную траекторию понимания, интерпретации и эмоционального постижения музыкального текста.

В данной связи актуализируется задача формирования у учителя музыки художественно-коммуникативной компетенции (ХКК), понимаемой как интегративное качество, включающее способность к восприятию и интерпретации художественного содержания произведения, а также к организации продуктивного взаимодействия обучающихся с музыкальным искусством. Цель настоящей статьи – выявить и описать типы эвристического диалога, лежащих в основе формирования ХКК, а также определить их педагогические условия реализации.

Диалогическое взаимодействие в музыкальном искусстве

Современное музыкальное образование требует от педагога не только профессионального владения предметом, но и способности к построению диалогического пространства, в котором происходит смысловое сотрудничество и сотворчество между участниками образовательного процесса. Музыкальный язык, как многослойная система смыслов и эмоций, раскрывается

обучающимся в процессе диалогического взаимодействия – между слушателем и исполнителем, композитором, другими участниками или самим собой. Организация диалогического взаимодействия на уроке становится важнейшим условием формирования глубокого, личностно значимого отношения к музыке. В этом контексте особую значимость приобретает формирование ХХК учителя музыки.

Такая компетенция включает совокупность знаний, умений и качеств личности, позволяющих осуществлять художественно-коммуникативную деятельность (организация сотворческого процесса восприятия и осмысления музыки, вербальная и невербальная интерпретация музыкального языка, рефлексия и ценностное отношение к искусству, формируемое в контексте диалогического взаимодействия).

Музыкальное искусство, по своей природе, обладает выраженной *коммуникативной функцией:* оно транслирует художественные смыслы и ценности, способствуя возникновению эмоционального отклика, размышлений и диалога. При этом, музыкальная коммуникация не сводится к линейной передаче информации – она реализуется на основе встречного диалогического взаимодействия, предполагающего активное участие всех сторон. В образовательной среде это взаимодействие включает не только восприятие музыкального произведения, но и его осмысление в культурно-историческом контексте, интерпретацию художественного образа, а также совместную эмоционально-смысловую деятельность [1, с. 29–30].

Анализ научных источников подтверждает многоуровневость диалогических процессов в художественной коммуникации. Так, М. П. Миронова выделяет различные направления диалога с музыкой, включая: «с образом или героем музыкального произведения, с автором музыки; с духовным миром собеседника; с представителями другого народа, обладающего иным менталитетом; с разными поколениями человечества; с музыкальной культурой другой страны; наконец, внутренний и непрекращающийся диалог с самим собой» [1, с. 30]. М. И. Жуковский и М. В. Тарасова обращают внимание на различные субъективные позиции в процессе коммуникации: автор художественного произведения и зритель; зритель и идейное поле эпохи создания произведения; зритель с другими зрителями; человек с самим собой; человек с Богом; зритель с произведением искусства [2, с. 36].

Киреева Н. Ю. предлагает типологию уровней художественных форм коммуникации: акт коммуникации (между произведением и публикой), скрытая коммуникация (обмен репликами вполголоса между зрителями), автокоммуникация (со-присутствие зрителей в одном пространстве), аутокоммуникация (внутренний диалог: активный, пассивный) [3, с. 296–297]. В. Г. Полюшкин, в рамках исследования художественно-коммуникативной компетентности педагога-музыканта, выделяет интонационно-коммуникативные формы взаимодействия: «исполнитель, слушатель – с композитором и его музыкой; исполнитель – слушатель; исполнители и слушатели – между собой; каждый отдельный исполнитель и слушатель – с самим собой во внутреннем диалоге» [4, с. 87]. И. А. Джидарьян рассматривает художественное общение как способ удовлетворения эстетической потребности личности и выделяет три его уровня: общение потребителей художественных ценностей (далее потребители) с личностью автора; общение потребителей с героями художественного произведения; общение между самими потребителями [5, с. 134].

Таким образом, обобщение представленных научных подходов позволяет выделить основные *формы диалогического взаимодействия* в музыкальной сфере, значимые для формирования художественно-коммуникативной компетенции педагога. К ним относятся:

– слушатель – исполнитель, реализуемый через интерпретацию музыкального текста, в процессе которой слушатель осмысливает исполнительскую трактовку произведения;

– слушатель – композитор, осуществляющийся через реконструкцию авторского замысла, постижение смыслов, стиля, жанровой природы произведения;

– слушатель – слушатель, возникающий в процессе совместного обсуждения, коллективного восприятия, обмена ассоциациями и интерпретациями;

– исполнитель – исполнитель, возникающий в процессе сотворческого взаимодействия, основанного на согласовании художественно-исполнительских решений в совместной интерпретации и эмоциональной координации;

– слушатель – сам с собой, как форма внутреннего диалога, рефлексии и личностного осмысления услышанного, играющая важную роль в формировании эмоционального и ценностного отношения к музыке.

Однако одного включения учащегося в диалог с произведением недостаточно. Важно не только инициировать взаимодействие с музыкальным искусством, но и сформировать у обучающегося внутреннюю установку на восприятие, интерпретацию и сотворчество. Это предполагает развитие как мотивационной готовности, так и практических навыков ведения диалога с художественным текстом, в том числе в музыкальной форме. В этом контексте особую значимость приобретает *эвристический диалог,* в котором обучающийся выступает как активный субъект познания, выстраивающий собственную траекторию смыслового поиска и эмоционального отклика. Такой диалог не только активизирует процессы мышления и восприятия, но и способствует формированию личностной, ценностной и творческой позиции по отношению к музыкальному произведению.

Король А. Д. ключевым элементов эвристического диалога определяет «вопрос учащегося с целью приобретения новых знаний». Постановка вопросов внешней образовательной среде осуществляется «на каждом из этапов его образовательной эвристической деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим и иным особенностям» [6, с. 61].

Эвристический диалог строится на поиске, сомнении, формировании новых точек зрения. Как подчеркивают В. Н. Васильков [7], А. Д. Король [6], С. Д. Лобанов [8] и другие исследователи, именно эвристический диалог активирует субъектную позицию учащегося, стимулирует его познавательную мотивацию, развивает критическое и диалектическое мышление, способствует формированию личностно значимого отношения к знанию и к миру в целом.

Музыкальное образование, основанное на эвристическом подходе, способствует развитию способности обучающегося задавать вопросы, находить индивидуальный смысл в музыкальном тексте, соотносить его с собственным жизненным опытом. Это особенно актуально в условиях формирования ХКК, где важна не столько трансляция знаний о музыке, сколько формирование умений проживать ее, интерпретировать, выражать свое отношение в формах художественного или вербального высказывания.

Типы эвристического диалога

Опираясь на анализ научных источников и практику музыкального образования, нами были выделены *четыре типа эвристического диалога,* каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе освоения музыкального искусства:

– косвенный эвристический диалог, реализующийся в процессе взаимодействия обучающегося с музыкальным произведением, автором или культурным контекстом посредством вопросов, интерпретаций, ассоциаций, возникающих в ходе восприятия и рефлексии;

– прямой эвристический диалог, предполагающий открытое диалоговое взаимодействие, в рамках которого осуществляется проблемный поиск, рассуждение и анализ;

– полисубъектный эвристический диалог, включающий взаимодействие между несколькими участниками образовательного (например, между учащимися и исполнителями) в форме коллективного анализа, интерпретации или воспроизведения музыкального текста;

– субъективный эвристический диалог, происходит во внутреннем мире обучающегося и связанный с рефлексией, осмыслением услышанного, формированием личностных смыслов и эмоционально-ценностных суждений.

Эти типы диалога не существуют изолированно, а взаимопроникают и дополняют друг друга, образуя динамическую структуру смыслового освоения музыкального произведения. Их осознанная организация со стороны учителя музыки обеспечивает целостное развитие у учащихся способностей к восприятию, интерпретации и выражению собственной музыкально-художественной позиции. Рассмотрим каждый тип эвристического диалога.

Косвенный эвристический диалог – отражает взаимодействие слушателя с музыкальным произведением и его исполнителем в процессе восприятия музыкального языка. Исполнитель в этом контексте выступает как интерпретатор, транслирующий свое понимание авторского замысла через выразительные средства – интонацию, тембр, динамику, фразировку. Слушатель же воспринимает музыкальный образ, соотнося его с собственным жизненным опытом, эмоциональными ассоциациями и культурными кодами.

Как отмечает В. В. Медушевский, восприятие музыки базируется на двух взаимосвязанных механизмах: «познавательном» (анализ элементов музыкального языка) и «эмоционально-оценочном» (переживание, сопереживание, идентификация) [9, с. 118]. В. Л. Яконюк выделяет ряд факторов, влияющих на характер и глубину восприятия: «переменные» (музыкальное развитие, вкус, психологическое состояние в момент восприятия, среда), «музыкальный интерес» (интеллектуальный, эмоциональный и волевой (когнитивный и поведенческий) компоненты) [10, с. 47].

Условия, обеспечивающие результативность косвенного эвристического диалога: создание творческой атмосферы (эмоциональный фон, доверие, эстетическая направленность); активизация познавательной деятельности (постановка вопросов, прогнозирование, целеполагание); стимулирование эмоциональной рефлексии (использование аналогий, ассоциаций, художественных образов).

Косвенный эвристический диалог является эффективным средством формирования эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству. Он развивает способность учащихся к интуитивному и ассоциативному восприятию музыки, формирует навыки сопереживания, эстетической отзывчивости и внутреннего осмысления художественного образа. Посредством такого диалога происходит включение личности в культурное пространство музыки, приобщение к художественным значениям через индивидуальный опыт переживания.

Прямой эвристический диалог – взаимодействие между слушателем и композитором посредством осмысленного анализа музыкального текста. Композитор кодирует смысл произведения в структуре музыкального языка, а слушатель через аналитические операции (интонационный анализ, логико-смысловая декодировка) стремится раскрыть авторский замысел, выявить глубинные идеи и эмоциональные слои.

Такой диалог активизирует следующие психолого-педагогические механизмы: историко-культурную интерпретацию произведения (анализ эпохи, контекста, биографии композитора); смысловое моделирование (реконструкция образа композитора как субъекта высказывания); развитие интерпретативного мышления (анализ различных исполнительских трактовок, дискуссия о возможных интерпретациях). По мнению А. П. Лушиной, понимание и восприятие музыки возможно лишь при наличии подготовленного слушателя, способного к осмысленному восприятию музыкального текста [11].

Условия, обеспечивающие результативность данного типа диалога: владение профессионально-речевыми средствами для объяснения музыкального содержания; использование методов смыслового закрепления (мнемотехника, визуализация, смысловые опоры).

Прямой эвристический диалог представляет собой эффективный инструмент развития аналитического мышления учащихся. Он способствует формированию умений понимать и объяснять музыкальный текст, выделять структурно-смысловые элементы, выявлять авторские интенции и творчески осмыслять художественное содержание. Такой диалог активизирует историко-культурную рефлексию, углубленное восприятие и осознание эстетической природы музыки.

Полисубъектный эвристический диалог – взаимодействие между слушателем с другими слушателями или исполнителем с другими исполнителями в процессе интерпретации музыкального языка. Он может протекать как в вербальной (обсуждение, анализ), так и в невербальной форме (совместное исполнение, импровизация). Основная цель – достижение согласованного художественного образа через взаимодействие индивидуальных восприятий.

Особенность полисубъектного эвристического диалога состоит в одновременном включении нескольких позиций субъектов: воспринимающего, интерпретирующего, комментирующего, уточняющего, спорящего. Активизируются следующие механизмы: соотнесение индивидуальных и коллективных представлений; развитие диалогического мышления и эмпатии; формирование метапозиций в процессе обсуждения (от лица композитора, зрителя, представителя иной культуры).

Условия, обеспечивающие результативность полисубъектного эвристического диалога: организация пространства сотрудничества и сотворчества; стимулирование аналитических и речевых умений; включение в процесс коллективного создания музыкального образа.

Полисубъектный эвристический диалог является эффективным способом развития творческой индивидуальности учащихся в контексте совместного постижения музыкального текста. Он формирует способность видеть музыкальный образ в многоголосии интерпретаций, учитывать социальный и культурный контекст, интегрировать личный и коллективный опыт переживания искусства.

Субъективный эвристический диалог – внутренний процесс осмысления и рефлексии, в ходе которого слушатель выстраивает личностное отношение к музыкальному произведению, формирует индивидуальные смыслы и эмоциональные реакции. Это «тихий» диалог с самим собой, в ходе которого человек отвечает на внутренние вопросы: «Что я чувствую?», «О чем эта музыка говорит мне лично?», «Как я могу выразить услышанное?».

В рамках данного диалога активизируются следующие механизмы: личностная рефлексия, направленная на осознание собственных эмоциональных и смысловых реакций на музыку; внутренний диалог, позволяющий соотносить музыкальные образы с жизненным опытом, ценностными ориентирами и индивидуальной картиной мира; развитие эмоционального интеллекта и эмпатии, проявляющееся в способности к глубокому «вчувствованию» и сопереживанию художественным смыслам.

Эффективность субъективного эвристического диалога обеспечивается следующими условиями: создание атмосферы безопасности, уважения к индивидуальному восприятию; целенаправленное развитие рефлексивных навыков (самоанализ, художественное самовыражение).

Субъективный эвристический диалог формирует личностно значимое отношение к музыке и является глубинной основой художественно-коммуникативной деятельности. Его значение заключается в развитии эстетической чувствительности, способности к эмпатии и сотворчеству, а также в формировании устойчивой ценностной системы через переживание и осмысление художественного опыта.

Таблица

Типы эвристических диалогов в музыкальной сфере

Типы эвристического диалога	**Формы диалогического взаимодействия**	**Направление взаимодействия**	**Условия реализации**
косвенный	«слушатель – исполнитель»	непрямая связь через восприятие, интерпретацию, ассоциации	создание творческой атмосферы; активизация познавательной деятельности; стимулирование эмоциональной рефлексии
прямой	«слушатель – композитор»	прямая коммуникативная форма (вопрос-ответ; анализ-вывод)	владение профессионально-речевыми средствами; использование методов смыслового закрепления
полисубъектный	«слушатель – слушатель» и «исполнитель – исполнитель»	коллективное обсуждение, сотворчество, интерпретация	организация пространства сотрудничества и сотворчества; стимулирование аналитических и речевых умений; включение в процесс коллективного создания музыкального образа.
субъективный	«слушатель – сам с собой»	внутренняя рефлексия, диалог с самим собой	создание атмосферы безопасности, уважения к индивидуальному восприятию; целенаправленное развитие рефлексивных навыков

Заключение

Рассмотрение типов эвристического диалога в музыкальном образовании позволяет сделать вывод о его ключевой роли в формировании ХКК учителя музыки. Каждый из выделенных типов – косвенный, прямой, полисубъектный и субъективный – представляет собой уникальный уровень взаимодействия субъекта с музыкальным содержанием, активизируя различные механизмы восприятия, осмысления и выражения художественного смысла. Эти формы диалога не изолированы друг от друга, напротив, они взаимосвязаны, дополняют и усиливают друг друга, формируя многослойное, динамическое образовательное пространство.

Применение различных типов эвристического диалога позволяет педагогу не только активизировать познавательные и эмоциональные процессы, но и способствовать формированию у учащихся способности конструировать смысл, критические анализировать информацию и вырабатывать эстетические оценки. Это особенно важно в условиях современного образования, где акцент смещается с трансляции знаний на создание условий для их активного присвоения и осмысления.

Формирование ХКК требует от учителя не только знаний в области музыковедения, но и высокого уровня рефлексивности, коммуникативной культуры, способности к эмпатии и сотворчеству. Эвристический диалог с музыкой становится в этом контексте не просто методом обучения, а способом существования в культуре, формой внутреннего и внешнего общения, источником духовного развития как педагога, так и его учащихся.

Таким образом, осмысленная реализация эвристического диалога в педагогической практике является неотъемлемым условием формирования личности, способной воспринимать, интерпретировать и переживать музыку как культурный и личностный опыт.

Список источников

1. Миронова, М. П. Сущность и особенности осуществления коммуникации в музыкально-педагогической деятельности / М. П. Миронова // Музыкальное искусство и образование. – № 2. – 2016. – С. 27–34.

2. Коммуникативные основы художественной культуры : монография / В. И. Жуковский, М. В. Тарасова, – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2010. – 179 с.

3. Киреева, Н. Ю. Театрализованные формы реализации музыкального материала: коммуникативные аспекты / Н. Ю. Киреева // Социология культуры: опыт и новые парадигмы : VI Санкт-Петербургские социологические чтения : междунарародная научная конференция, Санкт-Петербург, 17–18 апр. 2014 г. / ред.-сост. : А. С. Тургаев, А. Е. Хренов, А. О. Бороноев. – Ч. 1. – 2015. – С. 293–300. (Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры; т. 206).

4. Полюшкин, В. Г. Сущность и структура художественно-коммуникативной компетентности педагога-музыканта / В. Г. Полюшкин, К. В. Полюшкина // Культурная жизнь Юга России. – 2017. – № 3(66). – С. 86–89.

5. Джидарьян, И. А. Эстетическая потребность / И. А. Джидарьян. – Москва : Наука, 1976. – 190 с.

6. Король, А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. … д-ра пед. наук / А. Д. Король. – Москва, 2009. – 394 л.

7. Эвристический диалог в структуре вузовского обучения : учебно-методическое пособие / В. Н. Васильков, В. И. Турковский. – Витебск : Издательство ВГУ, 2002. – 84 с.

8. Лобанов, С. Д. О природе философии : монография / С. Д. Лобанов. Изд. 2-е. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 232 с.

9. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки на личность. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.

10. Яконюк, В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. – Минск : Белорусская академия музыки, 1993. – 147 с.

11. Лушина, А. П. Значение восприятия музыки в процессе музыкального мышления / А. П. Лушина / Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – № 51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-vospriyatiya-muzyki-v-protsesse-muzykalnogo-myshleniya (дата обращения: 22.06.2025).

Информация об авторе

А. А. Брагина – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры.

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 28.07.2025; принята к публикации 06.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 121–128
Научная статья
УДК 377.1:629.3.018
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-121-128

Современные методы обучения студентов автомобильных направлений диагностике автотранспортных средств

Дмитрий Владимирович Глазунов[1], Марина Васильевна Бураковская[2], Ярослав Дмитриевич Сметанкин[3]
[1,3]Кыргызско-Российский Славянский университет, Бишкек, Кыргызская Республика
[2]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[1]glazunowdv67@mail.ru
[2]bgarf1988@inbox.ru, http://orcid.org/0000-0002-0179-2332
[3]fedorchenko-y@bk.ru

Аннотация. Проведенный анализ доказывает необходимость усовершенствования практических знаний и качества подготовки автомехаников, диагностов, автоэлектриков и инженерно-технического персонала, задействованного в автотранспортной отрасли. Использование программатора AutoProg не только значительно упрощает диагностику, ремонт и настройку электронных систем автомобиля, но позволяет на достаточно высоком и качественном уровне проводить обучение специалистов, задействованных в автотранспортной отрасли. Благодаря широкому спектру адаптеров и возможностей работы с различными типами памяти и блоков управления, этот инструмент становится незаменимым для специалистов в области автомобильной электроники.

Ключевые слова: усовершенствование практических знаний и качества подготовки, программатор AutoProg, работа с различными типами электронных систем автомобиля, блоки управления системами автомобиля.

Для цитирования: Глазунов Д. В., Бураковская М. В., Сметанкин Я. Д. Современные методы обучения студентов автомобильных направлений диагностике автотранспортных средств // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 121–128.

Введение

Современные автомобили оснащены множеством электронных систем, которые обеспечивают их эффективную работу и безопасность. Однако со временем возникает необходимость их диагностики, ремонта и программирования, что требует специализированного оборудования. В настоящее время существует множество различных способов и методов диагностики автомобилей, но мы предлагаем еще одно из таких устройств – программатор AutoProg. Этот инструмент позволяет взаимодействовать с электронными блоками управления (ЭБУ), а также работать с ключами зажигания, приборными панелями и другими системами автомобиля. Рассмотрим основные функции и особенности данного программатора, и способы использования его при обучении специалистов в области диагностирования автомобиля.

Объекты и методы исследования

На сегодняшний день, когда автомобильная автоиндустрия разрослась до больших корпораций и автомобили стали более сложными в большей части по электронным системам, появилась потребность в их ремонте, программировании и улучшении [1, 2, 3]. Вместе с тем начало появляться различное оборудование для диагностики этих электронных систем и их программировании. Программаторы взаимодействуют с электронными блоками управления, которых в автомобиле достаточно большое количество.

Рассмотрим самые распространённые ЭБУ в качестве примера. ЭБУ или ECU (Electronic Control Unit) или PCM (Powertrain Control Module) (см. рис. 1).

Этот блок отвечает за управление двигателем автомобиля и соответственно в него заложены алгоритмы работы с датчиками двигателя, посылающие и принимающие сигнал, а ЭБУ в свою очередь посылает команды управления исполнительным механизмам.

Рис. 1. Блок управления двигателем

Блок управления двигателем имеет на плате компоненты eeprom (энергонезависимой памяти), flash памяти, (памяти, хранящей в себе программу управления двигателем) с этими компонентами как раз, таки и работает программатор.

Мы предлаагаем рассмотреть один из самых популярных программаторов AutoProg (см. рис. 2). AutoProg работает с большим количеством автомобильных блоков управления и с развитым набором автомобильных производителей. Имеет широкий спектр возможностей работы не только с ЭБУ, но и с ключами зажигания, приборными панелями и т. д. Далее рассмотрим сам прибор и переходники для различных видов работ.

Рис. 2. Основной блок программатора AutoProg

AutoProg это универсальный программатор, предназначенный для программирования различных блоков управления в автомобиле, а также для считывания и последующей работы с прошивками микросхем.

Работает этот программатор и по стандарту ОБД 2 подключившись к диагностическому разъёму автомобиля можно загрузить в него либо заводскую прошивку, либо нестандартную.

Для того чтобы вычитать прошивку из электронного блока управления нужно вскрывать сам блок и подключаться уже к внутренней схеме. Хранение прошивки ЭБУ находится во flash памяти, которая в виде микросхемы впаяна в плату. Если же задача поменять пробег или клонировать блок управления, что часто приходится делать то работать уже нужно с EEPROM памятью. EEPROM это электрически стираемое перепрограммируемое ПЗУ. ПЗУ – это постоянно запоминающее устройство. EEPROM чаще всего это 8-контактная микросхема, расположенная радом с процессором на плате, либо же встроена непосредственно в корпус процессора.

На рис. 3 показана панель подключение к программатору.

Рис. 3. Панель подключения программатора AutoProg

Рассмотрим основные опции данного программатора. Функция Firmware CPU предназначена для выхода на прошивку микропроцессора, функция Boot Erase позволяет проводить стирание старой прошивки перед установкой новых данных, а вход Input 12v используется для подключения кабеля питания устройства. Большой USB разъём по середине служит для подключения программатора к компьютеру. Все лампочки с правой стороны программатора служат индикаторами питания, подключения определённых переходников и т. д.

Результаты и их обсуждение

В связи с усложнением электронных систем управления на современных автомобилей, увеличением цифровизации всех процессов и усложнением конструкции, необходимо особое внимание уделять качеству подготовки не только автомехаников, диагностов и автоэлектриков, но и инженерно-техническому персоналу, задействованному в автотранспортной отрасли [4, 5]. Мы предлагаем при обучении специалистов использовать на практике современные адаптеры, сканеры и программаторы. Указанный на рис. 4 адаптер UART BDM позволяет работать с транспондерами автомобиля на частотах 125Кгц и 134Кгц. Транспондеры в ключах зажигания – это миниатюрные антенны, визуально выглядящие в виде семечки, передающие и принимающие радиосигналы.

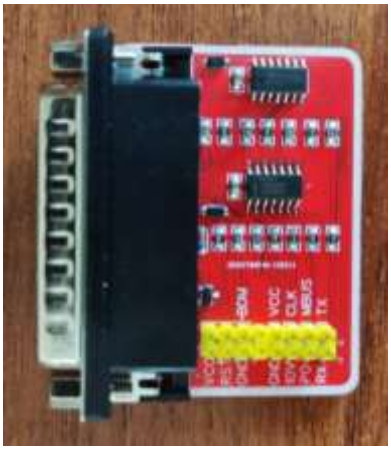

Рис. 4. UART BDM адаптер

Адаптер Full Test, (см. рис. 5), можно использовать для проверки устройства после сборки для выявления плохой пайки или некачественной сборки устройства. С помощью программы AutoProg мы можем сделать тест USB соединения программатора с компьютером и также выдаёт отчёт об выходных напряжениях с основного блока программатора. Для первоначального обучения в этих случаях мы даем основные базовые знания контроля за первичными параметрами контроля оборудования до и после ремонта.

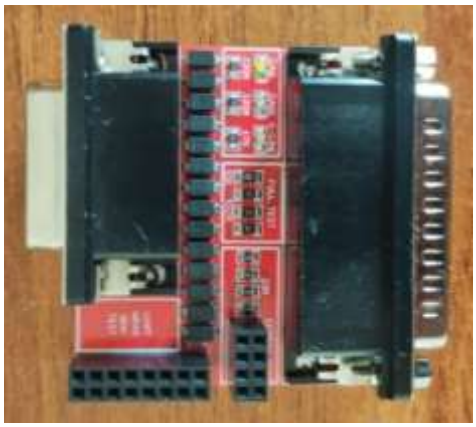

Рис. 5. Full Test адаптер

Используя 44 pin адаптер (см. рис. 6), мы даем первоначальные навыки студента, для прямого подключения к контактам электронных блоков управления в зависимости от выполняемой задачи, например, подать питание и массу на ЭБУ, CAN-шину и т. д. Этот адаптер полностью повторяет распиновку контактов основного блока программатора по отдельности, каждым контактом на выбор. Подключится можно проводами, подходящими по форме контактов или же припаять напрямую.

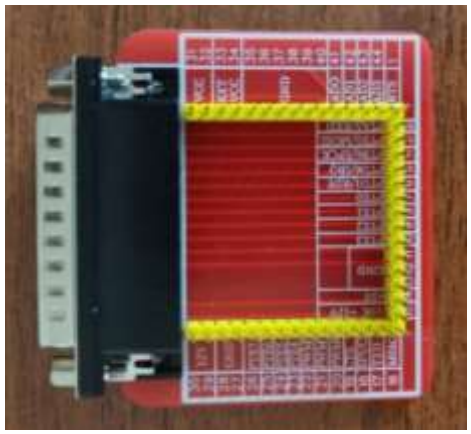

Рис. 6. 44 pin адаптер

Адаптер RFID, изображенный на рис. 7) служит для считывания и загрузки прошивок в ключи зажигания. Адаптер работает на частотах 434–315 и 125 мегагерц. Переключается автоматически между двумя частотами.

Однако, в случае необходимости, для большего понимания студентами процессов контроля и прошивки, можно перейти в ручной режим выбора частоты. Для этого используется специальный жёлтый переключатель, расположенный на корпусе адаптера, который обозначен на рис. 7. В ручном режиме оператор не только может самостоятельно задать нужную частоту, что особенно полезно при работе с ключами, использующими нестандартные протоколы связи или при необходимости принудительного выбора частоты для конкретных задач, но и показать физический смысл данного процесса при обучении.

RFID-адаптер обладает компактными размерами и удобным интерфейсом подключения. В зависимости от модели, он может поддерживать как проводное, так и беспроводное соединение с компьютером или программируемым блоком управления. Это делает его универсальным инструментом для специалистов, занимающихся диагностикой, ремонтом и программированием автомобильных систем безопасности.

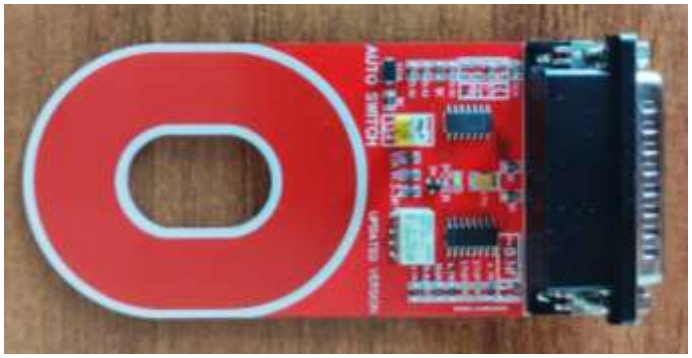

Рис. 7. RFID адаптер

EEPROM адаптер (рис. 8) работает почти со всеми типами микросхем. Пример микросхем типа: SOIC, TSSOP, MSOP. Микросхема вставляется контактами в постель и зажимается рычагом. Присутствует функция стирания инкрементной области защищённых eeprom, таких как, например 35080,160.

EEPROM-адаптер обеспечивает высокую точность и надёжность при работе с различными типами микросхем, что делает его незаменимым инструментом для специалистов, занимающихся программированием и восстановлением данных.

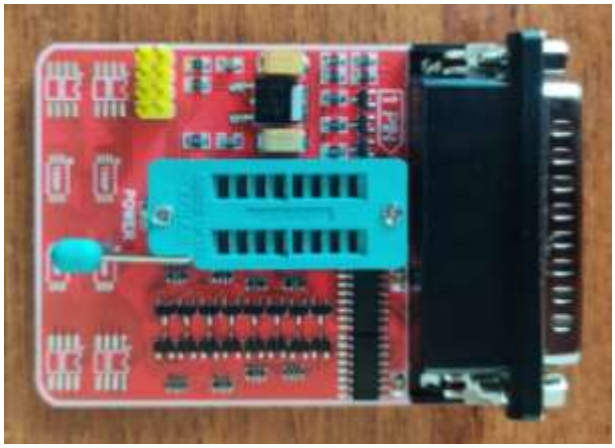

Рис. 8. EEPROM адаптер для программирования постоянной запоминающей памяти

Большое распространение в технической диагностике получил ОБД адаптер (рис. 9). Он работает на самых распространенных кан шинах – 3–11, 6–14, 1–8,9 так же возможно подключить к любым H-L напрямую от разъема адаптера. Этот адаптер можно использовать как на столе, так и по OBD разъёму авто. Он позволяет переключаться по CAN-шинам, менять режимы в зависимости от задачи. Переключение режимов происходит жёлтыми перемычками что видно на рис. 9. Слева режим сопротивления CAN-шины 120 Ом либо выключено, нужен для подключения электронных блоков управления на столе. Справа 2 ряда жёлтых контактов в режиме авто коммутируют шину через реле, а в ручном режиме в обход реле напрямую. Также можно подключать отдельно массу (GND), CAN-L, CAN-H, K-line и 12 вольт.

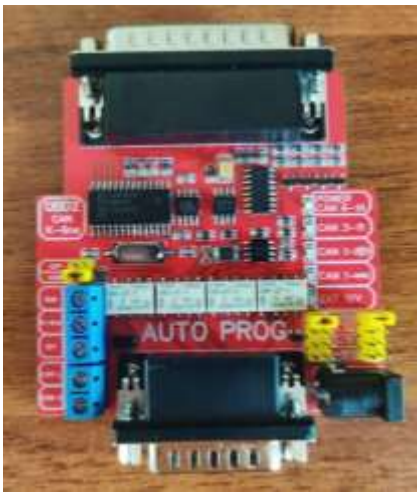

Рис. 9. OBD адаптер

После обучения студентов первичным навыкам в работе этого оборудования, необходимо учесть, что особое место занимает использование электронных баз данных. На рис. 10 показано меню программирования ECU (блока управления двигателем). Рассмотрим меню ECU на примере Volkswagen. Есть выбор режима напряжение, показывает нет ли защиты от записи от завода производителя. Также есть выбор script (программный файл или сценарий) или встроенный калькулятор. Read info и write info, первый предназначен для считывания прошивки из блока, а второй для записи новой или другой прошивки в блок управления двигателем. CS так обозначается контрольная сумма которая нужна для проверки блока на то бы ли изменения в прошивке. MAC это уникальный идентификатор блока управления. Login нужен для разрешённого входа в блок. Вкладка new vin может потребоваться для клонирования блока в том случае если, требуется его замена на автомобиле.

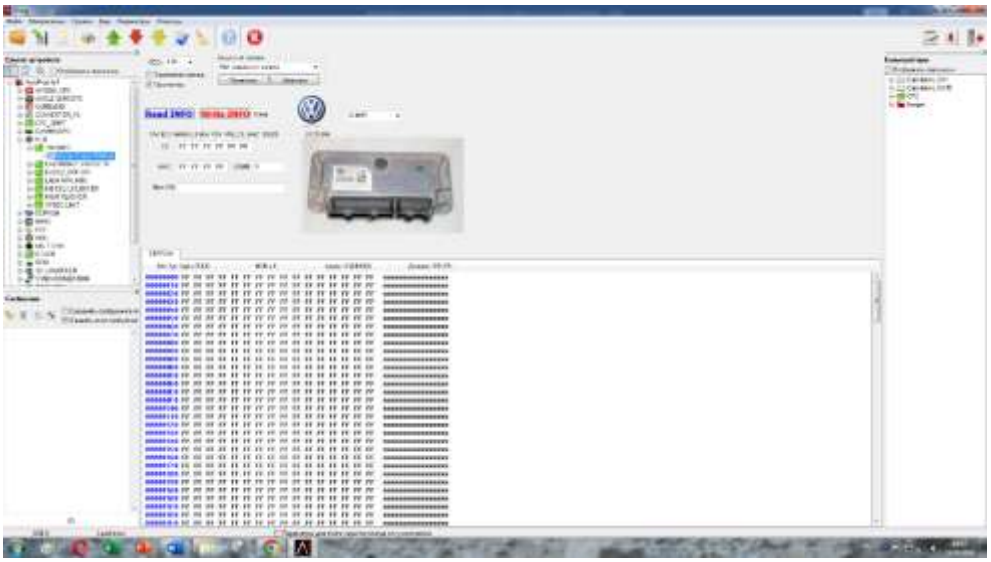

Рис. 10. Меню программирования блоков управления двигателем

Save new EWS позволяет сохранять новый файл в блок иммобилайзера (заводской сигнализации). Check ECU file сверяет программный код прошивки что позволяет увидеть изменения или ошибки в этом коде. Help-info RU и Help-info EN две эти вкладки содержат информацию для помощи пользователя в записи и считывании кодов ЭБУ. Строка status показывает – как идёт процесс записи прошивки, и в случае успешной или не успешной операции выдаст соответствующее сообщение.

Рис. 11. Меню программирования иммобилайзеров

Далее на рис. 11 показано меню прошивки иммобилайзеров (заводских сигнализаций). Предназначенных для защиты от угонов посредством запрета запуска двигателя не заводским ключом.

На рис. 12 меню программирования eeprom памяти. В этом меню гораздо меньше функций и кнопок. Программа AutoProg позволяет прочитать прошивку eeprom и записать новую, изменённую или заводскую(исходную).

Программа AutoProg предоставляет пользователю возможность считывать прошивки из EEPROM-памяти, а также записывать в неё новую, изменённую или заводскую (исходную) прошивку. Это особенно полезно в случае, когда требуется восстановление или обновление программного обеспечения устройства, а также при замене компонентов, содержащих EEPROM.

Таким образом, меню программирования EEPROM в AutoProg представляет собой удобный и функциональный инструмент для работы с прошивками, который подходит как для опытных специалистов, так и для новичков, благодаря своей простоте и доступности.

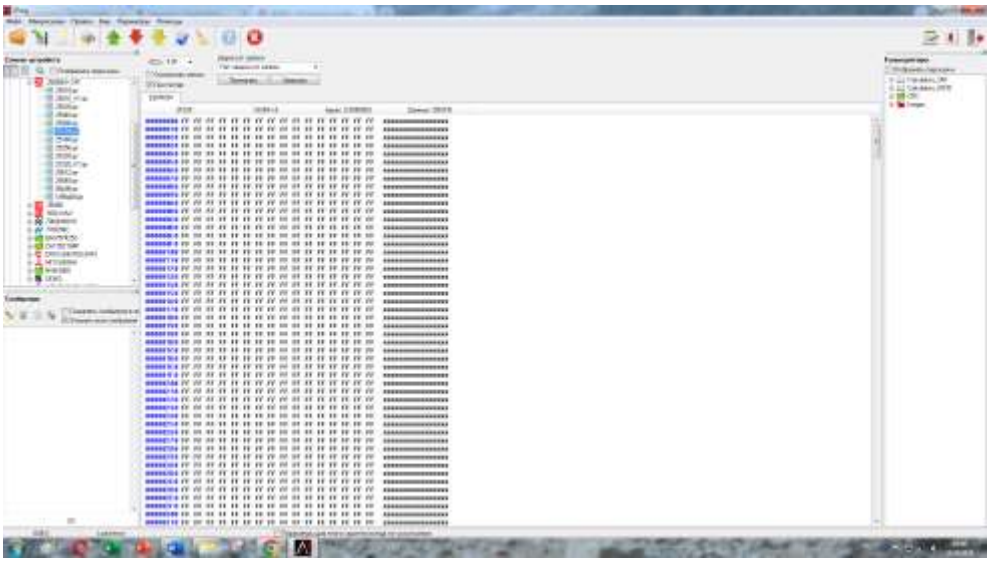

Рис. 12. Меню программирования eeprom памяти

В меню на рис. 13 кнопка View ID key отвечает за считывание идентификатора ключа, одновременно позволяет прочитать 9 ключей. Кнопка Write Key записывает прошивку в ключи, эта функция нужна для того, чтобы создать несколько и более ключей в случае потери оригинала.

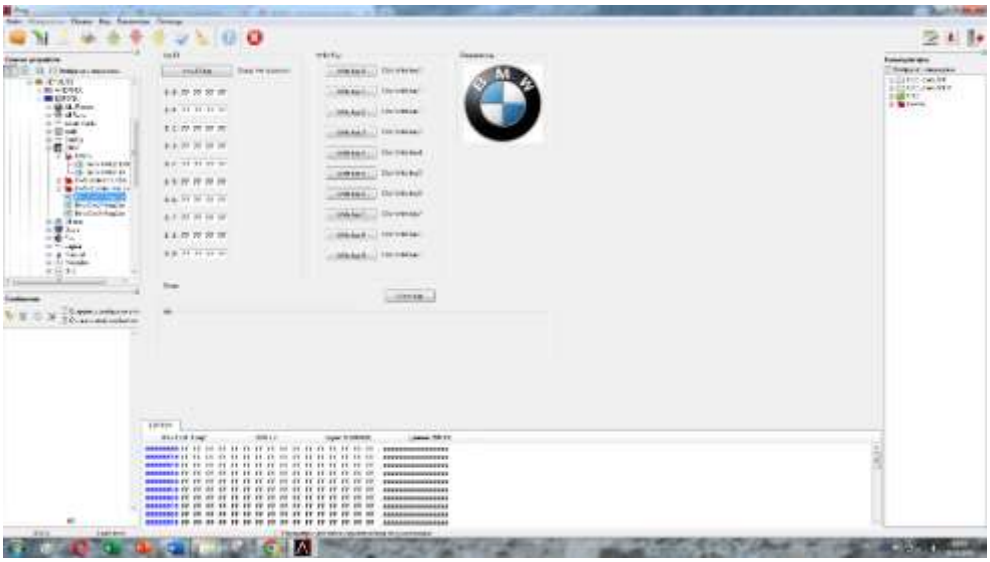

Рис. 13. Меню программирования ключей зажигания со встроенными чипами

Таким образом, эти функции в меню делают процесс работы с ключами удобным и гибким, обеспечивая возможность не только считывать идентификаторы, но и эффективно управлять прошивками для создания и восстановления ключей.

Выводы

При проведении подготовки автомехаников, диагностов, автоэлектриков, и инженерно-технического персонала, задействованного в автотранспортной отрасли, использование программатора AutoProg не только значительно упрощает диагностику, ремонт и настройку электронных систем автомобиля, но позволяет на достаточно высоком и качественном уровне проводить обучение специалистов, задействованных в автотранспортной отрасли. Благодаря широкому спектру адаптеров и возможностей работы с различными типами памяти и блоков управления, этот инструмент становится незаменимым для специалистов в области автомобильной электроники. Развитие технологий программирования и диагностики позволяет не только продлевать срок службы автомобилей, но и улучшать их функциональность, адаптируя под конкретные требования пользователей.

Список источников

1. Яковлев, В. Ф. Диагностика электронных систем автомобиля : учебное пособие для специалистов по ремонту автомобилей, студентов и аспирантов вузов. – Москва : СОЛОН-Пресс, 2003. – 272 с.

2. Диагностика автомобиля. Коды неисправностей. – URL: https://autel-asia.kz/book_diagnostika_avto (дата обращения: 14.05.2025).

3. Рокош, У. Бортовая диагностика. – Москва : За рулем, 2013. – 223 с.

4. Келер, К. А. Диагностика автомобильного двигателя. – Ужгород : Карпати, 1977. – 160 с.

5. Диагностирование автомобилей. Практикум : учебное пособие / А. Н. Карташевич, В. А. Белоусов, А. А. Рудашко, А. В. Новиков ; под редакцией А. Н. Карташевича. – Минск : Новое знание, 2011. – 208 с.

Информация об авторах

Д. В. Глазунов – профессор кафедры;
М. В. Бураковская – кандидат технических наук, доцент;
Я. Д. Сметанкин – инженер кафедры.

Статья поступила в редакцию 19.06.2025; одобрена после рецензирования 22.07.2025; принята к публикации 29.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 129–137
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-129-137

Методика применения коллажа и ассоциативно-визуальных карт в проектировании интерьера

Зюркалова Мария Николаевна[1], Суппес Елена Александровна[2]
[1,2]Тюменский индустриальный университет, член СХР, Тюмень, Россия
[1]zyurkalova.m.n@gmail.com
[2]Ulyanova.91@inbox.ru

Аннотация. Представлена оптимальная методика по обучению дизайнеров интерьера. Указанный метод был отслежен у других теоретиков и практиков дизайна, таких как Иоханес Иттен (монография «Искусство формы»), а также в материалах конференции "International conference on engineering and product design education" 2020 г в Германии. Прокомментированы сильные и слабые стороны, значимость работы с этим методом в настоящее время. Представлены ключевые этапы метода; подробно описаны стадии работы по этой методике со студентами. Проанализировано преимущество методики в учебном процессе с группой обучающихся 3 курса направления подготовки «Дизайн архитектурной среды» как одно из заданий в формате курса «Формирование колористики интерьера».

Ключевые слова: дизайн-проект, аналитическое мышление, коллажное изображение, мудборд, предпроектный анализ, исследование, концептуальный проект, образ в дизайне.

Для цитирования: Зюркалова М. Н., Суппес Е. А. Методика применения коллажа и ассоциативно-визуальных карт в проектировании интерьера // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 129–137.

Введение.

Современные методы в проектировании интерьера имеют большое значение для практической работы дизайнеров, о чем свидетельствует содержание профессиональных форумов и конференций. Методы проектирования интерьера, использующиеся до сих пор на практике, сформировались под влиянием многолетнего опыта работы архитекторов, дизайнеров и художников, начиная с первых дизайн-школ таких как Баухаус и ВХУТЕМАС, разработавших системы образования по новой для своего времени профессии – дизайн [1, с 386] и до современных ВУЗов.

В частности, И. Иттен подробно описывает опыт применения коллажа на практике его работы со студентами, делая акцент на развитии ассоциативного и чувственного восприятия материалов и поверхностей и их тектоники для развития творческого потенциала студентов [2, с. 36] Искусствоведы и теоретики дизайна сходятся в определении дизайна как симбиоза искусства и техники. Доктор искусствоведения, один из ведущих теоретиков дизайна в России Н. В. Воронов в книге «Дизайн: русская версия», пишет о близости дизайна к искусству, о возможности назвать произведение дизайна художественным произведением, где ключевым признаком является образ [3, с. 98].

Если говорить о дизайне интерьера, то сам интерьер как таковой не содержит в себе изобразительного начала, но «сообщает» нам обобщенный образ. Мы можем прочитать в нем уровень индустриального развития общества, тенденции и вкусы (тренды) времени, увидеть, что воспринималось людьми «красивым и удобным». Например, функционализм павильона Германии Миса ван дер Роэ для Международной выставки в 1929 году в Берлине (рис. 1) отражает идею чистого свободного пространства, в котором воплотились как передовые инженерные достижения, так и эстетические предпочтения Германии начала XX в. [4, с. 221].

Рис. 1. Павильон Германии в Барселоне 1929 г. Архитектор Мис вандер Роэ https://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Barcelona_(4728498040).jpg

В «метаболических» проектах архитектура Кисе Куракава увидеть отражение национальной культуры, в которых он реализовал идею жилых капсул (рис. 2), в каждой из которых все необходимое (кухня, сан. узел, бытовая техника и т. д) помещалось на площади чайной комнаты, традиционного эстетического идеала японской архитектуры, способной вместить всю вселенную, как утверждал автор [5, с. 194].

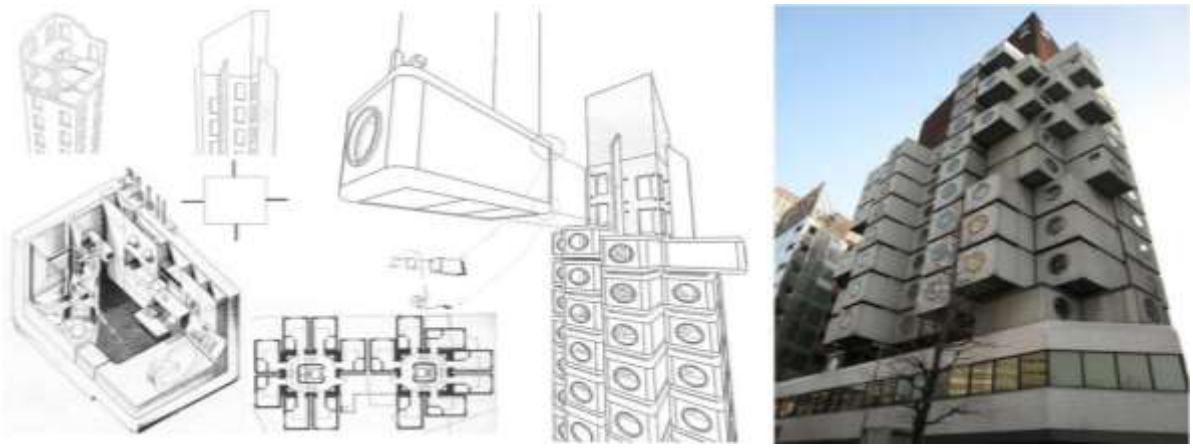

Рис. 2. Капсульная архитектура Кисе Курокава https://elima.ru/articles/?id=100

Концепцией применения образа в проектировании зданий и интерьеров пользовались как архитекторы, так и дизайнеры. В промышленном дизайне метафоричность формы рождает новые уникальные объекты такие как соковыжималка Juicy Salif созданная в 1990 году Филиппом Старком (см. рис. 3). Обычно метафора и образность не имеют прямого отражения в интерьере они как правило обобщены и ненавязчивы, однако, делают интерьер уникальным, уводят от стереотипного давления моды, открывают дверь в сторону инновационности.

Рис. 3. Соковыжималка Juicy Salif 1990 г. Дизайнер Филипп Старк.
https://mydecor.ru/heroes/design-history/kultovyi-obekt-sokovyzhimalka-juicy-salif-filippa-starka-id6738461 /

Тем не менее метод коллажа до сих пор слабо введен в учебный процесс подготовки дизайнеров, ограничиваясь лишь его изобразительными свойствами, мы видим применение коллажа в графике и живописи, в проектирование костюма [6].

На настоящий момент нет четко сформулированной методики проектирования интерьера средствами ассоциативных коллажей.

В методика И. Иттена коллаж служит поводом чувственного осмысления материалов, и не имеет непосредственной трансформации в интерьер. Из материалов конференции "International conference on engineering and product design education" 2020 г в Германии, а именно статьи Munk, Julie & Sørensen, Jesper & Nhu, Linda. "Visual boards: mood board, style board or concept board?" [7] можно сделать вывод, что работа с мудбордами и семплбордами обсуждается и интересует специалистов дизайн-образования, но приведённые практики, описывают применение коллажей исключительно в промышленном дизайне, так как проектирование интерьера оставлено без внимания.

Тем не менее коллаж в виде мудбордов, семплбордов и концептбордов несет массу положительных качеств в дизайне внутренних пространств, и может служить способом быстрой генерации и визуализации идеи, демонстративным материалом, способом апробации концепции в материале, а также убедительным аргументом в пользу грамотного подбора элементов интерьера, помогает избежать шаблонных решений в проектировании.

Коллаж как метод визуального исследования и выражения, представляет собой технику создания художественного или дизайнерского произведения путем объединения различный материалов – фотографий, рисунков, текстов, фигурных образцов, фрагментов ткани и других элементов на единой плоскости.

В отличие от простого комбинирования коллаж предполагает сознательное и целенаправленное сопоставление этих элементов для достижения определенного эффекта. Коллаж играет значительную роль в «дизайн мышлении», выступая мощным инструментом на разных этапах процесса. Его применение не ограничивается только визуализацией конечного результата, а пронизывает весь цикл разработки, способствуя генерации идей, исследованию возможности их реализации и обоснованию принятых решений.

Можно выделить три типа коллажа, применяемые сегодня на практике, каждый из которых помогает в решении проектных задач, их последовательное применение дает возможность глубоко проработать концепцию будущего интерьера и продемонстрировать ее, не прибегая к 3д моделированию.

Первый тип – мудборд (Mood board от англ. «доска-настроение») – один из первых и самых значительных этапов работы, направленный на проработку метафоричности и образа будущего проекта. В области дизайна и архитектуры мудборд представляет собой визуальный инструмент, предназначенный для концептуализации и коммуникации дизайнерской идеи. Он состоит из коллекции изображений, иллюстраций, текстур, образцов паттернов, шрифтовых решений, цветовых палитр и текстовых элементов, объединенных общей концепцией.

Основная функция мудборда заключается в эксплицитном выражении желаемого визуального направления будущего дизайн-проекта. Он позволяет определить и зафиксировать такие атрибуты, как общая эстетика, стилистика, целевая аудитория, доминирующие визуальные мотивы, колористическое и пластическое решение.

Таким образом, мудборд может рассматриваться как предварительная визуализация проектного замысла, позволяющая оценить и скорректировать направление развития проекта на ранних стадиях. В некоторых случаях, он может представлять собой самостоятельный проект, направленный на исследование и визуальное выражение определенной концепции или настроения. Мудборд выступает не только в роли способа поиска идей, но и направляющего инструмента, обеспечивая последовательное соблюдение выбранной цветовой палитры и общей атмосферы проекта.

Установленные посредством мудборда ограничения способствуют оптимизации рабочего процесса и повышению предсказуемости конечного результата. Это позволяет согласовать ожидания и минимизировать потенциальные расхождения между концепцией и ее реализацией. Следует подчеркнуть, что на этом этапе не важна детализация, а именно создание общего эмоционального фона, настроения или образа. Применение мудборд-анализа в образовательном процессе помогает студентам развить аналитическое и творческое мышление, удовлетворяет необходимым требованиям визуальной выразительности и свойствам аналитического познания [8].

Второй тип коллажа – концептборд (Concept Board от англ. «концептуальная доска») в контексте дизайна интерьера, представляет собой визуальный инструмент, который расширяет функциональность мудборда, выходя за рамки простой демонстрации настроения и атмосферы. Концептборд служит для более детального и всестороннего представления дизайн-концепции, включая конкретные элементы интерьера, их взаимосвязь и функциональное назначение.

Акцент делается на проработке идеи проекта: планировка, основные материалы, ключевые элементы дизайна. Концептборд демонстрирует условно трехмерное представление будущего интерьера, помогает дизайнеру сформулировать и четко визуализировать лежащую в основе проекта идею, включая пространственное решение, выбор материалов, мебели, освещения и декора. Служит мощным инструментом для представления концепции клиенту, демонстрируя не только эстетику, но и функциональность предлагаемого решения. Концептборд позволяет заказчику получить четкое представление о будущем интерьере и активно участвовать в процессе проектирования. Он может включать планы, эскизы, спецификации материалов и оборудования, а также информацию о бюджете и сроках реализации. Концептборд позволяет экспериментировать с различными вариантами цветового и колористического решения интерьера, сравнивать их и оценивать, прорабатывать наиболее выразительные и удачные для дальнейшей реализации, тем самым развивая навыки аналитического мышления обучающихся.

Поскольку создание концептборда требует глубокого анализа и более тщательного изучения, и осмысления объекта, подкрепление визуального ряда чертежами, он позволяет развить навыки визуальной коммуникации, необходимые для эффективного представления проектных идей и концепций. Это важно для успешной презентации студенческих проектов и будущей профессиональной деятельности. Концептборд может служить инструментом для структурирования исследовательского процесса в дипломной или курсовой работе.

Он позволяет систематизировать информацию, визуализировать идеи и представить результаты исследования в наглядной форме. Создание и анализ концептборда позволяет критически оценить проектные решения, выявить их сильные и слабые стороны, а также обосновать выбор конкретных элементов интерьера и их взаимосвязь, ссылаясь на их функциональные, эстетические и экономические характеристики.

Третий тип коллажа – семплборд (Sample board от англ «доска образцов») – это собранные на одной плоскости образцы материалов: тканей, обоев, напольных покрытий, деталей и аксессуаров, используемых в проекте. Позволяет увидеть и почувствовать выбранные материалы в сочетании друг с другом. Он переводит абстрактную идею в конкретное физическое представление.

Основная функция такого коллажа – продемонстрировать сочетаемость материалов. Это позволяет оценить гармонию цветов, текстур и фактур, а также влияние освещения на внешний вид материалов. В работе студента применение сэмплборда – это еще и изучение физических свойств материалов, а также и их взаимодействие друг с другом. Работа с реальными образцами материалов помогает развить чувство цвета, текстуры и пространственного восприятия, позволяет применить теоретические знания о материалах и отделках на практике, связывая теорию с реальностью. Сэмплборд – это уникальная возможность для студента провести исследование, направленное на изучение влияния различных материалов на восприятие пространства, психологическое состояние человека и другие аспекты дизайна интерьера, такие как экологичность и пожаробезопасность.

Апробация данных результатов исследования была проведена с помощью внедрения практической работы по предмету «Формирование колористики интерьера» на 3 курсе направления подготовки Дизайн архитектурной среды.

Целью задания было освоение использования методики поэтапной работы с разными видами коллажа в дизайне. Перед студентами поставлена задача разработать концептуальное предложение интерьера одного жилого помещения на выбор, используя мудборд, концептборд и семплборд. Упражнение, направлено на развитие навыков дизайн-анализа, синтеза, визуализации и изучения материалов и приёмов презентации своих идей.

Для работы студенту рекомендовалось остановить выбор на хорошо знакомом для него помещении, желательно используемом им лично, для ускорения работы на стадии сбора информации (обмерных данных, необходимом функционале и т. п.), таким образом удалось максимально точно и быстро подойти к генерации идей, пройдя первую стадию исследования в концепции дизайн-мышления.

На начальном этапе работы студенты проводили тщательный анализ выбранного помещения, структурируя информацию по пяти ключевым параметрам:

1. Назначение помещения. Студенты определяли функционал помещения (например, гостиная, спальня, кухня), используя метод сценирования или, как его еще принято называть – метод «макасины», предположили, как пространство будет использоваться, какие сценарии жизни оно предполагает, учитывая свой опыт.

2. Целевая аудитория. Определение целевой аудитории – кто будет использовать данное пространство. Студенты должны были составить портрет типичного пользователя, учитывая возраст, образ жизни, привычки и предпочтения, в данном случае объектом исследования был сам студент и/или его семья.

3. Геометрия помещения. Анализ параметров помещения (размеры, форма, расположение окон и дверей) для создания вариантов планировок. Студенты выполнили обмеры помещения, проанализировали особенности геометрии, отмечая ключевые точки. Создали несколько возможных вариантов планировок.

4. Ориентация по сторонам света и время суток активного использования. Определили расположение окон в помещении по сторонам света, студенты сделали выводы об уровне естественного освещения и его изменения в течение дня. Это помогло им предвидеть влияние освещения на цвета поверхностей комнаты и грамотно подобрать колорит.

5. Желаемое настроение/образ. Студенты предложили желаемое эмоциональное состояние, концепцию, которые должен отражать интерьер – ключевой аспект для работы с ассоциативными картами, определяющий стилистические и колористические решения.

На основе анализа собранных данных студенты формировали вербальные ассоциативные ряды – ключевые слова и фразы, отражающие характер и настроение будущего интерьера. Эта стадия являлась фундаментом для последующих этапов работы с концепцией интерьера.

Следующий этап работы – создание коллажа настроения – мудборд. На этом этапе студенты переводили абстрактные ассоциации в визуальные образы. Используя доступные в интернете референсы, фотографии текстур и любые другие визуальные образы, и материалы, они создавали коллажи, отражающие желаемое настроение (рис. 4, 5).

Перед студентами стояла задача создать два – три варианта коллажей, что способствовало развитию творческого мышления и поиску оптимального решения. Каждый коллаж включал в себя необходимые элементы для визуализации идеи: колористическую карту, девиз (ключевое слово или фраза, описывающая образ), фото объектов и явлений, ассоциирующихся с девизом. Использование графических редакторов позволило студентам быстро и эффективно реализовывать свои идеи.

Рис. 4. «Мудборд», примеры выполнения 2 части задания, выполненные, студентами 3 курса ТИУ АРХИД направление подготовки ДАС, научный руководитель Зюркалова М. Н.

Рис. 5. «Мудборд», примеры выполнения 2 части задания, выполненные студентами 3 курса ТИУ АРХИД направление подготовки ДАС, научный руководитель Зюркалова М. Н.

На третьем этапе студенты трансформировали свои ассоциативные карты в образ пространства. Учитывая геометрию помещения, проанализированную на первом этапе работы, актуализировали планировочное решение, приняв во внимание заданную концепцию. Включили его в свой коллаж. Это позволило им проверить целесообразность своих идей в конкретных пространственных условиях.

Студенты использовали фотографии мебели, текстуры поверхностей, осветительных приборов и другие образцы оборудования и материалов, чтобы создать более реалистичное представление о будущем интерьере. Результатом работы стали коллажи с условно трехмерным пространством, дающим достаточно полное предоставление о будущем интерьере (рис. 6, 7). Такие работы дали возможность студенту легко передать свою задумку и уйти от тривиальности проектных предложений.

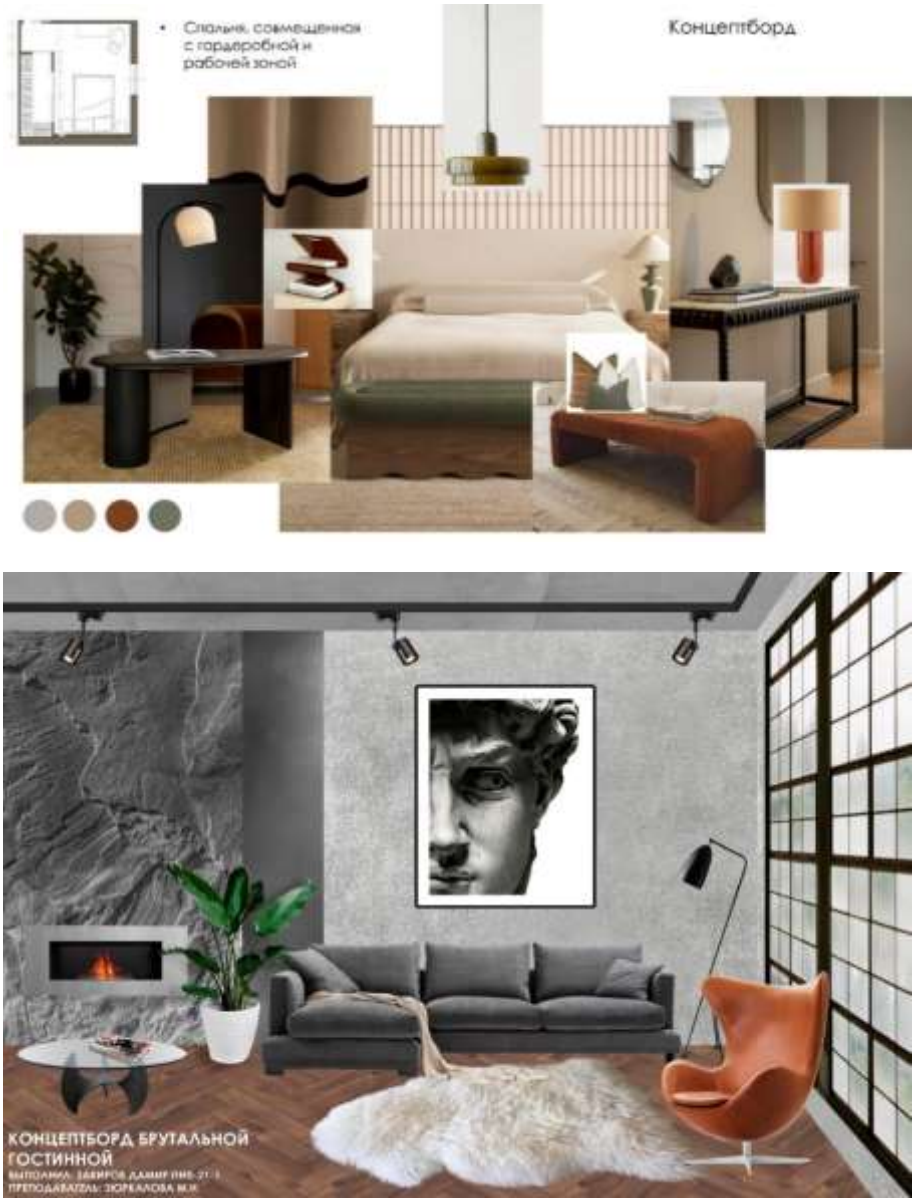

Рис. 6. «Концептборд», примеры выполнения 3 части задания, выполненные студентами 3 курса ТИУ АРХИД направление подготовки ДАС, научный руководитель Зюркалова М. Н.

Заключительный этап был посвящен работе с доской образцов – семплборд, подбору материалов для воплощения проектного предложения. На основе разработанных концептуальных коллажей студенты подбирали отделочные материалы: напольные покрытия, обои, краска, декоративная штукатурка для стены, декоративные элементы, цвет и текстуру потолка, текстиль, и т. д., уточняя цветовую палитру и детали интерьера (рис. 7).

Рис. 7. «Концептборд», примеры выполнения 4 части задания, выполненные студентами 3 курса ТИУ АРХИД направление подготовки ДАС, научный руководитель Зюркалова М. Н.

Для данного этапа работы было проведено практическое занятие в салоне отделочных материалов, что позволило студентам изучить возможности современных материалов на практике (рис. 8). Сотрудники салона отделочных материалов продемонстрировали свойства и особенности современных декоративных покрытий, поговорили об экологичности составов и особенностях применения.

Рис. 8. Фотофиксация. Выездное практическое занятие со студентами 3 курса ТИУ АРХИД направление подготовки ДАС, научный руководитель Зюркалова М. Н.

Практический опыт студентов был обогащен работой со специальным оборудованием разной световой температуры освещения, в результате которого удалось продемонстрировать влияние света на цвет отдельно взятого образца и коллажа в целом. Полученные знания положительно влияют на формирование профессиональных качеств студента, мотивируют к дальнейшему более глубокому изучению колористики и свойств материалов.

Проведенный анализ результатов выполнения предложенного задания выявил положительную динамику в развитии навыков концептуализации и визуального мышления у студентов. Задание также способствовало формированию компетенций в области обоснованного выбора материалов, соответствующих концептуальному замыслу. Помимо этого, наблюдалось расшире-

ние кругозора обучающихся, связанное с углубленным изучением предметной области. Поэтапный подход, начиная с анализа и заканчивая практическим подбором материалов, способствовал глубокому пониманию всех аспектов проектирования интерьеров.

В результате работы у каждого студента получился выразительный индивидуальный, концептуально проработанный интерьер помещения. Удалось избежать стереотипных подходов в планировке и колорите комнат. Также использование коллажа как ключевого инструмента позволило студентам эффективно визуализировать свои идеи и презентовать их в компактном и наглядном виде. Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокий анализ влияния данной методики на развитие творческого потенциала студентов.

В заключение следует отметить, что коллаж представляет собой не только визуальный инструмент, но и эффективное средство коммуникации и организации проектного процесса в дизайне интерьера, который способствует реализации проектных замыслов, оценке сочетаемости используемых материалов и принятию обоснованных проектных решений. Систематическое применение различных типов коллажей на соответствующих этапах проектирования позволяет эффективно внедрять и апробировать инновационные концепции, достигать поставленных целей и оптимизировать время, затрачиваемое на визуализацию проектных решений.

Для студентов, обучающихся по направлению подготовки ДАС, коллаж является ценным инструментом развития профессиональных компетенций, углубляющим понимание роли образа в проектной деятельности и успешной реализации проектных идей, а также способствующим концентрации на выбранной концепции.

Интеграция коллажей в структуру курсовых проектов позволяет обогатить опыт исследования материалов, развить чувство цвета, оперативно оценивать перспективность выбранной проектной траектории, визуализировать результаты исследований, верифицировать теоретические положения и представить результаты в более наглядной и убедительной форме.

Список литературы

1. Шедлих, Х. Баухаус // Иллюстрированная хрестоматия по дизайну / сост. : Г. В. Вершинин, Е. А. Мелентьев. – Тюмень : Институт дизайна, 2005. — 1051 с. – С. 385–397.

2. Иттен, И. Искусство формы / перевод с нем. и предисловие Л. Монаховой. – Москва : Издательский дом «Аронов», 2008. – 136 с.

3. Воронов, Н. В. Дизайн: русская версия. – Москва ; Тюмень, 2003. – 208 с. – С. 98–101.

4. Мачульский, Г. Мис ван дер Роэ // Иллюстрированная хрестоматия по дизайну / сост. : Г. В. Вершинин, Е. А. Мелентьев. – Тюмень : Институт дизайна, 2005. – 1051 с. – С. 217–229.

5. Коробьина, И. Курокава // Иллюстрированная хрестоматия по дизайну / сост. : Г. В. Вершинин, Е. А. Мелентьев. – Тюмень : Институт дизайна, 2005. – 1051 с. – С. 194.

6. Векслер, А. К. Коллаж как метод творческой работы в системе вузовской подготовки художника-педагога*. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kollazh-kak-metod-tvorcheskoy-raboty-v-sisteme-vuzovskoy-podgotovki-hudozhnika-pedagoga (дата обращения: 25.05.2025).

7. Munk, Julie & Sørensen, Jesper & Nhu, Linda. (2020). Visual boards: mood board, style board or concept board. 10.35199/EPDE.2020.47.H.B.

8. Алексеев, А. Г. Влияние предпроектного мудборд-анализа на формирование аналитического мышления будущего специалиста в области дизайн-проектирования // Вестник КемГУКИ. – 46/2019. – С. 231–237.

Информация об авторах

М. Н. Зюркалова – член Союза Художников России, ассистент кафедры;
Е. А. Суппес – член Союза Архитекторов России, доцент кафедры.

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 28.07.2025; принята к публикации 05.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 138–141
Научная статья
УДК 7.05
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-138-141

Эффективные подходы к обучению дизайну мебели в среднем профессиональном образовании

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. Рассматриваются эффективные подходы к обучению дизайну мебели в системе среднего профессионального образования. Анализируются актуальные методы обучения, их влияние на подготовку квалифицированных специалистов и развитие креативности. Обсуждаются существующие проблемы, такие как недостаток финансирования и квалификации преподавателей. Подчеркивается важность внедрения современных технологий в образовательные программы и устойчивого их развития.

Ключевые слова: дизайн мебели, обучение, среднее профессиональное образование, квалифицированные специалисты, современные технологии, устойчивое развитие.

Для цитирования: Копий А. Г., Мальгина Е. А. Эффективные подходы к обучению дизайну мебели в среднем профессиональном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 138–141.

Обучение дизайну мебели в среднем профессиональном образовании становится всё более актуальным в быстро меняющемся мире. А также в условиях быстро растущего интереса к индивидуальному стилю и качеству интерьеров. Отметим, что различные подходы к обучению дизайну мебели в среднем профессиональном образовании (СПО) помогают студентам овладеть необходимыми навыками. Они помогают формировать у обучающихся творческое мышление и способность к инновациям.

Согласно последним исследованиям, рынок мебели и интерьеров демонстрирует стабильный рост. Этот рост наблюдается во многих странах. Он связан с изменением потребительских предпочтений и увеличением спроса на качественную мебель. Подобное создает высокую потребность в квалифицированных специалистах. Они должны уметь разрабатывать уникальные и функциональные решения для различных пространств.

В связи с этим, образовательные учреждения должны адаптировать свои программы обучения. Важно, чтобы они обеспечивали студентов актуальными знаниями и навыками. Программы должны учитывать современные тенденции в дизайне и технологии. И именно поэтому эффективные подходы к обучению дизайну мебели в СПО становятся ключевыми. Они помогают подготовить специалистов, способных отвечать современным требованиям. Образовательные учреждения должны использовать разнообразные методы обучения.

Подобного вида подход позволит студентам изучать теорию и применять свои знания на практике. Важно развивать у студентов креативное мышление и навыки работы в команде. Эти качества необходимы для успешной карьеры в сфере дизайна мебели. [2].

Существует пять эффективных подходов к обучению дизайну мебели, которые доказали свою результативность на практике.

Первый подход – это проектный метод. Он является одним из самых результативных подходов. Студенты работают над реальными проектами. Они создают мебельные изделия, начиная с идеи и заканчивая готовым продуктом. Данный процесс помогает им применять теоретические знания на практике. Они учатся решать реальные задачи. Тем самым развивают критическое мышление и творческий подход. [13].

Работа над проектом включает несколько этапов. Сначала студенты исследуют тему и изучают потребности целевой аудитории. Затем проводится анализ существующих решений. Это помогает обучающимся понять, какие идеи уже реализованы, а какие можно улучшить. После этого студенты разрабатывают концепцию своего проекта. Они создают чертежи, макеты и модели.

Проектный метод развивает множество важных навыков. Студенты учатся критически мыслить. Они анализируют проблемы и находят креативные решения. Также осваивают навыки работы в команде. Это важно, так как многие проекты требуют сотрудничества.

Стоит отметить, что работа над проектами позволяет применять теоретические знания на практике. Они видят, как теория реализуется в реальных условиях. Это помогает студентам лучше понять материал. Они должны учитывать различные факторы, такие как бюджет и сроки.

Второй подход – это интерактивные технологии. Они также играют важную роль в обучении. Использование компьютерного моделирования и 3D-дизайна позволяет студентам визуализировать свои идеи. Они могут создавать трехмерные модели мебели. Это позволяет им быстрее осваивать современные инструменты дизайна.

С ростом интеграции цифровых технологий в современное образование, трехмерная печать выходит из разряда экзотических и сложных для внедрения методик. Инновационные технологии проникают в учебные заведения, не ограничиваясь только образованием инженеров для промышленного сектора. Они так же востребованы в дизайнерских программах, где технологии применяются в исследовательской работе и решении профессиональных задач. Распространение этих технологий в системе СПО свидетельствует о передовых тенденциях в образовательном процессе. [7].

Третий подход – мастер-классы и стажировки. Они предоставляют студентам уникальные возможности. Эти методы помогают студентам получить практический опыт и знания от профессионалов. Мастер-классы проводятся практикующими дизайнерами. Они делятся своими навыками и опытом с студентами. В ходе таких занятий обучающиеся учатся новым техникам и методам работы. Они могут увидеть, как профессионалы решают творческие задачи. Мастера показывают, как работать с различными материалами. Это позволяет студентам понять, какие материалы лучше использовать в своих проектах. Студенты могут задавать вопросы и получать обратную связь. Благодаря чему создается возможность для обсуждения и обмена идеями.

Стажировки предоставляют возможность работать в реальных условиях. Студенты могут проходить стажировки на мебельных предприятиях или в дизайн-студиях. Что дает им возможность увидеть, как организован рабочий процесс. Во время стажировки студенты участвуют в реальных проектах. Они работают под руководством опытных специалистов. Это помогает им развивать практические навыки. Они учатся работать в команде и взаимодействовать с коллегами. Кроме этого также получают представление о том, как выглядит профессиональная среда.

Мастер-классы и стажировки помогают студентам лучше подготовиться к будущей карьере. Они учатся применять теоретические знания на практике. Студенты могут увидеть, как их идеи реализуются в реальной жизни, что вдохновляет их на дальнейшую работу. Такой подход в обучении также помогает установить контакты в индустрии. Данное может быть полезно при поиске работы после окончания учебы.

Четвертый подход – кросс-дисциплинарный. Данный метод включает изучение других предметов. Курсы по архитектуре, эргономике и экологии помогают студентам развивать комплексное понимание дизайна мебели. Они учатся учитывать различные аспекты при проектировании. Данный метод помогает студентам развивать комплексное понимание дизайна. Он соединяет знания из разных областей. [5].

К примеру, студенты изучают архитектуру. Это помогает им понять, как мебель вписывается в пространство. Знания из архитектуры позволяют учитывать пропорции и масштабы. Также важна эргономика. Учащиеся создают удобные и функциональные изделия. Они понимают, как форма мебели влияет на комфорт пользователя.

Экология – еще одна важная дисциплина. Благодаря ней студенты изучают, как выбирать экологически чистые материалы. Они учатся учитывать влияние своей работы на окружающую среду.

Можно сказать, что кросс-дисциплинарный подход расширяет горизонты студентов. Он помогает им видеть связи между различными аспектами дизайна. Такой метод содействует подготовке к реальной работе. В современном мире дизайнеры часто сталкиваются с комплексными задачами. Поэтому должны учитываться множество факторов.

Пятый подход – групповой метод. Групповая работа также важна в обучении. Этот метод способствует обмену идеями между студентами и преподавателями. Работа в командах помогает развивать навыки сотрудничества. Например, студенты могут объединяться в группы для разработки концепции нового офисного пространства. Они обсуждают, как сделать его удобным и функциональным для сотрудников. Каждый участник вносит свои идеи и предложения.

Стоит отметить, что при данном подходе учитывается мнения других. В одной группе один студент может предложить использовать экологически чистые материалы, а в другой – добавить элементы, соответствующие эргономичности. Они понимают, что разные точки зрения могут обогатить проект. Групповая работа также развивает навыки коммуникации. Обучающиеся учатся ясно выражать свои мысли. Например, во время обсуждения проекта они могут использовать визуальные материалы, чтобы лучше донести свои идеи.

Особенность групповой работы, отличающая ее от общих форм обучения, выражается в следующем:

– непосредственное взаимодействие между учащимися;

– косвенное руководство деятельностью учащихся со стороны преподавателя по принципу: «преподаватель – группа взаимодействующих студентов», т. е. учитель взаимодействует не с каждым учеником в отдельности, как при фронтальной работе, а с группой учеников.

Работа в группе требует от ученика обучающегося большего количества факторов, которые способствуют процессу саморегуляции:

– он должен подстраиваться под темп работы других членов группы;

– правильно понимать других членов группы;

– четко формулировать свои мысли и желания и соотносить их с задачами, выбранными группой [11].

Все эти подходы делают обучение дизайну мебели более эффективным. Они помогают студентам развивать необходимые навыки для успешной карьеры в этой области. Каждый подход дополняет другие и создает целостную образовательную среду.

Данные эффективные подходы к обучению дизайну мебели важны по нескольким причинам. Они помогают подготовить обучающихся к рынку труда. Студенты, прошедшие обучение по современным методам, лучше понимают требования работодателей. Они знакомятся с актуальными трендами и технологиями. Такие люди способны быстрее адаптироваться к изменениям в индустрии. Они умеют применять новые инструменты и методы. Это важно, так как дизайн мебели постоянно развивается.

Обратим внимание на то, что различные подходы также способствуют развитию креативности. Студенты учатся мыслить нестандартно и могут экспериментировать с формами, цветами и материалами. Это крайне важно в сфере дизайна, в котором креативность играет ключевую роль. К примеру, проектный метод позволяет студентам реализовывать свои идеи. Они работают над реальными проектами и создают уникальные решения. Помимо этого, акцент на устойчивом развитии формирует у студентов ответственность. Обучение с акцентом на экологические аспекты важно в сегодняшнем мире. Студенты изучают, как выбирать экологически чистые материалы и понимают, как их выбор влияет на окружающую среду. Это помогает им стать более сознательными дизайнерами, которые учитывают устойчивое производство в своих проектах. [2].

Можно сказать, что эффективные подходы к обучению дизайну мебели помогают подготовить студентов к требованиям рынка. Они развивают креативность и формируют ответственность за экологические аспекты. Это делает обучение более целостным и актуальным в современном мире.

Несмотря на существующие методы и подходы, в системе среднего профессионального образования все еще есть множество проблем. Недостаток финансирования и ресурсов является одной из главных проблем. Учебные заведения не всегда могут позволить себе обновление оборудования. Это ограничивает возможность внедрения современных технологий и методов обучения. Без современного оборудования студенты не могут получить полноценные практические навыки. Это снижает качество образования и делает его менее актуальным. [4].

Еще одной проблемой является квалификация преподавателей. Многие из них не имеют достаточного опыта работы в индустрии. Это может негативно сказаться на качестве образования. Преподаватели, не знакомые с современными трендами, могут не передать студентам актуальные знания. Обучающиеся могут не получить представление о реальных условиях работы, что делает их менее подготовленными к выходу на рынок труда.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективные подходы к обучению дизайну мебели в системе СПО играют ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов. Эти подходы помогают студентам развивать необходимые навыки и знания. Они готовят их к реальным условиям работы в индустрии. Актуальность темы обусловлена потребностью рынка в квалифицированных кадрах. Современные компании ищут специалистов, способных создавать уникальные и функциональные изделия. Это требует от студентов как теоретических знаний, так и практических навыков.

Внедрение современных методов обучения является важным шагом. Такие методы делают процесс обучения более интересным и эффективным. Они помогают студентам лучше усваивать материал и развивать креативность. Обучение преподавателей также играет значительную роль. Преподаватели должны быть в курсе последних тенденций и технологий. Это позволит им передавать актуальные знания студентам. Отметим, что сотрудничество с индустрией поможет решить существующие проблемы. Партнёрство с компаниями даст студентам возможность проходить стажировки и участвовать в реальных проектах. Это повысит их конкурентоспособность.

Таким образом, для повышения качества образования в области дизайна мебели необходимо комплексное решение. Внедрение современных методов обучения, повышение квалификации преподавателей и сотрудничество с индустрией создадут условия для подготовки высококвалифицированных специалистов. Это, в свою очередь, удовлетворит потребности рынка и поможет развивать индустрию дизайна мебели.

Список источников

1. Баранов, А. В. Дизайн мебели : учебное пособие. – Москва : Стройиздат, 2017. – 256 с.

2. Григорьев, С. А. Основы дизайна мебели : учебник. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 192 с.

3. Гусев, И. В. Дизайн мебели и интерьера. – Москва : Академический проект, 2019. – 300 с.

4. Кузнецова. Н. В. Дизайн мебели: от идеи до реализации. – Москва : Наука, 2020. – 220 с.

5. Лебедев, Д. В. Современные технологии в дизайне мебели. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2019. – 180 с.

6. Мартыненко, А. И. Дизайн интерьеров : учебное пособие. – Москва : Архитектура, 2020. – 240 с.

7. Николаев, П. С. Экологические аспекты в дизайне мебели и интерьеров. Казань: Казанский университет, 2021. – 150 с.

8. Овчинников, В. П. Дизайн мебели: теория и практика. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2020. – 320 с.

9. Петрова, Е. А. Инновации в дизайне мебели. – Москва : Наука, 2021. – 210 с.

10. Романов, И. В. Методика преподавания дизайна мебели. Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет, 2020. – 190 с.

11. Сидорова, Л. Н. Дизайн и технологии производства мебели. – Москва : Техносфера, 2021. – 275 с.

12. Смирнов, А. Ю. Основы эргономики в дизайне мебели. – Екатеринбург: Уралпресс, 2020. – 200 с.

13. Тихомиров, Н. А. Дизайн мебели: современный взгляд. – Санкт-Петербург : Лань, 2019. – 250 с.

14. Федоров, К. И. Практика дизайна мебели: от идеи до реализации. – Москва : Дизайн, 2022. – 230 с.

15. Яковлева, Т. В. Тенденции в дизайне мебели. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет, 2021. – 175 с.

Информация об авторах

А. Г. Копий – доцент;
Е. А. Мальгина – студент.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 142–146
Научная статья
УДК 378.016
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-142-146

Роль интерактивных технологий в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию в иноязычном образовании

Ринат Ишмухаметович Кусарбаев[1], Ольга Викторовна Мухаметшина[2], Наталия Евгеньевна Почиталкина[3]
[1,2,3]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия
[1]rinkus@inbox.ru
[2]muhametshina2010@mail.ru
[3]natalie.felice@gmail.com

Аннотация. Обоснована роль интерактивных технологий в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию в иноязычном образовании. Эффективное функционирование организационно-педагогического комплекса условий с применением интерактивных технологий способствует успешной подготовке студентов к межкультурному взаимодействию с представителями иноязычной культуры.

Ключевые слова: подготовка к межкультурному взаимодействию, студенты, иноязычное образование, организационно-педагогический комплекс условий, интерактивные технологии.

Для цитирования: Кусарбаев Р. И., Мухаметшина О. В., Почиталкина Н. Е. Роль интерактивных технологий в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию в иноязычном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 142–146.

Виедение. Иноязычное образование в высших учебных заведениях непрерывно связано с интерактивными технологиями. Они составляют прочную основу для подготовки специалистов. Студент высшего учебного заведения должен овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками в процессе обучения иностранному языку. Данную функцию выполняет организационно-педагогический комплекс условий в университете, которая способствует успешной подготовке студентов во взаимодействии с представителями других культур.

Наличие и умения успешно применять знания о языке, культуре, истории, обычаях, традициях в иноязычной среде выполняет стратегическую задачу когнитивно-поведенческого компонента в процессе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию. Этот процесс необходимо стимулировать с помощью различных и эффективных интерактивных технологий в иноязычном образовании высшего учебного заведения.

В федеральных государственных образовательных стандартах указаны две компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника. Это – коммуникация и межкультурное взаимодействие. Осуществление деловой коммуникации на русском и иностранном языках являются главными задачами студента высшего учебного заведения.

Межкультурное взаимодействие предполагает сформировать у студентов готовность работать в мультикультурной (полиэтнической, многонациональной) среде, эффективно общаться с представителями других иноязычных культур. Межкультурное взаимодействие не будет эффективным без наличия у выпускника знаний об истории, культуре, литературе и языке другого народа.

Студент высшего учебного заведения должен овладеть стратегиями и тактиками общения в иноязычной среде. Изучение ценностей, норм, ролевых структур и коммуникативных моделей остаются базисными для студентов высшего учебного заведения в процессе преподавания иностранных языков.

Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в процессе иноязычного образования нельзя представить без применения интерактивных технологий. Интерактивные технологии означают работу и взаимодействие в группах, в перекрестном общении между студентами

и преподавателями. Работа в малых группах, творческие задания, ролевые игры, мозговой штурм, ассоциограммы и другие интерактивные технологии оказывают большое содействие в эффективной подготовке студентов к успешному межкультурному взаимодействию с представителями других иноязычных культур.

Научные труды в области технологий межкультурного взаимодействия [11, 12, 13, 17], исследования когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов в сфере межкультурной коммуникации [10, 15, 18], междисциплинарный подход изучения языка, культуры и личности [4, 5, 6, 14] послужили базисом для наших научных изысканий. Стоит отметить таких российских ученых как С. Г. Тер-Минасова, Е. В. Бондаревская, А. П. Садохин и зарубежных исследователей R. Lado, G. Fischer, H. Uhlemann, которые являются теоретиками, заложившими основы межкультурной коммуникации.

Методология. Формирование целей и задач статьи. В нашем исследовании проведен анализ научных материалов о применении интерактивных технологий в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию в высших учебных заведениях. Анализ научных источников показывает, что профессорско-преподавательский состав многих высших учебных заведений в процессе преподавания иностранных языков активно применяет различные интерактивные технологии не только для повышения качественной успеваемости студентов, но и в ходе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию с представителями других культур. Статистический анализ показал, что качество успеваемости студентов повышается в течение прохождения программы «Иностранный язык». Активное участие студентов ЮУрГГПУ на мероприятиях лингвопедагогического характера, применение интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку в иноязычном образовании является необходимым и служит успешной подготовке студентов к межкультурному взаимодействию.

Результаты. Интеграция свободы творчества и ответственности обучающегося, расширение границ социальной практики и обогащение культуры должны стать задачами иноязычного образования.

Это указывал Е. И. Пассов в программе-концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» [17]. В системе иноязычного образования студенту нужно дать возможность проявить себя, занимать различные позиции в группе.

Подготовка студентов к эффективному межкультурному взаимодействию осуществляется при условии применения интерактивных технологий в иноязычном образовании. Организационно-педагогический комплекс условий осуществляет свою функцию для взаимодействия студентов и преподавателей. В ходе изучения иностранного языка студенты приобретают необходимые знания, формируют практические умения и развивают соответствующие навыки.

Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в процессе изучения иностранного языка представляет собой процесс личностного развития учащегося независимо от его национальной принадлежности, осуществляемый в образовательной среде высшего учебного заведения. Данный вывод можно сделать на анализе научной литературы.

При обучении иностранному языку в высшем учебном заведении ведущую позицию имеют учебные занятия. На занятиях при условии применения интерактивных технологий студент занимает центральную позицию. Это можно рассмотреть на примере использования технологий невербальной коммуникации.

В качестве разминки можно представить пантомимическое представление. Студент читает вслух на иностранном (немецком) языке предложения:

"Der Zug ist in den Bahnhof eingelaufen. Ich habe schon an der Tür gestanden. Der Zug ist angehalten und ich bin mit meinem schweren Koffer aus dem Zug ausgestiegen. Ich habe meinen Koffer auf dem Bahnsteig abgestellt, habe mich umgeschaut und nach dem Ausgang gesucht".

Группа после прочтения предложения показывает действиями тела, рук и ног показывает произошедшею ситуацию. В данном пантомимическом представлении студент имитирует вхождение в социальную иноязычную среду, происходит адаптация или подготовка к межкультурному взаимодействию.

Следующим успешным примером использования при обучении иностранному языку можно назвать технологию невербальной коммуникации как скульптура. Группе предлагается приготовить скульптуру по теме «ФРГ». Группа должна взять на себя роль скульптора и роль

материала. Преподаватель предлагает группе рабочие листы с поэтапным шагом создания и презентации скульптуры. На первом этапе обучающиеся в дискуссионной форме высказываются, как они ощущают жизнь в Германии, что они считают позитивным или негативным. Свой опыт, ощущения и чувства они могут представить в скульптуре. Студенты обмениваются мнениями, как они могут с помощью мимики, положения тела передать в скульптуре посетителям выставки свои ощущения о жизни в Германии.

Подготовка к межкультурному взаимодействию студентов в иноязычном образовании с помощью интерактивных технологий невербальной коммуникации способствуют самоутверждению, саморазвитию студента как личности, воспитывают уважение к чужой культуре и стимулируют успешному взаимодействию в другой иноязычной среде.

В качестве интерактивной работы над текстом на иностранном языке можно предложить сценическую интерпретацию текста. Данный метод применяется в драме-педагогике (Dramapädagogik). В качестве примера предлагается текст по теме "Kinder und Familie" на немецком языке. На рабочем листе представлены поэтапно задания:

1. Lest den Text bitte sehr genau (Auch Details verständlich machen!)

2. Bestimmt bitte gemeinsam, wer von euch welche Textfigur szenisch interpretieren (d. h. spielen möchte).

3. Wählt bitte aus dem Gesamtkontext eine Szene, die einen Gesamtdruck der Familiensituation und der Beziehungen deutlich macht.

4. Zum Zweck der Identifikation mit einzelnen Figuren beantwortet bitte folgende Fragen: A) Wie heißt die Person? B) Wie alt ist die Person? C) Wie sieht die Person aus; wie fühlt, verhält sich die Person? D) Wie ist die Person normalerweise gekleidet? E) Welche Neigungen und Abneigungen hat die Person? F) Welche Beziehungen haben die Personen zueinander? G) Wie wohnt die Familie / wie sieht die Umgebung aus?

5. Stellt bitte eine für den Text typische Familiensituationen in Form eines Standbildes dar, das dann als lebendige Szene weitegeführt werden soll. Familienbeziehungen und Gefühle müssen deutlich werden.

Данный рабочий лист конкретизирован по заданиям для студентов с целью глубокого анализа текста и его сценического представления. В качестве итога студентам необходимо представить из текста типичную ситуацию в семье в качестве скульптуры. Скульптуры презентуют микрогруппы. Другие студенты задают вопросы, беседуют. Происходит рефлексия, когда не остаются без внимания различные мысли, эмоции и переживания.

Успешным в процессе обучения иностранному языку и подготовке к межкультурному взаимодействия являются мозговой штурм и ассоциограмма. В процессе применения мозгового штурма преподавателем предлагается студентам на заданную тему выразить любые идеи и мнения. Ассоциограмма подразумевает сбор ассоциаций по теме на иностранном языке. Мозговой штурм и ассоциограммы презентуют студенты на доске или бумаге. Данные интерактивные технологии способствуют не только усвоению новой темы на иностранном языке, но и способствуют как аккумулирующие элементы в подготовке к межкультурному взаимодействию студентов.

Необходимость эффективного применения интерактивных технологий на занятиях и мероприятиях лингвопедагогического характера в иноязычном образовании стоит на первом плане.

Высшие учебные заведения принимают студентов разных национальностей, каждый из которых обладает собственными культурными ценностями, придерживается традиций и норм, характерных для своего народа.

Такая многонациональная среда создает условия для эффективной подготовки студентов к межкультурному взаимодействию, стимулируя усвоение ими знаний, практических умений и навыков владения иностранным языком и культурой. Решение данной задачи входит в число приоритетных направлений иноязычного образования.

Преподаватели иностранного языка и кафедра иностранных языков призваны обеспечить качественную поддержку студентов в освоении необходимых навыков межкультурного взаимодействия. Эффективность такого освоения обеспечивается полноценной работой когнитивно-поведенческой составляющей образовательного процесса. Эта составляющая предполагает приобретение студентами знаний о языке, национальном сознании, культурных особенностях, привычках и традициях жителей других стран, а также развитие умений применять полученные знания на практике. К задачам данного компонента относятся изучение правил и норм общения

с представителями иных культур, создание сценариев возможного межкультурного взаимодействия и формирование соответствующих поведенческих моделей.

На занятиях по иностранному языку когнитивно-поведенческий компонент подготовки к межкультурному взаимодействию функционирует посредством рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык». Универсальные компетенции как коммуникация, межкультурное взаимодействие и их сформированность у студентов отражены в федеральных государственных образовательных стандартах. Занятия по иностранному языку и лингвопедагогические мероприятия являются контентной базой организационно-педагогического комплекса условий и способствуют не только эффективной, но и успешной подготовке межкультурного взаимодействия студентов вузе.

План мероприятий кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета включает разнообразные лингвопедагогические мероприятия, среди которых значатся такие как «Шоу талантов», «Литературная гостиная», «Конкурс переводчиков», акция «Тотальный диктант», «Рождественские встречи», «Пасхальный фестиваль» и другие.

Студенты разных национальностей обучаются в вузе. Данные мероприятия и занятия по иностранным языкам содействует уважению к чужой культуре и языку, пониманию менталитета другого народа, осознание своей национальной идентичности у студентов высшего учебного заведения. Подтверждением этому служат данные статистики отдела реализации образовательных программ ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»: успеваемость учащихся различных факультетов выросла с 87 % до 93 % в течение периода с 2020 по 2024 годы. Повышение качественной успеваемости свидетельствует об эффективном и успешном функционировании организационно-педагогического комплекса условий в рамках подготовки к межкультурному взаимодействию студентов и применения различных интерактивных технологий.

Выводы. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в иноязычном образовании является стратегической задачей. Интерактивные технологии могут содействовать эффективности выполнения данной задачи. Применение интерактивных технологий в организационно-педагогическом комплексе условий в процессе обучения иностранному языку способствует успешной подготовки студентов и их самореализации во взаимодействии с представителями различных культур.

Список источников

1. Медведев, П. Н. Социокультурная компетенция в системе иноязычного образования / П. Н. Медведев // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2021. – № 1(33). – С. 47–50.

2. Усачев, Е. В. Реализация социокультурного аспекта в преподавании иностранного языка / Е. В. Усачев, Н. Н. Грибова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 463–472.

3. Герасименко, Т. Л. Реализация воспитательного потенциала иноязычного образования при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в экономическом вузе / Т. Л. Герасименко, А. А. Шульженко // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11(140). – С. 81–84.

4. Ветчинова, М. Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры / М. Н. Ветчинова // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 33–45.

5. Варламова, Е. Ю. Социокультурное развитие личности в процессе её подготовки к межкультурной коммуникации / Е. Ю. Варламова, А. Н. Марина // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 1(18). – С. 8.

6. Столярова, И. Н. Межкультурная проблематика в современных отечественных исследованиях по методике обучения иностранным языкам / И. Н. Столярова, Е. В. Васильева // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 29.

7. Никитина, В. К. Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в вузе: использование смешанного обучения и технологий виртуальной реальности / В. К. Никитина // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 11-2(71). – С. 19–25.

8. Скворцова, И. А. Развитие межкультурной компетенции в контексте высшего профессионального образования / И. А. Скворцова, М. В. Никифорова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по материалам IV Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 220-летию со дня рождения В. И. Даля, Екатеринбург, 24–25 сентября 2021 года / главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Вып. III. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 128–132.

9. Кусарбаев, Р. И. Компетентностный подход как ключевой компонент системы качества профессиональной подготовки студентов при обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях / Р. И. Кусарбаев // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность : IV Международная научно-практическая конференция, Челябинск, 30 апреля 2015 года. – Челябинск : Уральская академия, 2015. – С. 161–165.

10. Еремеева, О. В. Технология обучения студентов лингвистических профилей иноязычному речевому поведению на основе социокультурных коммуникативно-поведенческих стереотипов / О. В. Еремеева, О. В. Балан // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 2. – С. 39–42.

11. Алексеева, В. В. О подходах к преподаванию иностранного языка средствами интерактивных методов и современных информационных технологий / В. В. Алексеева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 137–141.

12. Левонюк, Л. Е. Интерактивные технологии в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка в неязыковом вузе / Л. Е. Левонюк // Филология, лингвистика и лингводидактика в современном обществе : сборник материалов международной научной конференции, Елец, 11–12 апреля 2024 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2024. – С. 188–193.

13. Приказчикова, Е. В. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в условиях взаимопроникновения культур / Е. В. Приказчикова // Дискурсивные практики в современном мире : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 октября 2022 года. – Москва : Московский государственный областной педагогический университет, 2023. – С. 229–232.

14. Гимальдинова, С. Х. Развитие межкультурных компетенций как основа успеха межкультурных коммуникаций / С. Х. Гимальдинова // Научный аспект. – 2023. – Т. 26. – № 12. – С. 3165–3171.

15. Щербанева, А. В. О некоторых аспектах обучения навыкам межкультурного взаимодействия в процессе преподавания английского языка / А. В. Щербанева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 51–53.

16. Белова, Е. И. Межкультурное взаимодействие курсантов военного вуза: педагогические технологии контекстного типа / Е. И. Белова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 68–71.

17. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 172 с.

18. Alzhanova, A. Multilingual Education: Development of Professional Foreign Language Communicative Competence of Students in a Digital Environment / A. Alzhanova, A. Chaklikova // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. – 2022. – Vol. 17. – №. 1.

19. Kusarbaev, R. I. Drama in Education As A tecnology Of Sociocultural Competence Formation By Students / R. I. Kusarbaev // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) : conference proceedings, Chelyabinsk, 18–20 апреля 2018 года / Edited by: Denisova Irina Vladimirovna. – Vol. 39. – Chelyabinsk: Future Academy, 2018. – Pp. 754–759.

20. Tazheva, Z. Formation of cross-cultural communicative competence among foreign students during pre-university training / Z. Tazheva, I. Sycheva, N. Artyukhova // Propositos y Representaciones. – 2021. – Vol. 9. – № S2. – P. 1024.

21. Professional foreign language competence formation using educational multimedia technologies / S. E. Bobrova, E. N. Popova, Y. S. Sizova [et al.] // International Journal of Education and Practice. – 2021. – Vol. 9. – №. 1. – Pp. 155–170.

22. Tastanova, G. Zh. Implementation of innovative techniques in foreign language teaching / G. Zh. Tastanova, S. E. Aitzhanova, M. A. Zholdasova // Вестник науки Южного Казахстана. – 2020. – No. 4(12). – Pp. 166–170. – EDN AOSSFY.

23. Zhussupova, R. F. Modeling online grouping for developing intercultural communicative competence of pre–service teachers at university / R. F. Zhussupova, Zh. A. Beisembayeva // Cross – Cultural Studies: Education and Science. – 2021. – Vol. 6. – № 1. – Pp. 112–126

24. Bultseva, M. A. The role of intercultural competence in the relationship between intercultural experiences and creativity among students / M. A. Bultseva, N. M. Lebedeva / International Journal of Intercultural Relations. – 2021. – Vol. 82. – Pp. 256–264.

25. Han, Ha. L. A Study on the Intercultural Competence of Foreign Students / Ha. L. Han // Korean Language. – 2022. – Vol. 71. – Pp. 405–42936. Zhang, X. Chinese University Students' Intercultural Competence / X. Zhang, M. Zhou // Journal of International Students. – 2023. – Vol. 14. – № 3.

26. Zhaiykbay, K. T. Educational technologies in the formation of IT students' pragma-professional communicative competence in foreign language education / K. T. Zhaiykbay, T. A. Kulgildinova, G. Mamayeva // Bulletin of the L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2023. – № 2(143). – Pp. 75–86.

Информация об авторах

Р. И. Кусарбаев – кандидат педагогических наук, доцент;

О. В. Мухаметшина – кандидат педагогических наук, доцент;

Н. Е. Почиталкина, кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 25.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 147–152
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-147-152

Применение метода task-based learning при изучении английского языка в неязыковом вузе

Елена Захаровна Мондраева[1], Наталья Валентиновна Андреева[2], Жанна Владимировна Глотова[3], Татьяна Анатольевна Абаркина[4], Ирина Александровна Демидова[5]
[1,2,3,4,5]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]len.mondraeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4040-497X
[2]andreeva@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0003-3763-5125
[3]glotova_hanna@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4444-0246
[4]tanya-sad@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1498-9909
[5]teacher39@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-1908-7412

Аннотация. Лингвистические задания, основанные на использовании аутентичного языка, повышают мотивацию при изучении иностранного языка. В методике TBL рассматривается личный опыт каждого студента как важная часть процесса обучения: при выполнении заданий студенты самостоятельно выбирают лексические и грамматические конструкции. При работе важна не только цель, но и процесс работы.

Ключевые слова: Определенные лингвистические задания, коммуникативный метод преподавания иностранных языков, подход task-based, совершенствование языковых навыков, творческий потенциал, навыки логического и критического мышления, профессиональная лексика в реальных ситуациях.

Для цитирования: Мондраева Е. З., Андреева Н. В., Глотова Ж. В., Абаркина Т. А., Демидова И. А. Применение метода task-based learning при изучении английского языка в неязыковом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 147–152.

Современный учебный процесс постоянно совершенствуется благодаря использованию инновационных методов и подходов. В методике преподавания иностранных языков коммуникативный метод является одним из самых эффективных.

К тому же, одно из требований программы при подготовке специалистов – формировать коммуникативные компетенции у студентов на достаточно высоком уровне, для достижения профессиональных задач. Мы рассмотрим одну из подкатегорий коммуникативного метода – task-based learning – обучение, в основе которого лежит выполнение определенного коммуникативного задания, основанного на использовании аутентичного языка.

Task-based learning стал популярным после того, как N. S. Prabhu [5] обратил внимание, что его студенты изучают язык с большим энтузиазмом, когда они нацелены на решение определенных лингвистических заданий. Основные исследования продуктивности этого метода, проводили ученые – Teresa P. Pica, Martin East и Michael Long. [5]

Для нас этот метод актуален, так как при его использовании на занятиях важен не только результат, но и сам процесс. Task – задание, когда используется словарный запас по определенной теме для общения, чтобы достичь поставленной преподавателем цели.

Цель – выполнение задания. Студенты могут самостоятельно выбрать ситуацию для обсуждения. Грамматические и лексические единицы обычно отработаны заранее, то есть у студентов должен быть определенный запас слов, поэтому рекомендованный уровень для работы с этим методом Pre-Intermediate. Для студентов важным является общение и понимание, что влечет за собой совершенствование языковых навыков при функциональном общении. Каждое предложение должно иметь законченную мысль, которая имеет определенную важную информацию для собеседника.

Так как методика TBL рассматривает личный опыт каждого студента как важную часть процесса обучения, при выполнении заданий, студенты самостоятельно выбирают лексические и грамматические конструкции. Таким образом, ведущая роль в процессе обучения переходит от преподавателя к студентам и способствует формированию уверенности студентов в своих знаниях, умению ставить определенные цели и достигать определенных результатов.

При применении методики task-based learning мы можем использовать задания с целью организации диалога обмена мнениями по определенному вопросу. Например, обсудить тему "We're being watched". Предлагая это задание, мы следуем определенной структуре:

Введение в тему.

Посмотреть на фотографию (камера направлена на человека, идущего по тротуару) и ответить на вопрос:

How does it make you feel? Why?

Цикл выполнения задач

Прослушать запись, ответить на вопросы:

Which types of technology do they talk about?

Языковая направленность

Прочитать утверждения и обсудить:

Do you agree with them? Why? / Why not?

Проведение ролевой игры: "Police to install town-wide surveillance".

Студенты работают в группах: полицейские, местные жители, родители, подростки. Каждая группа составляет список причин за и против этого плана. Затем проводится собрание, на котором четыре группы обсуждают предложенный план и голосуют за определенные виды контроля.

Во время выполнения задания студенты могут использовать свой творческий потенциал: кто-то сможет представить веб-коллажи по названной теме, как предлагают коллеги. Некоторые, например, «родители» могут записать монолог-высказывание «соседа» по данной теме или представить свой собственный проект.

Задание направлено на совершенствование навыков говорения, развитие самостоятельности мышления, умение работать в команде, формирование уважения к мнению окружающих. Такое обсуждение всегда вызывает интерес, так как в наше время камеры, наблюдающие за нами, стали привычными. Они установлены не только на дорогах, но и в университете, в транспорте, на улицах и в других местах, где бывают студенты.

Прежде чем дать задание студентам, преподаватель должен быть уверен, что задание вызовет интерес, проанализировать, есть ли цель и точно ли обозначен результат, которого надо достичь. Преподаватель должен обратить внимание на то, оценивается ли успех по результатам, является ли приоритетом завершение работы, есть ли связь с ситуациями, которые происходят в студенческой жизни. И последующий пример тесно связан с жизнью студентов – тема для обсуждения "Ideal Flatmates".

Введение в тему

Ответить на вопросы:

Who do you live with?

Do you think it's easier to live with family, friends or on your own?

Цикл выполнения задач

Прослушать запись, ответить на вопросы:

Would you use speed flatmating to find or rent out a room?

If you were looking for a flatmate, which of the topics would you ask about?

What sort of questions would you ask?

Языковая направленность

Проведение ролевой игры: "Speed flatmating".

Студенты составляют список вопросов, которые они хотят задать своему возможному соседу по квартире.

Все студенты в группе общаются, задают вопросы друг другу и выбирают своего «будущего» соседа по квартире, отвечают на вопросы:

In what way would you each person be a good match for you? Why?

Who do you think you would get on with least well? Why?

Студенты сами подбирают словарный запас и грамматические конструкции, которые они используют, анализируя ситуацию. Таким образом, они изучают язык в процессе коммуникации, развивают навыки общения и индивидуальные потребности в обучении. Свои взгляды и мнения они могут обсудить с соседом по парте, затем представить их всей группе. Деятельность студентов является основной на занятии, преподаватель только наблюдает и поощряет работу студентов.

Обычно это задание выполняют первокурсники на одном из первых занятий. Такая беседа, вовлекающая всех студентов в группе, дает им возможность познакомиться с одногруппниками, творчески подходить к использованию языка. Так как за лето многие слова и конструкции забываются, у обучающихся есть шанс спонтанно экспериментировать с языком. Всем известно, что у всех студентов разный уровень владения разговорным английским. Кроме этого, им надо рассказать, как они выполняли задание и каким образом пришли к тому или иному результату. Подобные задания также совершенствуют навыки логического и критического мышления.

Как известно, коммуникативная направленность любого высказывания характеризуется тем, что каждый ответ, замечание должны быть лексически правильно построены и передавать необходимую информацию собеседнику. Процесс обучения говорению становится приоритетом. Для того чтобы добиться цели – выполнения задания, обучающиеся применяют различные способы построения высказывания.

Следующая тема – придумать новую игру – The new football.

Введение в тему.

Ответить на вопросы:

Do you enjoy watching game shows?

What sort of game shows do you have in your country?

What do the contestants have to do?

Цикл выполнения задач

Посмотреть на фотографии различных телевизионных шоу и обсудить, что происходит в каждом шоу.

Закончить предложенное описание игры и обратить внимание на фразы, которые делают описания логичными и грамматически правильными.

Языковая направленность.

Проведение ролевой игры – The new football.

Студенты делятся на команды по три, четыре человека, которые являются руководящими работниками телевидения, и им надо придумать новую игру. Все учащиеся получают карточки, на которых ласты, автомобильные шины, пластиковая змея и много других случайных предметов.

Студенты выполняют задачу, при решении которой им необходимо использовать целевой язык, общаться и повышать уровень владения языком для выполнения поставленной цели. Творческая сторона такого задания очевидна – надо придумать что-то новое и необычное. С помощью рассуждений и логических заключений им приходится выбирать и обосновывать необычные ходы, сюжеты и оптимальные решения. В данном случае задание является стимулом для усовершенствования общих языковых навыков. Студентам становиться понятно, что в их разговорном языке им надо доработать и усовершенствовать.

Следующее задание способствует развитию коммуникативных навыков студентов. Будущие специалисты отрабатывают умение задавать целенаправленные вопросы, используя пройденные грамматические конструкции и, учатся четко формулировать свои мысли на английском языке. Вначале проходит обсуждение по парам – "Ideal study partner".

Введение в тему.

Ответить на вопросы:

Who do you usually study with?

Do you prefer to study in group or alone? Why?

What qualities make someone a good study partner?

Цикл выполнения задач.

Прослушать аудиозапись о мобильном приложении "Study Buddy" и выписать ключевые функции (scheduling, flashcards, reminders). Языковая направленность.

Проведение ролевой игры "Interview and App Pitch"

Студенты работают в парах. Например, студент А является разработчиком программы, студент В – потенциальным пользователем. Согласно условиям игры, один студент задает другому вопросы, чтобы усовершенствовать и адаптировать функции приложения под потребности пользователя:

What subjects do you need help with?

How often would you like to meet?

What study methods do you prefer?

What time management tools do you use?

Затем пары меняются и после обсуждения, каждый выбирает «лучшего» партнера и готовит презентацию:

Why is this person the best match for you?

What features of the app would you use most? Why?

Командная работа развивает умение работать в парах, приходить к общему решению, идти на компромиссы и совместно принимать решения. Работа над презентацией дает студентам возможность усовершенствовать навыки презентации – подготовка материала и представление его перед аудиторией.

При обсуждении студенты закрепляют знакомые им лексические единицы "study routines, time management, peer support, revision techniques". Мы обращаем внимание на употребление грамматических конструкций – модальные глаголы should, could, future tenses (will, be going to).

Выполняя задания такого типа, у студентов развивается критическое мышление, так как они анализируют потребности пользователя и выбирают наиболее релевантные функции приложения. Во время беседы будущим специалистом приходится учитывать тайм – менеджмент, планирование совещаний и расписание учебы, для того чтобы внести более точные данные в приложение. Так же, совершенствуется цифровая грамотность учащихся, т. к. они пользуются базовыми принципами UX/UI и мобильных приложений.

Если мы обсуждаем профессиональные темы TBL особенно актуален. При выполнении задания студенты привлекают не только знания английского зыка, но и знания, полученные на лекциях по своей будущей профессии. Для экономического факультета характерно обсуждение текущих дел предприятия. При использовании метода TBL, студентам необходимо научиться ориентироваться в учебной ситуации, учитывая все обстоятельства, которые предлагает сценарий. Необходимо уметь слушать и учитывать мнения участников своей «команды». Так же, необходимо анализировать и исследовать поставленные задачи, основываясь на меняющейся структуре мира. Очень часто обсуждаемая тема и, на занятиях и, на практике – подготовка собрания по обсуждению продаж определенных продуктов.

Введение в тему. You will gear part of an interview between a sales engineer and her client then answer these questions:

How do you think the deal for 404X's or 404PS's was closed?

Do you think both people were satisfied with the meeting so far?

What would you have done differently if you'd been the sales engineer and the client?

Цикл выполнения задач

Необходимо просмотреть вопросы и проанализировать их.

What sorts of questions are more useful in a sales meeting?

What answer is each of these questions likely to provide?

Which of the questions are likely to give more useful information?

Языковая направленность

Проведение ролевой игры "Sales talk".

После собрания каждый представитель (продавец и покупатель) должны отчитаться перед своей «компанией», как прошло собрание и каковы результаты. Кроме того, придется написать доклад начальству, которое отсутствовало.

Решая данную задачу, студенты самостоятельно должны восполнить недостающие данные, им приходится обосновывать свои решения и выводы. Таким образом, они используют знания, ранее полученные на лекциях и семинарских занятиях по специальности и, приобретают новые во время взаимодействия друг с другом.

При решении задачи, связанной с их будущей специальностью, у обучающиеся растет мотивация, повышается мыслительная деятельность. Студенты анализируют факты и явления окружающей действительности, учатся анализировать противоречия между общими и научными понятиями, выдвигают гипотезы, формулируют выводы, основываясь на опытных проверках своих знаний.

Если говорить о юридическом направлении в английском языке, то стоит упомянуть необходимость изучения профессионального языка. У обучающихся возникает большая заинтересованность в умении употреблять профессиональную лексику в реальных ситуациях. Просмотр видеоматериалов значительно расширяет словарный запас. При просмотре определенного фильма значение слов становится понятно из контекста, более того, студенты запоминают не отдельные абстрактные слова, а слова в том смысле, в котором их употребляли в определенной ситуации. Так как в вузе профессиональная направленность должна учитываться, метод TBL крайне важен при конструировании учебного процесса. Педагогу необходимо решать теоретические, практические и творческие задачи и учитывать практическую направленность каждой специальности. Рассмотрим задание, связанное с просмотром видео отрывка.

Введение в тему.

Выбираем отрывок, где герои не говорят и предлагаем студентам написать внутренний монолог героев. Студенты в группах обсуждают ситуацию, характер героев, их мысли, чувства. После обсуждения пишут монолог и зачитывают его другой группе. Затем можно просмотреть отрывок еще раз, можно озвучить монологи и обсудить детали.

Цикл выполнения задач

Преподаватель предлагает студентам просмотреть отрывок из адвокатской практики. Студенты в группах обсуждают, что они знают о подобных случаях в современной жизни и какие законы могут быть применены. Затем, каждая группа составляет вопросы, которые задавал бы адвокат, если бы он работал по этому делу. При повторном просмотре студенты сравнивают свои вопросы и вопросы, которые прозвучали в фильме; и анализируют ситуацию – почему определенные вопросы не были заданы и, насколько важно было их задать, исходя из ситуации.

Языковая направленность

Поведение ролевой игры «Рассмотрение данного дела в России»

При проведении обсуждения в игре студенты с уверенностью употребляют языковые и грамматические конструкции английского языка. Кроме того, они используют знания законов, полученные на лекциях и занятиях по специальности. У каждого есть возможность проявить себя и каждый должен быть услышан при составлении окончательного решения, таким образом, раскрываются логические связи между дисциплин и практическая направленность любого знания.

Выполняя коммуникативные задания или задачи будущие специалисты, понимают, как хорошо или не очень хорошо они владеют языком по специальности. Выполняя такие задания, обучающиеся, делая анализ каждой ситуации, рассматривая ее с позиции «специалиста», соотносят полученные ранее знания с современной действительностью и повышают свою мотивацию к изучению той или иной дисциплины, что, в свою очередь, ведет к желанию достичь высоких профессиональных результатов. Преподаватель, применяя метод TBL, добивается эффективности в использовании, как грамматических конструкций, так и многоплановой лексики при решении определенных задач, тем самым повышая мотивацию студентов при обучении иностранного языка.

Метод TBL дает студентам возможность решать коммуникативные задачи с четко поставленной целью и определенным контекстом, что способствует развитию не только языковых, но и общих профессиональных компетенций. Совершенствуются как личностные качества – уверенность при общении, креативность, ответственность, так и межличностные навыки – умение работать в парах и группах, умение адаптироваться к партнеру. Учащиеся имеют возможность проявить свои когнитивные способности – критическое мышление, умение планировать и результативно решать проблемы.

Таким образом, метод TBL формирует у студентов комплекс необходимых компетенций как для успешной академической, так и для дальнейшей профессиональной деятельности.

Список источников

1. Алимова, М. Х. Using task-based learning at secondary schools // Молодой ученый. – 2018. – № 12(198). – С. 145–146.
2. Даричева, М. В., Кочеткова, Н. Н., Солуянова, О. Н. Использование технологии task-based learning при обучении говорению на занятиях английского языка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-task-based-learning-pri-obuchenii-govoreniyu-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 03.05.2025).
3. Елисеенко, И. В. Использование технологии "task-based learning" на уроках иностранного языка как средство для повышения качества образования // Вестник научных конференций. – 2020. – № 10-3(62). – С. 40–41.
4. Колесников, А. А. Как организовать дифференцированный урок иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 28–33.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность // А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – Москва : Ленанд. – 2014. – 211 с.
6. Цедрик, М. An approach to teaching English: task-based learning. – URL: https://skyteach.ru/methods/an-approach-to-teaching-english-task-based-learning/ (дата обращения: 16.02.2025).
7. Николаева, Е. А. TBL – метод коммуникативных заданий в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе / Е. А. Николаева, Е. Ю. Панченко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – С. 126–131.
8. Юринова, Е. А. Технология Task based learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе / Е. А. Юринова, С. В. Пахотина, И. К. Цаликова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 3. – С. 69–74.
9. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. Oxford : University Press, 2007. – 137 p.

Информация об авторах

Е. З. Мондраева – кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Андреева – кандидат педагогических наук, доцент;
Ж. В. Глотова – кандидат педагогических наук, доцент;
Т. А. Абаркина – кандидат педагогических наук, доцент;
И. А. Демидова – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 14.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 153–156
Научная статья
УДК 378.14
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-153-156

Активизация мотивации обучающихся к занятиям изобразительным искусством

Надежда Васильевна Сырова[1]✉, Евгения Константиновна Зимина[2], Марина Александровна Абдуллина[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]nv_syrova@mail.ru
[2]zimina-evg@bk.ru
[3]marisabelnn@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается мотивация обучающихся к учебной деятельности, в частности, к занятиям изобразительным искусством. Проясняется сущность термина «мотивация»; значимость изобразительного искусства в становлении и гармоничном развитии личности обучающегося. Приводятся педагогические условия активизации мотивации к занятиям изобразительным искусством и современные методы, способствующие этому процессу.

Ключевые слова: мотивация, активизация мотивации, методы активизации, изобразительное искусство, обучающиеся.

Для цитирования: Сырова Н. В., Зимина Е. К., Абдуллина М. А. Активизация мотивации обучающихся к занятиям изобразительным искусством // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 153–156.

Анализ содержания современных школьных программ показывает, что в них явно прослеживается целостность и логическое построение образовательного процесса, способствующего всестороннему развитию личности обучающегося. А что дают занятия изобразительным искусством школьнику? Если попросить родителей расставить приоритеты школьных предметов в порядке их «полезности» в обучении и формировании личности ребенка, то изобразительное искусство в большинстве случаев окажется на последнем месте. Большинство родителей, да и сами школьники, не считают изобразительное искусство предметом, важным и необходимым для изучения. Данный предмет чаще всего считается второстепенным, «развлекательным».

Но так ли это на самом деле? Во все времена изобразительное искусство считалось неотъемлемой частью образования, способствующей формированию гармонично развитой личности, способной к творчеству, критическому мышлению и восприятию красоты окружающего мира. Изобразительное искусство и в наше время оказывает огромное воздействие на развитие личности, формирует чувства, мысли, жизненные принципы, духовно-нравственное восприятие реального мира, взгляды.

В школьной программе занятиям изобразительным искусством отводится достаточное место и время, но у самих школьников мотивация к занятиям изобразительным искусством или отсутствует совсем, или находится на очень низком уровне. Как же можно повысить мотивацию обучающихся к занятиям изобразительным искусством? Прежде чем мы рассмотрим эту проблему, рассмотрим, что же включает в себя понятие «мотивация».

К проблеме формирования и развития мотивации в школьном возрасте уже обращалось большое количество отечественных ученых, среди которых мы выделим следующих: Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, П. Я. Гальперин, А. К. Маркова, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.

В сфере педагогики и психологии А. Шопенгауэр впервые стал использовать такое понятие как «мотивация». А. Шопенгауэр заложил основы для понимания мотивации как сложного психологического феномена, обусловленного как внутренними, так и внешними факторами, и играющего ключевую роль в жизни человека.

В исследованиях автора данное понятие укрепилось и распространилось в научной среде. Изучением мотивации занимались различные исследователи. При этом данная проблема имела свою актуальность в работах, как зарубежных исследователей, так и в работах отечественных педагогов и психологов.

Несмотря на то, что в исследованиях определены различные особенности учебной мотивации, также можно выявить и общие черты.

По высказываниям Н. И. Гуткиной, мотивация определяет совокупность различных факторов (мотивов), которые имеют для человека первостепенное значение и направляют все его действия, определяет личностные особенности [2].

Рубинштейн С. Л. определяет: мотивация – это субъективная детерминация поведения человека миром, опосредованная процессом его отображения, а мотивы составляют ядро личности человека [6].

Леонтьев А. Н. подчеркивает, что мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность [4].

По мнению Л. И. Божович, мотивация опирается по определенный «мотив». Автором были определены различные его составляющие. По мнению психолога, мотив опирается на определенные стремления личности, а также цели, некоторые концепции и идеи, собственные эмоциональные чувства и эмоциональный опыт [1].

Ильин Е. П. особое внимание уделяет анализу представлений о сущности мотива, его структуре и разновидностям [3].

Маркова А. Н. в своих трудах пишет, что «мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (общественные идеалы, смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы и др.)» [5].

Опираясь на представленные определения, можно заметить, что некоторые особенности мотивации определены, как в педагогике, так и в психологии и других областях. Важно заметить, что каждая теория предлагает свою точку зрения, которая потенциально может привести к новым открытиям и различным последствиям для учебной и исследовательской деятельности.

Понятие «мотивация» авторами рассматривается как процесс в психологии личности, который сопровождается воздействием, как внутренних, так и внешних факторов, стимулирующих личность к совершению определенного действия или поступка, что становится лично значимой особенностью человека. То есть, авторы определили мотивацию в качестве процесса, который вызывает, направляет и поддерживает поведение, направленное к определенной учебной цели. При этом, образовательный мотив – это мотив, который позволяет ученику вести себя активно в той или иной учебной среде.

Мотивация является тем побуждающим фактором, который позволяет школьникам повышать уровень и качество своих знаний и умений. При этом, способность к обучению является важнейшим фактором, способствующим общему развитию человека. Способность школьников к получению нового знания может возрасти благодаря их собственному желанию узнать что-то новое или благодаря поощрению и помощи, которые они получают от своих учителей и родителей.

Особенности мотивационной сферы были рассмотрены и в деятельностном подходе. Данный подход опирается на исследования отечественных психологов, таких как А. Н. Леонтьев.

Из всего вышесказанного можно отметить, что мотивация является определенным стимулом, который способствует повышению заинтересованности и эффективности учебного процесса. За счет повышения уровня мотивации можно успешно привлечь учеников к выполнению различных учебных заданий, дать ориентир на достижения успеха в учебе.

Мотивация может исходить из различных источников, включая личные интересы, стремления к реализации своих идей и желание оказать положительное влияние на окружающий мир.

В современных психолого-педагогических исследованиях выделяют следующие типы мотивов. Представим их далее:

– мотивы, определяющие заинтересованность обучающихся;

– мотивы, которые оказывают прямое и непосредственное влияние на самих учеников и их поведение;

– выступающие в качестве целей;

– влияющие на успешность ученика;

– влияющие на собственные убеждения об уровне значимости;

– самоопределяющие мотивы.

Можно отметить, что мотивация позволяет обучающимся продолжать успешное обучение, формирует у них стремление к знаниям, поддерживает их успехи в обучении.

Следовательно, мотивация учения важна для обучающихся и необходима для эффективного образовательного процесса.

Формирование мотивации обучающихся к занятиям изобразительным искусством позволяют заложить основы для проявления творческого начала в личности школьника, при этом выявляя широкие возможности для развития познавательно-творческой активности в различных направлениях деятельности. При этом необходимо соблюдать ряд педагогических условий, таких как создание единого творческого пространства учителя и обучающихся, доброжелательной поддержки в ходе проведения творческих занятий, применение психологии успеха. Все это будет несомненно способствовать успешной самореализации школьника через художественно-творческую деятельность.

Развитие мотивации на уроках изобразительного искусства зависит напрямую и от содержания занятий, которые должны быть разнообразными по содержанию и современно-технологичными. Творческая деятельность школьников при работе над художественным образом позволяет зачастую преодолевать проблемы, связанные с интеллектуальным напряжением учебного процесса. Ученик, овладевая языком искусства, работая с различными художественными материалами, раскрепощается под воздействием внутренней мотивации, чувствует себя исключительным, что повышает его самооценку.

Применение на занятиях интерактивных наглядных и дидактических пособий, произведений известных художников и мастеров декоративно-прикладного искусства создают особую эмоциональную атмосферу, что также способствует повышению мотивации. При решении творческих задач необходимо отдавать приоритет самостоятельным поискам обучающихся. Учитель должен только помогать в поиске идей, поощряя умения школьника доводить работу до завершения.

Отметим, что перед учителем всегда стоит еще одна проблема: необходимо также четко различать понятия присутствующий интерес к занятиям и внешняя привлекательность занятий. Внешняя привлекательность занятий не является еще мотивированным интересом заниматься изобразительной деятельностью, подлинный интерес связан с решением поставленной задачи. И здесь учителю может помочь проектная деятельность.

Основы проектного обучения формировались педагогами и психологами на протяжении многих лет. Современные педагоги, которые развивают проектное обучение, отмечают, что преимущества такого обучения очевидны: актуальность в реальном мире и целеустремленность приводят к более высокой вовлеченности школьников в классе и лучшему запоминанию знаний и приобретению необходимых умений обучающимися.

При этом основная часть работы является необходимостью самого обучающегося и его самостоятельным видом деятельности. При решении художественно-творческих проектных задач появляется новизна, оригинальность, самостоятельность, свобода, намечаются пути собственного художественного саморазвития школьника.

Также часто применяются:

– методы проблемного обучения, позволяющие обучающимся находить нестандартные решения различных задач;

– игровые технологии, позволяющие закреплять интерес школьников к творческим занятиям;

– цифровые технологии, повышающие наглядность обучения.

В соответствии с практическим опытом можно отметить, что наличие методики активизации творческой активности в образовательном процессе в обучения изобразительному искусству стимулирует интерес учеников к художественной деятельности, раскрывает творческий потенциал, формирует образное мышление и адекватное восприятие окружающего мира.

Список источников

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина. – Москва : Педагогика, 1972. – 352 с.

2. Гуткина, Н. И. Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 11(3). – С. 17–25. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n3/Gutkina (дата обращения: 25.06.2025).

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – Москва : Издательство Московского университета, 1971. – 40 с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 713 с. – ISBN 978-5-496-01509-7. – URL: https://ibooks.ru/bookshelf/21947/reading (дата обращения: 25.06.2025).

Информация об авторах

Н. В. Сырова – кандидат педагогических наук, доцент;
Е. К. Зимина – кандидат педагогических наук, доцент;
М. А. Абдуллина – доцент, член Союза художников России.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 157–161
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-157-161

Геймификация в образовательном процессе

Ольга Николаевна Филатова[1], Марина Николаевна Булаева[2]✉, Нина Владимировна Фролова[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]olgaf91074@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0003-2638-9299
[2]bulaevamarina@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-9928-9451
[3]nina-frolova-asb@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8177-4910

Аннотация. Рассматривается применение геймификации в образовательном процессе. Приводится сравнение геймификации с игровыми технологиями. Применять элементы геймификации – важный шаг развития образования, поскольку это позволит формировать когнитивные и социально-личностные аспекты подготовки многопрофильных специалистов.

Ключевые слова. Профессиональное обучение, геймификация, игровые технологии, современные требования к подготовке специалистов.

Для цитирования: Филатова О. Н., Булаева Марина Николаевна, Фролова Н. В. Геймификация в образовательном процессе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 157–161.

Геймификация в педагогике представляет собой интеграцию игровых элементов и механизмов в образовательный процесс с целью повышения мотивации, вовлеченности и эффективности усвоения знаний. Термин «геймификация» (англ. gamification), хотя и получил широкое распространение в 2010-х годах в контексте маркетинга и цифровых технологий, был концептуально адаптирован для педагогики как ответ на потребность в инновационных методах обучения.

В отличие от понятия «игровые технологии», которое охватывает широкий спектр педагогических практик, основанных на использовании игр (дидактических, ролевых, симуляционных), геймификация акцентируется на внедрении отдельных игровых элементов (баллы, уровни, достижения, рейтинги) в неигровые учебные контексты.

Если игровые технологии предполагают создание целостных игровых сред или активностей, то геймификация фокусируется на модификации традиционных образовательных процессов через механизмы, заимствованные из игр, для стимулирования поведенческих паттернов, таких как устойчивая вовлеченность или соревновательность. Теоретически это соотносится с концепцией зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, где игровые элементы выступают инструментом опосредованного взаимодействия, способствующим переходу от внешней мотивации к внутренней.

Критический анализ показывает, что геймификация не тождественна игровым технологиям, но является их подмножеством, ориентированным на оптимизацию существующих педагогических методов. Её эффективность связывают с активацией дофаминергических систем мозга, реагирующих на систему вознаграждений. Таким образом, геймификация в педагогике выступает как стратегия, синтезирующая элементы поведенческой психологии, игрового дизайна и цифровой дидактики, направленная на преодоление рутинности обучения и усиление его адаптивности в условиях современных образовательных вызовов.

В российской педагогической науке трактовка геймификации в образовании развивается в контексте синтеза традиционных дидактических подходов и современных цифровых тенденций, с акцентом на психолого-педагогические основы игровой деятельности. Одним из ключевых исследователей, заложивших теоретический фундамент для понимания игровых методов, является Л. С. Выготский, чьи идеи о роли игры в развитии высших психических функций (1930-е гг.) остаются релевантными при анализе геймификации как инструмента опосредованного обучения.

Современные российские учёные, такие как Е. О. Иванова и А. А. Веряев, интерпретируют геймификацию как технологию, трансформирующую учебный процесс через внедрение элементов игрового дизайна (баллы, уровни, квесты) для усиления мотивации и активизации познавательной деятельности. Они подчёркивают, что в отличие от классических игровых технологий, которые предполагают целостное моделирование игровых ситуаций, геймификация фокусируется на фрагментарном использовании игровых механик, интегрированных в традиционные формы обучения [4].

Роберт И. В. и Полякова Т. А. в работах по информатизации образования рассматривают геймификацию как элемент цифровой дидактики, связывая её с возможностями персонализации обучения и адаптивными образовательными средами. Они акцентируют роль обратной связи и визуализации прогресса, что, по их мнению, способствует формированию рефлексивной позиции учащихся. Критический подход представлен в исследованиях Д. В. Лизунова, который указывает на риск редукции геймификации до механического присвоения баллов, что может нивелировать её педагогический потенциал. Он настаивает на необходимости увязывания игровых элементов с содержательными аспектами учебного материала, опираясь на теорию деятельности А. Н. Леонтьева, где мотивационно-смысловые компоненты выступают основой эффективности обучения [4, 5].

Новосёлов С. Л. и Портнов В. Я. в контексте технического образования анализируют геймификацию как средство формирования инженерного мышления, подчёркивая её роль в моделировании проблемных ситуаций, требующих нелинейных решений. Их подход базируется на концепции «серьёзных игр», где игровые механики служат не развлечению, а развитию профессиональных компетенций. В исследованиях Н. В. Борисовой геймификация интерпретируется через призму социального конструктивизма: она рассматривает игровые элементы как инструмент коллективного смыслообразования, способствующий включению учащихся в совместную проектную деятельность. При этом отмечается, что эффективность геймификации в российской образовательной практике зависит от её соответствия культурно-историческому контексту, что восходит к идеям Л. С. Выготского о социальной обусловленности развития [4, 5].

Критические голоса, такие как позиция О. В. Кузьминой, предупреждают о рисках чрезмерной алгоритмизации обучения через геймификацию, что может ограничивать творческую активность учащихся. В противовес этому, А. М. Кушнир акцентирует потенциал геймификации в преодолении шаблонности педагогического процесса, особенно в условиях цифровой трансформации, где игровые элементы становятся языком коммуникации с «поколением Z».

Таким образом, российская научная мысль трактует геймификацию как многомерный феномен, требующий баланса между инновационными механиками и сохранением антропоцентричной сущности образования, где ключевым критерием успешности остаётся не технологическая сложность, а способность активировать внутренние ресурсы личности [4, 5].

Сопоставление различных трактовок геймификации в образовании выявляет как конвергентные точки, так и концептуальные расхождения, обусловленные различиями в теоретико-методологических основаниях и культурно-педагогических традициях. Общим для всех научных парадигм является признание геймификации как инструмента усиления мотивации и вовлечённости учащихся через интеграцию игровых элементов (баллы, уровни, нарративы) в образовательный процесс. Многие исследователи подчёркивают необходимость преодоления формального подхода, при котором игровые механики сводятся к механистическому накоплению баллов без связи с содержанием обучения.

Геймификация в среднем и высшем профессиональном образовании выступает как стратегический инструмент преодоления диссонанса между традиционными методами обучения и запросами цифровой эпохи, ориентируясь на формирование профессиональных компетенций через активизацию познавательной и практической деятельности учащихся. Её роль обусловлена спецификой профессионального образования, где доминирует ориентация на прикладные навыки, быстрое включение в трудовые процессы и адаптацию к динамичным требованиям рынка труда.

Интеграция игровых механик (симуляции рабочих ситуаций, квесты по решению производственных задач, системы бейджей за освоение модулей) позволяет трансформировать абстрактные знания в контекстно-зависимые действия, моделируя реальные профессиональные сценарии.

Например, виртуальные тренажёры для отработки технических операций или ролевые игры, имитирующие взаимодействие в коллективе, способствуют не только усвоению алгоритмов, но и развитию soft skills – коммуникации, критического мышления, стрессоустойчивости.

Ключевой аспект геймификации в профессиональном образовании связан с преодолением демотивации, характерной для части студентов, которые зачастую воспринимают обучение как рутину. Внедрение элементов соревновательности (рейтинги групп, «прокачка» уровня мастерства)

и немедленной обратной связи (визуализация прогресса, игровая валюта за успехи) активирует дофаминергические системы мозга, формируя устойчивые паттерны вовлечённости. Однако эффективность этих механизмов зависит от их синхронизации с профессиональными стандартами: игровые задания должны отражать реальные квалификационные требования, чтобы избежать разрыва между «игрой» и содержанием образования.

Важным направлением становится использование цифровых платформ с элементами геймификации для blended learning, где сочетание онлайн-тренажёров и очных практикумов создаёт непрерывную образовательную траекторию. Это особенно актуально в условиях дефицита современного оборудования в учреждениях СПО и ВПО: виртуальные лаборатории и AR-приложения компенсируют ограниченность материальной базы, предоставляя доступ к моделированию сложных технологических процессов [2, 7]. При этом многие исследователи отмечают риски подмены реального профессионального опыта симулякрами, что требует педагогического контроля за балансом между игровыми и аутентичными формами обучения.

Геймификация в системе профессионального образования выполняет роль катализатора формирования профессиональных компетенций, обеспечивая синтез теоретических знаний и практических умений через моделирование реальных производственных ситуаций. Его значимость обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных оперативно адаптироваться к динамичным условиям трудовой деятельности. В отличие от общеобразовательных программ, ориентированных на фундаментальную подготовку, профессиональное образование акцентирует прикладной характер обучения, что делает игровые технологии, такие как деловые симуляции и кейс-стади, инструментом преодоления разрыва между аудиторными занятиями и профессиональной средой.

Теоретической основой применения геймификации в профессиональном образовании выступают концепции контекстного обучения, где усвоение информации происходит через погружение в предметный контекст будущей профессии. Деловые игры, имитирующие производственные процессы или управленческие сценарии, позволяют студентам апробировать стратегии принятия решений, анализировать последствия действий и корректировать поведение в условиях, приближенных к реальности.

Особую роль геймификации отводится в развитии soft skills, критически важных для будущих специалистов любой области. Коммуникативные тренинги в формате ролевых игр, где студенты воспроизводят взаимодействие «сотрудник-клиент» или «член команды-руководитель», способствуют формированию эмоционального интеллекта и конфликтологической компетентности. Групповое решение смоделированных производственных задач усиливает способность к коллаборации и рефлексии, что особенно актуально в профессиях, требующих командной работы.

Цифровизация образования расширила арсенал игровых технологий в профессионально образовании за счет внедрения виртуальных симуляторов и интерактивных платформ. Эти инструменты не только повышают вовлеченность за счет геймифицированных элементов (балльные системы, интерактивные квесты), но и позволяют тиражировать сложные производственные сценарии, недоступные в условиях учебных мастерских.

Например, в подготовке специалистов IT-профиля используются среды программирования с элементами игры, где задачи формулируются как уровни, требующие последовательного освоения навыков [1, 3].

Таким образом, игровое обучение в профессиональном образовании трансформируется из вспомогательной методики в ключевой компонент образовательного процесса, обеспечивающий не только усвоение профессиональных стандартов, но и развитие адаптивности к нестандартным ситуациям. Его эффективность обусловлена способностью гармонизировать когнитивные, операциональные и социально-личностные аспекты подготовки, что соответствует запросам современного рынка труда на мобильных и многопрофильных специалистов.

Таким образом, игровое обучение в профессиональном образовании трансформируется из вспомогательной методики в ключевой компонент образовательного процесса, обеспечивающий не только усвоение профессиональных стандартов, но и развитие адаптивности к нестандартным ситуациям. Его эффективность обусловлена способностью гармонизировать когнитивные, операциональные и социально-личностные аспекты подготовки, что соответствует запросам современного рынка труда на мобильных и многопрофильных специалистов.

Реализация игровых технологий в среднем и высшем профессиональном образовании базируется на совокупности методологических принципов, обеспечивающих их эффективное внедрение

в учебный процесс. Первостепенным условием выступает контекстуальная интеграция, предполагающая проектирование игровых сценариев, максимально приближенных к реальным профессиональным задачам.

Это требование, теоретически обоснованное еще А. А. Вербицким в рамках контекстного обучения, предполагает, что моделируемые ситуации должны воспроизводить не только технические аспекты деятельности, но и социально-коммуникативные контексты, характерные для конкретной отрасли. Например, в подготовке специалистов сервиса ролевые игры имитируют взаимодействие с клиентами, включая разрешение конфликтных ситуаций, что формирует навыки стрессустойчивости и эмпатии.

Интерактивность и рефлексия выступают ключевыми элементами, отличающими игровые технологии от традиционных методов. Активное вовлечение обучающихся в анализ результатов их действий, включая групповую дискуссию или самооценку, способствует формированию метапредметных навыков. В педагогических колледжах и университетах применяется метод «разбора полетов» после проведения игрового урока, где будущие преподаватели анализируют собственные педагогические ошибки, опираясь на записи симуляций. Этот принцип согласуется с классическими идеями Д. Б. Эльконина о рефлексивной природе игровой деятельности, трансформирующей внешние действия во внутренние схемы мышления [6, 8].

Технологическая гибкость подразумевает адаптацию игровых форматов к цифровым реалиям современного образования. Внедрение геймифицированных платформ, таких как интерактивные квесты для программистов или VR-тренажеры для сварщиков, требует учета специфики технического оснащения образовательных организаций. Однако, технологизация не должна подменять содержательную составляющую, а цифровые инструменты призваны усиливать дидактический потенциал игры, а не сводить её к развлекательному контенту [2, 7].

Наконец, принцип обратной связи обеспечивает корректировку образовательной траектории. Система оценивания в игровых технологиях должна сочетать автоматизированную аналитику (например, статистику ошибок в симуляторах) с экспертной оценкой преподавателя, акцентирующей не только результат, но и процесс достижения цели.

Таким образом, успешная реализация игровых технологий или геймификации в профессиональном образовании возможна лишь при синтезе указанных принципов, которые, взаимодополняя друг друга, создают условия для формирования специалиста, способного к непрерывному самообучению и адаптации в быстро меняющейся профессиональной среде.

Перспективность геймификации также обусловлена её ролью в персонализации образования. Адаптивные системы, анализирующие индивидуальные траектории, предлагают студентам «миссии», соответствующие их уровню подготовки, что снижает академическую тревожность и укрепляет уверенность в собственных силах. Интеграция игровых принципов закладывает основы lifelong learning, формируя установку на саморазвитие через механизмы внутренней мотивации. Таким образом, геймификация в образовании выступает не просто технологическим трендом, а стратегией подготовки конкурентоспособных кадров, способных адаптироваться к быстро меняющимся требованиям цифровой экономики.

Список источников

1. Гущин, А. В. Возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе / А. В. Гущин, М. И. Колдина, Ю. М. Борщевская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 198–203.

2. Видяйкина, П. М. VR-технология как элемент геймификации в профессиональном образовании / П. М. Видяйкина, Д. А. Таурова, Э. А. Захарова // Мой профессиональный стартап. – Нижний Новгород, 2022. – С. 273–275.

3. Игнатьева, Г. А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г. А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – С. 12.

4. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры : учебник и практикум для вузов / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – Москва : Юрайт, 2024. – 223 с. – ISBN 978-5-534-00219-5.

5. Стеблев, Р. Е. Использование игровых технологий в процессе обучения будущих специалистов в техникуме / Р. Е. Стеблев // Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста. – Шадринский государственный педагогический университет, 2023. – С. 349–353.

6. Фирсов, М. В. Содержание педагогической модели сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодежи в дистанционном формате / М. В. Фирсов, О. Н. Филатова, Д. П. Морозов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 4(54).

7. Щеглова, А. А. AR-технология как условие развития современного образования / А. А. Щеглова, О. Н. Филатова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 3. – № S1(68). – С. 10–13.

8. Petrov, Y. N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y. N. Petrov, O. N. Filatova, M. V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – С. 74.

Информация об авторах

О. Н. Филатова – кандидат педагогических наук, доцент;
М. Н. Булаева – кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Фролова – старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 07.07.2025; одобрена после рецензирования 08.08.2025; принята к публикации 14.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 162–164
Научная статья
УДК 37.013
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-162-164

Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы

Швецова Наталья Анатольевна
Пермский институт ФСИН России, Пермь, Россия
vib78@mail.ru

Аннотация. Исследуется процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в образовательных организациях ФСИН России. Рассматривается преподавание учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в неязыковом вузе, формирующих иноязычную профессиональную компетенцию обучающихся. Проанализированы положения по этому вопросу, описанные в научной литературе. Делается вывод о том, что эффективное обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает создание такой системы подготовки специалиста, которая позволит ему легко адаптироваться к динамично меняющимся условиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, профессионально-коммуникативные умения, курсанты, слушатели, профессиональная подготовка, уголовно-исполнительная система.

Для цитирования: Швецова Н. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 162–164.

Неоспорим тот факт, что эффективность профессиональной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы во многом определяется высоким уровнем социальной культуры, знанием норм литературного языка, а также умением ориентироваться в разных речевых ситуациях. Все это свидетельствует о том, что проблеме языковой подготовки курсантов и слушателей в вузах ФСИН России следует уделять больше внимания, так как качество обучения профессионально ориентированному общению требует совершенствования.

В условиях современного развития высшего образования одной из приоритетных задач является качественная подготовка специалиста, обладающего универсальными и профессиональными компетенциями. По мнению ряда исследователей, необходимо подготовить специалиста, обладающего знаниями, навыками и умениями, отвечающими Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования.

Знание иностранного языка является неотъемлемой составляющей подготовки высококвалифицированного специалиста любой профессиональной деятельности, что обусловлено развитием международного сотрудничества, изучением зарубежного опыта, проведением различных международных научных конференций, форумов, общением с представителями других государств, коммуникацией с иностранными осужденными в исправительных учреждениях России.

В условиях современного развития уголовно-исполнительной системы знание иностранного языка является необходимым для сотрудника в его профессиональной деятельности. Это связано с развитием международного сотрудничества, обменом опытом с сотрудниками пенитенциарных учреждений других государств, общением с иностранными осужденными, не владеющими русским языком.

Изучение иностранного языка в образовательных организациях ФСИН России нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции для дальнейшего применения полученных языковых знаний и умений в профессиональной деятельности. Так, например, в рамках изучения темы «Пенитенциарная система России и зарубежных стран» курсанты Пермского институт ФСИН России изучают особенности развития пенитенциарных систем в мире, учатся вести диалог согласно той или иной речевой ситуации на иностранном языке, выражать свои

суждения на иностранном языке, находить общее и особенное в развитии пенитенциарных систем мира.

В этом контексте значение изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в высших учебных заведениях ФСИН России значительно увеличивается. Это связано с тем, что одной из главных целей является формирование иноязычной коммуникативной компетенции [5].

Следует отметить, что Пермский институт ФСИН России является единственной образовательной организацией ФСИН России, которая осуществляет подготовку специалистов-кинологов с высшим образованием для уголовно-исполнительной системы. Так, например, преподавание иностранного языка курсантам-кинологам в этом институте проводится на основе профессионально-ориентированного языкового материала.

Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», предназначенной для бакалавров 1 курса ведомственного вуза ФСИН России выделяется 108 часов, 54 часа из которых отводится на самостоятельную работу курсантов. Из этого следует, что для формирования потенциального словарного запаса курсантов-кинологов необходимо использовать такие приемы обучения, которые позволили бы им совершенствовать свои коммуникативные навыки во время внеаудиторной деятельности.

Профилизация обучения иностранному языку в образовательных организациях ФСИН России заключается в интеграции профессиональных дисциплин. Это делается для того, чтобы курсанты и слушатели могли получить дополнительные знания в своей области и развить качества, важные для их будущей профессии. Сущность обучения иностранному языку заключается во взаимодействии с другими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессиональных качеств личности.

В качестве примера можно рассмотреть организацию работы с профессиональной лексикой для курсантов-кинологов. Весь дидактический материал по теме "Service dog-breeding in Russia and foreign countries" («Служебное собаководство в России и зарубежных странах»). Следует отметить, что комплекс занятий названной темы интегрируется с дисциплинами «Введение в кинологию», «Методика обучения кинологов», «Физиологические основы поведения и дрессировки собак», «Морфология животных», «Зоогигиена» в позиции, предваряющими изучение соответствующей темы, либо в постпозиции в качестве интегрального компонента, закрепляющего изученный материал.

В образовательных организациях ФСИН России иностранный язык выступает как обязательный компонент профессиональной подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Преподавание иностранного языка в этих вузах может быть достаточно эффективным, если оно имеет четкую профессиональную направленность, тем самым создает возможность его практического использования в будущей профессии.

В процессе преподавания иностранного языка ведомственном вузе ФСИН России возникает проблема недостаточного объема аудиторной нагрузки, что ставит перед преподавателем задачу использовать более эффективную систему работы, которая могла бы обеспечить оптимальное взаимодействие различных видов речевой деятельности.

Особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Изучение иностранного языка повышает профессиональную компетентность сотрудников и повышает профессиональное развитие курсантов. Стоит отметить, что изучение иностранного языка формирует в сотруднике коммуникативные умения, что в последующем поможет им обрести профессиональные контакты на иностранном языке. Помимо этого, изучение языка другого народа дает возможность не только свободно разговаривать на иностранном языке, но и открывает доступ к изучению культуры и социального опыта других народов.

Деятельность, связанная с изучением иностранного языка, повышает уровень культуры курсантов, а также способствует формированию профессиональных и морально-психологических качеств. Более того, изучение иностранного языка способствует совершенствованию знаний родного языка. В процессе изучения грамматических и речевых норм иностранного языка

постоянно проводится аналогия с литературными нормами родного языка, что позволяет совершенствовать языковую подготовку курсантов ведомственных вузов ФСИН России [6].

Следует отметить, что ограниченные сроки и недостаточный объем аудиторной нагрузки по иностранному языку в неязыковом вузе не гарантирует полного овладения иноязычными коммуникативными навыками общения в той или иной речевой ситуации в рамках профессиональной деятельности.

В условиях цифровизации современного общества следует использовать современные образовательные технологии для оптимизации процесса обучения иностранному языку, повышения мотивации обучающихся, развития сильной языковой личности, обладающей высокой лингвистической компетенцией в сфере не только русского, но и иностранного языка, в различных профессионально важных речевых событий [1].

Таким образом, целью обучения иностранному языку в образовательных организациях ФСИН России является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях глобализации и международного сотрудничества.

Список источников

1. Казакова, Т. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 5. – С. 69–71.

2. Степанов, А. В. Строим будущее, сохраняя традиции. 25 лет Пермскому институту ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2025. – № 4(275). – С. 6–11.

3. Швецова, Н. А. К вопросу об использовании контекстного подхода в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в ведомственных вузах ФСИН России // Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – 260 с.

4. Швецова, Н. А. Формирование коммуникативной культуры средствами иностранного языка курсантов ведомственных вузов ФСИН России // Сборник материалов V Международные Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С. И. Злобина. – 2019. – С. 265–273.

5. Швецова, Н. А. Формирование активного словарного запаса курсантов ведомственных вузов ФСИН России на основе текстов по специальности при обучении иностранному языку // Образование. Научные кадры. – 2023. – № 3. – С. 299–303.

6. Швецова, Н. А. Система упражнений для чтения текстов по специальности в ведомственных вузах ФСИН России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2025. – № 1(71). – С. 282–286.

Информация об авторе

Н. А. Швецова – кандидат философских наук, старший преподаватель.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 165–169.
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-165-169

Формирование культуры кибербезопасности обучающихся

Юрий Александрович Бахарев[1]✉, Алексей Владимирович Гущин[2], Мария Петровна Прохорова[3]
[1]Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия
[2]Нижегородская государственная консерватория им. М. И. Глинки, Нижний Новгород, Россия
[3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]baharev_84@list.ru✉, http://orcid.org/0000-0001-8505-3387
[2]aland-ag@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-7855-2831
[3]prohorova_mp@mininuniver.ru, http://orcid.org/0000-0003-0357-4213

Аннотация. Рассматривается проблема кибербезопасности. Формировать культуру кибербезопасности населения, особенно у подрастающего поколения, – один из наиболее важных факторов, обеспечивающих эффективное развитие цифровой экономики. Это новое направление, требующее всестороннего изучения, является необходимым в современном мире. На настоящий момент можно рассмотреть такие виды угроз, как киберпреступления, кибербуллинг, киберсуицид, киберэкстримизм, предупредить от которых необходимость не только образовательных организаций, но и родителей. Формировать культуру необходимо различными методами, средствами и формами по любому предмету образовательной программы, а также во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: Кибербезопасность, формирование культуры поведения в интернете, образовательный процесс, цифровое общество.

Для цитирования: Бахарев Ю. А., Гущин А. В., Прохорова М. П. Формирование культуры кибербезопасности обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 165–169.

С каждым днем растет зависимость обучающихся от мобильных устройств, гаджетов, интернета вещей, систем городской среды и промышленных объектов, подключенных к облачным ресурсам. Сбор и утечка личных данных – реальность, которая диктует новые принципы цифровой безопасности всему обществу.

Уже сегодня злоумышленники могут собирать информацию или получать доступ к функциям пользовательских устройств, в том числе при помощи особого программного обеспечения, использующего «закладки» или уязвимости на аппаратном уровне.

Формирование культуры кибербезопасности – вызов общества, который требует быстрых решений и современных методик. Поскольку большинство людей тратит огромное временя в Интернете, значит сами создаем и передаем больше данных о себе и своих близких. Переданные личные данные могут быть использованы без вашего ведома, личная и финансовая информация может оказаться под угрозой.

Таким образом, как для всех организаций и для всех людей защита конфиденциальных данных имеет большое значение [2, 7].

Кибербезопасность – это деятельность, направленная на защиту систем, сетей и программ от цифровых атак. Целью кибератак обычно является получение доступа к конфиденциальной информации, ее изменение или уничтожение, вымогательство денег у пользователей или нарушение нормального бизнес-процесса.

В последнее время самым серьезным и необратимым процессом воздействия на детей и подростков стало вовлечение их в суицидальные группы, в которых романтизируется смерть, популяризируется уход из жизни и другие отрицательные воздействия, список которых постоянно растет.

Преступники воздействуют на детей и подростков не только путем прямого контакта в переписке в социальных сетях, но и предлагая посмотреть видео, фотографии, поучаствовать в обсуждении фильмов. Также детям могут предлагать определенные онлайн-книги, рекомендации по прочтению литературы и прослушиванию музыки, вовлекать их в разные игровые сообщества, виртуальные клубы по интересам в зависимости от их, вычисленных наклонностей и личностных особенностей. Тем самым преступники устанавливают круг интересов ребенка, получают данные о его личной жизни и могут влиять на его психику и поведение. Причем они будут доминировать над мнениями родителей и близких.

Не каждый взрослый понимает, чего нужно остерегаться в сети Интернет. Тем не менее, ребенок и подросток должен быть не только проинформирован о том, какие угрозы существуют, но и понимать, как их избежать в случае возникновения нестандартных ситуаций. Знакомство с такими угрозами нужно начинать уже в семье и продолжаться в школе и в профессиональных образовательных организациях.

К угрозам можно отнести:

– опасность заражения компьютера с помощью вредоносного программного обеспечения;

– беспрепятственный доступ к нежелательному, запретному контенту (содержание интернет-страниц);

– знакомство и общение с другими пользователями сети;

– афиширование конфиденциальных данных;

– осуществление неконтролируемых покупок.

Необходимо обсуждать уже в семье с ребенком все вышеперечисленные пункты, причем это должно быть не какое-то одноразовое мероприятие, а систематические беседы, которые должны стать традицией. Необходимо контролировать присутствие в сети ребенка и тем более подростков.

В ряду угроз и опасностей, подстерегающих все нас, можно выделить следующие:

– Киберпреступления (кража денег со счетов с помощью фишинговых писем или вирусов-троянов, обман, вымогательство и др.).

– Кибербуллинг (намеренные травля, оскорбления, угрозы, сообщение компрометирующих).

– Киберсуицид (групповое или индивидуальное самоубийство, согласованное при помощи интернет-ресурсов).

– Киберэкстремизм (скрытая или открытая пропаганда экстремистских взглядов в киберпространстве).

Формировать культуру кибербезопасности населения, особенно у подрастающего поколения – один из наиболее важных факторов, обеспечивающий эффективное развитие цифровой экономики. Согласимся, что это новое направление, требующее всестороннего изучения, но необходимого в современном мире.

Число пользователей Интернета с каждым днем н растет (причем самыми активными являются именно обучающиеся школ и профессиональных образовательных организаций), и становится все более актуальной проблема обеспечения информационной безопасности обучающихся в интернет-среде и формирование культуры пользования интернет-ресурсами [3,5].

В связи с этим встает вопрос об обеспечении информационной безопасности (в том числе и психологической) обучающихся при работе в Интернете. Решать этот вопрос необходимо комплексно: обучать компьютерной грамотности и в то же время формировать у них навыки соблюдения правил информационной (электронной) безопасности.

Педагог должен помочь обучающимся найти дополнительные источники через библиотечные каталоги, поисковые системы Интернета, научить их отбирать и систематизировать полученную информацию. Необходимо научить [1,6]:

– анализировать информацию с позиции общечеловеческих ценностей;

– отделять факты от субъективных мнений;

– отделять эмоции от фактов;

– рассматривать проблему с разных сторон, а не только с позиции автора;

– устанавливать взаимосвязь явлений;

– связывать разнородные объекты;

– объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;

– обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения; оценивать полученную информацию по совокупности проведенного анализа;

– прогнозировать последствия принятого решения.

Этому необходимо обучать в процессе познавательной деятельности по любому предмету образовательной программы, а также во внеучебной деятельности.

Для анализа представленной проблемы в рамках исследования был проведен опрос «С каким видом мошенничества вы сталкивались в сети Интернет»

В данном опросе, проведенном с помощью Google-формы, участвовали обучающиеся первого курса Нижегородских государственных образовательных организаций в возрасте 15–18 лет, в общем количестве 90 человек. Первый курс был выбран не случайно, так как данная группа обучающихся является более уязвимой и нет конкретной информации по формированию информационной культуры. Из 90 опрошенных обучающихся на вариант вопроса «Были ли вы жертвой обмана телефонных мошенников», ответили 36 % опрошенных. На вопрос «Сталкивались ли вы с взломом аккаунтов в соцсетях», ответ «да» выбрали 33 % опрошенных.

Респондентам были предложены 9 вопросов закрытого типа:

1. Были ли вы жертвой обмана телефонных мошенников?
2. Сталкивались ли вы с взломом аккаунтов в соцсетях?
3. Сталкивались ли вы с грубостью игроков во время онлайн-игры?
4. Сталкивались ли вы с обманом в Интернет-магазине?
5. Сталкивались ли вы с финансовыми пирамидами в сети?
6. Сталкивались ли вы с обучающими курсами-пустышками по подготовке к ЕГЭ?
7. Знаете ли вы, что такое искусственный интеллект?
8. Какова роль искусственного интеллекта? (Используется для кибератак, используется для отражения кибератак)
9. Что такое машинное обучение?

Результаты анкетирования приведем и проанализируем ниже. Из 90 опрошенных обучающихся на вариант вопроса «Были ли вы жертвой обмана телефонных мошенников» ответили 32 человека (36 %) опрошенных.

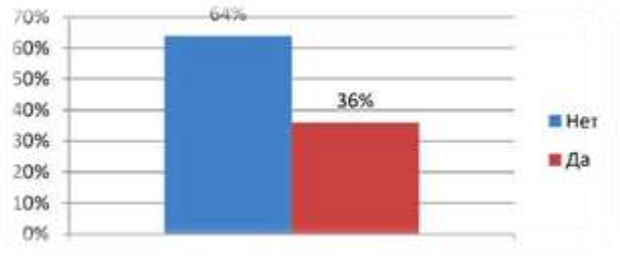

Рис. 1. Жертвы телефонных мошенников?
Вопрос «Сталкивались ли вы с взломом аккаунтов в соцсетях?»
утвердительно ответили 29 обучающихся, что составляет 32 %

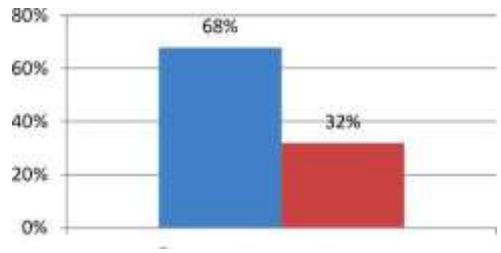

Рис. 2. Взломом аккаунтов в соцсетях
Вопрос «Сталкивались ли Вы с грубостью игроков во время онлайн-игры?»
утвердительно ответили 36 обучающихся, что составляет 40 %

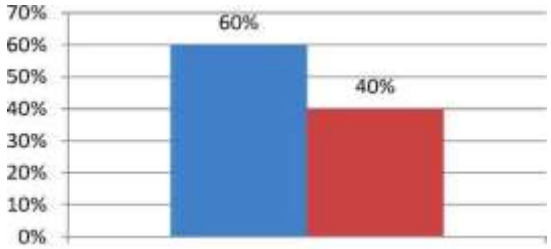

Рис. 3. Грубость игроков в онлайн-играх
Вопрос «Сталкивались ли Вы с обманом в интернет-магазинах?»
утвердительно ответили 9 обучающихся, что составляет 10 %

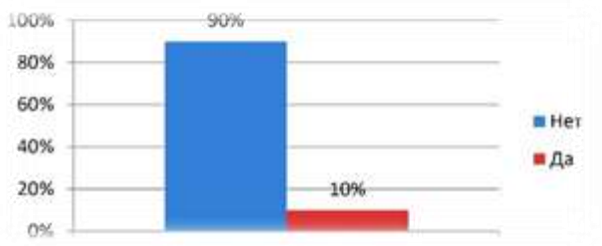

Рис. 4. Обман в Интернет-магазине
Вопрос «Сталкивались ли вы с финансовыми пирамидами?»
так же утвердительно показал 10 %, 9 обучающихся ответили положительно

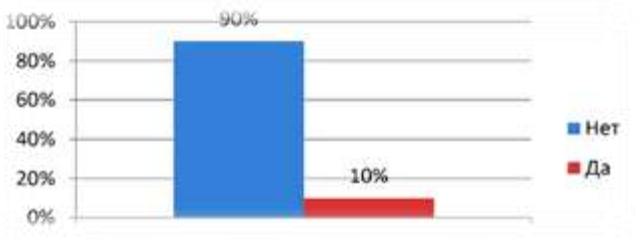

Рис. 5. Сталкивались с финансовыми пирамидами
Вопрос «Сталкивалась ли Вы с курсами «Пустышками» в процессе подготовке к ЭГЕ?»
утвердительно ответили 18 обучающихся, что составило 20 %

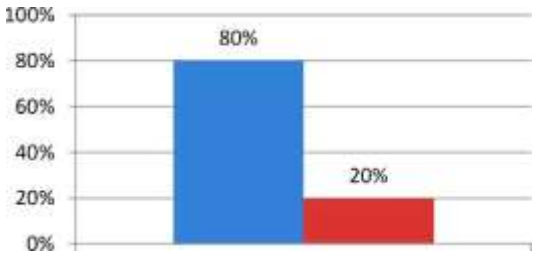

Рис. 6. Сталкивалась с курсами «Пустышками»

С каждым годом тема кибербезопасности становится все более актуальной и необходимой в современном мире. Всем, пользователям сети Интернет, требуется сформировать эффективную политику безопасности информационных технологий, быть в курсе происходящего, т. е. следить за новостями в сфере защиты информации, а также не забывать о том, что виртуальный мир, как и реальный – требует внимание к мелочам, даже к тем, который порой кажутся совсем незначительными [4, 8].

Обучать правилам безопасности необходимо не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности, а также в семье, так как больше времени подростки проводят в сети не в учебное время.

Проведенное исследование показало, что практически каждый респондент сталкивался с теми или иными киберугрозами на просторах сети Интернет. Знаний об искусственном интеллекте и его роли в обеспечении кибербезопасности у обучающихся недостаточно. И это при том, что проводятся занятия цифровой безопасности, ежегодно обучающиеся участвуют в образовательных проектах «Урок цифры», «Цифровой диктант» и других похожих мероприятиях. Необходимо постоянно внедрять новые формы и методы формирования культуры кибербезопасности, учитывая возраст, интерес, а самое главное опыт уже имеющихся методик и практик.

Список источников

1. Булаева, М. Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М. Н. Булаева, О. Н. Филатова, Е. Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 53–55.

2. Гущин, А. В. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние / А. В. Гущин, О. Н. Филатова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-2. – С. 454–458.

3. Канатьев, П. В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П. В. Канатьев, О. Н. Филатова, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(4). – С. 67–69.

4. Колдина, М. И., Методические рекомендации применения платформы Google в профессиональном образовании / М. И. Колдина, А. С. Лобанов, Н. В. Фролова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–4.

5. Славутская, Е. В. Анализ погрешностей методов машинного обучения как основа формирования навыков их использования / Е. В. Славутская, Л. А. Славутский // Вестник Мининского Университета. – 2024. – Т. 12. – № 2.

6. Филатова, О. Н. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, Е. В. Лукина, М. В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 407–409.

7. Филатова, О. Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О. Н. Филатова, Е. В. Барабашкина, А. А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66).

8. Щеглова, А. А. AR-технология как условие развития современного образования / А. А. Щеглова, О. Н. Филатова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 3. – № S1(68). – С. 10–13.

Информация об авторах

Ю. А. Бахарев – кандидат педагогических наук, профессор;
А. В. Гущин – кандидат педагогических наук, доцент;
М. П. Прохорова – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 14.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 22.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 170–177
Научная статья
УДК 378:811.161.1.
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-170-177

Использование языковых и визуальных генеративных моделей искусственного интеллекта в обучении лингвострановедению на занятиях по РКИ

Мария Васильевна Гаврилова[1], Анастасия Леонидовна Дронова[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
MVGavrulova@kantiana.ru, https://orcid.org/0009-0008-6172-9467
LSnitkene@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0002-6262-7664

Аннотация. Анализируются принципы отбора учебных и аутентичных текстовых материалов на занятиях по РКИ с целью формирования у обучающихся социокультурной компетенции (на материале «Географические достопримечательности России» и «Праздники России», уровень владения языком А2-В1), демонстрируется система упражнений и творческих видов заданий с использованием различных инструментов ИИ. Проведен анализ научной и учебно-методической литературы по работе с лингвострановедческим материалом на занятиях по РКИ и внедрению ИИ в процесс обучения; разработаны творческие виды заданий с использованием инструментов ИИ при работе с учебными и аутентичными текстами.

Ключевые слова: лингвострановедение, коммуникативно-деятельностный подход, творческие задания, искусственный интеллект.

Для цитирования: Гаврилова М. В., Дронова А. Л. Использование языковых и визуальных генеративных моделей искусственного интеллекта в обучении лингвострановедению на занятиях по РКИ // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 170–177.

Введение

В современном мире при обучении иностранному языку необходимо учитывать процессы глобализации, в условиях которых успех и востребованность выпускников вузов зависят от их личностных качеств, профессиональных навыков и умений, а также от их способности к межкультурной и профессиональной коммуникации, поэтому в обучении иностранным языкам особое внимание уделяется не только самому языку, но и знакомству с иноязычной культурой.

В настоящее время лингвокультурологический подход является одним из самых эффективных методов при обучении иностранным языкам. Он помогает развивать навыки межкультурного общения, позволяет создать обширное представление о культуре другой страны в процессе изучения как языкового, так и внеязыкового материала, отражающего различные аспекты культуры.

В связи с этим в ходе преподавания русского языка для иностранцев представляется важным сформировать и развить у обучающихся социокультурную компетенцию – способность в процессе межкультурного общения пользоваться знаниями о стране изучаемого языка и национально-культурных особенностях поведения ее носителей. Многие преподаватели и методисты задаются вопросом, какие способы использовать, чтобы наиболее эффективно сформировать социокультурную компетенцию.

При этом одной из главных проблем обучения иностранным языкам является учебный характер упражнений, затрудняющий использование приобретенных знаний в реальной жизни. Ряд отечественных ученых и методистов (Е. И. Пассов, А. С. Щукин, Н. В. Кулибина,) предлагают для решения этого вопроса систематически использовать на уроках упражнения коммуникативного характера. Однако в учебном процессе не всегда получается органично создавать коммуникативные ситуации общения. В связи с этим нужно найти такие средства и способы обучения, которые бы решали обозначенную проблему.

По нашему мнению, эту проблему можно решить при помощи аутентичных материалов и специально составленной к ним системы упражнений, а также творческих видов заданий с использованием различных инструментов искусственного интеллекта, которые позволяют

визуализировать учебный материал, способствуют развитию коммуникативной компетенции и «мягких навыков» обучающихся [Писарь:64]. Применение современных информационных технологий делает учебный процесс более привлекательным и интерактивным, помогает погрузиться в культурно-языковую среду[1].

Актуальность нашей работы обусловлена поиском новых форматов обучения русскому языку как иностранному с применением программ ИИ. Цель данного исследования – выработать и обосновать принципы отбора учебных и аутентичных текстовых материалов на занятиях по РКИ с целью формирования у обучающихся социокультурной компетенции (на материале «Географические достопримечательности России» и «Праздники России», уровень владения языком А2-В1), разработать к ним систему упражнений и творческих видов заданий с использованием различных инструментов ИИ.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: провести анализ научной и учебно-методической литературы по работе с лингвокультурологическим материалом на занятиях по РКИ и внедрению ИИ в процесс обучения; разработать творческие виды заданий с использованием инструментов ИИ при работе с учебными и аутентичными текстами; описать практический опыт применения подобного проекта на занятиях по РКИ в группе иностранных студентов из Китая, обучающихся по программе высшего образования на направлении «Лингвистика» (уровень бакалавриата) в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы, систематизация и обобщение полученных результатов, наблюдение за ходом работы обучающихся. Описанные в статье упражнения прошли апробацию в учебных группах с иностранными студентами.

Основная часть

В своей работе в качестве учебного материала мы обратились к темам «Географические достопримечательности России» и «Праздники России», которые предоставляют богатый культурологический материал для знакомства иностранных студентов с традициями нашей страны, формирования у них социокультурной компетенции – «совокупности знаний о стране, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способности пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Щукин 2009: 286–287].

Модель преподавания русского языка как иностранного, созданная российскими методистами и находящая отражение в программах и учебных комплексах, культуроцентрична. Однако культурологический материал, в большом количестве представленный на страницах учебников, зачастую не актуализируется в полной мере в сознании учащихся, так как фотографии лишь в небольшой степени могут заменить культурные объекты. На наш взгляд, наиболее оптимальным способом решения данной проблемы является виртуальное погружение в социокультурную среду, которое позволяет максимально приблизиться к реальной действительности.

Несомненно, такую возможность для работы с темой «Географические достопримечательности России» содержат в себе видеоэкскурсии, однако их эффективность зависит от того, насколько они отвечают требованиям методики РКИ. Важными критериями при выборе материала становятся 1. небольшая продолжительность видео материала, дающая возможность многократного просмотра и максимального понимания его содержания; 2. тщательный отбор лексико-грамматического материала, отвечающего требованиям лексических минимумов языковых уровней; 3. продуманный отбор историко-культурных фактов; 4. создание интерактивных заданий, направленных на развитие коммуникативных способностей.

[1]В настоящее время активное внедрение ИИ в сферу образования осуществляется в управлении образовательным процессом (Лукичев, Чекмарев, 2023), в организации промежуточного и итогового контроля (Мантусов, 2022; Прохоров, 2023), а также в создании интерактивного учебного контента и проектировании учебных курсов (Прохоров, 2023).

Как показывает практика, хорошие результаты в процессе обучения языку дает также работа с различными видами аутентичных материалов, которая способствует повышению мотивации, формирует социокультурную компетенцию, позволяет одновременно обратиться к языку и культуре [Куприянов, Дынина 2001: 101]. В свете вышесказанного, при знакомстве иностранных студентов с русской культурой ценным источником культурологического материала становятся *праздники*. По мнению исследователей, *праздник* является одним из общечеловеческих концептов, важных для любой культуры. Так, как во время праздника организуются музыкальные мероприятия и театрализованные действия, то особое место отводится *песне,* которая всегда играла важную роль в русском общении [Стернин 2004: 3]. Таким образом, при знакомстве иностранных студентов с темой «Праздники» важным культурологическим материалом становится работа над аутентичным материалом, к которым относится *песня.*

На настоящем этапе развития информационных технологий преподаватель имеет доступ к широкому выбору аутентичных и учебных материалов и может подобрать материал, максимально соответствующий поставленным целям урока. Большое количество готовых рабочих листов можно найти на сайте islcollecitve. com. По теме «Праздники России» представлена коллекция из 74 разработок [РКИ Праздничные рабочие листы: URL]. Материалы на этом сайте неаутентичны и рассчитаны на студентов, владеющих русским языком на элементарном и базовом уровне.

В качестве главных источников информации по темам *Праздники* и *Города России* следует указать также на большой лингвострановедческий словарь «Россия» под редакцией Е. Ю. Прохорова, в котором статьи, посвященные Новому году, Рождеству, Пасхе содержат подробную информацию и включают в себя отсылки к произведениям искусства (песням, книгам, фильмам, картинам) и на «Иллюстрированную энциклопедию: Россия. Города, люди, традиции» Н. Б. Карабановой. Она предназначена для иностранцев (то есть, представлен учебный, а не аутентичный материал), изучающих русский язык, но также будет интересна всем, кто хочет больше знать о России, ее обычаях, традициях, реалиях, кто хочет научиться русскому этикету и уметь правильно вести себя в различных ситуациях общения [Караванова 2016: 14].

Богатый материал для работы с видеоэкскурсиями, направленный на развитие коммуникативных способностей обучающихся, содержит новый лингвокультурологический проект «Вас зовет Россия МГУ имени М. В. Ломоносова [https://russian-trip. irlc. msu.ru/?ysclid=luzvmsbe6q411491148].

Для создания методических разработок тексты, посвященные традициям и обычаям праздников, могут быть взяты с сайтов www. calend.ru и https://my-calend.ru/

При изучении темы Праздники рекомендуется учитывать календарный фактор и проводить занятия накануне праздников, так как следование праздничному календарю обеспечивает регулярное обращение к праздничной тематике и способствует поддержанию интереса к ней среди обучающихся.

При отборе материала, ориентируясь на Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, необходимо проверить тексты на соответствие языковым уровням на электронном ресурсе «Текстометр», который позволяет быстро получить информацию о тексте, актуальную для его подготовки к уроку русского языка (уровень сложности текста, ключевые слова, самые полезные слова, статистика по вхождению слов в лексические минимумы).

На основании вышеизложенных положений нами был разработан учебно-познавательный проект (онлайн-курс) «Знакомство с городами и традициями России», включающий в себя систему текстов с комплексом заданий и упражнений, посвященных изучению географических достопримечательностей России, а также изучению ее традиций и праздников.

Актуальность проекта была обусловлена необходимостью провести мониторинг заинтересованности студентов КНР в онлайн-курсе подобного формата (по данным анонимного опроса студентов 2-3 курса БФУ им. И. Канта). Целевая аудитория: студенты из Китая, владеющие русским языком на уровне А2-В1, интересующиеся Россией и желающие больше узнать о нашей стране, её городах, достопримечательностях и природных богатствах.

Цели проекта:

– Глобальная – познакомить студентов с городами России, с богатствами русской природы и культуры, с особенностями русского мировоззрения посредством языка и словесного искусства.

– Учебная – расширение лексического запаса учащихся, обучение их грамматике русского языка при исследовании страноведческих текстов.

– Коммерческая – продвижение информации о вузах РФ в КНР, формирование пространства взаимодействия российских и зарубежных вузов, которые заинтересованы в сотрудничестве с нашей страной и в последующем обучении студентов в России как на краткосрочных курсах, так и в рамках профильного обучения на бакалавриате на русском языке.

Содержание учебно-познавательного курса «Знакомство с городами и традициями России» было рассчитано на 30 академических часов. Курс состоял из 3-х блоков: «Города России», «Географические достопримечательности России», «Праздники и традиции России». Каждый блок был разделен на темы. Каждая тема представляла собой фрагмент урока по прочитанному тексту и видеоэкскурсию; в основу урока был положен комбинированный тип занятия, в котором сочетались коммуникативно-деятельностный и проблемный подходы. В результате структура урока выглядела следующим образом:

1. Работа по тексту включала в себя задания на семантизацию и систематизацию новой лексики, а также упражнения, направленные на формирования грамматических и коммуникативных навыков (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения).

2. Для каждой видеоэкскурсии были разработаны учебные материалы, состоящие из задания на расширение лексического запаса, формирование лингвокультурной компетенции, выработку навыков говорения, чтения и письма. Для совместной работы использовалась интерактивная онлайн-доска "Padlet", на которой студенты в группах составляли карту России с указанием на ней географических достопримечательностей страны. В режиме онлайн они рассказывали о том, почему именно это место, по их мнению, может быть интересно для знакомства с нашей страной.

3. С помощью нейросетей "Kandinsky", "DALL-E", "Midjorney" с целью закрепления пройденного материала, генерировались изображения для оформления презентаций студентов к докладам и для составления туристических буклетов, а также создавались иллюстрации к оформлению праздничных нарядов и для составления праздничного меню.

4. Для проведения опроса в режиме реального времени в ходе занятий использовался сервис "Wooclap".

Приведем в пример фрагменты уроков, посвященных знакомству студентов с географическими достопримечательностями России. Первый блок заданий включает в себя информацию о городах России. Так, во время работы над материалом о Санкт-Петербурге (уровень владения языком А2-В1) студентам сначала предлагалось прочитать текст «Экскурсия по Санкт-Петербургу» с целью найти ответы на вопросы, данные после текста.

Экскурсия по Санкт-Петербургу

Наша экскурсия в Петербург начинается на вокзале, который называется… Совершенно верно, вы угадали! Он называется Московский вокзал. Где начать прогулку по Петербургу? Наверное, лучшее место здесь, на Дворцовой площади, где находится знаменитый музей Эрмитаж. Музей Эрмитаж находится в Зимнем дворце, именно поэтому эта площадь называется Дворцовая. Здесь, в Зимнем дворце, жили русские цари в холодное время года. «А летом они жили в Летнем дворце?» – спросите вы. Да, совершенно верно. Летом они жили в Летнем дворце, но не в Петербурге, а за городом. Зимний дворец строили 8 лет. Начала его строить одна императрица – дочь Петра Первого Елизавета – в 1754 году. А заканчивала другая императрица – Екатерина Вторая, или, как её называют во всех учебниках истории, Екатерина Великая – в 1762 году. Автором проекта этого дворца был архитектор Бартоломео Растрелли. Не очень русское имя, кажется. Совершенно верно. Он был итальянцем, но практически всю жизнь прожил в России.

После прочтения они отвечают на следующие вопросы по тексту: 1. На какой вокзал в Петербурге прибывают поезда их Москвы? 2. Где начинается экскурсия по Петербургу? 3. Почему площадь так называется? 4. Что находится на этой площади? 5. Где находится музей Эрмитаж? 6. Почему Зимний дворец так называется? 7. Где жили русские цари летом? 8. Сколько лет строили Зимний дворец? 9. Кто начал строить Зимний дворец?

После работы над содержанием текста студенты посмотрели *видеоэкскурсию* по Санкт-Петербургу, обращая внимание на достопримечательности, архитектуру и историю города. После просмотра видеоэкскурсииим предлагалось обсудить, какой информации не было в тексте.

Далее студентам были показаны фотографии с видами Санкт-Петербурга. Они должны были определить, что изображено на фотографиях, и подписать названия мест.

В качестве творческой работы были предложены задания нескольких видов.

Создание открыток: студенты создают открытки с видами Санкт-Петербурга на основе фотографий, подписывают названия мест на открытках.

Подготовка экскурсии: студенты вспоминают информацию, полученную во время видеоэкскурсии и работы с фотографиями. Они готовят устную экскурсию «5 лучших мест Петербурга» для своих знакомых.

Выполнение креативного задания, направленного на коммуникацию между студентами: в зависимости от уровня владения языком, студентам предлагается выполнить одно из заданий, приведенных ниже.

Задание для студентов, изучающих русский язык на уровне А2.

Часть 1. Разработка туристического маршрута:

– Выберите одну из достопримечательностей Санкт-Петербурга и проведите небольшое исследование, чтобы подготовить её описание.

– Коллективно составьте буклет с картой, на которой отметьте выбранную достопримечательность.

– Подготовьте краткое устное описание выбранной достопримечательности.

– Представьте своё описание группе, расскажите о выбранной достопримечательности и объясните, почему она может быть интересна туристам.

Часть 2. Оценка полноты и иллюстративности описания:

– Попросите нейросеть отгадать, какую достопримечательность вы описали (для этого можно воспользоваться, например, нейросетью Yandex GPT).

– Оцените, насколько полным и иллюстративным получилось ваше описание.

– Обсудите в группе, что можно улучшить в описании, чтобы сделать его более информативным и интересным для туристов.

Развиваемые навыки: это задание поможет студентам развить навыки устной речи, научиться описывать достопримечательности и оценивать качество своих текстов. Работая над буклетом, студенты будут учиться взаимодействовать друг с другом, распределять роли и обязанности, а также договариваться и приходить к общему решению.

Задание для студентов, изучающих русский язык на уровне В1.

Задание: Разделитесь на пары и придумайте диалог между жителем Петербурга XVIII века и жителем XXI века. Чтобы лучше понять особенности персонажей, обратитесь к нейросети (например, можно использовать нейросеть YandexGPT) и задайте ей вопросы об особенностях образа жизни, культурных особенностях и традициях жителей Петербурга XVIII и XXI веков.

Примерные вопросы для обращения к нейросети: 1. Чем отличались дома жителей Петербурга XVIII века от домов жителей XXI века? 2. Как проводили свободное время жители Петербурга XVIII века? А жители XXI века? 3. Какие профессии были популярны в Петербурге XVIII века? А в XXI веке? 4. Какую одежду носили жители Петербурга XVIII века? А жители XXI века?

Требования к заданию: 1. В диалоге должно быть не менее 10 реплик; 2. Диалог должен быть логичным и последовательным; 3. Персонажи должны быть описаны подробно и правдоподобно; 4. В репликах персонажей должны использоваться слова и выражения, характерные для их эпохи.

Развиваемые навыки: это задание поможет студентам лучше понять особенности жизни и культуры жителей Петербурга разных эпох, а также развить навыки устной речи и коммуникации.

Во втором блоке заданий, посвященном знакомству с природными заповедниками России, один из уроков содержит учебный материал об озере Байкале. Вначале студенты работают с текстом «Озеро Байкал – святое море» и выполняют задание, направленное на повторение изученной лексики и грамматики (Уровень языка: А2–В1).

Озеро Байкал – святое море

О́зеро Байка́л – э́то одно́ из са́мых краси́вых мест на всей плане́те. Оно́ нахо́дится в ю́жной ча́сти Восто́чной Сиби́ри. Э́то о́зеро о́чень _____ (дре́вний, дре́вняя, дре́внее), его́ во́зраст приме́рно 25–35 миллио́нов лет. Ещё оно́ са́мое _____ (глубо́кий, глубо́кая, глубо́кое) в ми́ре и достига́ет 1642 ме́тра в глубину́. Вода́ в о́зере Байка́л о́чень _____ (чи́стый, чи́стая, чи́стое). Она́ испо́льзуется для питья́ и приготовле́ния пи́щи. И поэ́тому э́то о́зеро признаю́т крупне́йшим

пре́сным о́зером, _____ (кото́рый, кото́рая, кото́рое) соде́ржит 19 % всех мировы́х запа́сов пре́сной воды́. Кро́ме того́, вода́ явля́ется насто́лько прозра́чной, что мо́жно уви́деть ка́мни на глубине́ 35–40 ме́тров. Зимо́й о́зеро покрыва́ется льдом, а ле́том лёд та́ет, но вода́ остаётся холо́дной. Её температу́ра не бо́льше 8–9 гра́дусов. В о́зере Байка́л обита́ет мно́жество расте́ний, подво́дных живо́тных и рыб, таки́х как _____ (байка́льский, байка́льская, байка́льское) о́муль, ха́риус, осётр. Не́которые подво́дные обита́тели живу́т то́лько в э́том о́зере, наприме́р, _____ (пресново́дный, преснова́я, преснова́ое) тюле́нь – байка́льская не́рпа. О́зеро Байка́л явля́ется Всеми́рным приро́дным насле́дием ЮНЕ́СКО*.

Вопросы по тексту: 1. Где находится озеро Байкал? 2. Сколько лет этому озеру? 3. Для чего используется вода из озера Байкал? 4. Что можно увидеть в этом озере на глубине 35-40 метров? 5. Когда озеро покрывается льдом? 6. Какое подводное животное обитает только в озере Байкал?

Затем следует выполнение творческого задания: студентам нужно подготовить презентацию о том, как может выглядеть озеро Байкал в выбранное ими время года.

Цель задания:

– Развитие навыков устной речи и визуального восприятия.

– Расширение словарного запаса и знаний о природе.

– Практика использования прилагательных и наречий для описания времени года и озера Байкал.

Требования к презентации:

– Выберите одно из времён года: зима, весна, лето, осень.

– Подготовьте короткую презентацию (5–7 слайдов) о том, как могло бы выглядеть озеро Байкал в выбранное время года.

– Используйте картинки, сгенерированные нейронной сетью (например, Kandinsky, DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion), для иллюстрации вашего рассказа.

– Добавьте описание погоды, природы и особенностей выбранного времени года.

– Расскажите о том, какие изменения происходят на озере Байкал в это время года.

– Представьте, какие виды деятельности доступны на озере Байкал в выбранное вами время года (например, рыбалка, катание на лодке, сбор ягод и грибов и т. д.).

Примерный план презентации:

Слайд 1: Заголовок «Озеро Байкал в [выбранное время года]».

Слайд 2: Описание погоды: температура, осадки, ветер.

Слайд 3: Описание природы: деревья, цветы, животные.

Слайд 4: Особенности выбранного времени года: праздники, мероприятия, события.

Слайд 5: Изменения на озере Байкал: уровень воды, температура, лёд.

Слайд 6: Виды деятельности: рыбалка, катание на лодке и т. д.

Слайд 7: Заключение: вывод о том, почему выбранное время года интересно для посещения озера Байкал.

Таким образом, предложенные задания помогают студентам развить навыки устной речи, визуального восприятия, а также расширить словарный запас и знания о природе.

Третий блок заданий предлагает студентам познакомиться с праздниками России. Приведем в пример фрагмент урока, посвященный Пасхе. После работы с учебным текстом, который знакомит с содержательной стороной праздника, студентам предлагается работа с праздничной пасхальной песней (уровень языка: A2-B1)

Работа по тексту: «Пасхальная песенка»

Студенты знакомятся с текстом песни, приуроченной к празднику Пасхи:

Помню – мама с теплом и лаской
Поздравляла нас утром с Пасхой.
Замирало сердечко, если
Говорили: «Христос Воскресе!»

Ждали Светлого Воскресенья
Как тепла от лучей весенних.
Ночью в Храме звучали песни…
Куличей аромат чудесный.

Я взрослею, но так, же с мамой
Каждый год мы приходим к Храму.
Улыбаюсь, со всеми вместе
Повторяя: «Христос Воскресе!»

После прочтения они отвечают на следующие вопросы по тексту песни: 1. Какую фразу используют для поздравления с праздником Пасхи? 2. В какой день недели празднуют Пасху? 3. Как называется праздничный хлеб, который готовят на Пасху?

Далее следует обсуждение изученного материала: 1. Студентам предлагается рассказать, как украшают яйца на Пасху, какие существуют способы украшения, материалы и т. д.; 2. Студенты обсуждают символику кулича, рассматривая его с разных точек зрения; 3. Студенты обсуждают обычаи и традиции связанные с праздником Пасхи.

Выполнение творческого задания: студентам предлагается выполнить следующее творческое задание: 1. Изучить лексику, связанную с празднованием Пасхи в России; 2. Ознакомиться с традициями и обычаями, связанными с этим праздником; 3. С помощью нейросети, генерирующей изображения, создать визуальный образ праздничного пасхального стола.

Для выполнения задания студентам понадобятся: 1. Компьютер или ноутбук с доступом в интернет; 2. Нейросеть, генерирующая изображения (например, Kandinsky, DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion); 3. Текст с описанием праздничного пасхального стола на русском языке.

Пример такого текста:

На пасхальном столе обязательно должны быть крашеные яйца, кулич и творожная пасха. Яйца могут быть окрашены в разные цвета, но традиционным является красный цвет. Кулич – это сладкий хлеб, который обычно имеет круглую форму и украшен глазурью. Творожная пасха – это десерт из творога, сметаны, сахара и других ингредиентов, который имеет форму усечённой пирамиды. Также на пасхальном столе могут быть другие блюда, такие как мясные закуски, салаты, выпечка и сладости.

Этапы выполнения задания: 1. Изучите лексику, связанную с празднованием Пасхи; 2. Ознакомьтесь с традициями и обычаями, связанными с этим праздником; 3. Определите, какие блюда должны быть на пасхальном столе; 4. Составьте описание праздничного пасхального стола, используя изученную лексику; 5. Включите в описание все блюда, которые должны быть на столе; 6. Укажите цвета, формы и другие характеристики блюд; 7. Запустите нейросеть, выбрав режим генерации изображений; 8. Введите текст с описанием пасхального стола в поле запроса; 9. Выберите параметры генерации (разрешение, размер, количество изображений и т. д.); 10. Дождитесь генерации изображений.

Анализ результатов: 1. Оцените полученные изображения; 2. Обратите внимание на детали, такие как форма, цвет и расположение блюд; 3. Сравните изображения с описанием пасхального стола.

Оформление: 1. Выберите наиболее подходящее изображение; 2. Сохраните его в нужном формате.

Презентация: Подготовьте презентацию с изображением пасхального стола и описанием его деталей.

Таким образом, в результате проведенного занятия слушатели познакомились с праздником Пасхи, благодаря новым технологиям участвовали в «раскрашивании» пасхальных яиц и в создании праздничного стола, научились вступать в дискуссию и работать в команде над заданием.

Подводя итоги проведенной работе, следует сказать о том, что во время выполнения творческих заданий студенты развивают навыки письма и редактирования, а также учатся работать с современными технологиями и инструментами. Сгенерированные в нейросети изображения позволяют инофонам развивать навыки прогнозирования, формировать монологическое высказывание с опорой на картинку, работать в нейросети, составляя к нейзапрос на русском языке. Кроме того, они улучшают свои коммуникативные способности.

Проведенный после прохождения курса итоговый контроль показал достаточно высокий процент усвоенного студентами лингвострановедческого материала. Это позволяет говорить о том, что работа с учебным контентом, сгенерированным в нейросетях, способствовала развитию у инофонов социокультурной и коммуникативных компетенций, а также креативного мышления и способности работать в команде.

Список источников

1. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык, 1983. – 269 с.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрюшина Н. П. и др. – Москва; Санкт-Петербург : Златоуст, 1999.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень : Проект / Нахабина М. М. и др. – Москва; Санкт-Петербург : Златоуст, 1999.

4. Ерасов, Б. С. Социальная культурология : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям «Социология», «Культурология». – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 590 с.

5. Игнатьева, Н. Д., Сидорова, Е. Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты : Материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 01-02 июня 2023 года.

6. Караванова, Н. Б. Иллюстрированная энциклопедия: Россия. Города, люди, традиции». – Москва : Эксмо, 2016.

7. Колесников, А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 211.

8. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – Москва : Златоуст, 2015. – 300 с.

9. Лукичев, П. М., Чекмарев, О. П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Т. 13. – № 1.

10. Мантусов, А. Б. Применение нейронных сетей при формировании поликодового текста / Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. – 2022. – Т. 65. – № 2.

11. Писарь, Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17. – Вып. 1. – С. 58–65.

12. Резванцева, Т. Г. Русские национальные праздники : учебное пособие. – Иркутск : Издательство БГУЭП, 2014. – 38 с.

13. Россия. Большой лингвострановедческий словарь : 2000 реалий истории, культуры, природы, быта и др. – Москва : Арт-пресс, 2009. – 725 с.

14. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 – Русский язык и литература (ДПП.ДС.032906 – Русский язык как иностранный) / А. Н. Щукин. – 5-е изд., испр. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2018. – 504 с.

Информация об авторах

М. В. Гаврилова – кандидат филологических наук, доцент;
А. Л. Дронова – кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 10.06.2025; одобрена после рецензирования 11.07.2025; принята к публикации 18.07.2025.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 178–184
Научная статья
УДК 37.06
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-178-184

Представления о взаимоотношениях отца и ребенка у детей с ограниченными возможностями здоровья

Анна Валентиновна Бабаджанова-Павлова[1], Елена Александровна Торпакова[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]z7617@yandex.ru
[2]etorpakova@kantiana.ru

Аннотация: В настоящее время в новых социальных, образовательных реалиях возрос уровень значимости изучения психологического благополучия семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается вопрос исследования социальных представлений в отечественной и зарубежной психологии. Акцент делается на изучении особенностей взаимоотношений родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Освящается вопрос решения проблем, связанных с формированием представлений о взаимоотношениях родителей и детей. Эмпирическое исследование представлений о взаимоотношениях отца и ребенка у детей с ограничениями здоровья было проведено в государственном бюджетном специальном коррекционном образовательном учреждении «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат». Практическое применение результатов исследования нашло отражение в психологических рекомендациях по оптимизации представлений отцов и детей о налаживании взаимных отношений.

Ключевые слова: социальные представления, ядро представлений, поведенческий компонент, содержательный компонент, взаимоотношения, детско-родительские отношения, ограниченные возможности здоровья, установка, информационный компонент, поле представлений, U-критерий Манна-Уитни.

Для цитирования: Бабаджанова-Павлова А. В., Торпакова Е. А. Представления о взаимоотношениях отца и ребенка у детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 178–184.

Актуальность исследования: Правительство Российской Федерации предпринимает меры для: «Поддержки семей, в которых воспитываются дети с ограничениями здоровья» [1]. На федеральном уровне принят закон Российской Федерации «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». На основании этого закона меры поддержки направлены на «улучшение качества жизни таких семей, предоставляя им помощь и поддержку в медицинской, экономической, образовательной и социальной сферах» [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это «дети, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования. Специальные условия – это условия, необходимые для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья реабилитационных услуг, приспособления, технологии, способы, методы, программы, учебники, пособия и другие средства, обеспечивающие реализацию их конституционных прав и свобод» [1].

Поднимается актуальная в семейной психологии тема построения взаимоотношений отцов и детей. Роль отца в развитии ребенка, а тем более ребенка с ограниченными возможностями, его воспитании и социализации мало изучена, хотя этот вопрос актуален и практически значим в области семейной психологии, а также при составлении программ психологического сопровождения таких семьи.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что формирование адекватных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья о взаимных отношениях в семье с родителями является необходимым условием для семейного благополучия и личностного развития самого ребенка.

Проблема исследования связана с тем, что в семьях, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья детей в основном воспитывает мать. Отец уделяет меньше времени воспитанию ребёнка. В связи с этим встает необходимость изучать представления детей с ОВЗ (далее в статье под ОВЗ мы будем понимать ограниченные возможности здоровья) для того чтобы приобщать отцов к воспитанию детей, чтобы они вносили свой вклад в развитие и социализацию детей. Знания об этих представлениях помогут разработать рекомендации для психологического сопровождения семей с такими детьми.

Среди исследователей проблематики формирования социальных представлений можно отметить таких авторов как, К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Г. Э. Белицкая, В. Дуаз, Д. Жоделе, С. Московичи, О. П. Николаева, Б. Шефер и Б. Шледер [7, с. 72]. Таким образом, социальные представления являются актуальной проблематикой в психологии, по которой производится достаточно много исследований, в том числе направленных на выявление их содержания, как в отечественной, так и в зарубежной социально-психологической науке.

Проблематика взаимоотношений родителей и детей с ограниченными возможностями активно изучалась в семейной психологии следующими авторами Р. А. Белл, М. В. Быкова, Л. С. Выготский, М. Н. Гусловой, Е. О. Смирнова, А. С. Спиваковская, Д. А. Фарбер, Х. Хеннинг, Е. С. Шафер, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис [6].

Целью нашего исследования было – изучение социальных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья о взаимоотношениях отца и ребёнка.

В качестве **рабочей гипотезы** стало предположение – представления детей с ограниченными возможностями здоровья о взаимоотношениях с отцом фрагментарные, неполные и включают в себя аспекты, не связанные с непосредственным взаимодействием родителей и детей.

В нашем исследовании были использованы следующие **методы и методики**:

Методы исследования: теоретические – анализ социально-психологической, специальной литературы по проблеме исследования; эмпирические методы обработки результатов – количественный и качественный анализ полученных данных. Математические методы обработки данных исследования – (U-критерий Манна-Уитни) [5].

Методики: «Методика для измерения эмоциональной составляющей установки» Крита, Фабригара-Петти (Crites, Fabrigar & Petty, 1994), методика Вержеса (1992г.), методика «Подростки о родителях» (ПоР) Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е. (1983г.).

Базой эмпирического исследования явилось государственное бюджетное специальное коррекционное образовательное учреждение. В выборку испытуемых вошли – дети с ограниченными возможностями здоровья, и их родители. В исследовании приняли участие респонденты – ученики 2, 3, 4, 5 классов в возрасте от 8 до 12 лет, их отцы и матери. Выборка состоит из 30 детей, 30 отцов и 30 матерей.

Итогом теоретического анализа литературы по проблеме исследования стали следующие положения. Разработкой понятия о социальных представлениях занимался французский исследователь, автор концепции социальных представлений С. Московичи. В нашей работе мы опираемся на следующее определение С. Московичи: «Социальные представления – это способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп» [7, с. 150]. Анализ социальных представлений проводится по следующим параметрам: формирование социальных представлений, их структура и их функции. Процесс формировании социальных представлений разбивают на три этапа: зацепление, объектификация, натурализация. Согласно теории С. Московичи: «Структура социальных представлений состоит из 3 компонентов: установка, информационный компонент, поле представлений. Поле представлений включает ядро и периферию. Обычно выделяют 3 функции социальных представлений: познание, опосредование, адаптация» [7, с. 26].

Теория социальных представлений вызвала интерес в научной среде и стимулировала появление большого числа работ, выполненных с опорой на созданную автором теорию. Сторонники данной теории конкретизировали понятие социального представления, рассматривали в своих исследованиях его разные аспекты. Социальные представления являются актуальной проблематикой в психологии, по которой производится достаточно много исследований, в том числе направленных на выявление их содержания, как в отечественной, так и в зарубежной социально-психологической науке.

Взаимоотношения ребенка с родителями чрезвычайно важны для поддержки ребенка с ограниченными возможностями. Во-первых, семья является для любого ребенка самым важным и надежным ресурсом для его развития. Во-вторых, родители являются экспертами по поводу своего больного ребенка. Они обладают глубоким знанием относительно сильных сторон своего сына или дочери, потребностей, предпочтений, а также, если ребенок болеет давно, то также и относительно болезни, лечения и поддержки ребенка в контексте семейной жизни. Родители обладают уникальной информацией о культуре и экологии собственной семьи, в том числе о семейных ценностях и целях, повседневных обычаях, традициях, ресурсах, социальных поддержках и стрессорах. При любом возрастном периоде у детей с ограниченными возможностями особое внимание должно быть уделено семейной ситуации, взаимоотношению родителей с детьми, в силу их влияния на самочувствие детей, и на течение процесса лечения и реабилитации.

Таким образом, становится актуальной проблема формирования и развития гармоничных детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями. Развитие детско-родительских отношений может происходить на сеансах психотерапии и психокоррекции. Однако данные мероприятия не подразумевают одновременной физической реабилитации ребенка с ограниченными возможностями, которая для большинства родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями, наиболее значима.

Семье принадлежат значительные возможности в решении следующих вопросов: воспитания детей, включения их в социальную и трудовую сферу, становления детей с ограниченными возможностями как активных членов общества. Однако, результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что: «Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи: меняются супружеские отношения, психологический климат. В результате формируются дисгармоничные детско-родительские отношения» [4, с. 120].

В работах исследователей в области семейной психологии: «Представления о родительстве и взаимоотношениях детей и родителей являются многомерным феноменом, который можно рассматривать под разными углами зрения. Как психологический феномен, имеющий определенную структуру, представления о материнстве и отцовстве и взаимоотношениях детей и родителей содержат совокупность компонентов и факторов, которые влияют на их формирование, которые объединены в единое целое за счет сложных межкомпонентных функциональных связей» [2, с. 76].

Из того, что представления о материнстве и отцовстве и взаимоотношениях детей и родителей являются подсистемой семьи и особой системой, имеющей динамику и развитие, следует возможность того, что мы сможем считать представления о родительстве многоуровневым психологическим феноменом. Представления о материнстве и отцовстве и взаимоотношениях детей и родителей являются подсистемой семьи и особой системой, имеющей динамику и развитие.

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты. Мы сравнили представления детей с ограниченными возможностями здоровья о взаимоотношениях с отцом и представления детей с ограниченными возможностями здоровья о взаимоотношениях с матерью.

Также мы сравнили представления матерей о взаимоотношениях с детьми с ограниченными возможностями здоровья и представления отцов о взаимоотношениях с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Для исследования детей была использована методика П. Вержеса (1992 г.), методика Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е. «Подростки о родителях» (ПоР) (1983 г.). Для исследования родителей была использована методика Вержеса (1992 г.), и «Методика для измерения эмоциональной составляющей установки Крита, Фабригара-Петти» (Crites, Fabrigar & Petty, 1994 г.).

Подводя итоги эмпирического исследования, хотелось бы отметить следующее. По результатам исследования с помощью методики Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е. «Подростки о родителях» (ПоР) (1983 г.), мы выяснили, что 13 % испытуемых (дети с ОВЗ) считают, что их отцы относятся к ним недостаточно доброжелательно, редко улыбаются им, редко хвалят, проводят мало времени с детьми, уделяют им мало внимания. Были и диаметрально противоположные ответы. Респонденты – дети с ОВЗ (67 %), считают, что отцы очень доброжелательно к ним относятся, часто улыбаются им, детям, стараются открыто показать, что любят их. Таким отцам важно, чтобы у детей было хорошее настроение.

Отцы редко указывают детям – как себя вести, не всегда следят, чтобы дети вели себя правильно, не всегда контролируют их. Так считают 20 % респондентов (дети с ОВЗ). Дети (57 %) испытуемых думают, что отцы контролируют их поведение, указывают, как себя вести. Дети должны соблюдать определённые правила, делать то, что от них требуется.

Дети думают, что их отцы нетерпеливо к ним относятся, сердятся по незначительным причинам, жалуются на их поведение и, возможно, не очень любят их – так считают 10 % испытуемых. По представлениям 64 % испытуемых, их отцы терпеливо к ним относятся, не сердятся по пустякам, не жалуются другим на их поведение, не испытывают агрессию и ненависть к ним.

Дети с ОВЗ считают, что их отцы не всегда позволяют им находить занятия по душе, требуют, чтобы дети спрашивали разрешения, прежде чем куда-то пойти, не предоставляют им свободы (50 % испытуемых). По мнению 30 % респондентов их отцы дают им свободу в чём-то, позволяют им делать то, что им хочется, не вмешиваются в вопрос убираются дети или нет, дают детям выбор в том, чем заняться.

Испытуемые дети с ОВЗ (13 %) считают, что отцы могут их за одни и те же поступки когда-то простить, а когда-то наказать, ведут себя непредсказуемо по отношению к детям, устанавливают какие-то правила, а потом про них забывают, неконкретны в своих желаниях и указаниях. Дети с ОВЗ, 47 % из числа респондентов, считают, что их отцы ведут себя последовательно, предсказуемо по отношению к ним, хвалят за определённые действия и наказывают за определённые поступки. Дети знают, какие правила поведения им необходимо соблюдать, чтобы их не наказывали.

Также по результатам этой методики, Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е. «Подростки о родителях» (ПоР) (1983 г.), мы выяснили, что по мнению детей с ОВЗ и для отцов, и для матерей характерен высокий позитивный интерес по отношению к детям. Для отцов характерен более высокий уровень директивности, чем для матерей. Это может быть связано с их гендерными особенностями. Они чаще требуют от детей соблюдения определённых правил, контролируют их поведение.

У матерей, по представлениям детей, чаще встречается низкий уровень враждебности, чем у отцов. Это может быть связано с тем, что для матерей характерно безусловное принятие детей, а отцовскую любовь надо заслужить. У матерей чаще встречается низкий уровень автономности по отношению к детям. Это может объясняться тем, что они волнуются за детей, тем более, что у детей ограниченные возможности здоровья. Многие дети не могут сами ходить, передвигаться, им нужна помощь в перемещении, в учёбе. Для матерей характерно более последовательное, предсказуемое поведение по отношению к детям. Они наказывают детей за определённые действия, поощряют за определённые действия, конкретны в своих желаниях и требованиях.

По методике П. Вержеса(1992г.), проведённой с детьми, мы выяснили, что для детей с ОВЗ самым важным для хороших взаимоотношений с отцом оказалось совместное проведение свободного времени, совместные поездки, прогулки. Дети особенно ценят их. Также значимыми оказались похвала, совместные игры и взаимопомощь. В зону потенциальных изменений вошло понятие «подарки, покупки». Из способов деструктивного взаимодействия самыми значимыми в данной выборке оказались ассоциации о том, что отец ругает ребёнка, бьёт и наказывает его. Из отрицательных эмоций самыми сильными, значимыми оказались грусть, печаль, злость. Как положительные, так и отрицательные ассоциации оказались очень разнообразными. Испытуемые часто упоминали конкретные бытовые ситуации, которые с ними происходят в жизни.

Сравнивая ассоциации, связанные с отцом, и ассоциации, связанные с матерью, мы заметили, что ассоциации, связанные с матерью, также, как и ассоциации, связанные с отцом, были очень разнообразны. И в том, и в другом случае положительных ассоциаций испытуемые назвали

больше, чем отрицательных. Это может объясняться тем, что в данной выборке характерны детско-родительские отношения, основанные на положительном принятии, положительных эмоциях, любви, уважении. Как и в связи с матерью, так и в связи с отцом респонденты часто упоминали материальные ценности. Как в связи с отцом, так и в связи с матерью часто встречались ассоциации, связанные с совместными прогулками, но в связи с отцом они чаще упоминались.

В связи с отцом испытуемые акцентировали внимание на совместных поездках на природу. В связи с отцом чаще встречаются понятия, означающие совместную деятельность. В ядро представлений о хороших взаимоотношениях с матерью и с отцом вошли ассоциации о совместных прогулках, совместных играх и взаимопомощи. В ядро представлений о хороших взаимоотношениях с матерью также вошли ассоциации о том, что мама любит ребёнка, добрая, хвалит. В связи с матерью чаще встречались такие понятия, как доброта, ласка, готовит еду. В положительных взаимоотношениях как с отцом, так и с матерью упоминаются различные положительные эмоции, чувства, совместная деятельность, положительные качества, эффективные способы общения.

Если сравнивать отрицательные ассоциации, можно отметить то, что в связи с отцом респонденты чаще упоминали наказания, которые очень разнообразны и иногда имеют жестокий характер. Это может быть связано с тем, что отцы чаще наказывают детей, чем матери. В связи с отцом встречались такие слова, как «пьяный», «ругается матом». В связи с матерью данных слов не было. Сравнивая отрицательные ассоциации, можно сделать вывод, что для отцов чаще свойственны физические наказания. В ядро представлений о плохих взаимоотношениях с отцом и с матерью вошли ассоциации «ругает» и «злость». В ядро представлений о плохих взаимоотношениях с отцом ещё вошли ассоциации «бьёт», «наказание», «грусть». Как в связи с отцом, так и в связи с матерью упоминались отрицательные эмоции, чувства, неэффективные способы взаимодействия, отрицательные качества.

Представления детей с ОВЗ о взаимоотношениях с отцом и с матерью фрагментарные, неполные и включают в себя аспекты, не связанные с непосредственным взаимодействием родителей и детей. Гипотеза находит своё подтверждение. В представления детей входят уроки, учёба, различные материальные вещи.

На основании данных эмпирического исследования представлений о взаимоотношениях родителей и детей с ОВЗ были получены следующие результаты. По результатам «Методики для измерения эмоциональной составляющей установки Крита, Фабригара-Петти» (Crites, Fabrigar & Petty, 1994 г.) можно сделать следующие выводы. Сравнивая эмоциональный компонент социальных представлений матерей о взаимоотношениях матери и ребёнка с ОВЗ и эмоциональный компонент социальных представлений отцов о взаимоотношениях отца и ребёнка с ОВЗ, мы отметили, что у матерей и у отцов преобладает положительная установка к взаимоотношениям родителей и детей с ОВЗ. У матерей чаще встречается сильная положительная установка, чем у отцов. Это может быть связано с тем, что мать безусловно принимает ребёнка и большую часть времени заботится о нём. U-критерий Манна-Уитни показал, что между эмоциональным компонентом социальных представлений матерей о взаимоотношениях матери и ребёнка с ОВЗ и эмоциональным компонентом социальных представлений отцов о взаимоотношениях отца и ребёнка с ОВЗ не существует достоверных различий.

Сравнивая содержательный компонент социальных представлений матерей и отцов, мы заметили, что как отцы, так и матери говорили о том, что без взаимоотношений ребёнок будет чувствовать себя нелюбимым, несчастливым, ненужным, а при взаимоотношениях он будет чувствовать, что его любят и ценят в семье. При взаимоотношениях ребёнок учится и развивается, у него больше возможностей. Различия были в том, что матери чаще говорили о проявлении любви, доброты, заботы, ласки, нежности во взаимоотношениях. Отцы были больше ориентированы на взаимопонимание, дружбу, общение.

Сравнивая поведенческий компонент матерей и отцов, мы заметили, что у матерей чаще встречается сильно выраженная и постоянная поведенческая составляющая. У отцов чаще встречается выраженная и достаточно постоянная поведенческая составляющая. И отцы, и матери часто общаются с детьми, проводят с ними время, помогают делать уроки, занимаются воспитанием. U-критерий Манна-Уитни показал, что между поведенческим компонентом взаимоотношений матерей и детей с ОВЗ и поведенческим компонентом взаимоотношений отцов и детей с ОВЗ существуют достоверные различия. Уровень поведенческого компонента отцов ниже, чем уровень поведенческого компонента матерей.

Мы сравнили результаты по методике П. Вержеса (1992 г.), проведённой с отцами и с матерями. Сравнивая ассоциации матерей и отцов, мы заметили, что отрицательные ассоциации у матерей и у отцов были более разнообразными, чем положительные.

Если сравнивать положительные ассоциации, можно заметить, что на первом месте у матерей и у отцов оказалась любовь. Они считают её самой важной и значимой во взаимоотношениях с детьми с ОВЗ. Также отцы и матери часто упоминали заботу о ребёнке, доброту, понимание. У матерей в ядро представлений входят нежность, ласка, а у отцов они входят в периферию. Это может быть связано с их гендерными особенностями.

У отцов в ядро представлений вошли игры, помощь, внимание, терпение, а у матерей эти понятия вошли в периферию. Возможно, в данной выборке отцы чаще играют с детьми. В представления отцов входят совместные прогулки, а в представления матерей не вошло это понятие. Это может быть связано с тем, что матери всё время проводят вместе с детьми, для них это настолько естественно, что они могли не задуматься об этом. Как матери, так и отцы упоминали доверие, спокойствие, открытость, жалость в положительном смысле, общение, одобрение, восхищение, веру в свои силы. Матери говорили о развитии, самоотдаче, умилении, уверенности, оптимизме. Отцы говорили о дружбе, мужском воспитании.

Если сравнивать отрицательные ассоциации, можно отметить, что и у отцов, и у матерей на первом месте оказалась злость. Также в ядро представлений матерей и отцов вошли обиды. Они оказались значимыми в плохих взаимоотношениях.

В ядро представлений отцов вошли такие ассоциации, как равнодушие, безразличие, раздражительность, непонимание. У матерей эти ассоциации вошли в периферию представлений. В ядро представлений отцов вошли понятия «пьянство» и «физическое или эмоциональное отсутствие». В представлениях матерей данные понятия не встречались.

У матерей в ядро представлений вошли грусть, печаль, ненависть, слёзы. У отцов данные понятия вошли в периферию. В ядро представлений матерей вошло отчаяние. Отцы данное понятие не упоминали. У матерей и у отцов в периферию представлений вошли недоверие, напряжение, скандалы, грусть, жалость в отрицательном смысле, ложь, трусость, неверие в свои силы, нелюбовь, неуважение, огорчение, досада, разочарование, одиночество, эгоизм, невнимание, ругань, стресс (дипрессия). В периферию матерей входят наказания, усталость, болезни, психи, пессимизм, конфликты, крики, страх. В периферию отцов входят глупость, грубость, чёрствость, ревность, бесчувственность, драк.

Для оптимизации представлений о взаимоотношениях детей с ОВЗ и родителей можно порекомендовать педагогу-психологу проводить в школах занятия, посвящённые семейному воспитанию, консультировать родителей по вопросам выстраивания взаимоотношений с детьми, организовывать совместный просмотр и обсуждение кинофильмов посвящённых семье, проводить тренинги, в которых бы участвовали дети и родители.

В заключении сделаем следующие **выводы**.

В нашей работе была поставлена цель: изучить социальные представления детей с ОВЗ о взаимоотношениях отца и ребёнка. Цель работы была достигнута. Гипотеза о том, что социальные представления детей с ОВЗ о взаимоотношениях отца и ребёнка фрагментарные, неполные и включают в себя аспекты, не связанные с непосредственным взаимодействием родителей и детей, нашла своё подтверждение. Действительно, в представления детей кроме ассоциаций, связанных с непосредственным общением и взаимодействием, входят и различные материальные вещи, учёба, уроки, и передвижение.

Хотелось бы сделать общие выводы по работе. Качественный и количественный анализ полученных результатов исследования показал. Методика Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицина Е. Е. «Подростки о родителях» (ПоР) дала следующие результаты. Большая часть детей в данной выборке считают своих родителей доброжелательными, терпеливыми, последовательными. Дети считают, что родители не дают им полной свободы, не всегда разрешают им заниматься, чем им хочется, требуют, чтобы дети спрашивали разрешения, прежде чем куда-то пойти. Это связано с возрастом детей и с тем, что у них ограниченные возможности здоровья. Испытуемые отмечают, что отцы более склонны требовать от них правильного поведения, чем матери.

С помощью методики П. Вержеса(1992г.), мы получили следующие данные. В ядро представлений детей с ОВЗ о хороших взаимоотношениях с отцом вошли такие понятия, как совместные прогулки, поездки, игры, проведение времени, похвала, помощь. В ядро представлений детей с ОВЗ о плохих взаимоотношениях с отцом вошли ассоциации о том, что отец ругает ребёнка, бьёт и наказывает его, также вошли понятия «грусть», «печаль», «злость».

Используя методику для измерения эмоциональной составляющей установки Крита, Фабригара и Петти (Crites, Fabrigar & Petty) (1994 г.) мы выяснили, что у матерей и у отцов преобладает положительная установка к взаимоотношениям родителей и детей с ОВЗ. Различия между установкой матерей и отцов недостоверны.

Сравнивая содержательный компонент представлений родителей, можно отметить, что как отцы, так и матери говорили о том, что без детско-родительских отношений ребёнок будет чувствовать себя ненужным, нелюбимым, неуверенным, одиноким, подавленным. При детско-родительских отношениях ребёнок учится, развивается, чувствует себя нужным, любимым, ему легче жить. У матерей и у отцов поведенческая составляющая достаточно выражена, но у матерей она выражена сильнее.

Между поведенческим компонентом матерей и отцов существуют достоверные различия. Уровень поведенческого компонента у отцов ниже, чем у матерей. На основании методики П. Вержеса (1992г.), можно сделать следующий вывод – ядро представлений родителей о хороших взаимоотношениях родителей и детей с ОВЗ вошли такие понятия, как любовь, забота, доброта, понимание. В ядро представлений родителей о плохих взаимоотношениях родителей и детей с ОВЗ вошли такие понятия, как злость и обида.

Список источников

1. Федеральный закон Российской Федерации «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/35237 (дата обращения: 22.05.2025).

2. Дружинин, В. Н. Психология семьи : Москва, 2012. – 3-е изд. – 176 с.

3. Белоусова, И. В. Психологические проблемы современной российской семьи. – Нижний Тагил : НГСПА, 2010. – 238 с.

4. Варга, А. Я., Будинайте, Г. Л., Микаэлян, Л. Профессиональная супервизия. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 208 с.

5. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. – Москва : Речь, 2017. – 350 с.

6. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 656 с.

7. Якимова, Е. В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 1980–1990-х годов. – Москва : ИНИОН, 1996 – 144 с.

Информация об авторах

А. В. Бабаджанова-Павлова – кандидат психологических наук, доцент;

Е. А. Торпакова – кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 23.06.2025; одобрена после рецензирования 24.07.2025; принята к публикации 01.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 185–192
Научная статья
УДК 378.14
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-185-192

Проблема адаптации студента-первокурсника в аспекте педагогики индивидуальности

Ирина Геннадиевна Булан
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
blago_ira@bk.ru

Аннотация: Рассмотрена проблема адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу при изучении курса математики в техническом вузе. Выявлены ключевые трудности, связанные с недостатком практических умений и эмоциональной неустойчивостью, а также предложены методы их преодоления на основе педагогики индивидуальности. Применена авторская карта самодиагностики, охватывающая семь сфер индивидуальности, что позволило разработать персонализированные рекомендации для студентов. Результаты исследования подчеркивают необходимость учета индивидуальных особенностей для успешной адаптации.

Ключевые слова: адаптация студентов, первокурсники, педагогика индивидуальности, диагностика, математика, сфера педагогики индивидуальности.

Для цитирования: Булан И. Г. Проблема адаптации студента-первокурсника в аспекте педагогики индивидуальности / Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 185–192.

Обращение к данной теме обусловлено рядом обстоятельств.

Во-первых, адаптация студентов-первокурсников к новым условиям обучения является ключевым фактором их академической успешности и психологического благополучия. Трудности в этом процессе могут привести к снижению мотивации, эмоциональному выгоранию и даже отчислению.

Во-вторых, современная образовательная среда требует учета индивидуальных особенностей студентов, так как унифицированные подходы часто оказываются неэффективными. Педагогика индивидуальности позволяет выявить и устранить специфические барьеры, с которыми сталкиваются обучающиеся.

В-третьих, изучение математики в технических вузах представляет особую сложность для многих студентов, что подтверждается данными нашего исследования. Недостаток практических умений и эмоциональная неустойчивость требуют разработки мер поддержки.

Возникает необходимость в разработке нового взгляда на процесс адаптации, основанного на комплексной диагностике индивидуальных особенностей студентов и создании персонализированных траекторий их сопровождения.

Адаптация – сложный и многогранный процесс, который изучается в различных научных дисциплинах. Так в биологии адаптация рассматривается как эволюционный механизм, обеспечивающий выживание вида. Живые организмы приспосабливаются к изменениям окружающей среды через физиологические и морфологические изменения [6]. В контексте студенческой адаптации это проявляется в психофизиологических реакциях на стресс, связанный с новыми учебными нагрузками [1].

С точки зрения психологии адаптация понимается как процесс активного взаимодействия личности с окружающей средой, направленный на достижение гармонии между внутренними потребностями и внешними требованиями [9]. Выделяют психическую адаптацию (эмоциональную стабильность, стрессоустойчивость) и социально-психологическую адаптацию (включение в коллектив, принятие норм группы). Ф. Б. Березин подчеркивает, что психическая адаптация – это не только реакция на изменения, но и активный поиск оптимальных способов взаимодействия с новой средой. В студенческом контексте это выражается в формировании новых стратегий поведения, позволяющих эффективно учиться и взаимодействовать в вузе [1].

Педагогика адаптацию рассматривает как процесс вхождения студента в образовательную среду, включающий:

– дидактическую адаптацию (освоение новых форм обучения, методов самостоятельной работы);

– социальную адаптацию (включение в студенческий коллектив, принятие роли «студента»);

– профессиональную адаптацию (осознание будущей специальности, формирование профессиональной идентичности) [8].

Особое значение в педагогике индивидуальности приобретает учет личностных особенностей студентов.

Адаптация в вузе включает несколько взаимосвязанных компонентов: социальный, дидактический и профессиональный [2]. Социальная адаптация связана с включением студента в новую среду, установлением контактов с одногруппниками и преподавателями. Дидактическая адаптация предполагает освоение новых форм обучения, таких как лекции, семинары, самостоятельная работа. Профессиональная адаптация направлена на формирование представлений о будущей профессии и развитие соответствующих навыков.

Таким образом, проблемные аспекты адаптации заключаются в:

– несоответствии ожидаемого и реальности;

– трудностях самоорганизации;

– дефиците метапредметных умений;

– эмоциональной нестабильности.

Педагогика индивидуальности акцентирует внимание на уникальности каждого студента и необходимости учета его личностных, когнитивных и эмоциональных особенностей в образовательном процессе. В рамках этого подхода адаптация рассматривается не как унифицированный процесс, а как индивидуальная траектория, требующая гибких методов сопровождения.

Именно поэтому при исследовании адаптации студентов-первокурсников в аспекте педагогики индивидуальности был осуществлен тщательный подбор диагностических инструментов, соответствующих следующим критериям:

1. Комплексность – охват всех значимых сфер индивидуальности.

2. Валидность – соответствие измеряемым конструктам.

3. Надежность – устойчивость результатов.

4. Практичность – удобство применения в образовательной среде.

5. Релевантность – соответствие целям исследования.

В научной литературе представлен широкий спектр диагностических инструментов:

– Шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда.

– 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

– Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн.

– Опросник социальной компетентности Л. М. Митиной.

– Методика исследования самоотношения В. В. Столина.

Однако для целей нашего исследования, направленного на изучение специфики адаптации в учебном процессе (особенно на занятиях по математике), данные методики оказались: общими, не учитывающими предметную специфику, не охватывающими все значимые сферы индивидуальности.

Наши наблюдения за студентами первого курса КГТУ на занятиях по математике показывают, что поведение студентов в учебных ситуациях зависит не только от сложности учебного предмета, но и отсутствия у многих метапредметных умений и личностных качеств, которые ведут к обреченности и безуспешности самостоятельного выхода из ситуации.

Проявления студентов различны: одни смиряются с таким состоянием и не пытаются что-то предпринять для положительного результата; другие – стремятся действовать за чужой счет; третьи – ждут помощи или обращаются за ней к преподавателю или товарищам по группе и т. д. Главное, что требует процесса адаптации, – это трудности, возникающие у студентов при выполнении заданий по математике.

Мы поставили перед собой исследовательскую задачу выяснить специфические факторы и механизмы адаптации, обусловленные особенностями изучения математики в вузе. Учитывая результаты диагностик, проведенных названных выше ученых, которые направлены в основном на социально-психологические факторы, мы обратились к педагогике индивидуальности (О. С. Гребенюк) и составили опросник для студентов, направленный на адаптацию к учебной деятельности на занятиях по математике.

Опросник включал описание качеств, умений, психологических состояний человека по семи сферам индивидуальности, проявляемых в процессе учебных занятий по математике. Опросник представлен ниже в виде карты самооценки названных компонентов сфер индивидуальности на основе разработанной О. С. Гребенюком карты самодиагностики индивидуальности.

Карта самодиагностики индивидуальности студента, имеет преимущества перед ранее расмотренными методиками, а именно: предметную специфичность (ориентирована на учебный процесс); комплексность оценки; простота применения (7-балльная шкала); возможность количественной обработки; наглядность результатов.

Для повышения надежности исследования карта самодиагностики дополняется:

1. Наблюдением за:

– учебной активностью;

– поведением на занятиях;

– социальным взаимодействием.

2. Анализом академической успеваемости.

3. Экспертными оценками преподавателей.

Итак, в качестве методики исследования адаптации рассмотрим карту самодиагностики индивидуальности студента. Данная методика позволяет оценить следующие сферы индивидуальности по 7-балльной шкале:

Таблица 1

Карта самодиагностики индивидуальности студента

Интеллектуальная сфера	*баллы*
Я понимаю объяснение преподавателем новой темы	1 2 3 4 5 6 7
Я могу повторить доказательство теоремы	1 2 3 4 5 6 7
Я могу объяснить новую формулу	1 2 3 4 5 6 7
Я хорошо запоминаю объяснение преподавателя	1 2 3 4 5 6 7
Я не всегда внимателен при анализе условия задачи	1 2 3 4 5 6 7
Я могу решать примеры и задачи стандартными способами	1 2 3 4 5 6 7
Я могу самостоятельно построить графики	1 2 3 4 5 6 7
Я справляюсь со всеми контрольными заданиями	1 2 3 4 5 6 7
Я умею применять математические знания в других дисциплинах (физика, экономика и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Я могу находить нестандартные решения сложных задач	1 2 3 4 5 6 7
Эмоциональная сфера	*баллы*
Я нервничаю, когда не знаю, как решить задачу или пример	1 2 3 4 5 6 7
Я осознаю свою беспомощность, если не понимаю новую тему	1 2 3 4 5 6 7
У меня появляется тревожность на контрольной работе	1 2 3 4 5 6 7
Умение справляться с негативным отношением к предмету	1 2 3 4 5 6 7
Умение справляться со стрессом	1 2 3 4 5 6 7
Я испытываю удовольствие, когда решаю сложную задачу	1 2 3 4 5 6 7
Я могу сохранять спокойствие, даже если не сразу понимаю материал	1 2 3 4 5 6 7
Я раздражаюсь, если преподаватель объясняет слишком быстро	1 2 3 4 5 6 7
Мотивационная сфера	*баллы*
Потребность в знаниях МАТЕМАТИКИ	1 2 3 4 5 6 7
Потребность в помощи преподавателя при решении задач	1 2 3 4 5 6 7
Потребность в снисхождении при оценивании	1 2 3 4 5 6 7
Потребность в подбадривании и поддержке	1 2 3 4 5 6 7
Я стремлюсь разобраться в теме, даже если она сложная	1 2 3 4 5 6 7
Мне важно не просто сдать предмет, а действительно понять его	1 2 3 4 5 6 7
Я готов тратить дополнительное время на изучение математики	1 2 3 4 5 6 7
Сфера саморегуляции	*баллы*
Умение относиться к себе критически	1 2 3 4 5 6 7
Я понимаю свои недостатки, мешающие усваивать математику	1 2 3 4 5 6 7
Мне трудно определить, что делать, чтобы успешно учиться	1 2 3 4 5 6 7
Я не всегда могу понять свои затруднения и ошибки	1 2 3 4 5 6 7

Способность осознания своего поведения	1 2 3 4 5 6 7
Способность помочь себе самому в трудной ситуации	1 2 3 4 5 6 7
Я умею планировать время для подготовки к занятиям	1 2 3 4 5 6 7
Экзистенциальная сфера	*баллы*
Осознание требований к усвоению математики	1 2 3 4 5 6 7
Понимание своих возможностей для успешного выполнения заданий по математике	1 2 3 4 5 6 7
Для меня важнее отметка, чем знания математики	1 2 3 4 5 6 7
Осознанное самоуважение, умение смотреть на себя со стороны	1 2 3 4 5 6 7
Сознательное отношение к своим действиям, поступкам (обращение за помощью, просьба списать готовое и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Стремление к самосовершенствованию	1 2 3 4 5 6 7
Я вижу практическую пользу математики в будущей профессии	1 2 3 4 5 6 7
Предметно-практическая сфера	*баллы*
Наличие способностей овладевать математикой	1 2 3 4 5 6 7
Наличие умений пользоваться формулами	1 2 3 4 5 6 7
Наличие умений самостоятельно решать задачи стандартными способами	1 2 3 4 5 6 7
Наличие умений самостоятельно строить графики	1 2 3 4 5 6 7
Наличие умений работать с математическим софтом (MATLAB, Wolfram Alpha и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Умение применять математические методы в реальных задачах	
Волевая сфера	*баллы*
Я заставляю себя заниматься, даже если не хочется	1 2 3 4 5 6 7
Способность к длительному волевому усилию при выполнении математического задания	1 2 3 4 5 6 7
Умение ставить цели (решить задачу самостоятельно, выполнить все примеры и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Умение преодолевать собственные трудности на занятиях в вузе	1 2 3 4 5 6 7
Умение тормозить свои нежелательные побуждения (списать, подсказать, отказаться и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Настойчивость, упорство в учебной деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Я довожу начатое решение до конца, даже если оно сложное	1 2 3 4 5 6 7

В исследовании приняли участие студенты первого курса технического университета КГТУ (г. Калининград) групп направлений подготовки: 35. 03. 04 Агрономия (24-АГ), 36.05.01 Ветеринария (24-ВР), 10. 05. 03 Информационная безопасность автоматизированных систем (24-ИБ), 09. 03. 02 Информационные системы и технологии (24-ИС), 19.03.01 Биотехнология (24-ПБ) (общее количество – 137 Человек). Это будущие инженеры, технологи. Заполнение карт было организовано в он-лайн режиме в Google Формах.

Обработка производилась как в индивидуальном, так и общегрупповом плане (по каждой сфере определялось среднее значение проставленных баллов). Ниже представлены графические результаты работы студентов с картами.

Рис. 1. Средние значения группы 24-АГ

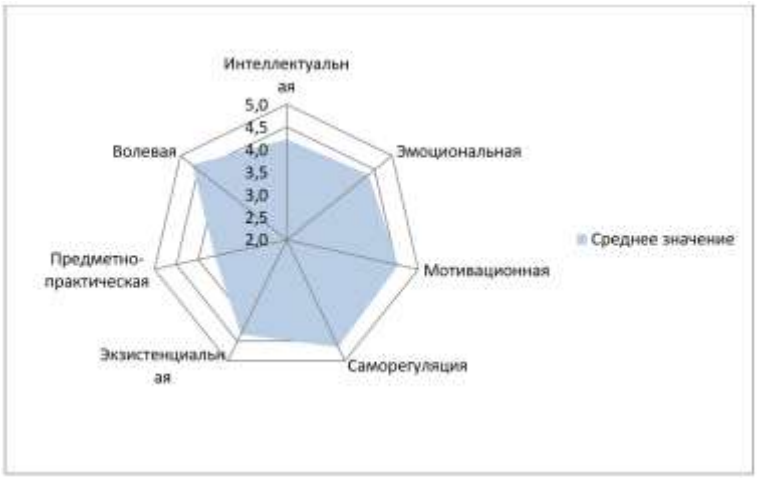

Рис. 2. Средние значения группы 24-ВР

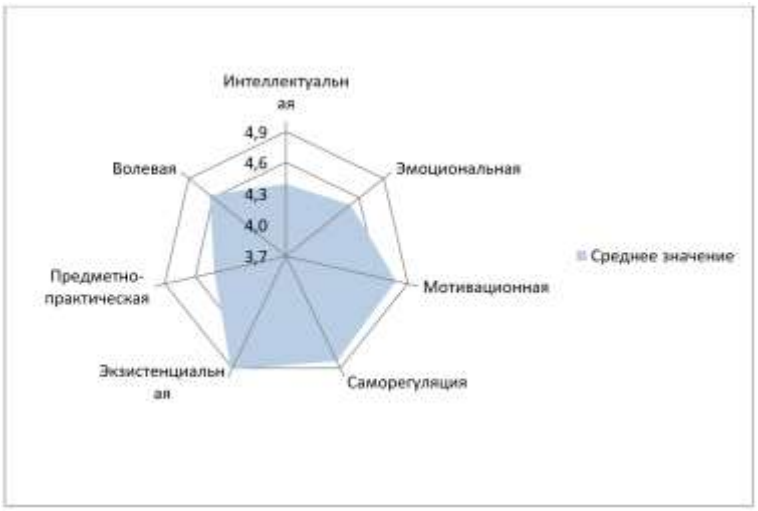

Рис. 3. Средние значения группы 24-ИБ

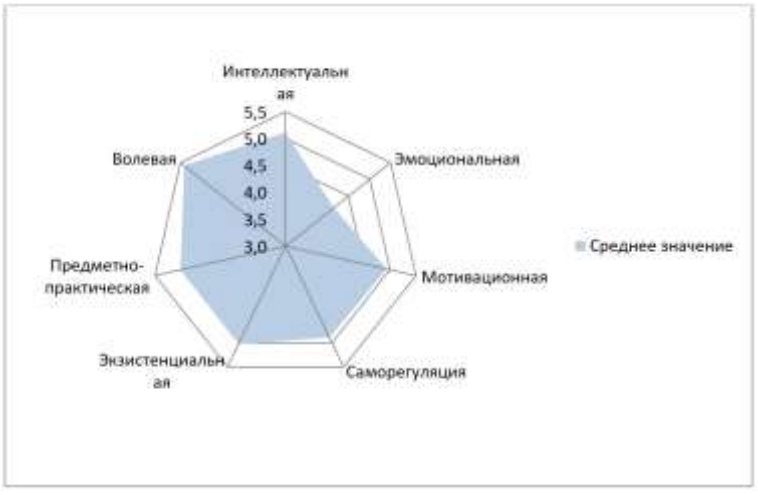

Рис. 4. Средние значения группы 24-ИС

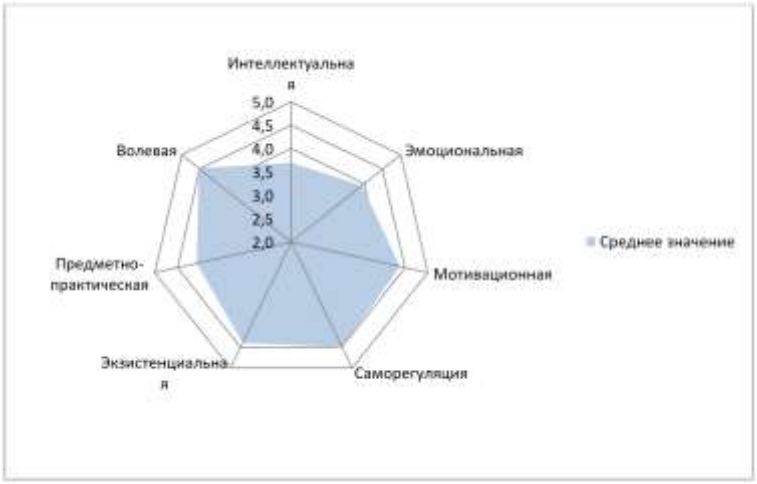

Рис. 5. Средние значения группы 24-ПБ и Бт

Диаграммы средних значений указывают на то, что студенты испытывают трудности в адаптации в учебном процессе и общении.

Наибольшие различия наблюдаются в интеллектуальной, мотивационной и предметно-практической сферах:

– Группа 24 АГ демонстрирует высокую мотивацию (5,5) при среднем уровне интеллектуальных (4,7) и практических (4,4) умений.

– Группа 24 ВР имеет наиболее низкие показатели по предметно-практической сфере (3,6), что может указывать на трудности в применении математических знаний.

– Группа 24 ИС выделяется наивысшими результатами в интеллектуальной (5,1), предметно-практической (5,0) и волевой (5,4) сферах, что свидетельствует о хорошей адаптации к учебному процессу.

– Группа 24 ПБ и Бт показывает самые низкие средние значения по всем сферам, особенно в интеллектуальной (3,7) и эмоциональной (3,9), что говорит о возможных проблемах в усвоении материала и высокой тревожности.

– Мотивация и волевые качества коррелируют с успешностью группы с высокими баллами в этих сферах (24 АГ, 24 ИС) демонстрируют лучшую адаптацию.

– Эмоциональная сфера у большинства групп на среднем уровне (4,1–4,7), но в группах 24 ВР и 24 ПБ/Бт заметны признаки стресса и неуверенности.

– Предметно-практические умения – слабое место у групп 24 ВР (3,6) и 24 ПБ/Бт (4,1), что требует дополнительной практической работы.

Исходя из полученных результатов, для устранения затруднений студентов необходимы:

Для групп 24 ВР и 24 ПБ/Бт:

– Дополнительные консультации по решению задач.

– Тренинги по снижению тревожности и развитию саморегуляции.

– Акцент на практическое применение математики (например, через кейсы).

– Группам 24 АГ и 24 ИС можно предложить углубленные задания для поддержания мотивации.

– 24 ИБ показывает сбалансированные результаты, но требует внимания к эмоциональной устойчивости (4,5).

Таким образом, результаты подтверждают, что адаптация к изучению математики зависит от комплексного развития всех сфер индивидуальности. Наибольшие трудности связаны с недостатком практических умений и эмоциональной неустойчивостью, что требует индивидуализации педагогического подхода.

Для организации самоанализа результатов работ студентов с картой им было предложено задание: составить программу самосовершенствования, с опорой на предложенные примеры.

Такое задание, на наш взгляд, выступает универсальным средством развития умений анализировать собственные психические состояния. Для определения студентов с низкими показателями нами определялись ответы со значением ниже порога в 4 балла. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ адаптивности студентов

Студент (Группа)	Название сфер						
	Интелл.	**Эмоцион.**	**Мотивац.**	**Саморег.**	**Экзист.**	**Предм. - практ.**	**Волевая**
Снежана (24-АГ)	**3.4**	**3.9**	–	**3.7**	–	–	–
Светлана (24-АГ)	**3.8**	**3.6**	–	–	**3.7**	–	–
Иван (24-АГ)	–	–	–	**3.9**	–	**3.8**	–
Елена (24-ВР)	**3.6**	**3.8**	–	**3.9**	–	–	–
Милана (24-ВР)	–	–	**3.4**	–	**3.7**	**3.2**	–
Алина (24-ВР)	**2.1**	–	–	**3.8**	–	–	**3.3**
Александр (24-ИБ)	**2.7**	**3.5**	–	**3.8**	–	–	–
Елена (24-ИБ)	–	–	**3.6**	–	**3.9**	**3.3**	–
Виктория (24-ИБ)	**3.1**	–	–	**3.7**	–	–	**3.4**
Виктор (24-ИС)	–	**3.7**	**3.9**	**3.8**	–	–	–
Семен (24-ИС)	–	**3.2**	–	**3.6**	–	–	–
Михаил (24-ИС)	**3.8**	–	–	–	–	–	–

Ниже приведены примеры программ самосовершенствования, которые предложили студенты 1-го курса группы 24-ИБ.

Таблица 3

Обобщенная программа самосовершенствования студентов группы 24-ИБ

Сфера	Ответы студентов
Интеллектуальная	– Я бы посмотрел видео по данной лекции. – Перечитывал бы лекции. – Смотреть дома больше материала по пройденной теме с разных источников. – После лекции перечитываю конспекты, смотрю рекомендации на YouTube. – Ищу дополнительные лекции в интернете. – Искать доп. материалы. – Ищу доп. литературу для понимания темы.
Волевая	– Урезал бы безделье, начал бы заниматься. – Заставлять себя решать примеры. – Составлять программу для тренировки воли. – Ставить цель на неделю и придерживаться. – Заниматься, даже если нет желания.
Саморегуляции	– Хотел бы научиться правильно распределять время. – Уделять практике больше времени. – Не удовлетворять потребности, пока не выполнены задачи. – Вести специальный план для работы. – Час работы / 10 минут отдыха. – Пить успокоительные. – Слушать спокойную музыку.
Предметно-практическая	– Тщательно прорабатывать программу обучения. – Находить легкие и понятные способы объяснить тему. – Смотреть, как другие решают практику, и вносить свои изменения. – Решать примеры для выработки навыка.
Мотивационная	– Поставить цель и идти к ней. – Мотивировать себя. – Наука востребована, профессии хорошо оплачиваются. – Математика развивает логику. – После работы можно поесть. – Если не учиться, буду работать дворником. – Стремление к хорошему будущему.
Эмоциональная	– Баловать себя сладким. – Хвалить себя за успехи. – Понимать, что проблемы не вечны. – Поддержание образа жизни для удовлетворения.

Окончание табл. 3

Сфера	Ответы студентов
Экзистенциальная	– Главное – душа. – Для меня важны деньги. – Хочу управлять, иметь власть и уважение. – Внутреннее и внешнее удовлетворение. – Любовь, семья, деньги.

Как видим, студенты в основном адекватно понимают свои психические состояния и демонстрируют направленность на применение тех мер, которые помогут им трудности в обучении. Задача преподавателя обеспечить психолого-педагогическую поддержку в учебном процессе.

Заключение

Адаптация студентов-первокурсников к условиям высшего учебного заведения представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося. В контексте педагогики индивидуальности этот процесс приобретает особую значимость, так как именно индивидуальный подход позволяет максимально эффективно поддерживать студентов на начальном этапе их академического пути.

Решение проблемы адаптации студентов-первокурсников требует комплексного подхода, учитывающего их индивидуальные особенности. Педагогика индивидуальности предлагает решение проблемы адаптации на основе исследования причин затруднений студентов в учебном процессе с помощью карты самодиагностики своих сфер индивидуальности. Карта самодиагностики индивидуальности студента позволяет получить целостное представление об адаптационном процессе, выявить проблемные зоны и разработать индивидуальные траектории сопровождения.

Как показало наше исследование, применение данного инструмента обеспечит эффективность процесса адаптации при условии самостоятельной разработки каждым студентом программы самосовершенствования. Работа по составлению и выполнению программы требует от студента самоанализа собственных когнитивных возможностей, что позволяет увидеть недостатки, пробелы, ошибки, на которые необходимо обратить внимание и предпринять действующие меры (самостоятельно или совместно с кем-либо). Польза здесь в том, что студент осознает, осмысливает уровень развития своих сфер психики и понимает, как ему лично нужно действовать – в этом залог его успешной адаптации.

Список источников

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград : Наука, 1988.

2. Гречкина, Л. Ю. Изучение процесса адаптации студентов вуза // Вопросы профессиональной подготовки студентов современного вуза. – 2017. – С. 3–9.

3. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 410 с.

4. Дубовицкая, Т. Д., Крылова, А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 27–46.

5. Раимжанов, С. С. Адаптированность студентов 1-го курса к учебной группе и к учебной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наукав и социум». – 2017. – № 1. – С. 126–129.

6. Селье, Г. Стресс без дистресса. – Москва, 1979.

7. Смирнов, А. А., Живаев, Н. Г. Психология вузовской адаптации : учебное пособие. – Ярославль : Издательство ЯрГУ, 2009. – 115 с.

8. Цымбалюк, А. Э., Мишучкова, Е. Ю., Сидорова, С. С. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6.

9. Rogers, C., Diamond, R. The Psychotherapy of Psychoses // Psychiatry. – 1954.

Информация об авторе

И. Г. Булан – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 14.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 193–196
Научная статья
УДК 159.923.2+37.03
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-193-196

Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов

Ольга Валерьевна Гурова[1], Алексей Юрьевич Калугин[2]
[1,2]Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
[1]ovgurova@yandex.ru
[2]kaluginau@yandex.ru

Аннотация. Актуализируются психолого-педагогические аспекты проблемы адаптации и интеграции мигрантов. Акцентируется внимание на вопросах отбора качественного психодиагностического инструментария для выявления индикаторов девиантного поведения у детей-мигрантов. Фокусируется внимание на сопутствующих проблемах: языковой барьер, широкий возрастной диапазон учащихся; негативное эмоциональное состояние; сжатость сроков диагностики и ограниченность ресурсов образовательных организаций.

Ключевые слова: мигранты, адаптация мигрантов, девиантное поведение, образовательная среда, диагностика детей-мигрантов, психодиагностический инструментарий.

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Разработка модели деятельности адаптационных групп для детей мигрантов в целях профилактики экстремизма и девиантного поведения» (номер KPZU-2025-0008).

Для цитирования: Гурова О. В., Калугин А. Ю. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей мигрантов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 193–196.

Перед современным российским обществом стоят проблемы четкого осознания новых вызовов, связанных с миграционными процессами. Приток представителей социальных групп, с отличающимися традициями и культурой межэтнических взаимодействий, имеет ряд положительных аспектов, которые способствуют развитию, как принимающих стран, так и стран отправления. Однако, современные масштабы и динамика миграционных процессов зачастую выходят за рамки контроля государственных структур. Миграция населения представляет собой значимую и многогранную проблему, способную оказывать негативное воздействие на экономику государств, угрожать социальной стабильности [1].

Разработка сбалансированных миграционных программ, учитывающих как потребности экономики, так и интересы местного населения, видятся особенно актуальными.

Культурная адаптация мигрантов представляет собой многогранный комплексный процесс приспособления к новым культурным нормам, ценностям, традициям и социальным стереотипам. Этот процесс имеет решающее значение для успешной интеграции мигрантов и их детей в общество государства-«реципиента». Ключевую роль в процессе культурной адаптации детей мигрантов выполняет школа – важнейший компонент их дальнейшей социальной и экономической ассимиляции [3].

Таким образом, фокус проблем миграционной политики России смещается в социально-психолого-педагогическую сферу. Если не удастся обеспечить успешность адаптационного и интеграционного процессов, трансформацию отношения мигрантов к новой культуре (от отторжения к лояльности и принятию), то в недалеком будущем массовый приток мигрантов превратится в глобальную неуправляемую проблему.

Возрастает количество учащихся-мигрантов, разобщенных с обществом и культурой новой страны проживания, испытывающих затруднения в межличностном взаимодействии, обусловленном как объективными, так и субъективными причинами [5]. Диссоциация с новой культурой и обществом в сочетании с враждебным отношением к мигранту со стороны окружающих в итоге может приводить к маргинализации субъекта.

Стигматизация личности мигранта – наделение его ярлыком «нарушителя», провоцирует усугубление негативных настроений и реакций вплоть до правонарушений. Так, миграционные процессы, имея тенденцию к росту, сопровождаются различными негативными последствиями, что актуализирует проблему трансформации образовательной системы, создания и реализации адаптационных и интеграционных программ для детей-мигрантов [2].

Основная цель общеобразовательных учреждений, занимающихся языковой и социокультурной адаптацией детей мигрантов, – создание инклюзивной образовательной среды, которая позволит детям гармонично влиться в российское образовательное пространство, сохраняя при этом свою культуру и идентичность, связанные со страной происхождения. Кроме того, такая среда способствует профилактике негативных явлений и девиантного поведения. Адаптированная к новым реалиям образовательная среда обеспечит процесс социальной инклюзии – достижения равных возможностей для полноценного и активного участия в образовательном процессе.

Сложность реализации образовательного процесса заключается в построении взаимодействия из-за языкового барьера и культурных различий. Интеграция детей-инофонов, и без того непростая задача, осложняется такими дополнительными факторами как: интенсивное межличностное взаимодействие между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (ориентация в данном процессе и включенность в него затруднены для ребенка-инофона); необходимость усвоения учебного материала (погружение в учебный процесс невозможно без владения языком), возрастные особенности детей (особенности переживания подросткового кризиса часто усугубляют проблемы адаптации и интеграции в новую социальную группу).

Индивидуально-психологические особенности ребенка, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении, принято называть особыми образовательными потребностями. Они могут быть связаны как с развитием отдельных психических функций ребенка, так и со спецификой его социализации.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы учащихся: недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации; несоответствие уровня знаний российским образовательным стандартам, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ; эмоциональные трудности, вызванные переживанием стресса и связанные с этим поведенческие проблемы; отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту; ориентация на нормы и правила культуры родной страны или региона, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России [6]. Данные причины, как правило, влекут негативные последствия.

В заявлении Председателя следственного комитета Российской Федерации Александра Бастрыкина акцентировано внимание на росте в 2024 году числа преступлений, совершенных подростками-мигрантами, на 8 %, а также росте числа особо тяжких преступлений на 82 % [7]. Значимой задачей, стоящей перед психолого-педагогическим сообществом, является своевременное выявление деструктивных тенденций у детей-мигрантов.

Игнорирование признаков девиантного поведения может привести к серьезным последствиям, включая школьную дезадаптацию, социальную изоляцию, ухудшение психического здоровья и вовлечение в преступную деятельность. Для определения признаков негативного пути социализации и поведенческих нарушений необходима качественная и своевременная психодиагностика, отбор диагностического инструментария, позволяющего выявить индикаторы девиантного поведения в ранние сроки.

Сложностью диагностической работы видится необходимость адаптации инструментария с учетом: языкового барьера, затрудняющего процесс понимания содержания и смысла формулировок опросника; широкого возрастного диапазона опрашиваемых, в рамках которого создание универсального диагностического материала, видится особенно сложным; эмоционального состояния ребенка (напряжение и стресс, вызванные фактом миграции и необходимостью адаптации к новому социальному окружению); оперативности и сжатости сроков проведения подобных диагностик, что продиктовано возможной быстрой эскалацией возникших у ребенка проблем; ограниченности для проведения диагностических мероприятий школьного ресурса (нехватка специалистов, перегруженность персонала, недостаток времени и т. д.).

В условиях мультикультурной среды, где дети-мигранты сталкиваются с уникальными вызовами адаптации и культурной ассимиляции, возможной дискриминацией, ранняя психодиагностика становится критически важной. Она позволяет не только выявить потенциальные отклонения в поведении, но и определить факторы риска, способствующие их развитию. Адаптация существующих диагностических инструментов требует не только лингвистической точности перевода, но и учета культурных особенностей целевой группы. Необходимо убедиться, что вопросы и задания не содержат предвзятостей, связанных с культурными нормами и ценностями страны происхождения. Разработка новых методик должна основываться на глубоком понимании специфики миграционного процесса и переживаний детей, включая травматический опыт, разлуку с семьей и культурный шок.

В процессе психодиагностики важно использовать мультимодальный подход, сочетающий в себе различные методы, такие как наблюдение, интервью с ребенком и его родителями, анкетирование и проективные техники. Необходимо учитывать контекст, в котором растет и развивается ребенок-мигрант, включая его семейную ситуацию, социальное окружение и школьную среду. Важно сотрудничать с компетентными переводчиками и культурными посредниками, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию и избежать недопонимания.

Эффективная психодиагностика девиантного поведения у детей-мигрантов требует не только разработки и адаптации диагностических инструментов, но и подготовки квалифицированных специалистов, обладающих знаниями в области детской психологии, миграционной проблематики и культурной компетентности. Необходимо обеспечить доступность психологической помощи для детей-мигрантов и их семей, создавая благоприятные условия для их интеграции и адаптации в новой стране.

В качестве возможных способов решения проблемы психодиагностики мигрантов видится разработка: 1) культурно-независимых методов выявления индикаторов девиантного поведения на основе измерения способности ребенка контролировать агрессивные порывы, импульсы к совершению деструкций; 2) проективных рисуночных методик диагностики, позволяющих выявить девиантные склонности, даже несмотря на слабое знание языка; 3) бланков структурированного наблюдения для специалистов, взаимодействующих с детьми-мигрантами (целенаправленном и организованном восприятии и регистрации отклоняющегося поведения ребенка: агрессия, нарушение правил, проблемы коммуникации и адаптации и т. д., что минимизирует влияние языкового барьера как фактора препятствующего объективности диагностики) [4].

Таким образом, диагностика склонности к реализации девиантного поведения детей-мигрантов возможна, хотя и требует разработки специальных методик, учитывающих сопутствующие проблемы.

Список источников

1. Акьюлов, Р. И. Теневая экономика и нелегальная миграция: проблемы и перспективы регулирования / Р. И. Акьюлов // Дискуссия. – 2020. – № 6(103). – С. 50–58. – DOI:10.24411/2077-7639-2019-10082.

2. Гурова, О. В. Проблемы адаптации детей мигрантов как детерминанта девиантного поведения / О. В. Гурова // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, приуроченной к 25-летию ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России. Пермь, 2025. – С. 33–36.

3. Иванова, Г. П. Проблема адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования / Г. П. Иванова, М. Ю. Стецевич, Н. Н. Ширкова / Социальные отношения. – 2018. – № 2(25). – С. 106–115.

4. Калугин, А. Ю. К проблеме диагностики склонности к деструктивному поведению в мультикультурной среде / А. Ю. Калугин, О. П. Криницына, О. В. Гурова // Актуальные проблемы исследования массового сознания : материалы 8-й Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2025. – С. 83–87.

5. Омельченко, Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество (историко-этнографическое исследование на материалах системы образования) : автореф. дис. … д-ра истор. наук. – Москва, 2022. – 46 с.

6. Программа оценки особых образовательных потребностей детей-иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации; под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой, Н. В. Ткаченко. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 238 с.

7. СКР: число тяжких преступлений среди подростков-мигрантов выросло на 82 % // Журнал Коммерсант. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/7624847 (дата обращения: 08.05.2025).

Информация об авторах

О. В. Гурова – кандидат психологических наук;

А. Ю. Калугин – кандидат психологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 197–202
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-197-202

Выявление взаимосвязи этнической идентичности и склонности к экстремально-рискованному поведению студентов вузов

Екатерина Васильевна Осипова
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
evosipova@kantiana.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования склонности к экстремально-рискованному поведению у студентов вузов во взаимосвязи с уровнем сформированности у них этнической идентичности, что становится одним из способов превенции экстремистских проявлений в молодежной среде. Отмечена актуальность заявленной проблематики, а также результаты проведенного эмпирического исследования, обоснована необходимость введения в образовательный процесс вуза работы по превенции радикализации и экстремистских проявлений, формирования готовности молодых людей противостоять негативным социальным явлениям и риску вовлечения в экстремистские группы.

Ключевые слова: склонность к экстремизму, превенция, экстремистские проявления, студенческая молодежь, образовательная среда вуза.

Для цитирования Осипова Е. В. Выявление взаимосвязи этнической идентичности и склонности к экстремально-рискованному поведению студентов вузов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 197–202.

Введение. В последние годы наблюдается повышение научного интереса исследователей – педагогов, психологов, юристов, связанного с изучением деструктивных проявлений в молодежной студенческой среде [1], [2], [4], [12]. Студенты высших учебных заведений находятся на этапе формирования своего мировоззрения, идентичности, гражданственности, и могут быть особо уязвимы к деструктивному влиянию идеологии экстремизма [9], [11].

Поэтому выявление склонности к экстремально-рискованному поведению у студенческой молодежи во взаимосвязи с уровнем сформированности у них этнической идентичности является важным аспектом превенции экстремистских проявлений у студентов в образовательной среде вуза [7], [8], [13].

Распространение экстремистских проявлений в молодежной среде является следствием дезадаптации молодых людей, несформированности социальных компетенций, что обусловливает деструктивность их поведения [5], [6], [10]. Такие особенности юношеского возраста как «внушаемость, легкость восприятия деструктивных влияний, повышенное чувство социальной справедливости, юношеский максимализм» [3, с. 102] создают благоприятную почву для развития экстремистской активности и проявления различных форм экстремизма.

Основная часть. С целью изучения склонности студентов с экстремально-рискованному поведению и его взаимосвязи с уровнем сформированности этнической идентичности нами были использованы методики: «Методика измерения выраженности этической идентичности», автор Дж. Финни; «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению», автор М. Цуккерман.

Рассмотрим каждую методику подробнее. Так, «Методика измерения выраженности этнической идентичности» состоит из трёх шкал: «Этническая идентичность» – осознание принадлежности к определенной этнической группе; когнитивный компонент этнической идентичности – знания и убеждения человека о своей этнической группе; аффективный компонент этнической идентичности – эмоциональное восприятие и чувство принадлежности к своей этнической группе. Методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению содержит 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 тех респондентов, которые постоянно находятся в поиске; «Неадаптивное стремление к трудностям», выявляет при высоких показателях тех, кто является потенциальными инициаторами конфликтов.

Выборку составили 885 респондентов-студентов БФУ им. Им. Канта. Описательную статистику исследуемых студентов по возрасту представим в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика возраста исследуемых студентов

	Возраст
Среднее	19,58
Мода	18
Минимум	17
Максимум	22

Анализируя результаты таблицы1, отметим, что средний возраст респондентов = 19,58 годам. Распределение респондентов по полу представим в таблице 2.

Таблица 2

Распределение респондентов по полу

		Частота	Проценты
Валидные	Женский	664	75,0
	Мужской	221	25,0
	Всего	885	100,0

Анализируя результаты таблицы 2, отметим, что среди участвующих в исследовании значительно преобладают студенты женского пола.

Представим результаты «Методики измерения выраженности этнической идентичности», автор Дж. Финни.

Описательную статистику методики рассмотрим в таблице 3.

Таблица 3

Описательные статистики по данным «Методики измерения выраженности этнической идентичности»

	Когнитивный компонент	**Аффективный компонент**	**Этническая идентичность**
Среднее	2,412	3,012	2,762
Мода	2,2	3,0	2,5
Ст. откл.	,7211	,7120	,6578
Минимум	1,0	1,0	1,0
Максимум	4,0	4,0	4,0

Анализируя результаты таблицы 3, отметим, что по мерам центральной тенденции среди студентов продемонстрировано:

– преимущественно средний уровень общего уровня этнической идентичности;

– преимущественно высокий уровень аффективного компонента этнической идентичности (эмоциональное восприятие и чувство принадлежности);

– преимущественно средний на нижней границе уровень когнитивного компонента этнической идентичности (знания и убеждения).

Далее для наглядности представим частотное распределение респондентов по уровням сформированности каждой шкалы «Методики измерения выраженности этнической идентичности»» на рис. 1.

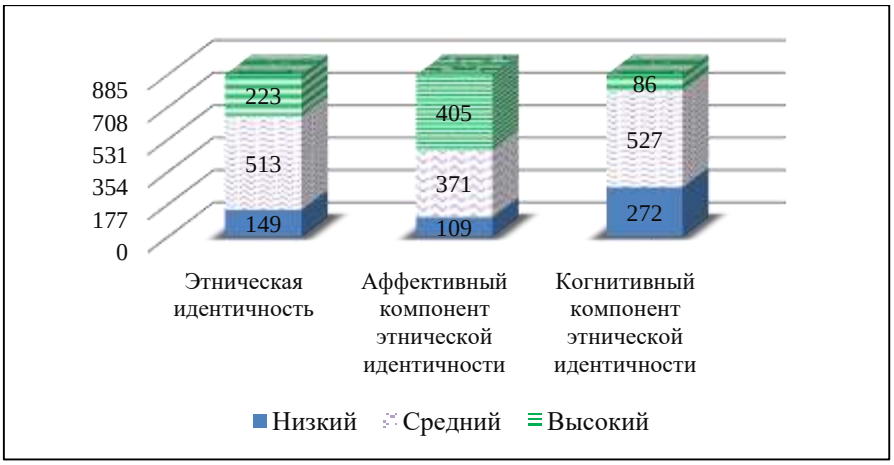

Рис. 1. Сформированность уровней по шкалам «Методики измерения выраженности этнической идентичности»

Анализируя рисунок 1, отметим, что среди исследуемых студентов: 513 респ. (57,9 %) продемонстрировали средний уровень сформированности этнической идентичности; 405 респ. (45,7 %) продемонстрировали преимущественно высокий уровень сформированности аффективного компонента этнической идентичности (эмоциональное восприятие и чувство принадлежности); 527 респ. (59,5 %) продемонстрировали преимущественно средний уровень сформированности когнитивного компонента этнической идентичности (знания и убеждения).

Такие результаты указывают на то, что более половины студентов находится в процессе активного осмысления своей этнической принадлежности, не достигая пока выраженного самоопределения, но и не испытывая затруднений в идентификации себя с определённой этнической группой. В целом, полученные данные характерны для молодёжной среды, где поиск и переосмысление идентичности являются частью возрастных задач.

Особое внимание заслуживает тот факт, что почти половина студентов проявляет высокий уровень развития аффективного компонента этнической идентичности, что говорит о выраженной эмоциональной включённости студентов в свою этническую группу, формировании чувства принадлежности, гордости и позитивного отношения к своему этносу. Подобная тенденция может быть следствием семейного воспитания, культурного окружения и образовательной среды, способствующей поддержанию этнических традиций и ценностей.

Но когнитивный компонент (уровень знаний и убеждений о своей этнической принадлежности) у большинства студентов сформирован на среднем уровне, что отражает наличие базовых знаний об истории, культуре и традициях своей этнической группы. Однако, это сигнализирует об отсутствии систематической работы по формированию этнической грамотности, что может препятствовать переходу на более высокий уровень осознанности.

Представим описательные статистики методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» среди всей выборки в таблице 4

Таблица 4

Описательные статистики методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению»

	Поиск остр. ощущений	**Непер-сть однообразия**	**Поиск новых впечатлений**	**Неадаптив. стрем. к труд.**
Среднее	3,49	3,01	3,59	2,50
Мода	2	3	4	0
Станд. отклонения	2,716	1,857	2,129	2,076
Минимум	0	0	0	0
Максимум	10	7	9	9

Анализируя результаты в таблице 4, отметим, что по средним показателям исследуемые студенты демонстрируют:

– преимущественно средний уровень по шкалам «поиск острых ощущений» и «поиск новых впечатлений»

– преимущественно низкий уровень по шкалам «непереносимость однообразия», «неадаптивное стремление к трудностям.

Далее для наглядности представим частотное распределение респондентов по уровням сформированности каждой шкалы методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» на рисунке 2.

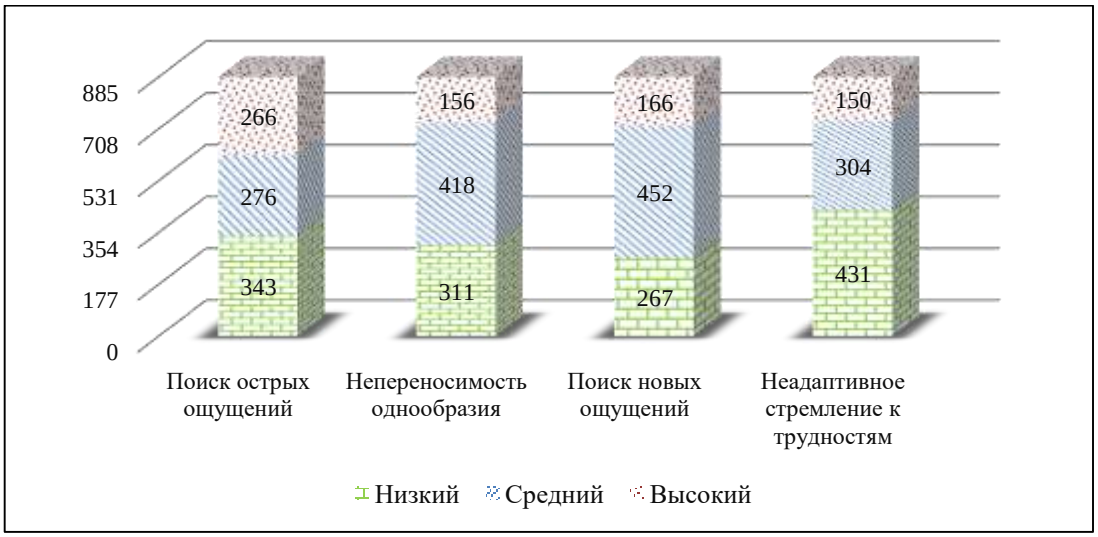

Рис. 2. Сформированность уровней
по шкалам методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению»

Анализируя рисунок 1, отметим, что среди исследуемых студентов: 434 респ. (38,7 %) демонстрируют высокую выраженность «поиска острых ощущений»; 156 респ. (17,6 %) демонстрируют высокую выраженность «непереносимости однообразия»; 166 респ. (18,7 %) демонстрируют высокую выраженность «поиска новых ощущений»; 150 респ. (16,9 % от выборки), которые продемонстрировали высокое «неадаптивное стремление к трудностям». Отдельно следует отметить, что студенты с такими показателями имеют риски формирования деструктивных стратегий поведения в совершенно различных ситуациях.

То есть мы видим, что значительная часть студентов склонна к проявлению различных аспектов поиска новых впечатлений и острых ощущений – почти каждый третий студент склонен к активному поиску необычных, интенсивных переживаний, что может проявляться как в учебной, так и в повседневной деятельности. С одной стороны, это может способствовать развитию креативности и гибкости мышления, однако с другой, при отсутствии устойчивых ценностных ориентиров и навыков саморегуляции, такие качества могут стать предпосылками для рискованного поведения.

Но особое внимание вызывают данные о группе студентов, демонстрирующих высокое неадаптивное стремление к трудностям. Для них характерен выбор сложных и зачастую неоправданно рискованных ситуаций, что может свидетельствовать о недостаточно сформированных стратегиях преодоления и низком уровне критического мышления.

Следующим шагом нашей обработки данных выступил корреляционный анализ между шкалами используемых методик. Для данных расчётов мы использовали корреляционный коэффициент R-Спирмена. Выбор этого критерия обусловлен тем, что наши данные не подчиняются нормальному распределению. Результаты расчёта представим в таблице 5:

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа по коэффициенту r-Спирмена

		Поиск острых ощущений	**Непереноси-мость однообразия**	**Поиск новых впечатлений**	**Неадаптивное стремление к трудностям**
Когнитивный компонент	Коэфф. корреляции	,027	-,044	-,034	,026
	Знач. (двухст.)	,419	,188	,310	,435
Аффективный компонент	Коэфф. корреляции	**,139****	**,137****	**,101****	,036
	Знач. (двухстор.)	,000	,000	,003	,332
Этнич. Идентич.	Коэфф. корреляции	**–,097****	,062	,040	**–,105****
	Знач. (двухст.)	,004	,063	,233	,002

Примечание:
* –p<0,05
** –p<0,01

Анализируя результаты в таблице 5, отметим, что:

– Обнаружены значимые положительные корреляционные связи между аффективным компонентом этнической идентичности и «поиском острых ощущений» (r=0,139, при p<0,01), «непереносимостью однообразия» (r=0,137, при p<0,01), «поиском новых впечатлений» (r=0,101, при p<0,01).

– Обнаружены значимые отрицательные корреляционные связи между общим показателем этнической идентичности и «поиском острых ощущений» (r=–0,097, при p<0,01), «неадаптивным стремлением к трудностям» (r= –0,105, при p<0,01).

Таким образом, нами выявлены значимые взаимосвязи между этической идентичностью студентов и их склонностью к экстремально-рискованному поведению. Так, установленные положительные корреляции между аффективным компонентом этнической идентичности и такими проявлениями, как поиск острых ощущений (r=0,139), непереносимость однообразия (r=0,137), а также стремление к новым впечатлениям (r=0,101), свидетельствуют о том, что более выраженное эмоциональное чувство принадлежности к своей этнической группе связано с повышенной тягой к разнообразию и новым эмоциям.

Эмоциональная вовлечённость в свою этническую группу способна усиливать уверенность в себе, способствовать развитию открытости и стремлению к новым переживаниям, что особенно характерно для периода студенчества.

В то же время, выявленные отрицательные корреляционные связи между общим уровнем этнической идентичности и поиском острых ощущений (r=–0,097), а также неадаптивным стремлением к трудностям (r=–0,105), указывают на обратную тенденцию: чем выше общий показатель этнической идентичности, тем меньше проявляется склонность к импульсивному, рискованному поведению и поиску необоснованных трудностей. Эта закономерность может объясняться тем, что целостное и устойчивое ощущение своей этнической принадлежности формирует внутреннюю стабильность, снижает потребность в экстремальных переживаниях и способствует более взвешенному поведению.

Обнаруженные значимые взаимосвязи имеют практическое психолого-педагогическое значение. Ярко выраженное эмоциональное вовлечение в этническую группу может стать стимулом для личностного роста, инициативности, но также требует развития навыков саморегуляции, чтобы тяга к новизне не перерастала в рискованное поведение. С другой стороны, формирование гармоничной этнической идентичности выполняет защитную функцию, снижая вероятность деструктивных стратегий и способствуя адаптации в образовательной и социальной среде. Для образовательных учреждений данные результаты свидетельствуют о необходимости комплексного подхода, направленного не только на укрепление этнической идентичности, но и на формирование у студентов ответственного отношения к выбору способов самореализации.

В целом выявленные результаты имеют важные последствия для образовательного процесса. Средний уровень сформированности этнической идентичности у большинства студентов свидетельствует о необходимости дальнейшего развития программ, направленных на углубление знаний о собственной культуре, а также укрепление положительного отношения к этнической принадлежности.

Также мы обнаружили наличие у части первокурсников выраженной склонности к поиску новых впечатлений, что, при отсутствии соответствующей поддержки и профилактической работы,

способно привести к формированию деструктивных моделей поведения – от участия в опасных мероприятиях до возникновения трудностей в обучении и социальной адаптации. Следовательно, образовательные учреждения должны учитывать эти особенности, внедрять программы по развитию навыков саморегуляции, критического мышления и формированию ответственных форм поведения, что поможет студентам эффективно реализовывать свой потенциал без риска для личной и социальной безопасности.

Заключение. Таким образом, изучение у студентов вузов склонности к экстремально-рискованному поведению во взаимосвязи с уровнем сформированности у них этнической идентичности становится одним из способов превенции экстремистских проявлений в молодежной среде, поскольку дает возможность разрабатывать эффективные стратегии профилактической работы со студентами в аспекте превенции радикализации и экстремистских проявлений, формирования готовности молодых людей противостоять негативным социальным явлениям и риску вовлечения в экстремистские группы.

Список источников

1. Зеленов, Ю. Н. Теория и практика педагогической профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 39 с.
2. Клейберг, Ю. А. Девиантология терроризма и экстремизма : монография / Ю. А. Клейберг. – Москва : Издательство МПСУ, 2016. – 140 с.
3. Кузьмин, А. В. Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде : дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2014. – 413 с.
4. Лазарев, Д. А. Молодежный экстремизм в условиях трансформирующегося российского общества: проблемы профилактики и противодействия : дис. ... канд. социол. наук. – Краснодар, 2017. – 169 с.
5. Ларионова, А. В. Особенности взаимосвязей структурных компонентов экстремистской направленности личности и ее потенциальных проявлений : дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2016. – 162 с.
6. Методы диагностики экстремистских тенденций личности в зарубежных исследованиях / А. С. Эльзессер, Т. В. Капустина, Д. Е. Жданова, Р. В. Кадыров // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 68–79.
7. Осипова, Е. В. Профилактика распространения идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде (на примере образовательных учреждений) / Е. В. Осипова, А. В. Прозоров // Ситуационная обусловленность терроризма и экстремизма как одной из угроз национальной безопасности Российской Федерации : материалы Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2021. – С. 67–71.
8. Профилактика экстремизма и воспитание толерантности в молодежной среде : информационно-методический сборник / под ред. д-ра пед. наук, проф. О. Л. Подлиняева. – Иркутск, 2018. – 40 с.
9. Психолого-педагогическая диагностика, профилактика и коррекция экстремистско-террористических установок в условиях образовательных учреждений / А. А. Таганова, С. А. Павлова, А. В. Кужильная. – Краснодар : КрУ МВД России, 2015. – 142 с.
10. 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.
11. Эльзессер, А. С. Индивидуально-психологические характеристики личности у студентов, склонных к экстремизму : дис. … канд. псих. наук. – Владивосток, 2024. – 221 с.
12. Юлдашев, А. Ю. Терроризм как социальное явление: диагностика и пути предотвращения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки / Humanities, social-economic and social sciences. – 2024. – № 6. – С. 117–120.
13. Osipova, E. V. Preventing the involvement of high school and student youth in extremist activities Science prospects. – 2023. – № 12 (171). – Pp. 318–321.

Информация об авторе

Е. В. Осипова – кандидат юридических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 14.07.2025.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 203–206
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-203-206

Аэродинамика в действии: опыт работы над проектом по физике

Ирина Павловна Корнева
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
ipk05@mail.ru

Аннотация. Описана проектная работа в рамках курса общей физики, посвященная изучению аэродинамических свойств тел различной формы.

Ключевые слова: обучение физике, проекты, аэродинамика

Для цитирования: Корнева И. П. Аэродинамика в действии: опыт работы над проектом по физике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 203–206.

Физика как дисциплина естественнонаучного цикла в техническом вузе имеет огромное значение ввиду ее мировоззренческого потенциала. Физика напрямую коррелирует с техникой и многими производственными процессами [1].

Результативным обучение физике в вузе будет только тогда, когда лекционно-семинарские занятия дополняются учебным экспериментом. В этой связи проектное обучение студентов, в ходе которого им приходится решать различные по уровню сложности научно-технические задачи, является одной из оптимальных форм организации занятий в высшей технической школе [2, 3].

Проектная работа в рамках курса общей физики позволяет студентам приобрести навыки экспериментальной работы, коллективного творчества, расширяет кругозор и формирует критическое мышление.

Одной из проектных работ, предложенных студентам, обучающимся на кафедре физики Калининградского государственного технического университета, была работа, посвященная созданию конструкции тела обтекаемой формы для движения его в воздушной среде. Такой объект может стать элементом конструкции автомобиля. Эта задача является актуальной, т. к. до сих пор остаются нерешенные проблемы, связанные с разработкой оптимальных конструкций транспортных средств, в том числе поиск оптимальных форм, новых материалов и технологий изготовления [4–6].

В настоящей работе были предприняты попытки исследовать аэродинамические свойства тел обтекаемой формы в воздушной среде с целью минимизации потерь на сопротивление при движении в таких средах, а также подбор защитных покрытий этих тел.

Ключевыми факторами внешней среды, влияющими на функционирование транспортных средств, являются атмосферные осадки, перепад температур, ультрафиолетовое излучение, мощные потоки воздуха, частицы пыли, химические вещества и т. д. Обеспечение безопасности движения автомобилей, минимизация воздействия неблагоприятных условий окружающей среды – комплексная проблема, подразумевающая изучение определенных физических процессов.

Таким образом, для создания более надежных и устойчивых к неблагоприятным воздействиям автомобилей необходимо учитывать физические принципы и современные технологии.

Средствами защиты являются антикоррозийные покрытия (цинкование, анодирование, лакокрасочные материалы с ингибиторами коррозии). Сюда же относят различные типы защитных пленок (керамические, полимерные), системы активной защиты от коррозии, герметизацию, материалы с низким тепловым расширением, UV-фильтры и аэродинамический дизайн.

С целью выбора оптимальной конструкции кузова автомобиля студентами была разработана установка, в которой под воздушный поток попадали тела обтекаемой формы, имитирующие кузов

автомобиля (рис. 1). Тела вырезались из пенопласта и насаживались на металлический стержень. Поток воздуха попадал на тело, стержень отклонялся от положения равновесия. Угол отклонения измерялся специально изготовленным транспортиром.

Рис. 1.

Исследованию подвергались тела различной формы (таблица 2).

Таблица 2

Профили образцов

№ образца	1	2	3	4	5
Профиль					

Тела покрывались лаком для улучшения аэродинамических свойств, затем проводились повторные измерения. В процессе исследования тела разной формы с покрытием из лака и без покрытия подвергались воздействию воздушного потока, скорость которого измерялась анемометром (рис. 2).

Анемометр ручной чашечный со счетным механизмом МС-13 предназначен для измерения средней скорости воздушного потока (ветра) в диапазоне от 1 до 20 м/с. [7]. Применялись воздушные потоки двух скоростей 5 м/с и 12 м/с. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Рис. 2. Анемометр ручной чашечный со счетным механизмом МС-13

Таблица 3

Образец	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Без покрытия лаком				
Скорость потока, м/с	Угол отклонения				
5	4^0	3^0	2^0	3^0	1^0
12	6^0	5^0	4^0	5^0	2^0
	С покрытием лаком				
Скорость потока, м/с	Угол отклонения				
5	3^0	2^0	1^0	2^0	$0{,}5^0$
12	5^0	4^0	3^0	4^0	1^0

Анализ полученных результатов показал, что наиболее оптимальной аэродинамической формой является форма № 5, представленная в таблице 1. Затем по аэродинамическим свойствам приемлемой является форма № 3. Покрытие лаком улучшает аэродинамические свойства всех образцов (таблица 3).

Для предохранения лакокрасочной поверхности от неблагоприятных факторов требуется дополнительное покрытие. Как известно, для защиты антигравийными полиуретановыми пленками оклеивают кузов автомобиля [8, 9].

Полиуретан – прозрачный материал с большим сроком службы (до 7 лет). Материал защищает покрытие автомобиля от таких неблагоприятных факторов как частицы гравия, ведущие к сколам, и пескосоляная смесь на дорогах в зимнее время. Полиуретановые пленки обладают грязе- и водоотталкивающими свойствами: оклеенная поверхность будет максимально долго оставаться чистой. Пленки способны к самовосстановлению под воздействием тепла: поток теплого воздуха из фена затягивает царапины и сколы на пленке.

Покрытие полиуретановой пленкой не ухудшает аэродинамические свойства, и при этом защищает корпус автомобиля от неблагоприятных факторов окружающей среды, таких как пыль, частицы гравия, химикаты и т. д.

В данной проектной работе студентами проведен анализ существующих негативных факторов окружающей среды, влияющих на работу транспортных средств. Разработана оптимальная модель капота автомобиля, обладающая оптимальными аэродинамическими свойствами. Таким образом, практика использования проектов в ходе обучения физике показала возможности освоения учебного материала на более высоком уровне.

Список литературы

1. Самойленко, П. И. Теория и методика обучения физике : учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов, вузовских преподавателей / П. И. Самойленко. – Москва : Дрофа, 2010. – 332, [1] с.

2. Муштаев, В. И. Основы инженерного творчества : учебное пособие для студентов вузов / В. И. Муштаев, В. Е. Токарев. – Москва : Дрофа, 2005. – 254 с.

3. Шергин, С. Л. Натурные лабораторные работы по физике как этап проектного обучения / С. Л. Шергин // Актуальные вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 189–191.

4. Бендерский, Б. Я., Чернов, К. В. Аэродинамика автомобиля. Курс лекций с краткими биографиями конструкторов и дизайнеров. – Ижевск : ИКИ, 2023. – 332 с.

5. Стариков, Ю. Н., Коврижных, Е. Н. Основы аэродинамики летательного аппарата : учебное пособие. – Ульяновск : УВАУ ГА, 2004. – 151 с.

6. Попцов, Н. С., Тындик, Д. В., Корнева, И. П. Исследование аэродинамических свойств тел различной формы с целью усовершенствования конструкции летательных аппаратов // Проблемы и перспективы совершенствования охраны государственной границы : материалы VIII межвузовской научно-практической конференции курсантов и студентов. – Научно-практический сборник. – № 8. – Ч. 1. – С. 145 –147.

7. Анемометры. – Союз-прибор. – URL: https://www.souz-pribor.ru/catalog/ecological_monitoring/anemometry-izmeriteli-skorosti-vozdushnogo-potoka/ (дата обращения: 18.03.2025).

8. Защитная пленка на бампер. Vinylrussia. – URL: https://vinylrussia.ru/information/zashchitnaya-plenka-na-bamper (дата обращения: 16.03.2025).

9. Корнева, И. П. Применение метода фотоэлектроколориметрии к исследованию изменения оптических свойств полимерных материалов / И. П. Корнева, Н. Я. Синявский // Физика диэлектриков (диэлектрики–2017) : материалы XIV Международной конференции, Санкт-Петербург, 29 мая – 02 июня 2017 г. – Т. 2. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – С. 109–111.

10. Корнева, И. П. Формирование навыков проектной работы в рамках обучения физике студентов технического вуза / И. П. Корнева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1(67). – С. 248–253.

Информация об авторе

И. П. Корнева – кандидат технических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 207–211
Научная статья
УДК 372.853
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-207-211

Методическая составляющая разработки новых лабораторных работ по физике

Нина Павловна Крукович
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
krukovichnina@mail.ru

Аннотация. Исследуются вопросы расширения перечня лабораторного практикума по физике на основе имеющейся лабораторной базы. Особое внимание уделяется рассмотрению одного из эффективных подходов – модернизации и адаптации существующих лабораторных установок для решения новых учебных задач в техническом вузе без значительных затрат. Представлены примеры реализации этого подхода в образовательном процессе, а также его роль в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: физика, высшее образование, лабораторный практикум по физике.

Для цитирования: Крукович Н. П. Методическая составляющая разработки новых лабораторных работ по физике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 207–211.

Актуальность. Лабораторные работы по физике играют ключевую роль в подготовке студентов технических вузов, формируя у них практические навыки и углубляя понимание теоретических основ. В условиях ограниченного финансирования многие технические вузы сталкиваются с проблемой нехватки лабораторного оборудования.

Ограниченность лабораторной базы и финансирования часто не позволяют расширять перечень работ. Необходимость совершенствования учебного процесса диктует нам, что в данной ситуации целесообразно искать способы увеличения количества лабораторных практикумов без значительных материальных затрат.

Целью исследования является изучение возможности совершенствования процесса обучения физике с помощью более эффективного использования имеющейся лабораторной базы. Особое внимание уделяется разработке новых лабораторных работ, что позволит расширить дидактический арсенал преподавателя.

В образовательной практике выделяют два основных вида лабораторных занятий: фронтальные лабораторные работы, когда выполняется одинаковый эксперимент всей группой и лабораторные работы, которые проводятся подгруппами по 2–3 человека.

Во втором случае – каждая команда получает индивидуальное задание, в том числе возможно разного уровня сложности. Организация многоуровневого физического практикума в рамках единого лабораторного комплекса обеспечивает возможность построения индивидуальной учебной работы со студентами, заинтересованными в углубленном изучении курса физики [1].

Несмотря на наличие методических рекомендаций, прилагаемых к оборудованию, их содержание зачастую ограничено, что требует от педагога дополнительной адаптации учебного материала. Расширение перечня лабораторных работ по физике без значительных финансовых затрат возможно, используя следующие подходы.

1. Использование виртуальных лабораторных работ.

Современные технологии позволяют проводить эксперименты в цифровом формате [2, 3]. Виртуальные лаборатории дают возможность:

– моделировать сложные и дорогостоящие эксперименты;

– варьировать параметры, недоступные в реальных условиях;

– проводить работы, требующие редкого или опасного оборудования.

Преимущество такого подхода – возможность многократного повторения опытов без затрат на оборудование.

2. Введение расчетно-экспериментальных работ.

Часть лабораторных заданий можно заменить комбинированными работами, где студенты:

– проводят теоретические расчеты;

– моделируют процесс на компьютере (например, в Excel);

– проверяют результаты на упрощённых экспериментальных установках.

Этот подход развивает аналитическое мышление и уменьшает нагрузку на лабораторное оборудование.

3. Модернизация существующих лабораторных установок.

Для реализации такого подхода необходимо разработать новые методические рекомендации, адаптированные к данному оборудованию. Это позволит преобразовать одну лабораторную установку в базовую платформу для нескольких самостоятельных работ или вариативных заданий разного уровня сложности. Например,

– механический маятник можно использовать не только для изучения колебаний, но и для анализа законов сохранения энергии;

– оптическая скамья – универсальная установка, пригодная не только для классических экспериментов по геометрической оптике, но и для изучения волновых свойств света: интерференции, дифракции, поляризации и даже измерения длины световой волны.

Достаточно разработать новые методические указания, чтобы превратить одну установку в основу для нескольких лабораторных работ.

4. Организация мини-проектов и исследований.

Вместо стандартных лабораторных работ можно предложить студентам:

– небольшие исследовательские проекты на основе имеющегося оборудования;

– анализ реальных физических явлений (например, изучение зависимости сопротивления проводника от температуры с помощью подручных средств) [4].

Такой формат развивает самостоятельность и креативность. Эти подходы не только увеличивают количество практических занятий, но и повышают их эффективность, развивая у студентов навыки моделирования, анализа и самостоятельной работы.

Остановимся более подробно на *многофункциональном использовании* лабораторного оборудования.

Многие стандартные установки обладают скрытым потенциалом и позволяют изучать не одно, а несколько физических явлений. Например, с помощью маятника Максвелла помимо исследования колебаний, можно демонстрировать превращение кинетической и потенциальной энергии, проверять закон сохранения механической энергии или изучать влияние параметров системы на частоту колебаний. Проблемы модернизации физического практикума в вузах приводятся в статье Е. А. Желудковой и др. [5]. В частности, используется прибор Атвуда.

Описываемый подход дает дополнительные возможности сочетать модернизацию практикума с исследовательскими мини-проектами, где студенты сами предлагают варианты использования установок.

Представим кратко методические рекомендации к новой лабораторной работе, разработанной и апробированной на кафедре физики ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет» БГАРФ с использованием имеющихся на кафедре материальных ресурсов. В методических указаниях к работе даны вариативные задания, а также включен мини-проект нового использования лабораторной установки с маятником Максвелла, выполненный курсантами судоводительского факультета БГАРФ [6]. Лабораторная работа состоит из двух заданий.

Задание 1. Экспериментальное определение момента инерции маятника Максвелла.

Вариант 1. Маятник Максвелла представляет собой диск, жестко посаженный на стержень и подвешенный на двух параллельных нитях (рис. 1). Намотав нити на стержень, маятник можно поднять на некоторую высоту h.

Если считать, что при падении маятника потери механической энергии на работу против сил сопротивления невелики, то ускорение маятника a будет постоянным.

При $a = const$ в лабораторной системе отсчета:

$$h = \frac{at^2}{2}, \tag{1}$$

где t – время падения маятника;

h – расстояние, пройденное телом за время t.

Рис. 1. Внешний вид установки

Студентам предлагается решить следующую задачу. «На стержень маятника Максвелла с двух концов намотана тонкая гибкая нерастяжимая нить, массой которой по сравнению с массой маятника можно пренебречь. Свободный конец нити прикреплен к кронштейну. Маятнику предоставили возможность опускаться под действием силы тяжести. Определить линейное ускорение оси мятника». В результате решения задачи они получают формулу для ускорения маятника:

$$a = \frac{g}{1 + \frac{J}{mr^2}}. \tag{2}$$

Из соотношений (1) и (2) находим формулу для момента инерции маятника:

$$J_{эк} = mr^2\left(\frac{gt^2}{2h} - 1\right). \tag{3}$$

Из формулы (3) видно, что, измерив t, h, r и m можно вычислить момент инерции тела.

Вариант 2. Из формулы (1) получим:

$$\sqrt{h} = \sqrt{\frac{a}{2}}t.$$

Откуда видим, что зависимость $\sqrt{h} = f(t)$ линейная. График линейной зависимости представляет собой прямую с угловым коэффициентом:

$$tg\alpha = \sqrt{\frac{a}{2}}.$$

Величина $tg\alpha$ находится из графика, а затем находится ускорение:

$$a = 2 \cdot tg^2\alpha.$$

Поэтому окончательную формулу для определения момента инерции маятника Максвелла можно записать в виде

$$J_{эк} = mr^2\left(\frac{g}{a} - 1\right),$$

где m масса маятника,

Вариант 3. Момент инерции маятника находится исходя из определения момента инерции материальной точки и тела.

На рис. 2 изображены составные части маятника Максвелла: диск 2, жестко закрепляющийся на стержне 1, подвешивается на двух нитях. Радиус диска R_1. На диск надевается сменное кольцо 3 с внешним радиусом R_2. Диаметр стержня d .

Измерить штангенциркулем диаметр стержня d , радиус диска R_1 и внешний радиус кольца R_2. Вычислить радиус стержня $r = \frac{d}{2}$.

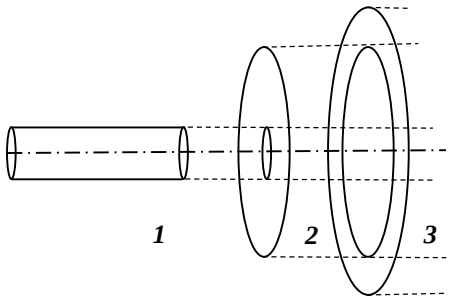

Рис. 2. Схема маятника Максвелла: 1 – стержень, 2 – диск с вырезом для стержня, 3 – сменное кольцо

Масса стержня m_0 , масса диска m_1 и масса кольца m_2 , указаны на диске, стержне и кольце. Вычислить массу маятника $m = m_0 + m_1 + m_2$.

Вычислить моменты инерции стержня, диска и сменного кольца, соответственно, по формулам:

$$J_0 = \frac{1}{2}m_0 r^2, \quad J_1 = \frac{1}{2}m_1\left(r^2 + R_1^2\right), \quad J_2 = \frac{1}{2}m_2\left(R_1^2 + R_2^2\right).$$

Момент инерции маятника Максвелла равен:

$$J_T = J_0 + J_1 + J_2.$$

Задание 2. Проверка теоремы Кёнига опытным путем.

Теорема Кёнига звучит так: «Кинетическая энергия механической системы равна сумме кинетической энергии поступательного движения системы со скоростью движения её центра масс и кинетической энергии вращательного движения той же системы относительно системы центра масс». Значит:

$$mgh = \frac{m\upsilon^2}{2} + \frac{J_{эк}\omega^2}{2}.$$

Далее необходимо сделать следующие вычисления. Исходя из данных задания 1, вычислить линейную скорость υ_c , маятника Максвелла и угловую скорость ω , соответственно, по формулам:

$$\upsilon_c = a \cdot t \ , \omega = \frac{\upsilon_c}{r}.$$

Вычислить потенциальную энергию маятника $W_п$, кинетическую энергию поступательного движения $W_{к.пост}$ и кинетическую энергия вращательного движения маятника $W_{к.вращ}$, соответственно, по формулам:

$$W_п = mgh, \quad W_{к.пост} = \frac{m\upsilon_c^2}{2}, \; W_{к.вращ} = \frac{J_{эк}\omega^2}{2}.$$

Проверить справедливость теоремы Кёнига, сравнив значение суммы кинетических энергий тела со значением его потенциальной энергии.

Построить график зависимости суммы энергий $W_{к.пост}$ и $W_{к.вращ}$ от высоты h. Сделать выводы по полученным данным.

С практической точки зрения лабораторные занятия представляют собой особую форму организации учебной деятельности, направленную на формирование профессиональных компетенций через непосредственную работу с реальными объектами изучения. Лабораторные работы не только углубляют теоретические знания, но и развивают критическое мышление и самостоятельность учащихся, что делает их неотъемлемой частью образовательного процесса.

Поэтому важно совершенствовать методику проведения лабораторного практикума, разнообразить его, повышая эффективность и вовлеченность в эту работу студентов.

Список источников

1. Кузнецова, И. В. Развитие и совершенствование методик физических лабораторных практикумов от второй половины XIX века до настоящего времени / И. В. Кузнецова // Ученые записки физического факультета Московского Университета : научный журнал. – 2019. – № 3. – С. 1–10.

2. Абдулов, Р. М., Абдулова, Е. В. Использование современных технических средств в исследовательской и проектной деятельности в процессе обучения // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 135–140.

3. Шевченко, С. С., Шайдулина, Г. Х., Нилова, Л. И. Механизмы реализации индивидуального и проблемного подходов в обучении физике на базе лабораторного практикума с использованием ЦАП и АЦП / С. С. Шевченко, Г. Х. Шайдулина, Л. И. Нилова // Материалы международной научно-практической конференции «Наука сегодня реальность и перспективы», – Вологда : Маркер. – 2017. – С. 150–152.

4. Енюшкина, Е. А. Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся с использованием цифровой лаборатории «Архимед». // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 3 (3). – С. 36–40.

5. Желудкова, Е. А. Модернизация лабораторного практикума по физике в технических вузах в условиях реализации программы бакалавриата / Е. А. Желудкова, Е. А. Кукина, Ю. Л. Степанов // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 3. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/03/32037 (дата обращения: 02.07.2025).

6. Виноградов, С. Н. Проверка теоремы Кёнига экспериментальным путем / С. Н. Виноградов, Н. П. Крукович // Вестник молодежной науки. – 2023. – № 2 (39). – URL: https://doi.org/10.46845/2541-8254-2023-2(39)-1-1 (дата обращения: 05.07.2025).

Информация об авторе

Н. П. Крукович – кандидат технических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 07.07.2025; одобрена после рецензирования 08.08.2025; принята к публикации 14.08.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 212–216
Научная статья
УДК 531.8
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-212-216

Роль демонстрационного эксперимента в изучении уравнения Бернулли – закона сохранения энергии в гидравлике

Оксана Владимировна Сынашенко[1]✉, Алексей Сергеевич Игошин[2]
[1,2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]oksana.synashenko@klgtu.ru

Аннотация. Обсуждается важность демонстрационного эксперимента в образовательном процессе при изучении курса физики. Он не только помогает в усвоении материала, но и развивает навыки критического мышления, мотивирует студентов и делает обучение более эффективным и увлекательным. Предложен демонстрационный стенд, разработанный курсантами Морского института, который иллюстрирует выполнение уравнения Бернулли – закона сохранения энергии в гидравлике, базового уравнения при гидравлическом расчете судовых трубопроводов.

Ключевые слова: демонстрационный эксперимент, уравнение Бернулли, гидростатический напор, скоростной напор, расчет трубопровода.

Для цитирования: Сынашенко О. В., Игошин А. С. Роль демонстрационного эксперимента в изучении уравнения Бернулли – закона сохранения энергии в гидравлике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 212–216.

Демонстрационный эксперимент играет ключевую роль, как в ходе лекционных, так и при проведении практических занятий в курсе общей физики, где абстрактные идеи, законы и формулы могут быть трудны для понимания. Визуализация теоретических концепций помогает студентам лучше усваивать новый учебный материал.

Можно отметить и несколько других аспектов важности демонстрационного эксперимента в изучении физики:

1. увеличение вовлеченности студентов в процесс обучения. Наблюдение за экспериментом вызывает интерес и активное участие студентов, что может повысить мотивацию и желание изучать предмет;

2. развитие критического мышления. Демонстрационный эксперимент стимулирует обсуждение и анализ. Студенты могут задавать вопросы, делать предположения и обсуждать результаты, что развивает их критическое мышление и аналитические навыки;

3. устойчивое запоминание информации. Когда студенты видят эксперимент в действии, информация становится более запоминающейся. Это связано с тем, что визуальные и практические элементы способствуют формированию более прочных ассоциаций с изучаемым материалом.

При освоении курса физики студентами Морского института Калининградского государственного технического университета важную роль играет изучение раздела «Гидродинамика». Уравнение Бернулли является одним из ключевых принципов в гидродинамике, так как иллюстрирует связь между давлением, скоростью и напором при движении жидкостей и газов.

В морском деле уравнение Бернулли получило широкое применение в нескольких сферах кораблестроения:

1. при расчете систем трубопроводов судна [1];

2. при определении скорости судна с помощью гидродинамических лагов [2];

3. расчет расхождения судов в открытом море [3].

В настоящее время трудно представить себе полноценное функционирование судов транспортного флота и рыбопромыслового флота без различных систем трубопроводов. Трубопровод представляет собой совокупность труб и арматуры, предназначенных для перемещения жидкостей, паров или газов. Трубопроводы получили широкое применение во множестве судовых систем, таких как трюмно-балластные системы, санитарные системы, системы охлаждения, топливные системы, противопожарные системы [1].

Гидравлический расчет трубопроводов заключается в выборе внутренних диаметров труб, скоростей движения жидкостей и газов, производительности и давления гидравлических механизмов. В основе расчета лежат известные в физике уравнение неразрывности и уравнение Бернулли.

Отдельно можно выделить использование уравнения Бернулли в гидродинамических корабельных лагах, предназначенных для определения скорости движения корабля [2]. Действие гидродинамического лага основывается на измерении скоростного напора встречного потока воды.

Из курса физики [4] всем знакомо уравнение Бернулли, которое связывает три вида давления в жидкости или газе:

$$\rho g Z_1 + p_1 + \frac{\rho \upsilon_1^2}{2} = \rho g Z_2 + p_2 + \frac{\rho \upsilon_2^2}{2} \qquad (1)$$

и является законом сохранения энергии в гидравлике, то есть сумма гидростатического, статического и динамического давлений в текущей жидкости (или газе) при отсутствии трения есть величина постоянная:

$$\rho g Z + p + \frac{\rho \upsilon^2}{2} = const \ . \qquad (2)$$

Если в трубу вставить пьезометрическую (манометрическую) трубку, то в случае напорного движения жидкости (газа), она поднимется в трубке на высоту, соответствующую её давлению (рис. 1 б).

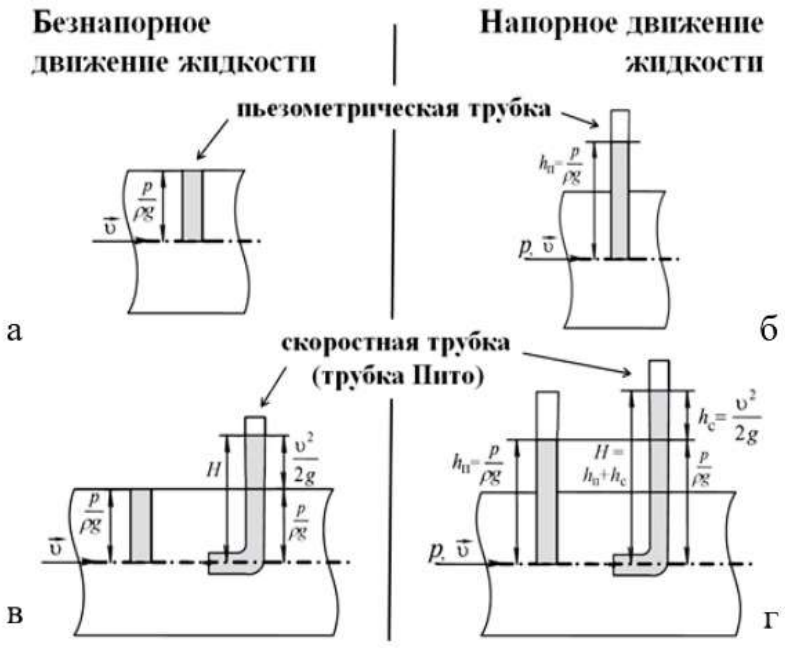

Рис. 1. Схемы определения пьезометрического и скоростного напоров движения жидкости с помощью пьезометра и трубки Пито для случаев безнапорного и напорного движений жидкости

Высота $h_п = \frac{p}{\rho g}$ называется пьезометрической высотой или пьезометрическим напором, Z – это геометрическая высота (напор), ей соответствует ρgz – гидростатическое давление.

Третье слагаемое в уравнении Бернулли зависит от скорости движения жидкости. $\frac{\rho\upsilon^2}{2}$ – это динамическое давление, а соответствующий ему напор $\frac{\upsilon^2}{2g}$ – это скоростной напор. Если в трубу вставить скоростную трубку (трубку Пито), то жидкость поднимется выше, чем в пьезометрической трубке (рис. 1 в, г), а разность их уровней равна скоростному напору hc = $\frac{\upsilon^2}{2g}$.

Уравнение Бернулли в трех формах записи представлено в таблице с перечислением всех его составляющих.

Таблица

Уравнение Бернулли в трех формах записи

в форме давлений $\rho g Z_1 + p_1 + \frac{\rho\upsilon_1^2}{2} = \rho g Z_2 + p_2 + \frac{\rho\upsilon_2^2}{2}$	**в форме напоров** $Z_1 + \frac{p_1}{\rho g} + \frac{\upsilon_1^2}{2g} = Z_2 + \frac{p_2}{\rho g} + \frac{\upsilon_2^2}{2g}$	**в форме энергий** $gZ_1 + \frac{p_1}{\rho} + \frac{\upsilon_1^2}{2} = gZ_2 + \frac{p_2}{\rho} + \frac{\upsilon_2^2}{2}$
ρgz – гидростатическое давление	Z – геометрическая высота (напор)	gZ – удельная потенциальная энергия положения жидкости в рассматриваемом сечении струйки
p – статическое давление	$\frac{p}{\rho g}$ – пьезометрическая высота (напор)	$\frac{p}{\rho}$ – удельная потенциальная энергия давления
$\frac{\rho\upsilon^2}{2}$ – динамическое давление	$\frac{\upsilon^2}{2g}$ – скоростная высота (напор)	$\frac{\upsilon^2}{2}$ – удельная кинетическая энергия
$\rho gZ + p$ – гидростатическое давление	$Z + \frac{p}{\rho g}$ – гидростатический напор	$gZ + \frac{p}{\rho}$ – удельная потенциальная энергия
$\rho gZ + p + \frac{\rho\upsilon^2}{2}$ – полное давление	$Z + \frac{p}{\rho g} + \frac{\upsilon^2}{2g}$ – полный гидродинамический напор	$gZ + \frac{p}{\rho} + \frac{\upsilon^2}{2}$ – полная удельная энергия

Закон Бернулли является универсальным в том смысле, что применим в различных средах: газовой, воздушно-газовой и жидкостной [3, 5].

Этот факт использовался при создании демонстрационного стенда, иллюстрирующего выполнение уравнения Бернулли на примере направленного потока воздуха. Стенд был разработан и собран курсантами Морского института КГТУ.

На демонстрационном стенде размещена модель трубы переменного сечения с тремя разными диаметрами и площадями сечений (рис. 2). Одно из широких сечений трубы соединено гибким шлангом с воздуходувкой, которая обеспечивает высокую скорость воздушной струи в трубе. К узкому сечению трубы присоединена пластиковая бутылка (рис. 3), что обеспечивает выравнивание давления в этом сечении и бутылке.

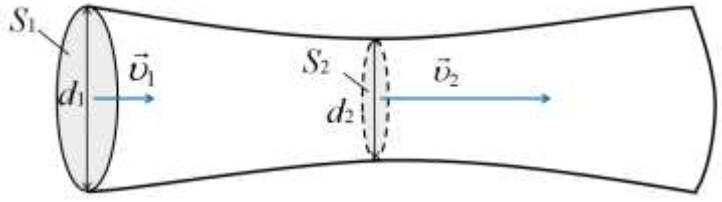

Рис. 2. Модель трубы переменного сечения

Равенство потока, проходящего по трубе объема жидкости или газа в единицу времени, в сечениях трубы с различными площадями обуславливает уравнение неразрывности:

$$\upsilon_1 \cdot S_1 = \upsilon_2 \cdot S_2 , \tag{3}$$

где υ1 и υ2 – скорость потока в сечениях с площадями S1 и S2 соответственно.

Оно означает, что скорость течения жидкости или газа больше в том сечении трубы, где площадь меньше. В нашей трубе диаметр первого сечения d1=5,3 см, а диаметр второго d2=1,2 см.

Таким образом получим следующее соотношение:

$$\frac{S_1}{S_2} = \left(\frac{d_1}{d_2}\right) = \left(\frac{5{,}3}{1{,}2}\right)^2 = 19{,}5 \approx 20 \ .$$

Площадь второго сечения почти в 20 раз меньше площади 1-го сечения, а из уравнения неразрывности (3) следует, что скорость во втором сечении больше в 20 раз.

а *б*

Рис. 3. Демонстрация выполнения уравнения Бернулли

Вернемся к уравнению Бернулли в форме напоров:

$$Z_1 + \frac{p_1}{\rho g} + \frac{\upsilon_1^2}{2g} = Z_2 + \frac{p_2}{\rho g} + \frac{\upsilon_2^2}{2g} . \tag{4}$$

Так как труба горизонтальная, геометрические напоры Z_1 и Z_2 равны, тогда получим:

$$\frac{p_1}{\rho g} + \frac{\upsilon_1^2}{2g} = \frac{p_2}{\rho g} + \frac{\upsilon_2^2}{2g} . \tag{5}$$

Если скорость во втором сечении больше, чем в первом, то скоростной напор во втором сечении по сравнению с первым увеличивается, а пьезометрический напор должен уменьшаться. Убеждаемся в этом на опыте. Если понизится давление в узком сечении трубы, то и в бутылке оно соответственно тоже понизится.

Когда по трубе пропустим воздушную струю, понижение давления внутри бутылки приводит к тому, что она сминается внешним атмосферным давлением (рис. 3 б). Данный эксперимент является наглядной демонстрацией выполнения уравнения Бернулли (5) для горизонтальной трубы переменного сечения.

Предложенный в статье демонстрационный стенд был разработан специально для лекционных демонстраций по физике, посвященных механике жидкостей и газов, и может быть использован при чтении лекций по курсам физики и гидравлики в любом техническом вузе.

Совместная работа над демонстрациями улучшает навыки коммуникации и взаимодействия между преподавателем и обучающимися, что повышает общий уровень подготовки студентов.

Данный подход также повышает мотивацию, так как студенты видят реальный результат своего труда и чувствуют ответственность за представление материала. Участие в разработке демонстраций способствует формированию навыков проектной работы и развитию практических компетенций [6].

Список источников

1. Овчинников, И. Н. Судовые системы и трубопроводы (устройство, изготовление и монтаж). – Ленинград : Судостроение, 1971. – 296 с.

2. Ермолаев, Г. Г., Андронов, Л. П., Зотеев, Е. С., Кирин, Ю. П., Черниев, Л. Ф. Морское судовождение. – URL: https://flot.com/publications/books/shelf/shipnavigation/98.htm (дата обращения: 20.06.2025).

3. Сюсюка, Е. Н. Применение закона Бернулли в судовождении / Е. Н. Сюсюка, А. Ю. Тульчинская, Ю. И. Тульчинский // Молодой ученый, 2020. – № 48(338). – С. 3–9.

4. Трофимова, Т. И. Курс физики : учебное пособие для вузов. – Москва : Академия, 2006. – 560 с.

5. Кудинов, В. А. Гидравлика : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. А. Кудинов, Э. М. Карташов, А. Г. Коваленко, И. В. Кудинов. – Москва : Юрайт, 2018. – 386 с.

6. Корнева, И. П. Формирование навыков проектной работы в рамках обучения физике студентов технического вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2024. – № 1(67). – С. 248–253.

Информация об авторах

О. В. Сынашенко – кандидат физико-математических наук, доцент;

А. С. Игошин – курсант.

Статья поступила в редакцию 23.06.2025; одобрена после рецензирования 24.07.2025; принята к публикации 28.07.2025.

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 217–220
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-217-220

Программно-деятельностный компонент педагогической системы развития профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии

Александр Васильевич Жемчужников
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
Пермь, Россия
Zemchyg63@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии как важного компонента профессиональной подготовки в современных условиях. Особое внимание уделяется структуре профессиональной ответственности, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивно-прогностический компоненты. Обосновывается необходимость внедрения программно-деятельностного компонента в педагогическую систему, который обеспечивает закрепление знаний и формирование практических умений через активное участие курсантов в учебно-профессиональной деятельности. Программа формирования профессиональной ответственности представлена в виде трехэтапного процесса: мотивационно-направляющий, базовый и практико-ориентированный этапы, каждый из которых направлен на последовательное развитие профессионально ответственного поведения и ценностных ориентиров у будущих офицеров. Подчеркивается важность системного и комплексного подходов к педагогическому обеспечению подготовки кадров силовых структур в условиях современных вызовов.

Ключевые слова: курсант, огневая подготовка, профессиональная ответственность, военный вуз, военное образование, методы формирования профессиональной ответственности.

Для цитирования: Жемчужников А. В. Программно-деятельностный компонент педагогической системы развития профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 217–220.

Силовые структуры занимают одно из ключевых мест в системе государственного управления. Они выполняют функцию обеспечения независимости и суверенитета страны. Это подчеркивает важность и значимость военного образования и профессиональной подготовки офицерского состава.

Так, профессиональную подготовку следует рассматривать как одну из приоритетных задач, стоящих перед военными образовательными организациями.

С появлением беспилотных авиационных систем, робототехнических комплексов и других устройств, перечень задач, стоящих перед силовыми структурами, существенно увеличился. В этой связи возникает необходимость рассматривать в педагогическом контексте профессиональную ответственность как структурный компонент профессиональной подготовки будущего военного специалиста.

Под профессиональной ответственностью Е. М. Кочнева рассматривает многогранный многофункциональный феномен, который включает в себя ряд аспектов: ответственность перед обществом, ответственность перед профессиональным сообществом, ответственность перед самим собой [2].

Рассматривая проблему профессиональной ответственности военнослужащих, Кузнецова И. В. [4] понимает устойчивое психологическое качество личности, которое проявляется в осознании и выполнении им обязательств, связанных с соблюдением воинской дисциплины, выполнением служебных обязанностей и готовностью к действиям в экстремальных

ситуациях. Важно понимать, что профессиональная ответственность военнослужащего и профессиональная ответственность офицера – понятия различные по структуре и содержанию.

Так, под профессиональной ответственностью офицера И. А. Алехин [1] понимает совокупность профессиональных ценностей, которые отражают осознанную обязанность предвидения последствий принимаемых решений, связанных с выполнением служебных задач в условиях неопределенности.

Структура профессиональной ответственности как научный феномен рассматривалась плеядой ученых (Т. Ф. Рымарева [7], С. В. Малетин [5], А. Г. Страбыкин [8], А. В. Немчининов [6], А. Ю. Красильников [3], Д. В. Шепетько [9] и др.), однако их позиции во многом схожи по компонентному составу.

Так, в структуре профессиональной ответственности выделяют мотивационный, когнитивный, эмоциональный и рефлексивный компоненты. Экстраполируя компоненты профессиональной культуры, выделим компонентный состав профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется совокупностью мотивов, обеспечивающих профессионально-ответственное поведение при выполнении служебно-боевых, служебных и повседневных задач, а также формированием идеалов профессиональной ответственности у будущих офицеров.

Когнитивный компонент обеспечивает формирование совокупности знаний и умений в области профессионально ответственного поведения, способах управления и саморегуляции собственных профессиональных возможностей субъекта будущей профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент включает эмоциональную устойчивость и гибкость в ситуациях, имеющих высокий уровень профессионального риска, способность к эмоционально-волевой саморегуляции в условиях негативного эмоционального воздействия.

Рефлексивно-прогностический компонент характеризуется способностями в области самоанализа военно-профессиональной деятельности субъекта, критической самооценки собственных действий, стремлением к достижению высоких результатов при выполнении служебно-боевых, служебных и повседневных задач.

Осознание структурно-содержательного наполнения профессиональной ответственности будущего офицера Росгвардии позволяет выделить целевую функцию и особенности педагогической системы формирования искомого педагогического феномена. Целесообразно иметь в структуре педагогической системы компонент, который бы обеспечил формирование всех четырех выделенных выше компонентов профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии. Таким компонентом является программно-деятельностный компонент.

Характеризуя программно-деятельностный компонент, отмечаем, что его целесообразно рассматривать как основу формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии и, которая предполагает закрепление полученных знаний в процессе учебно-профессиональной деятельности, формирование необходимых практических умений и навыков.

Важным является включение обучающегося в деятельность с выделением ему профессиональной роли. В таких условиях у курсантов развиваются эмоционально-волевая устойчивость, способность к волевой саморегуляции, способности к самоанализу и критической самооценке.

Функциями программно-деятельностного компонента педагогической системы формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии являются технологическая (направлена на обеспечение интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса), рефлексивно-нравственная (обеспечивает формирование у будущих офицеров способностей к критической самооценке и анализу своих поступков в процессе военно-профессиональной деятельности) и регламентационно-обучающая (обеспечение закрепления ряда качеств у обучающегося: решительности, настойчивости, регуляции собственного поведения).

Основу программно-деятельностного компонента проектируемой педагогической системы составляет программа формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии, которая включает в себя три этапа: мотивационно-направляющий, базовый и практико-ориентированный.

В таблице представлено содержательное наполнение каждого из представленных этапов программы.

Таблица

Содержательное наполнение программы формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии

Описание деятельности обучающегося	**Описание деятельности преподавателя**	**Формы реализации**	**Ожидаемые результаты**	**Период реализации этапа в образовательном цикле**
Мотивационно-направляющий этап				
развитие твердых убеждений о необходимости формирования профессиональной ответственности; осознание значимости профессиональной ответственности для будущей военно-профессиональной деятельности; развитие стремлений на достижение результатов в профессиональной деятельности	создание у обучающихся устойчивой мотивации к освоению основ военно-профессиональной деятельности, а также к процессу формирования профессиональной ответственности в рамках ее выполнения; передача и анализ освоения ценностного наполнения образовательного процесса военного вуза	демонстрация профессорско-преподавательским составом профессионально-ответственных форм поведения, участие в организации и проведении воинских ритуалов (приведение к военной присяге, вручение вооружения и военной техники и др.)	формирование у обучающихся совокупности мотивов профессионально-ответственного поведения при выполнении учебных и учебно-профессиональных задач; формирование ценностных ориентаций военной профессии	1 курс обучения (2–5 курс обучения – фрагментно)
Базовый этап				
усвоение теоретических и практических знаний, связанных с профессиональной ответственностью, использование эти знаний в учебно-профессиональной деятельности, овладение профессиональными знаниями в ходе выполнения задач военной службы	создание условий для обучающихся, где они могут получать знаний о содержании и сущности объектов будущей профессиональной деятельности, о нормах и порядке выполнения служебных обязанностей; реализация коррекции формирующихся профессиональных и нравственных убеждений	индивидуальные воспитательные беседы, корректирующие беседы, общие собрания, выполнение общественно-полезных поручений, участие в научно-методических и научно-практических конференциях и т. д.	Овладение обучающимися совокупности знаний и умений в области объектов будущей профессиональной деятельности, формирование ответственного поведения	2–3 курс обучения
Практико-ориентированный этап				
активное выполнение должностных обязанностей в процессе реализации войсковых и производственных практик и стажировок (в том числе выездных), стремление обучающихся к профессионально-ответственному поведению; ориентация на самостоятельное выполнение служебных обязанностей; прогнозирование последствий неправильных практических действий	организация условий, при которых обучающиеся смогут закреплять полученные знания и умения об объектах будущей профессиональной деятельности; организация войсковых практик с практическим приложением профессиональных и нравственных ценностей; формирование у обучающихся готовности к ответственности за результаты военно-профессиональной деятельности; контроль текущего уровня сформированности профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии	семинары, восковая и производственная практика, участие в научно-исследовательской работе, в том числе в заказных и инициативных НИР, НИОКР, тиктико-специальные занятия	овладение эмоциональной устойчивостью при выполнении учебных и учебно-профессиональных задач; формирование способностей к критической самооценке собственной военно-профессиональной деятельности;	4–5 курс обучения

Программно-деятельностный компонент педагогической системы формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Росгвардии, базовой основой которого является программа формирования профессиональной ответственности, является ключевым и обеспечивает функционирование системы в целом. Благодаря данному компоненту происходит закрепление умений и навыков в области профессиональной ответственности.

Таким образом, профессиональная ответственность является ключевым педагогическим феноменом, определяющим качество подготовки будущих офицеров Росгвардии. Структура профессиональной ответственности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивно-прогностический компоненты, позволяет всесторонне охватывать необходимые качества и навыки, которые влияют на эффективность военно-профессиональной деятельности.

Программно-деятельностный компонент педагогической системы играет важную роль в формировании профессиональной ответственности, обеспечивая не только теоретическую подготовку, но и закрепление практических умений через вовлечение курсантов в учебно-профессиональную деятельность с выделением профессиональной роли. Реализация программы, состоящей из трех этапов, способствует последовательному развитию устойчивых мотивов, знаний и практических навыков, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей и действия в экстремальных ситуациях.

Таким образом, предложенный комплексный подход является основой повышения качества военного образования и подготовки высокопрофессиональных кадров для силовых структур.

Список источников

1. Алехин, И. А. Методология формирования профессиональной ответственности у курсантов современных военных вузов / И. А. Алехин, С. В. Шевцова // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 2(66). – С. 39–47.

2. Кочнева, Е. М. Профессиональная ответственность как предмет психологических исследований / Е. М. Кочнева, Л. Б. Морозова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4(17). – С. 30–34.

3. Красильников, А. Ю. Воспитание профессиональной ответственности личности (на примере сотрудников таможенных органов) : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Пятигорск, 2009. – 23 с.

4. Кузнецова, И. В. Профессиональная ответственность военнослужащих как фактор обеспечения боевой готовности / И. В. Кузнецова, А. С. Петров // Военно-педагогический журнал. – 2021. – № 3 (45). – С. 112–120.

5. Малетин, С. В. Формирование профессиональной ответственности будущих сотрудников полиции в условиях гуманитаризации образовательного пространства вуза МВД России : дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2016. – 229 с.

6. Немчининов, А. В. Формирование ответственности как профессионально-личностного качества у курсантов младших курсов военного вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 25 с.

7. Рымарева, Т. Ф. Содержание и технологии развития профессиональной ответственности у курсантов авиационного технического колледжа / Т. Ф. Рымарева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16094 (дата обращения: 10.05.2025).

8. Страбыкин, А. Г. Развитие профессиональной ответственности курсантов младших курсов военного вуза : дис. … канд. пед. наук. – Кемерово, 2021. – 210 с.

9. Шепетько, Д. В. Становление профессиональной ответственности будущих специалистов в условиях модернизации современной высшей школы (на материале воспитательной работы с курсантами военного вуза) : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Елец, 2011. – 24 с.

Информация об авторе

А. В. Жемчужников – доцент.

Статья поступила в редакцию 09.06.2025; одобрена после рецензирования 11.07.2025; принята к публикации 18.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 221–226
Научная статья
УДК 378.147; 372.854
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-221-226

Законы химии как связующее звено между дисциплиной «Химия» и дисциплинами профессионального цикла

Лариса Вадимовна Пустовик[1], Ирина Александровна Сарана[2]✉, Алексей Николаевич Лунев[3]
[1,2,3]Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия
[1]pustovlarisa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6092-3785
[2]irinasarana@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3945-2955
[3]lex.lun@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4074-4448

Аннотация. Рассматривается прием интеграции дисциплины «Химия» с дисциплинами профессионального цикла через изучение основных законов химии, таких как основной закон термохимии, закон Авогадро и принцип Ле Шателье, и их применение в решении задач военно-прикладной направленности.

***Ключевые слова*:** закон Гесса, закон Авогадро, принцип Ле Шателье, химия, дисциплины профессионального цикла, теплота образования, теплота сгорания, теплота взрыва, газообразные продукты взрыва.

Для цитирования: Пустовик Л. В., Сарана И. А., Лунев А. Н. Законы химии как связующее звено между дисциплиной «Химия» и дисциплинами профессионального цикла // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 221–226.

Химия, как естественнонаучная фундаментальная дисциплина, играет важную роль в образовании, и ее задачи являются неотъемлемой частью учебного процесса. В военном институте дисциплина «Химия» реализуется в рамках базовой части основной профессиональной образовательной программы специалитета. На основных законах и понятиях химии базируются многие дисциплины профессиональной направленности [5].

Изучая фундаментальные понятия и законы химии, а также перечень свойств и особенностей разных веществ, курсанты должны понимать, для чего изучаемый материал им может понадобиться в дальнейшем обучении.

Как считает Усманова Р. Н.: «Изучение химии должно быть всесторонне развивающим для ученика: он должен не только просто «зубрить» теорию, но и приобретать навыки по работе с массивными объемами данных. Также здесь стоит учитывать, что он должен применять полученные знания в дальнейшей жизни» [6].

Гимашев В. И. в своей работе [2] отмечает, что «одним из приоритетных направлений осуществления междисциплинарных связей между различными циклами дисциплин в военно-учебном заведении является решение на учебных занятиях … задач, имеющих военно-прикладной характер, соответствующий изучаемой специальности. Разработка методики решения задач с военно-прикладным содержанием является одним из аспектов реализации программы междисциплинарных связей между циклами дисциплин в военных вузах».

На практических и лабораторных занятиях по химии в военном институте необходимо внедрение в учебный процесс различных задач, в содержание которых желательно вводить военно-прикладную составляющую, что повышает интерес обучающихся к предмету.

Цель данной работы – показать роль и место химии в дисциплинах профессионального цикла через использование основных законов химии при решении задач, имеющих военно-прикладной характер.

В середине XIX века русский академик Г. И. Гесс, основываясь на первом законе термодинамики, предложил метод расчёта теплового эффекта химической реакции, согласно которому суммарный тепловой эффект некоторой последовательности реакции не зависит от пути превращения

исходных веществ в конечные продукты, а зависит только от начального и конечного состояний системы (рис. 1) [3, 4].

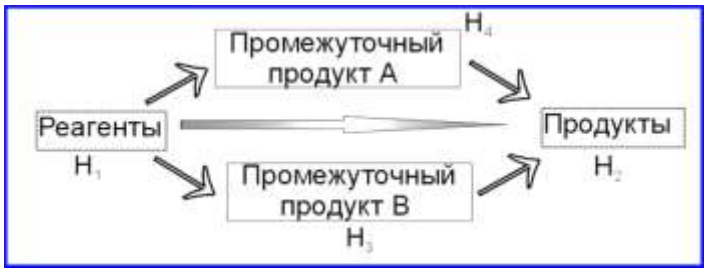

Рис. 1. Обобщенный химический процесс превращения реагентов в продукты реакции, который может быть осуществлен различными путями в одну или несколько стадий

Согласно закону, из состояния H_1 в состояние H_2 можно перейти разными путями:

$$H_2 - H_1 = (H_4 - H_1) + (H_2 - H_4) = (H_3 - H_1) + (H_2 - H_3).$$

При этом результирующее изменение энтальпии системы все равно будет равно:

$$H_2 - H_1.$$

Например, сгорание графита можно провести двумя путями. Первый путь – прямое взаимодействие углерода с кислородом с получением диоксида углерода:

$$C + O_2 = CO_2 + Q_1;\ Q_1 = -\Delta H_1.$$

Тепловой эффект данной реакции равен ΔH_1.

Второй путь – через промежуточное окисление графита до монооксида углерода (угарного газа) с дальнейшим окислением до углекислого газа:

$$C + 1/2O_2 = CO + Q_2;\ Q_2 = -\Delta H_2;$$
$$CO + 1/2\ O_2 = CO_2 + Q_3;\ Q_3 = -\Delta H_3.$$

Если просуммировать уравнения (2) и (3), и сравнить результат с уравнением (1), мы получим, что тепловой эффект реакций равен ΔH_1.

$$\Delta H_2 + \Delta H_3 = \Delta H_1$$

Графически это можно представить следующей схемой (рис. 2).

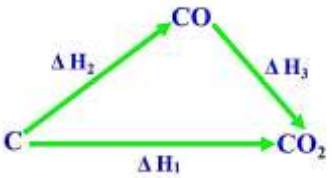

Рис. 2. Химический процесс превращения углерода в диоксид углерода различными путями

Согласно следствиям из закона Гесса, тепловой эффект химической реакции может быть вычислен как разность сумм теплот образования продуктов реакции и теплот образования реагентов, умноженных на стехиометрические коэффициенты ν.

$$\Delta H^0 = \sum \nu \Delta_f H^0_{прод.} - \sum \nu \Delta_f H^0_{исх.}$$

Например, в реакции окисления глюкозы:

$$C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6\ CO_2 + 6\ H_2O;$$
$$\Delta H^0 = [6\Delta H^0_{обр}(H_2O) + 6\Delta H^0_{обр}(CO_2)] - \Delta H^0_{обр}(C_6H_{12}O_6),$$

где $\Delta H^0_{обр}(O_2) = 0$.

Но в реакциях горения всё иначе. Тепловой эффект химической реакции равен разности сумм теплот сгорания исходных веществ и продуктов реакции, умноженных на стехиометрические коэффициенты.

$$\Delta H^0 = \sum(\nu \Delta H^0_{сгор.})_{исх.} - \sum(\nu \Delta H^0_{сгор.})_{прод.}$$

Как известно, теплотой сгорания называют тепловой эффект реакции окисления данного соединения в кислороде с образованием высших устойчивых оксидов соответствующих элементов или соединений этих элементов.

И рассмотреть вычисление теплоты сгорания на примере реакции горения черного пороха, что ближе к прикладной направленности обучающихся военного вуза:

$$2KNO3 + 3C + S \rightarrow K2S + N2 + 3CO2$$

$$\Delta H0 = \sum[(2\Delta H0сгор.(KNO3)] - \sum[(\Delta H0сгор.(K2S) + 3\Delta H0сгор.(CO2)],$$

где $\Delta H^0_{сгор}(C) = 0$, $\Delta H^0_{сгор}(S) = 0$, $\Delta H^0_{сгор}(N_2) = 0$.

Стоит указать курсантам, что при горении дымного пороха кислород, необходимый для горения, поставляется калиевой селитрой, так как по природе реакция взрыва представляет собой реакцию внутримолекулярного горения (окисления) [7].

Для лучшего усвоения закона Гесса и следствий из него, каждому курсанту на самостоятельную работу выдается расчетное задание (табл. 1), в котором в соответствие со следствием из закона Гесса (используя стандартные энтальпии образования при 298 К), ему необходимо вычислить значение ΔH^0_{298} химической реакции, записать термохимическое уравнение и сделать вывод, экзотермическими или эндотермическими она является.

Таблица 1

Задание на самостоятельную работу по теме «Энергетика химических процессов»

№ варианта	Уравнение реакции
1	$4NH_3(г) + 5O_2(г) = 6H_2O(г) + 4NO(г)$
2	$CaO(к) + 3C(графит) = CaC_2(к) + CO(г)$
3	$4HCl(г) + O_2(г) = 2H_2O(г) + 2Cl_2(г)$
4	$Cr_2O_3(к) + 2Al(к) = 2Cr(к) + Al_2O_3(к)$
5	$CaCO_3(к) = CaO(к) + CO_2(г)$
6	$Fe_3O_4(к) + H_2(г) = 3FeO(к) + H_2O(г)$
7	$Ca(OH)_2(к) + CO_2(г) = CaCO_3(к) + H_2O(г)$
8	$2CO(г) + SO_2(г) = S(к) + 2CO_2(г)$
9	$2H_2S(г) + 3O_2(г) = 2H_2O(г) + 2SO_2(г)$
10	$4NH_3(г) + 3O_2(г) = 2N_2(г) + 6H_2O(г)$
…	…..

При решении подобных заданий нарабатывается навык применения следствий из закона Гесса в решении прикладных задач по химии. Но, далее, на специальных дисциплинах, таких как «Основы баллистики и аэродинамики», «Взрывчатые вещества и боеприпасы», приобретенные навыки будут успешно применяться для решения военно-прикладных задач.

Но уже на занятиях по химии показать, что применительно к реакциям взрыва закон Г. И. Гесса формулируется так: количество теплоты, выделяющейся при взрыве, равно суммарной молярной теплоте образования продуктов взрыва за вычетом молярной теплоты образования самого взрывчатого вещества (ВВ) [3]:

$$Q_Т = Q_{ПВ} - Q_{ВВ},$$

где $Q_Т$ – молярная теплота взрыва 1 кмоль ВВ, которая выделяется после расширения продуктов взрыва до нормального давления (101325 Па) и температуры 288 К, кДж/кмоль;

Qпв – молярная теплота образования продуктов взрыва 1 кмоль ВВ, кДж/кмоль;

$Q_{ВВ}$ – молярная теплота образования 1 кмоль ВВ, кДж/кмоль.

Для порохов, ВВ важной характеристикой является теплота горения или взрыва. Теплотой горения или взрыва называют то количество тепла, которое выделяется при горении или взрыве одного моля пороха или другого ВВ за счет собственного кислорода.

Теплота сгорания в большинстве случаев больше теплоты горения или взрыва, так как кислорода, который находится в молекулах пороха или другого ВВ, недостаточно для полного окисления его компонентов.

Указать, что в применении к термохимии взрывчатых веществ закон Гесса записывается в следующем виде [1]:

$$Q_{1-2} + Q_{2-3} = Q_{1-3}$$

Индексы 1, 2 и 3 обозначают соответственно три состояния:

1 – начальное, 2 – промежуточное, 3 – конечное;

Q_{1-2} – теплота, выделяющаяся или поглощающаяся при переходе из состояния 1 в состояние 2;

Q_{2-3} – теплота перехода от состояния 2 к состоянию 3;

Q_{1-3} – теплота перехода из состояния 1 непосредственно в состояние 3.

В зависимости от того, какие термодинамические характеристики ВВ (теплота образования, теплота сгорания, теплота взрывного превращения, тепловой эффект реакции получения ВВ и др.) известны, а какие требуется рассчитать, возможны разные варианты расчетов.

Одним из вариантов расчетов является теплота взрыва, причем исходными данными служат теплота образования ВВ и уравнение взрыва.

Для этого случая применим следующие обозначения в уравнении (4):

Состояние 1 – элементы в стандартных условиях.

Состояние 2 – ВВ при стандартных условиях.

Состояние 3 – продукты взрыва при тех же условиях.

Тогда Q_{1-2} – теплота образования взрывчатого вещества из элементов;

Q_{2-3} – теплота взрыва;

Q_{1-3} – теплота образования продуктов взрыва из элементов.

Из уравнения (4)

$$Q_{2-3} = Q_{1-3} - Q_{1-2}$$

Теплоты образования основных взрывчатых соединений, компонентов взрывчатых смесей и продуктов взрыва приведены в таблице 2 [3].

Таблица 2

Теплота образования некоторых ВВ и продуктов взрыва

Вещество	**Теплота образования в ккал/моль при 18°С и постоянном давлении**	**Вещество**	**Теплота образования в ккал/моль при 18°С и постоянном давлении**
Тротил	17,5	Клетчатка	230,3
Нитроклетчатка (12,00 %N)[1]	683,3	Вода(газ)	57,78
Нитроглицерин	88,63	Вода (жидкая)	68,37
Дигликольдинитрат	104,2	Двуокись углерода	94,51
Тэн	129,37	Окись углерода	26,88
Гексоген	– 15,64	Окись азота	– 21,6
Динитронафталин (1,5)	– 3,6	Метан	18,3
Аммиачная селитра	87,36	Окись алюминия	399

[1] – В *ккал/кг*

В качестве примера привести расчёт теплоты взрыва аммотола 80/20, уравнение взрыва которого имеет вид [1]:

$$11{,}35NH_4NO_3 + C_7H_5(NO_2)_3 = 7CO_2 + 25{,}2H_2O + 12{,}85N_2 + 0{,}425O_2.$$

Теплота образования из элементов веществ, стоящих в левой части уравнения, составляет:

$$Q_{1-2} = 11{,}35 \cdot 87{,}36 + 17{,}5 = 1009{,}04 \text{ } ккал,$$

где 87,36 *ккал/моль* – теплота образования аммиачной селитры,

ккал/моль – теплота образования тротила.

Теплота образования продуктов взрыва из элементов

$$Q_{1-3} = 7 \cdot 94{,}51 + 25{,}2 \cdot 57{,}78 = 2117{,}64 \text{ } ккал,$$

где 94,51 и 57,78 – соответственно теплоты образования 1 *г-моль* углекислоты и газообразной воды из элементов;

$$Q_{2-3} = Q_{1-3} - Q_{1-2} = 2117{,}64 - 1009{,}04 = 1108{,}60 \text{ } ккал.$$

Разъяснить, что, полученная величина представляет собой теплоту взрыва при постоянном давлении, т. е. при таком объеме газообразных продуктов взрыва, который они занимают при стандартных условиях (18 °С и 760 мм рт. ст.). Эту величину обозначают Q_p. Если реакция взрывного превращения, например при детонации, успевает завершиться до того, как продукты ее существенно расширятся, то считают, что реакция происходит без изменения объема, т. е. продукты взрыва по окончании реакции занимают тот объем, который имело исходное ВВ. Теплоту реакции при постоянном объеме обозначают Q_v. Нетрудно видеть, что $Q_p < Q_v$, так как в последнем случае не затрачивается часть энергии на работу расширения газов от объема ВВ, соответствующего атмосферному давлению и данной температуре (18 °С), т. е. до 23,9 *л* на каждый моль газов [1].

Помимо закона Гесса, применяются и другие законы химии для расчета количества (объемов) продуктов взрыва, для оценки смещения равновесия в реакциях горения и взрывчатого превращения.

Так, используя закон Авогадро, согласно которому объем, занимаемый одним молем газа при температуре 0 °С и давлении $1{,}01 \cdot 10^5$ Па, равен 22,4 л, можно определить объем газообразных продуктов взрыва (ГПВ):

$$V_{ПВ} = \frac{22{,}4 \cdot (n_1 + n_2 + \ldots + n_n)}{M_{ВВ}}, \frac{м^3}{кг},$$

где $M_{ВВ}$ – молекулярная масса ВВ, г/моль.

При составлении реакции взрывного превращения для 1 кг ВВ расчет объема ГПВ (в $м^3$/кг) осуществляется по формуле:

$$V_{ПВ} = \frac{22{,}4 \cdot (n_1 + n_2 + \ldots + n_n)}{1000}, \frac{м^3}{кг},$$

где n_1, n_2,… – количество грамм-молекул газообразных ПВ.

Показать на примере реакции взрыва нитроглицерина определение объема ГПВ, молекулярная масса которого 227 г/моль (с положительным кислородным балансом).

$$C_3H_5(ONO_2)_3 = 3CO_2 + 2{,}5H_2O + 1{,}5N_2 + 0{,}25O_2$$

$$V_{ПВ} = \frac{22{,}4 \cdot (3 + 2{,}5 + 1{,}5 + 0{,}25)}{227} = 0{,}716 \frac{м^3}{кг}.$$

ГПВ играют роль рабочего тела. Их количество и состав существенно изменяются даже для одного и того же ВВ, что объясняется существенным влиянием начальных условий и способа возбуждения взрыва, которые определяют вид реакции взрывчатого превращения [7].

Оценить смещение равновесия в реакциях горения и взрывчатого превращения можно по принципу Ле Шателье, изучаемому в курсе химии. Как отмечено авторами в работе [7], при взрыве количественный и качественный состав ГПВ будет существенно отличаться от состава газов, образующихся при сгорании ВВ. Это объясняется тем, что при взрыве возникают значительно более высокие давления, под влиянием которых, согласно принципу Ле Шателье, происходит смещение равновесия между продуктами реакции в сторону уменьшения их объема. Это значит, что в начальной стадии взрыва будут преобладать продукты вида $CO_2 + C$, которые по сравнению с 2CO занимают меньший объем.

В дальнейшем, по мере развития процесса взрыва, состав газообразных продуктов будет изменяться. Так как характер протекания процесса взрыва зависит от различных факторов (плотности заряда, способа возбуждения взрыва, начальных условий разлета продуктов взрыва и др.), то в каждом конкретном случае будут образовываться ГПВ различного состава и объема.

Объем газообразных продуктов взрыва и их состав могут быть определены приближенно, но решение этой задачи представляет большой практический интерес. Зная приблизительно состав ГПВ, можно оценить степень их химической активности и вредного влияния на объекты техники или людей, например, при взрывах [7].

Таким образом, стоит отметить, что без знаний и навыков, приобретенных при изучении основного закона термохимии, закона Авогадро и принципа Ле Шателье, разобраться во всех вопросах вычислений теплоты взрывов и теплоты сгорания, кинетикой разложения ВВ, будет сложно.

Следовательно, при изучении тем «Динамика химических реакций и равновесие», «Энергетика химических процессов» в курсе дисциплины «Химия», необходимо приводить конкретные примеры использования основных законов химии в решении военно-прикладных задачах, постоянно подчеркивать важность изучаемых тем, увязывая их с военно-специальными дисциплинами. Например, на факультете артиллерийского вооружения – это дисциплины «Основы баллистики и аэродинамики», «Взрывчатые вещества и боеприпасы».

Все полученные знания специалисты-оружейники будут использовать при решении задач военно-прикладной направленности. Тем самым, подчеркивается взаимосвязь с дисциплинами профессионального цикла, повышается заинтересованность курсантов в изучении дисциплины «Химия», происходит активизация процесса обучения.

Список источников

1. Андреев, К. К., Беляев, А. Ф. Теория взрывчатых веществ. – Москва : Оборонгиз, 1960. – 597 с.
2. Гимашев, В. И. Особенности преподавания физики в системе подготовки военных специалистов технического профиля войск национальной гвардии Российской Федерации // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. Серия: педагогика : научный журнал; Пермский военный институт войск национальной гвардии // Научно-исследовательский и редакционно-издательский отдел. – Пермь : ПВИ войск национальной гвардии, 2023. – № 1(9). – 143 с.
3. Гуляев, И. Ю., Пустовик, Л. В., Сарана, И. А. Определение объемов газов и теплоты взрыва взрывчатых веществ // Инновационные методы в преподавании естественных дисциплин в военном высшем учебном заведении : сборник статей межвузовской научно-практической конференции. – Пермь, 2021. – 179 с. – С. 33–39.
4. Производство и эксплуатация порохов и взрывчатых веществ : учебник / В. К. Марьин, Н. М. Боклашов, Б. Г. Романенко и др. – Пенза : ПАИИ, 2005. – 350 с.
5. Пустовик, Л. В., Сарана, И. А., Лунев, А. Н. Интеграция дисциплины «Химия» с дисциплинами профессионального цикла // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2021. – № 2(56). – С. 209–216.
6. Усманова, Р. Н. Совершенствование методики решения задач по химии / Р. Н. Усманова // Молодой ученый. – 2019. – № 52(290). – С. 280–282. – URL: https://moluch.ru/archive/290/65773/ (дата обращения: 24.02.2025).
7. Хорев, А. Б., Черноземцев, А. В. Расчет удельного объема газообразных продуктов взрыва // Современные проблемы студенческого образования : сборник статей межвузовской научно-практической конференции / под общ. ред. С. Г. Карнишина. – Пермь : ПВИ войск национальной гвардии, 2018. – 111 с. – С. 93.

Информация об авторах

Л. В. Пустовик – кандидат химических наук, доцент;
И. А. Сарана;
А. Н. Лунев – доцент.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 227–229
Научная статья
УДК 372.881.111.1
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-227-229

Актуальность обучения иностранному языку в ведомственных образовательных организациях ФСИН России

Джулия Алмазовна Суфянова
Пермский институт ФСИН России, Пермь, Россия
juliamulla@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема обучения иностранному языку в ведомственных организациях ФСИН России. Раскрыты причины актуальности изучения иностранного языка, в том числе в сфере юриспруденции.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, актуальность обучения иностранному языку, ведомственная образовательная организация, мотивация.

Для цитирования: Суфянова Д. А. Актуальность обучения иностранному языку в ведомственных образовательных организациях ФСИН России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 227–229.

Обучение иностранному языку считается достаточно трудоемким процессом, несмотря на это, в современном мире знанию иностранных языков уделяется много внимания, в обществе стало принято, что любой высококвалифицированный специалист должен владеть навыками общения на иностранном языке. Более того современные направления развития человеческой деятельности зачастую требуют международного сотрудничества и взаимодействия с целью достижения высоких результатов, что, разумеется, невозможно без знания иностранного языка.

«Общение на иностранном языке становится существенным компонентом для профессиональной подготовки специалистов любого профиля, так как основной задачей студентов является не только овладеть навыками общения на иностранном языке, но и приобрести специальные знания терминологии по своей специальности» [1].

Сегодня, как прописано в ФГОС ВО, современному молодому специалисту для успешной профессиональной деятельности необходимы такие профессиональные и личностные качества как:

– умение осуществлять проектную деятельность, профессионально подходить к решению технических задач и проблем;

– вести техническую документацию;

– использовать современные информационные технологии при разработке новых образцов техники;

– владеть графической и компьютерной культурой;

– владеть, по крайней мере, одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения и применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка и т. д. [2].

Современный этап развития уголовно-исполнительной системы также требует от сотрудников знания иностранного языка. Эта потребность возникает на разных этапах деятельности сотрудников пенитенциарной системы, например, при осуществлении обмена опытом с сотрудниками исправительных учреждений других государств, при необходимости общения с иностранными осужденными, не владеющими иностранным языком.

К сожалению, в исправительных учреждениях не предусмотрено наличие в штате переводчика, в связи с чем, для его осуществления привлекаются сторонние организации, предоставляющие свои услуги на коммерческой основе. Однако на практике могут возникать чрезвычайные ситуации, представляющие угрозу безопасности и нарушающие права иностранных осужденных. В данных случаях хотя бы минимальное знание иностранного языка может оказать содействие в достижении положительного исхода развития ситуации.

Нельзя упускать из виду и значительное влияние изучения иностранного языка на развитие нашего головного мозга. Как известно, когнитивная деятельность, направленная на изучение иностранного языка, влияет на структуры головного мозга так же, как спортивные упражнения на мышцы, то есть при систематическом выполнении такой деятельности, задействованные области головного мозга увеличиваются в размерах, что приводит к улучшению их функционирования.

Еще одним преимуществом изучения иностранного языка является совершенствование знаний родного языка. В процессе обучения грамматике, лексике, фонетике и других разделов иностранного языка, как правило, постоянно проводится сравнительный анализ с системой родного языка, то есть неизбежный, постоянный повтор грамматических, лексических, фонетических, орфоэпических и других норм родного языка.

Этот сравнительный анализ разных языковых систем позволяет выявить сходства и различия между ними, а также помогает обучающимся оценить материал с точки зрения его сложности на разных уровнях.

Ученые Кембриджского университета в Великобритании эмпирическим путем выяснили, что человек, обладающий знанием иностранного языка, обладает лучшими способностями к фокусированию и поддержанию внимания [3].

Однако, несмотря на все вышеизложенные потребности и преимущества изучения иностранного языка, как показывает практика преподавания, обучающиеся ведомственных образовательных организаций обладают низким уровнем мотивации к изучению иностранного языка [4].

Основным способом повышения мотивации к изучению иностранного языка является использование различных современных методов и приемов подачи материала и контроля знаний на занятиях.

В соответствии с образовательной программой ведомственных образовательных организаций ФСИН предусмотрено обучение курсантов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Тематическим планом дисциплин предусмотрено изучение географического положения и государственного устройства стран изучаемого язык, что позволяет обучающимся не только совершенствовать свои умственные способности, но и повышать уровень знаний и осведомленности об окружающем мире. Эти темы, как правило, вызывают у курсантов повышенный интерес, так как они достаточно заинтересованы развитием своего кругозора.

Однако, польза изучения данных тем на иностранном языке не ограничивается лишь этими аспектам. В процессе работы над изучением государственного устройства стран изучаемого языка, происходит и изучение государственной системы нашего языка, а впоследствии и сравнительный анализ между этими системами, что помогает обучающимся приобретать навыки работы с информацией, а именно находить, сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы и т. д.

С большими трудностями курсанты сталкиваются при изучении дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Это связано с тем, что дисциплина изучается на первом году обучения наряду с общеобразовательными предметами, при этом в соответствии с программой курсанты обязаны овладеть знанием юридической терминологии, в том числе в сфере уголовно-исполнительного права, на иностранном языке.

Однако юридические дисциплины изучаются ими позже, в связи с чем, знания в сфере законодательства и правовой системы, в том числе российской, у курсантов практически отсутствуют. У них возникают трудности с переводом юридических терминов, разграничением некоторых понятий, составлением юридически правильных текстов.

В таком случае преподавателю приходится адаптировать материал под уровень знаний курсантов либо выполнять еще и роль преподавателя юридических дисциплин и объяснять базовые принципы российской системы права. Наиболее предпочтительным, на наш взгляд, является второй вариант, так как упрощение материала приводит к снижению достигаемого уровня знания иностранного языка на конечном этапе.

Как известно, наиболее эффективным способом изучения иностранного языка является живое общение с носителями языка. В ведомственных образовательных организациях не обучаются иностранные студенты, более того обучающиеся имеют ограниченные возможности выезда за пределы территории Российской федерации, однако усилиями профессорско-преподавательского состава удается организовывать различные научные конференции и фестивали с участием иностранных граждан, обучающихся на территории нашей страны.

Данный опыт взаимодействия является очень ценным, поскольку обучающиеся разных стран, разных специальностей получают возможность познакомиться и проверить навыки иноязычного общения в реальных условиях. Курсанты с большим энтузиазмом принимают участие в подобных мероприятиях, в результате проявляют большую заинтересованность на занятиях по иностранному языку.

Еще одним эффективным способом изучения иностранного языка стало использование мобильных приложений. Из собственного практического опыта стоит отметить приложение Duolingo, которое достаточно на высоком уровне было оценено обучающимися. Во-первых, приложение бесплатное, во-вторых, обладает очень удобным интерфейсом, простым и понятным в использовании даже для новичков. Также в приложении есть возможность определить свой уровень знания языка, построить программу обучения, в зависимости от своих целей и потребностей и отслеживать своей прогресс наглядно.

Иноязычная компетенция будущего специалиста подразумевает формирование языковых и речевых навыков оперирования необходимой лексикой, которые проявляются в самостоятельном продуцировании устных и письменных высказываний в пределах тем профессиональной сферы [5].

Иноязычную компетенцию будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы можно рассмотреть как синтез лингвистической (знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами), тематической (знание профессиональных особенностей и реалий, этикетных форм речи), социокультурной (знание социокультурного контекста), компенсаторной (умение добиться взаимопонимания), переводческой (способность в процессе переговоров передать полученную информацию в устной и письменной форме) и учебной (умение учиться).

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что процесс обучения иностранному языку в ведомственной образовательной организации занимает очень важное место и вносит значительный вклад в развитие курсантов как будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Список источников

1. Фуфурина, Т. А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов // Наука, техника и образование, 2015. – № 2 (8). – С. 98–103.

2. Игнаткина, И. В. Роль иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых ВУЗов / И. В. Игнаткина // Проблемы педагогики. – 2017. – № 2(25). – С. 67–69.

3. Bilingualism enhances attentional control in non-verbal conflict tasks – evidence from ex-Gaussian analyses. – URL: https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/ bilingualism-enhances-attentional-control-in-non-verbal-conflict-tasks-evidence-from-ex-gaussian-analyses/E5858DED1F65D8F876C42A8F79D25B0A (дата обращения: 17.05.2025).

4. Суфянова, Д. А. Повышение мотивации к изучению иностранного языка: опыт Пермского института ФСИН России / Д. А. Суфянова // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2024. – № 4(15). – С. 18–23.

5. Мадай, И. С. Особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. С. Мадай // Лингвистическая компетентность в современной образовательной среде : сборник статей II Заочной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 мая 2024 года. – Санкт-Петербург : Военный институт физической культуры, 2024. – С. 77–82.

Информация об авторе

Д. А. Суфянова – преподаватель.

Статья поступила в редакцию 18.06.2025; одобрена после рецензирования 21.07.2025; принята к публикации 28.07.2025.

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 230–237
Научная статья
УДК 37.015.3
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-230-237

Инструментарий персонализации образовательной среды в контексте психологического здоровья обучающихся

Максим Вячеславович Воробьев[1], Екатерина Андреевна Подкалюк[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]k.macs1002@mail.ru
[2]Podkaliuk_k@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования субъективного влияния отдельных инструментов цифровой образовательной среды вуза на психологическое здоровье студентов. В исследовании приняли участие обучающиеся ряда вузов Калининградской области разных направлений. Использование авторской шкальной техники показало достаточно высокий уровень субъективной оценки психологического здоровья студентов при использовании инструментов цифровизации образовательной среды. Информационный и социокультурный компоненты ЦОС не оказывают негативного влияния на психологическое здоровье, в отличие от организационного и научно-исследовательского. Выявлен ряд отдельных инструментов, снижающих психологическое здоровье обучающихся.

Ключевые слова: персонализация образования, цифровая образовательная среда, психологическое здоровье, вуз, студенты.

Благодарности:

– выражаем благодарность Балтийскому федеральному университету им. И. Канта за поддержку в проведении исследования;

– выражаем благодарность научному руководителю П. Б. Торопову за помощь, поддержку и ценные советы при планировании и подготовке исследования.

Для цитирования: Воробьев М. В., Подкалюк Е. А. Инструментарий персонализации образовательной среды в контексте психологического здоровья обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 230–237.

Введение

В настоящее время персонализация, персонализированный подход становится атрибутом и маркером качества системы образования. За последние 5 лет наблюдается тенденция перехода к персонализированному образованию на всех ступенях высшего образования. Об этом свидетельствует программа «Приоритет 2030» в рамках которой утверждается о том, что персонализированная образовательная траектория дает студентам больше свободы, что повышает эффективность обучения и делает их более конкурентоспособными на рынке труда [1].

Обзор литературы

С 2000 года в ELibrary размещено более 660 статей по тематике, связанной с персонализацией. При этом персонализированному подходу в рамках вуза посвящено более 80 статей, а за последние 5 лет – более 60. Это подтверждает возрастающую актуальность этой темы в рамках психолого-педагогической науки за последние 5 лет [2]. Обращают на себя внимание работы Е. А. Этко «Процессы персонализации и персонификации как различные процессы развития личности» [3], Л. В. Абдалиной «Персонализация как ведущий образовательный тренд современности» [4] и Т. В. Моисеевой «Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной

школы» [5]. В работе Е. А Этко широко описывается сравнительный анализ процессов персонализации и персонификации, как процессов становления личности в психологической науке в настоящее время. Л. В. Абдалина актуализировала проблему разработки и внедрение персонализированного подхода в образовательный процесс, а также отметила новые принципы организации образовательным процесса в контексте цифровизации обучения. В свою очередь, Т. В. Моисеева обосновала и актуализировала проблему персонализированного обучения на основе концепции аксиологического подхода, а также высказала свое мнение что современное цифровое поколение отличается инновационным мышлением и быстрой адаптацией к переменам, требуются изменения всей системы профессионального образования и разработки соответствующих методологических подходов к персонализированному обучению.

Персонализация в психологической науке определяется, как процесс создания личности, обретения ценностей и определенных социальных ролей человеком в обществе. В педагогической науке обозначает систему действий, которая направлена на развитие личностного потенциала в образовательном процессе. Таким образом, на стыке двух наук, обобщая мнение ученых, можно сказать, что большинство исследователей понимают под персонализированным подходом в образовании построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности студента для повышения результативности обучения, вследствие которого происходит личностное развитие будущих специалистов [6]. Необходимо отметить, что в основе подхода к персонализированному обучению лежит положение, о том, что обучающиеся сами определяют свой учебный процесс, его динамику, структуру на основе своих интересов, особенностей и ценностей личности.

В настоящее время персонализированное образование внедряется в образовательный процесс и успешно применяется в основном за счет цифровых технологий. Именно они позволяют адаптировать формат обучения к потребностям студентов и быть ему более лично-направленным, нежели традиционные формы обучения. Цифровизация – преобразование значимой информации в цифровую форму для ее более эффективного и доступного использования [7]. Именно цифровизация обладает уникальными чертами – вариативность и доступность. Основные черты цифровизации – необратимость, инновационность и функциональность [8].

По мнению Р. З. Елсаковой электронное обучение, которое построено на ИИ, позволяет построить индивидуальную траекторию обучения для студентов на основе их индивидуальных потребностей, интересов и психологических особенностях. Именно такое обучение олицетворяет персонализированное электронное обучение и повышает эффективность обучения, соответствуя тенденциям персонализации и цифровизации в настоящее время [9].

Одним из ведущих трендов развития образования является развитие цифровых инструментов в системе образования. Именно цифровые решения должны быть, по мнению Совета по стратегическому развитию, инструментом для качественной и эффективной системы образования в России [10]. Цифровые технологии предполагают множество вариантов для проектирования образовательных процессов, индивидуальных траекторий и структуры обучения. Посредством цифровых технологий, обучение в образовательном процессе становится доступным так, как с помощью цифровых инструментов можно построить процесс обучения, какую либо его часть или же видоизменить под каждого отдельного обучающегося. Благодаря цифровизации персонализированное обучение становится кардинально полярным традиционному виду обучения за счет внимания к индивидуальным психологическим особенностям личности. С помощью цифровизации студенты самостоятельно могут управлять учебным контентом, подстраивать обучение под свои интересы. Именно цифровые инструменты при персонализации имеют такие возможности, как: учитывать темп выполнения заданий, структуру заданий, подбирать контрольные задания с учетом уровня усвоения материала и многое другое.

Электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением, содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ, информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств [10]. По мнению Н. В. Гераскевич электронное обучение может внедряться путем организации работы обучаемых на образовательном портале, который формирует электронную информационно-образовательную среду на уровне учебного заведения. Н. В. Гераскевич выделяет следующие принципы цифрового образовательного процесса: доминирование, персонализация,

целесообразность, гибкость и адаптивность, успешность, обучение в сотрудничестве и взаимодействии, практикоориентированность, нарастание сложности, насыщенность образовательной среды, полимодальность [10]. Таким образом, можно отметить, что развитие персонализации напрямую зависит от успешного внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс. Именно цифровизация позволяет строить индивидуальные маршруты с учетом личностных особенностей и характеристик учащихся. Именно связь цифровизации и персонализации создает широкое поле возможностей для самореализации личности в процессе обучения в вузе.

Говоря о развитии личности в образовательной среде нельзя не говорить о психологическом здоровье так, как именно данное понятие, по определению ВОЗ, представляет собой состояние, способствующее наиболее полному физическому, умственному и эмоциональному развитию человека [11].

Психологическое здоровье является не только неотъемлемой частью здоровья, но и прямым индикатором полноценного развития личности. Главное условие образовательной среды – поддержка и формирование психологического здоровья молодого поколения, управление эмоциональными реакциями, снижение уровня негативных эмоций таких, как: злость, агрессия, тревожность, апатия и др. Именно поэтому проблеме сохранения и формирования психологического здоровья сейчас уделяется так много внимания.

С 2000 года в ELibrary размещено более 460 статей по тематике, связанной с психологическим здоровьем. При этом психологическому здоровью студентов посвящено более 60 статей [2]. Большинство исследователей понимают под психологическим здоровьем психологическое состояние внутреннего благополучия личности зависящее от индивидуально-личностных особенностей человека, его взглядов и установок, степени удовлетворенности своих потребностей и реализации собственных жизненных планов, а также способность личности выдерживать различные стрессы, изменения в жизни и умение восстанавливаться после [12].

А. В. Качалова выделяет ряд существенных признаков, которые характеризуют психологическое здоровье личности студента в условиях цифровизации образовательного процесса. Основные, на наш взгляд, следующие:

1. осознанность и осмысленность личностью самой себя, мира в целом, и себя в этом миром;
2. чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой»;
3. ощущение собственной дееспособности;
4. социально-психологический интерес;
5. состояние психоэмоциональной устойчивости, определенности в жизни и оптимистический жизнерадостный настрой [11].

При формировании психологического здоровья студентов, также следует уделять внимание их эмоциональному состоянию. Так, как отдельные психоэмоциональные состояния могут, как стимулировать мозговую и физическую деятельность, так и тормозить ее, что скажется на усвоении учебного материала, а, в дальнейшем, на успешность обучения в целом [13].

В нашем исследовании мы опирались на определение психологического здоровья И. В. Дубровиной – «Сутью психологического здоровья является постепенное осознание и принятие растущим человеком особенностей своего психического развития, своей личности, своей индивидуальности» [14, 103].

За определение цифровой образовательной среды (далее, ЦОС) было выбрано высказывание Шиловой О. Н., с которым нельзя не согласиться. По ее мнению, ЦОС это опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества [15].

Резюмируя анализ вышеупомянутых научных работ, можно отметить некоторые проблемы, которые в совокупности заключаются в том, что не учитываются факторы дестабилизации психологического здоровья студентов при работе с цифровым инструментарием университета. Также, одна из основных проблем, которая послужила основой исследования, заключается в том, что в научном мире спектр исследований, которые бы не просто изучали психологическое и эмоциональное состояние студентов в образовательной среде, а рассматривали бы субъектив-

ное влияние цифровых инструментов на психологическое состояние студентов, весьма ограничен, и часть из них не находится в широком доступе.

На наш взгляд, такое исследование представляет интерес в условиях направленности на повышение качества высшего образования в стране, предотвращении социальной напряженности среди молодежи и перехода на российские цифровые инструменты для повышения результативности внедрения персонализированного подхода в образовании.

Цель, материалы и методы

Исследование было направлено на выявление наиболее значимых субъективных факторов дестабилизации психологического здоровья при использовании инструментария цифровизации образовательной среды в связи с их субъективным влиянием на психологическое здоровье обучающихся в вузе. При проведении исследования интерес был направлен не только на сами инструменты, как на элементы цифровой образовательной среды, но и на рассмотрение того, какие инструменты ЦОС выступают, как субъективные факторы дестабилизации психологического здоровья студентов.

По нашему мнению, понимание факторов дестабилизации психологического здоровья студентов при освоении элементов ЦОС образовательной организации позволит улучшить процесс внедрения персонализированного подхода в образовательный процесс, что увеличит эффективность обучения студентов.

Исследование проводилось с помощью шкальной техники, направленной на диагностику психологического здоровья студентов в цифровой образовательной среде вуза [16; 17].

Опросник разработан аспирантами Высшей школы образования и психологии, БФУ им. И. Канта – М. В. Воробьевым и Е. А. Подкалюк с учетом опыта создания, апробации сходных шкальных техник О. В. Митиной и В. В. Сорокиной [18], М. В. Котовой [19], а также П. Б. Торопова [20].

Цель опросника – оценить субъективное влияние отдельных инструментов цифровой образовательной среды вуза на психологическое здоровье студентов. Опросник разработан с учетом восьми компонентов цифровой образовательной среды по О. Н. Шиловой [15], а так же инструментов, которые наиболее часто отмечались студентами.

Компоненты ЦОС:

1. Организационный:
– Личный кабинет студента;
– Электронное расписание.
2. Методический:
– ЛМС;
– Сайт образовательной организации.
3. Научно-исследовательский:
– Корпоративная почта организации;
– Мессенджеры
4. Платформы онлайн обучения:
– Облачные технологии;
– Поисковики.
5. Коммуникационный:
– Microsoft Office/текстовые процессоры;
– ИИ/нейросети.
6. Информационный:
– Зарубежные онлайн библиотеки;
– Онлайн библиотека образовательной организации.
7. Учебно-практический:
– Онлайн-платформы для проведения опросов и исследований;
– Обучающие платформы.
8. Социокультурный:
– МТС Линк;
– Видеоконференции.

К каждому компоненту были подобраны собственные цифровые инструменты, который обычно присутствует в учебной деятельности студентов вуза [16].

Исходя из определения психологического здоровья Е. А. Сергиенко, были выделены 3 главные составляющие, взаимодополняющие друг друга, с помощью которых было оценено эмоциональное состояние студентов при использовании компонентов цифровой образовательной среды образовательной организации [14]:

1. Уверенность в использовании инструментов ЦОС.
2. Психологическое равновесие при использовании инструментов.
3. Направленность на самореализацию при использовании.

Также, студентам был предоставлен опросник, в котором были заданы вопросы о трудностях, с которыми они сталкиваются при использовании определенного инструмента в образовательном процессе [16].

Опросник был предоставлен обучающимся ряда вузов Калининградской области, разных уровней подготовки и различных специальностей, от 17 до 25 лет в электронном виде с использованием сервиса для проведения опросов и сбора информации – Yandex Forms. Исследование проводилось в 2025 году, анонимно, с информированного согласия респондентов.

В исследовании приняли участие более 60 респондентов. Большинство прошедших опрос – женского пола (56. 7 %).

Статистические расчеты проводились в программе MS Excel. Для анализа результатов были рассчитаны меры центральной тенденции по каждому инструменту и компоненту ЦОС.

Результаты

Выраженность показателей психологического здоровья при использовании инструментов ЦОС (конкретных цифровых инструментов), представленные в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность показателей психологического здоровья при использовании инструментов ЦОС

Ранг	Цифровой инструмент	Субъективный показатель психологического здоровья
1	Мессенджеры (Вконтакте, Телеграмм, Whatsapp и пр.)	9,15
2	Облачные технологии (Гугл\ Яндекс\ Майл. ру облака)	9,083333
3	Поисковики (Яндекс, Майл и пр.)	9,05
4	Microsoft office (текстовые процессоры)	9,016667
5	Обучающие платформы (Stepik, Openedu и пр.)	8,933333
6	Онлайн-платформы для проведения опросов и исследований (Яндекс формы и пр.)	8,766667
7	МТС Линк	8,4
8,5	Электронное расписание	7,916667
8,5	Официальный сайт фуз	7,916667
10	ИИ (chat GPT, нейросети)	7,883333
11	Видеоконференции (Яндекс телемост и пр.)	7,816667
12	ЛМС	7,633333
13	Личный кабинет студента	6,933333
14	Онлайн библиотека	6,683333
15	Иностранные онлайн библиотеки (OpenDOAR, DOAJ, SSRN и пр.)	6,483333
16	Корпоративная почта	6,233333

Согласно таблице 1, можно выделить 4 цифровых инструмента, при работе с которыми студенты чувствуют наибольший уровень уверенности, психологического равновесия и направленности на самореализацию. Это – мессенджеры (9,15), облачные сервисы (9,08), поисковики (9,05) и текстовый процессор Microsoft Office (9,02). Мы предполагаем, что такой высокий уровень связан с большим опытом использования данных инструментов. В своей учебной деятельности студенты часто используют вышеприведенные 4 инструмента, что помогло им хорошо разобраться с ними и чувствовать себя уверенно при их использовании.

Также, можно выделить 4 цифровых инструмента, при работе с которыми студенты чувствуют наименьший уровень уверенности, психологического равновесия и направленности на самореализацию. Это – корпоративная почта (6,23), иностранные онлайн библиотеки (6,48), онлайн библиотека (6,68) и личный кабинет студента (6,93). Можно предположить, что низкий уровень связан с тем, что все приведенные цифровые инструменты завязаны сугубо на учебной деятельности и не могут использоваться для личных внеучебных интересов.

Далее нам рассмотрено субъективное влияние компонентов ЦОС на психологическое здоровье студентов (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность показателей психологического здоровья студентов при использовании компонентов ЦОС (по Шиловой О. Н.)

Место	Компонент ЦОС	Показатель психологического здоровья
1	Информационный компонент	9,066667
2	Социокультурный компонент	8,85
3	Учебно-практический компонент	8,45
4	Платформы онлайн-обучения	8,108333
5	Методический компонент	7,775
6	Коммуникационный компонент	7,691667
7	Организационный компонент	7,425
8	Научно-исследовательский компонент	6,583333

Очевидно, что с информационным (9,07) и социокультурными (8,85) компонентами у студентов возникает наименьшее количество проблем, ведущих к дестабилизации психологического здоровья. Это может быть связано с тем, что общение (социокультурный компонент) и свободное изучение интересующей информации (информационный компонент) помогает студентам найти психологическое равновесие и самореализоваться.

Наименее комфортно студенты чувствуют себя при взаимодействии с научно-исследовательским (6,58) и организационным (7,43) компонентами. Это может быть связано с тем, что большинство студентов, являются бакалаврами, и были в меньшей степени задействованы в использовании научно-исследовательского компонента ЦОС.

Сложности взаимодействия с организационным компонентом могут быть связаны с высокой стандартизацией образовательного процесса, повышенными требованиями к самоорганизации обучающихся. Именно это может «сковывать» их и нарушать психологическое равновесие студентов.

Использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни позволило констатировать отсутствие достоверных различий между подвыборками по полу, возрасту (17–20 и 21–25 лет), специальности (гуманитарные – технические).

Однако обнаружены достоверные различия (при p=0,01) в подгруппах, сформированных по уровням образования – магистранты практически не испытывают дискомфорт в научно-исследовательском компоненте ЦОС.

Выводы

Анализ общего субъективного влияния всех компонентов ЦОС показал высокий результат (8,92), что говорит о достаточно высоком уровне психологического здоровья студентов при цифровизации образовательной среды.

Наибольшие трудности у студентов возникли с корпоративной почтой, иностранными онлайн библиотеками, онлайн библиотекой и личным кабинетом студента, а также с научно-исследовательским и организационным компонентами.

Из этого можно сделать вывод о том, что у студентов возникают трудности с цифровыми инструментами, которые напрямую связаны с учебным процессом, что может быть рассмотрено как проецированием их не всегда положительно оцениваемого опыта в учебной среде, так и узконаправленностью использования этих инструментов.

Необходимо так же отметить смену инструментария вуза с иностранных на российские приложения, например, переход с приложения Zoom на МТС линк.

Так же значимыми субъективными факторами дестабилизации психологического здоровья при использовании инструментария персонализации образовательной среды оказались организационный и научно-исследовательский компоненты.

Ограничения исследования

Основной особенностью и, одновременно, ограничением исследования, является связь содержания разработанного опросника и вуза, т. к. основой опросника выступил спектр инструментов конкретной образовательной организации. Специализированность вузов на различных цифровых инструментах, с учетом их направленности, не позволит применить данный опросник достаточно широко, однако он может быть легко адаптирован к условиям других вузов. Отметим факт преобладания респондентов женского пола в выборке.

Список источников

1. Подкалюк, Е. А. Персонализация в образовании: проблемы понимания / Е. А. Подкалюк // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2024. – Т. 5. – № 3. – С. 41–48.
2. Научная электронная библиотека Elibrary.ru. – URL: https://www.elibrary.ru/ (дата обращения: 05. 01. 2025).
3. Этко, Е. А. Процессы персонализации и персонификации как различные процессы развития личности : материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ–2015». – Москва : МАКС Пресс, 2015. – С. 1–3.
4. Абдалина, Л. В. Персонализация как ведущий образовательный тренд современности / Л. В. Абдалина // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2022. – № 2. – С. 10–13.
5. Моисеева, Т. В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы / Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 78–82.
6. Подкалюк, Е. А. Понятия персонализация и персонификация в психолого-педагогических науках / Е. А. Подкалюк // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2024. – Т. 5. – № 2. – С. 67–72.
7. Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2(31).
8. Джабиева, М. Х., Ермаков, Д. С. Перспективы персонализации отечественного образования // Нижегородское образование. – 2023. – № 1.
9. Елсакова, Р. З. Персонализация электронного обучения студентов вуза на основе искусственного интеллекта: современное состояние проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – № 4.
10. Гераскевич, Н. В. Персонализация процесса достижения учебных результатов иноязычного образования на основе специализированных цифровых платформ // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2 (94).
11. Качалова, А. В. Психологическое здоровье личности студента в условиях цифровизации образовательного процесса // Национальное здоровье. – 2020. – № 4. – С. 72–75.
12. Шакурова А. А. Факторы, определяющие психологическое здоровье студентов-психологов / А. А. Шакурова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1(62). – С. 241–246.
13. Ганиева, А. И., Алиева, М. Б., Рубанова, Е. И. Психологическое здоровье студентов как теоретическая проблема современной образовательной практики // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4.
14. Сергеенко, Е. А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. Серия Психология. Педагогика. Образование, 2017. – С. 98–117.
15. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование, 2020. – № 2(63). – С. 36–41.
16. Воробьев, М. В., Подкалюк, Е. А. Опыт разработки шкальной техники для диагностики здоровья студентов в цифровой образовательной среде вуза // Актуальные вопросы современных научных исследований : сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза : Наука и Просвещение, 2025. – С. 177–180.
17. Изучение психологического здоровья студентов при цифровизации образовательной среды, Опросник, 2024. – URL: https://forms.yandex.ru/u/676686f35056903970da5c20/ (дата обращения: 10.01.2025).
18. Митина, О. В., Сорокина, В. В. Ценности старшеклассников: разработка компьютерного диагностического инструментария // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 1. – С. 42–59.
19. Котова, М. В. Проблемы конструктивной валидности шкальных методик измерения этнической идентичности / Вестник ГУУ. 2013. – № 23. – С. 257–164.
20. Торопов, П. Б. Профессиональная диагностика в условиях цифровой образовательной среды / Д. В. Шабаров, П. Б. Торопов, О. Г. Повжик, В. А. Майоров, А. Л. Миссуловин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 10(212). – С. 473–477.

References

1. Podkalyuk, E. A. Personalization in education: problems of understanding / E. A. Podkalyuk // Actual problems of pedagogy and psychology. – 2024. – Vol. 5. – №. 3. – Pp. 41–48.

2. Scientific electronic library Elibrary.ru. – URL: https://www.elibrary.ru/ (date of access: 05.01.2025).

3. Etko, E. A. Processes of personalization and personification as different processes of personality development : materials of the International youth scientific forum "LOMONOSOV–2015". – Moskow : MAKS Press, 2015. – Pp. 1–3.

4. Abdalina, L. V. Personalization as a leading educational trend of our time / L. V. Abdalina // Bulletin of the Volgograd State University. – 2022. – № 2. – Pp. 10–13.

5. Moiseeva, T. V. Personalization of education – a new direction of higher professional school // MNKO. – 2024. – № 1(104).

6. Podkalyuk, E. A. The concepts of personalization and personification in psychological and pedagogical sciences / E. A. Podkalyuk // Actual problems of pedagogy and psychology. – 2024. – Vol. 5. – № 2. – Pp. 67–72.

7. Strokov, A. A. Digitalization of education: problems and prospects // Bulletin of Minin University. – 2020. – № 2(31).

8. Dzhabieva, M. Kh., Ermakov, D. S. Prospects for the personalization of domestic education // Nizhny Novgorod education. – 2023. – № 1.

9. Elsakova, R. Z. Personalization of e-learning of university students based on artificial intelligence: the current state of the problem // Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical Sciences. – 2023. – № 4.

10. Geraskevich, N. V. Personalization of the process of achieving educational results of foreign language education based on specialized digital platforms // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2022. – № 2(94).

11. Kachalova, A. V. Psychological health of a student's personality in the context of digitalization of the educational process // National Health. – 2020. – № 4. – Pp. 72–75.

12. Shakurova, A. A. Factors determining the psychological health of psychology students / A. A. Shakurova // Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. – 2023. – № 1(62). – Pp. 241–246.

13. Ganieva, A. I., Alieva, M. B., Rubanova, E. I. Psychological health of students as a theoretical problem of modern educational practice // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – № 79–4.

14. Sergeenko, E. A. Psychological health: subjective factors // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series Psychology. Pedagogy. Education, 2017. – Pp. 98–117.

15. Shilova, O. N. Digital educational environment: pedagogical view // Man and education, 2020. – № 2(63). – Pp. 36–41.

16. Vorobyov, M. V., Podkalyuk, E. A. Experience in developing a scale technique for diagnosing students' health in the digital educational environment of a university // Actual issues of modern scientific research : collection of articles from the XV International scientific and practical conference: in 2 parts. – Penza : Science and Education, 2025. – Pp. 177–180.

17. Study of students' psychological health in the digitalization of the educational environment, Questionnaire, 2024. – URL: https://forms.yandex.ru/u/676686f35056903970da5c20/ (date of access: 01.10.2025).

18. Mitina, O. V., Sorokina, V. V. Values of high school students: development of computer diagnostic tools // Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology. – 2015. – № 1. – Pp. 42–59.

19. Kotova, M. V. Problems of constructive validity of scale methods for measuring ethnic identity // Bulletin of the State University of Management. – 2013. – № 23. – Pp. 257–164.

20. Toropov, P. B. Professional diagnostics in the context of the digital educational environment / D. V. Shabarov, P. B. Toropov, O. G. Povzhik, V. A. Mayorov, A. L. Missulovin // Scientific notes of P. F. Lesgaft University. 2022. – № 10(212). – Pp. 473–477.

Информация об авторах

М. В. Воробьев – аспирант;
Е. А. Подкалюк – аспирант.

Статья поступила в редакцию 18.06.2025; одобрена после рецензирования 21.07.2025; принята к публикации 29.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 238–242
Научная статья
УДК 159.922
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-238-242

Исследование тенденций изменения жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе демографического подхода П. К. Глика

Гасанов Тебриз Забит оглу
Бакинский государственный университет, Азербайджан, Баку
tabrizhasanov420@gmail.com

Аннотация. Представлена попытка построения жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе демографического подхода П. К. Глика с опорой на статистические данные в 1993, 2003, 2013 и 2023 годы. Основой для построения жизненного цикла семьи стали средние показатели возраста вступления в первый брак для мужчин и женщин, средний возраст женщины при рождении последнего ребенка и ожидаемая продолжительность жизни. Составлена таблица, отражающая динамику стадий жизненного цикла семьи за период независимости Азербайджана. Анализ выявил тенденции повышения возраста вступления в брак, сокращение репродуктивного периода, удлинения социализирующей стадии. Обозначены ограничения модели П. К. Глика в современных условиях и перспективы её развития с включением повторных браков, разводов и различий между городским и сельским населением.

Ключевые слова: жизненный цикл семьи, демографический подход, средний возраст вступления в первый брак, средний возраст женщины при рождении последнего ребенка, уход детей из семьи, «пустое гнездо», ожидаемая продолжительность жизни, Азербайджан.

Для цитирования: Гасанов Т. З. Исследование тенденций изменения жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе демографического подхода П. К. Глика // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 238–242.

В современном мире вопросы, связанные с институтом семьи, приобретают особую актуальность, как для государственных структур, так и для широкой общественности. Проблемы семейного уклада касаются не только таких стран, как США, Россия, Китай и государства Европы, но и Азербайджана, где жизненный цикл семьи формируется под влиянием как традиционных, так и глобальных трансформаций. Несмотря на актуальность данной тематики, вопросы, касающиеся жизненного цикла семьи, остаются недостаточно разработанными в научной литературе Азербайджана.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью соотнести стадии жизненного цикла семьи с историческим контекстом и социально-культурной спецификой азербайджанского общества.

Целью настоящего исследования является выявление характеристики стадий жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе демографического подхода П. К. Глика и выявление трансформаций в различные временные периоды.

Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**:

Представить теоретико-методологические основания демографического подхода П. К. Глика к жизненному циклу семьи;

Анализировать демографические показатели в Азербайджане за периоды 1993, 2003, 2013 и 2023 года, чтобы выявить возрастные сдвиги и тенденции.

Составить модель жизненного цикла семьи в Азербайджане в период независимости;

Одним из первых исследователей, предложивших систематизированную демографическую модель жизненного цикла семьи, был американский демограф П. К. Глик (Paul. C. Glick). Его подход, сформулированный в середине XX века, оказал существенное влияние на развитие демографической теории семьи. В статье «Жизненный цикл семьи. Брак и семейная жизнь» (1955), а также в последующих работах П. К. Глик рассматривал семью, проходящую через последовательные стадии, таких как вступление в брак, рождение последнего ребенка, брак последнего ребенка и смерть одного из супругов [1].

Следует отметить, что в работе 1955 года П. К. Глик ограничивался анализом первых браков, не включая в исследование повторные браки. Однако в более поздней работе, написанной совместно с Грэмом Б. Спэньером (1980), была представлена расширенная модель, включающая дополнительные демографические показатели: расу, уровень образования, число браков [2].

Методологическим основанием подхода П. К. Глика является опора исключительно на демографические события – брак, рождение последнего ребенка, уход детей из семьи и смерть одного из супругов, – при исключении психологических и эмоциональных факторов. Это позволяет количественно измерить каждую стадию жизненного цикла семьи.

В данной статье будет предпринята попытка адаптации модели жизненного цикла семьи П. К. Глика к семейным реалиям Азербайджана. В отличии от модели 1955 года, в качестве критерия стадий будут использоваться не возрастные медианы, а среднеарифметические значения возрастов, как в исследовании 1980 года.

В случае Азербайджана исследование жизненного цикла требует учета демографических характеристик, отражающих изменения, происходящие в обществе за последние десятилетия. Для применимости модели П. К. Глика и выявления трансформаций жизненного цикла семьи в Азербайджане, необходимо опереться на статистические данные как средний возраст вступления в брак для мужчин и женщин, с учетом только первых браков, средний возраст матери при рождении детей и средний продолжительности жизни.

В качестве эмпирической базы выбраны 1993, 2003, 2013 и 2023 года, позволяющие проследить основные тенденции в изменении жизненного цикла семьи в период независимости.

Для построения жизненного цикла семьи в Азербайджане на основе представленной модели П. К. Глика в первую очередь нужно рассмотреть динамику одного из ключевых демографических показателей – среднего вступления в первый брак.

Представлены статистические данные по среднему вступлению в первый брак для мужчин и женщин (таблица 1).

Таблица 1

Средний возраст выступления в первый брак для мужчин и женщин [3;293]

Годы	Мужчины	Женщины	Средний возраст
1993	25,9	22,3	24,1
2003	27,6	23,3	25,5
2013	27,7	23,7	25,7
2023	28,7	24,2	26,5

Анализ таблицы среднего возраста вступления в первый брак в Азербайджане за период 1993-2023 годов показывает устойчивую тенденцию к его росту так и среди мужчин, так и среди женщин. За три десятилетия этот показатель увеличился для мужчин 2,8, а для женщин 1,9 года.

Рост среднего возраста вступления в брак отражает ряд социальных и культурных трансформаций. Во-первых, это свидетельствует об увеличении продолжительности добрачной социализации, что в свою очередь может быть связано с ростом образования, особенно среди женщин, а также с изменением приоритетов среди молодежи, включая карьерные и личностные установки. Во-вторых, это тенденция может указать на снижение социального давления на вступления в брак со стороны родителей, что характерно для перехода от традиционной к более индивидуалистичной модели семьи.

Эти данные, также позволяют проследить изменения возрастного разрыва между мужчинами и женщинами. В 1993 году возрастной разрыв между полами составлял 3,6 года, к 2003 году этот разрыв увеличился до 4,3 лет, в 2013 году 4,0, а в 2023 году достиг максимума до 4,5 лет.

Таким образом, наблюдается тенденция к увеличению возрастного разрыва между супругами. Такая тенденция с одной стороны может свидетельствовать о сохранении традиционных установок, согласно которым мужчина должен быть старше, чем женщина при вступлении в брак, с другой стороны может указывать на снижение социального положения молодых мужчин, вызванное трудностями профессиональной самореализации, экономической нестабильности, снижением доступности жилья.

Следующим ключевым демографическим показателем, подлежащим анализу, является средний возраст матери при рождении последнего ребенка. Данный показатель играет особую роль в демографическом подходе к жизненному циклу семьи, так как фиксирует завершение репродуктивной стадии. Как подчеркивал П. К. Глик в своей работе 1955 года, использование разницы между средним возрастом вступления в брак для женщин и средний возраст женщин при рождении первого ребенка является недостаточным критерием. В отличии от этого, опора на возраст матери при рождении последнего ребенка обеспечивает более устойчивую основу для анализа стадий жизненного цикла [1].

Однако в доступной демографической статистике представлен средний возраст матери при рождении детей в целом, без учета их порядка. Для приближенной оценки возраста матери при рождении последнего ребенка предлагается использовать следующий расчет: из среднего возраста женщин при рождении детей в целом (M) вычитается средний возраст женщин при вступлении в брак (N), удваивая полученное значение, получаем приблизительную продолжительность репродуктивного периода, затем прибавляя это значении к среднему возрасту женщин вступления в брак (L) получим средний возраст матери при рождении последнего ребенка (табл. 2).

Таблица 2

Средний возраст матери при рождении детей в целом и средний возраст матери при рождении последнего ребенка [3;293] [4;62]

Годы	Средний возраст матери при рождении детей в целом (M)	Средний возраст женщин при вступлении в брак (N)	Продолжительность репродуктивного периода L=(M – N)x2	Средний возраст женщины при рождении последнего ребенка N+L	Средний возраст мужа и жены при рождении последнего ребенка с учетом первых браков	
					Мужчины	Женщины
1993	25,7	22,8	5,8	28,6	31,7	27,1
2003	25,4	23,7	3,4	27,1	31,0	26,7
2013	25,0	24,0	2,0	26,0	29,7	25,7
2023	26,3	25,2	2,2	27,4	30,9	26,4

Построенная таблица (табл. 2) демонстрирует, что средний возраст рождения последнего ребенка (N+L) снизился с 28,6 года в 1993 году до 27,4 года в 2023 году, что отражает понижение верхней возрастной границы репродуктивного периода. При этом данные четвертого столбца (L) свидетельствуют о сокращении продолжительности репродуктивного периода с 5,8 лет в 1993 году до 2,2 лет в 2023 году. Эти тенденции могут указывать на переход моделей многодетной семьи к моделям с одним или двумя детьми, а также смещение деторождения в более ранние этапы супружеской жизни.

Следующим этапом построения жизненного цикла семьи является определение границ стадии «пустого гнезда», которая наступает после того, как последний ребенок покидает дом. В соответствии с логикой П. К. Глика, такой возраст принимается равным среднему возрасту вступления в первый брак, то есть, дети покидают, как предполагается, родительский дом, чтобы создать собственную семью, в каком в свое время вступили в брак их родители.

Таким образом, к возрасту матери и отца на момент рождения последнего ребенка прибавляется средний возраст вступления в брак в соответствующем году.

Полученная величина фиксирует границу между третьей и четвертой стадиями жизненного цикла семьи (табл. 3).

Таблица 3

Возраст родителей на момент ухода детей из семьи

Годы	Мужчины	Женщины
1993	55,8	51,2
2003	56,5	52,2
2013	55,4	51,4
2023	57,4	52,9

Проведенные расчеты показывают тенденцию к увеличению возраста родителей на момент ухода детей из семьи. Так, если в 1993 году предполагаемый возраст отца составлял 55,8 лет, а матери 51,2 года, то к 2023 году эти значения выросли до 57,4 и 52,9 соответственно. Эти данные отражают постепенное удлинение периода активного родительства, связанное с воспитанием и социализацией детей.

Завершающая стадия жизненного цикла семьи определяется как распад семьи вследствие смерти одного из супругов. П. К. Глик акцентирует внимание на биологическом завершении семьи супружеской жизни, рассматривая вдовство как финальную стадию семейного цикла. С целью завершения построения жизненного цикла семьи в Азербайджане по модели П. К. Глика были использованы официальные данные о предполагаемой продолжительности жизни при рождении. Согласно государственной статистике, ожидаемая продолжительность жизни мужчин составляла: в 1993 году – 65,2 года, в 2003 году – 69,5 года, в 2013 году – 71,6 года, и в 2023 году – 73,5 года, для женщин эти показатели были соответственно: 73,9; 75,1;76,8 и 78,4 года [4; 52]. Эти числа показывают, что если 1993 после брака последнего ребенка продолжительность жизни мужчин в среднем составляло 9,4, а для женщин 22,7 года, то в 2023 году этот показатель для мужчин составлял 16,1, а для женщин 25,5 года.

Интеграция этих данных позволяет определить завершение жизненного цикла семьи, так и возрастной промежуток между уходом детей и предполагаемым биологическим завершением супружества (табл. 4).

Таблица 4

Жизненный цикл семьи в Азербайджане на основе модели П. К. Глика

Стадии жизненного цикла семьи в Азербайджане	**Средний возраст мужа**				**Средний возраст жены**			
	1993	**2003**	**2013**	**2023**	**1993**	**2003**	**2013**	**2023**
А. Первый брак	25,9	27,6	27,7	28,7	22,3	23,3	23,7	24,2
Б. Рождение последнего ребенка	31,7	31,0	29,7	30,9	27,1	26,7	25,7	26,4
В. Брак последнего ребенка	55,8	56,5	55,4	57,4	51,2	52,2	51,4	52,9
Г. Смерть одного из супругов	65,2	69,5	71,6	73,5	73,9	75,1	76,8	78,4

Построенная таблица (табл. 4) позволяет не только построит основные стадии жизненного цикла в Азербайджане, но провести динамический анализ за период с 1993 по 2023 год. Сопоставление средневозрастных показателей на каждом из этапов предоставляет эмпирическую основу для выявления ключевых тенденций, таких как изменение структуры семейной жизни, трансформации родительских ролей и продолжительность союза. Ниже представлены обобщенные выводы, отражающие особенности современного жизненного цикла семьи в Азербайджане:

1. За тридцатилетний период наблюдается повышение возраста вступления в первый брак так у мужчин (с 25,9 до 28,7), так и у женщин (с 22,3 до 24,2), что указывает на расширение границ добрачной социализации. Также наблюдается увеличение возрастного разрыва между супругами при вступлении в первый брак от 3,6 (в 1993 году) до 4,5 (в 2023 году), что может свидетельствовать о снижении социального положения молодых мужчин.

2. Верхняя граница репродуктивного периода у женщин снизилась с 27,1 до 26,4 лет, хоть и незначительно, но в сочетании с сокращением продолжительности репродуктивного периода может указывать на переход от многодетной семьи к ограниченному и строго контролируемому деторождению (в частности однодетному).

3. Расчет возрастов супругов на момент создания детей собственных семей позволяет отметить удлинение социализирующей стадии. Так, возраст матери увеличился с 51,2 до 52,9 лет, а отца с 55,8 до 57,4 лет.

4. На заключительной стадии жизненного цикла семьи, при расчете биологического завершения цикла, также прослеживается нарастание возрастных показателей у мужчин с 65,2 (в 1993 г.) до 73,5 (в 2023 г.), и у женщин с 73,9 до 78,4 лет. Эти показатели указывают на расширения интервала между уходом детей, усиливая значение «пустого гнезда» и позднего супружества. При этом высокая продолжительность жизни женщин по сравнению с мужчинами (в 2023 году разрыв составляет 4,9 лет) выражает социально-демографическое явление постарелой женской одинокости, характерное финальной стадии семейного цикла семьи.

В заключении можно добавить, что потенциал подхода жизненного цикла семьи как инструмента социально-демографического анализа трансформаций семейной жизни. Несмотря на аналитическую ценность, подход П. К. Глика имеет ряд ограничений, как например не учитывает безбрачие, повторные браки, совместное проживание без регистрации брака, статистическая условность показателей.

Данная модель может быть дополнена и уточнена в будущем за счет включения таких параметров, как повторные браки, разводы, рождение детей вне брака, а также различий между городской и сельской средой. Углубление подхода позволит более точно отражать современные семейные процессы, связанные с индивидуализацией жизненных направлений, как и в городской, как и сельской местности.

Список источников

1. Glick, P. C. The life cycle of the family // Marriage and Family Living. – 1955. – Vol. 17. – № 1. – Pp. 3–9.

2. Spanier, G. B., Glick, P. C. (1980). The Life Cycle of American Families: an Expanded Analysis // Journal of Family History, 5(1). – Pp. 97–111.

Информация об авторе

Т. З. Гасанов – докторант.

Статья поступила в редакцию 11.06.2025; одобрена после рецензирования 14.07.2025; принята к публикации 22.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 243–249
Научная статья
УДК 37.013
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-243-249

Историко-методологические основы развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре

Лю Шусинь
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, республика Беларусь
fsy18846911857@qq.com

Аннотация. Рассматриваются историко-методологические основы развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре с 1862 года до настоящего времени. Анализируются ключевые этапы формирования концепций здорового образа жизни, влияние традиционной китайской медицины и философии на современные подходы к здоровьеориентированному воспитанию. Особое внимание уделяется роли государственной политики и образовательных институтов в продвижении здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровьеориентированное воспитание, китайская культура, традиционная китайская медицина, история здравоохранения, образовательные институты, государственная политика.

Для цитирования: Лю Шусинь. Историко-методологические основы развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 243–249.

Введение

Здоровьеориентированное воспитание в китайской культуре имеет глубокие исторические корни и продолжает развиваться под влиянием традиционных и современных факторов. Традиционная китайская медицина, государственная политика и образовательные институты играют ключевую роль в формировании современных подходов к воспитанию здоровья. С 1862 года, когда Китай начал активно взаимодействовать с западными странами, произошли значительные изменения в подходах к здравоохранению и воспитанию здоровья [1, с. 76].

Цель данной статьи – проанализировать историко-методологические основы развития здоровьеориентированного воспитания в Китае с 1862 года до настоящего времени, выявить ключевые этапы и факторы, влияющие на формирование современных подходов к воспитанию здоровья.

Историческое развитие идей здоровьеориентированного воспитания

Здоровьеориентированное воспитание в китайской культуре представляет собой сложный и многогранный феномен, сформировавшийся под влиянием философских, медицинских и социально-педагогических традиций. Его истоки восходят к глубокой древности, когда в Китае сложились первые представления о гармонии тела и духа, роли профилактики в сохранении здоровья и важности воспитания здорового поколения. Историко-методологический анализ этого процесса позволяет выявить ключевые этапы его развития, основные концепции и методы, а также их трансформацию в разные периоды китайской истории.

Одним из фундаментальных принципов здоровьеориентированного воспитания в Китае является идея единства человека и природы, разработанная в рамках даосизма и конфуцианства. Даосская традиция, сформировавшаяся в VI–V веках до н. э., рассматривала здоровье как следствие гармоничного взаимодействия индивида с окружающим миром. Лао-цзы и Чжуан-цзы подчеркивали важность естественного образа жизни, умеренности в питании, физической активности и духовной практики для поддержания баланса жизненной энергии «ци». Конфуцианство, в свою очередь, акцентировало социальный аспект здоровья, связывая его с нравственным воспитанием, соблюдением ритуалов и поддержанием порядка в обществе. Конфуций утверждал, что физическое здоровье невозможно без моральной чистоты и дисциплины, что нашло отражение в традиционной системе образования.

Важную роль в формировании здоровьеориентированного подхода сыграла китайская медицина, основанная на трактатах «Хуанди Нэйцзин» («Канон Желтого Императора о внутреннем»). В этом труде, датируемом III веком до н. э., здоровье рассматривалось как динамическое равновесие между инь и ян, а болезнь – как нарушение этого баланса. Методы профилактики и лечения включали не только фитотерапию и акупунктуру, но и рекомендации по правильному дыханию, двигательной активности (цигун, тайцзицюань) и питанию. Эти принципы легли в основу народной педагогики, где с раннего возраста детей приучали к соблюдению гигиенических норм, закаливанию и физическим упражнениям [2, с. 32].

В средневековый период (XVII-XVIII вв.) здоровьеориентированное воспитание развивалось в рамках государственной политики, особенно в эпохи правления династий Тан и Сун, когда были созданы первые медицинские школы и трактаты по педиатрии. В этот период большое внимание уделялось профилактике заболеваний через правильное воспитание: детей учили соблюдать режим дня, избегать излишеств и развивать выносливость. Важным элементом стала система физического воспитания ушу, сочетавшая боевые искусства с философией самосовершенствования.

Период поздней Цин (1842–1911 гг.) характеризовался кризисом традиционной системы здоровьеориентированного воспитания из-за влияния западной медицины, хотя в сельских районах сохранялись практики цигун и траволечения. После «Опиумных войн» миссионерские больницы начали внедрять европейские гигиенические стандарты, что привело к первому синтезу восточных и западных подходов к здоровью. Эпоха республики (1912–1949 гг.) ознаменовалась созданием первых санитарно-просветительских программ в школах, где традиционные дыхательные упражнения сочетались с основами научной гигиены.

С приходом XX века и влиянием западной медицины традиционные подходы к здоровьеориентированному воспитанию были переосмыслены. В Китае была разработана государственная программа «Здоровье для всех», включившая как современные медицинские практики, так и традиционные методы. В школах и вузах внедрялись системы утренней гимнастики, профилактических осмотров и образовательных курсов по гигиене.

В 1930-х годах правительство Гоминьдана пыталось систематизировать народную медицину, издавая учебники по профилактике заболеваний для учителей. После образования КНР (1949 г.) была запущена массовая кампания «Патриотического гигиенического движения», направленная на ликвидацию паразитарных заболеваний и улучшение санитарии. В период «культурной революции» (1966–1976 гг.) произошёл временный откат к упрощённым формам народной медицины, когда «босоногие врачи» стали главными проводниками здоровьесберегающих практик [3, с. 98].

Реформы Дэн Сяопина (1978 г.) реабилитировали профессиональную медицину и возродили интерес к традиционным системам оздоровления как части культурного наследия. В 1980-х гг. в учебных заведениях ввели обязательные занятия по тайцзицюань и цигун, сочетая их с современными спортивными нормативами. 1990-е годы отмечены созданием государственной программы по интеграции ТКМ в систему здравоохранения и образования.

В 2003 году после эпидемии SARS усилился акцент на профилактическую медицину и гигиеническое воспитание с детского возраста. Современный период (с 2010-х гг.) характеризуется цифровизацией здоровьесбережения через мобильные приложения для мониторинга здоровья и онлайн-курсы по традиционным практикам. В 2016 году была принята стратегия «Здоровый Китай 2030», сделавшая здоровьеориентированное воспитание частью национальной политики.

Здоровьеориентированное воспитание в современный период

Сегодня в китайских школах сочетают древние методы (акупунктурный массаж ушей для улучшения концентрации) с современными технологиями (умные браслеты для контроля физической активности). Особое внимание уделяется психическому здоровью учащихся через адаптацию буддийских медитативных практик. В университетах созданы исследовательские центры по изучению эффективности традиционных методов профилактики. Государство активно продвигает китайскую модель здоровьесбережения на международной арене как альтернативу западному подходу. Современные городские парки оборудованы тренажёрами для цигун с QR-кодами, объясняющими технику выполнения. Фармацевтические компании разрабатывают новые препараты на основе древних рецептов с доказанной эффективностью [4, с. 23].

Система дошкольного воспитания включает игры, развивающие правильное дыхание и осанку. В офисах крупных компаний внедрены обязательные перерывы для глазной гимнастики и разминки. Аптеки традиционной китайской медицины (ТКМ) стали частью государственной системы здравоохранения, предлагая профилактические комплексы для разных возрастов. Ежегодные фестивали традиционной медицины популяризируют здоровый образ жизни среди молодёжи. Китайские учёные публикуют исследования о влиянии тайцзи на когнитивные функции пожилых людей.

В метрополитенах мегаполисов транслируются ролики с упражнениями для офисных работников. Сельские школы сохраняют практику «оздоровительных каникул» с элементами траволечения. Правительство субсидирует курсы ТКМ для населения как часть системы непрерывного образования. Современные фитнес-центры предлагают гибридные программы, сочетающие йогу и цигун.

Национальные СМИ регулярно выпускают передачи о сезонных профилактических методиках. Минздрав разработал мобильное приложение, объединяющее древние диагностические методы с ИИ-анализом. Фабрики внедряют «оздоровительные паузы» по традиционному расписанию меридианов.

Вузы готовят специалистов по интегративной медицине с углублённым изучением классических текстов. Туристические маршруты включают «оздоровительные туры» в центры традиционной медицины. Эта эволюция демонстрирует уникальную способность китайской культуры адаптировать древние практики к современным вызовам.

Традиционная китайская медицина (ТКМ) включает в себя такие практики, как акупунктура, фитотерапия, цигун и тайцзицюань. Эти методы направлены на поддержание баланса энергии ци и гармонии в организме. В современном Китае ТКМ активно интегрируется в систему здравоохранения и образования, способствуя формированию здорового образа жизни среди населения [1, с. 34].

Государственная политика играет ключевую роль в продвижении здоровье ориентированного воспитания. В Китае были приняты многочисленные программы и инициативы, направленные на улучшение здоровья населения. Например, в 2016 году была запущена программа «Здоровый Китай 2030», которая включает в себя меры по продвижению здорового образа жизни, улучшению медицинских услуг и повышению уровня здоровья населения [2, с. 6].

Образовательные институты играют важную роль в формировании здоровье ориентированного воспитания. В Китае школы и университеты активно внедряют программы, направленные на продвижение здорового образа жизни. Это включает в себя физическое воспитание, питание, психологическое здоровье и профилактику заболеваний [3, с. 65].

Таким образом, здоровьеориентированное воспитание в китайской культуре прошло долгий путь развития, интегрируя древние философские идеи, традиционную медицину и современные научные подходы. Его методологической основой остается принцип гармонии физического, психического и социального здоровья, что делает китайский опыт ценным для глобальной педагогики здоровья.

Экспериментальные исследования здоровьеориентированного воспитания

В последние годы наблюдается рост интереса к вопросам здоровья и благополучия. Современные технологии, такие как мобильные приложения и умные устройства, активно используются для мониторинга здоровья и продвижения здорового образа жизни. В Китае также наблюдается рост популярности фитнеса, йоги и других видов физической активности [4, с. 76].

Анализ эффективности развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре демонстрирует впечатляющие результаты, достигнутые благодаря уникальному сочетанию традиционных подходов и современных научных методов.

Национальная статистика показывает устойчивый рост продолжительности жизни с 35 лет в 1949 году до 77,3 лет в 2021 году, что во многом связано с системой профилактического воспитания. Исследования ВОЗ подтверждают, что интеграция традиционной китайской медицины в образовательный процесс снизила уровень стрессовых расстройств среди школьников на 27 % за последнее десятилетие.

Программы массовой утренней гимнастики, внедренные в 1950-х годах, привели к снижению заболеваемости опорно-двигательного аппарата среди офисных работников на 40 %. Эффективность системы подтверждается показателями детского здоровья – уровень заболеваемости ОРВИ в дошкольных учреждениях Китая на 15–20 % ниже, чем в странах с аналогичным климатом. Уникальная практика «глазной гимнастики», выполняемая ежедневно в школах с 1960-х годов,

способствовала тому, что уровень близорукости среди китайских студентов хотя и остается высоким, но стабилизировался на отметке 70 % против прогнозировавшихся 90 %. Экономический эффект от здоровьесберегающих программ оценивается в 3–5 % внутри валового продукта ежегодно за счет снижения расходов на лечение и повышения производительности труда.

Особенно эффективной оказалась система сезонной профилактики, основанная на традиционных представлениях о биоритмах – заболеваемость гриппом в межсезонье снизилась на 35–40 %. Практика обязательных оздоровительных перерывов на производстве сократила количество профессиональных заболеваний на 28 % за последние 15 лет. Уникальный опыт интеграции древних дыхательных практик в лечение респираторных заболеваний был признан эффективным в 78 % случаев по данным клинических испытаний.

Школьные программы по питанию, основанные на принципах традиционной диетологии, позволили снизить уровень ожирения среди детей до 8 % против 19 % в США. Система «босоногих врачей», хотя и подвергалась критике, обеспечила 90 % охват сельского населения базовыми профилактическими услугами в 1970–1980-х годах. Современные адаптации акупунктуры в программах реабилитации показывают эффективность в 65 % случаев хронических болей [2, с. 98].

Ежегодные национальные кампании по проверке здоровья охватывают до 85 % городского населения, формируя культуру регулярной профилактики. Интересно, что возврат к традиционным играм во дворах снизил уровень детского травматизма на 12 % по сравнению с «цифровым» периодом. Вузовские программы по психическому здоровью, сочетающие когнитивно-поведенческую терапию с медитативными практиками, сократили уровень депрессий среди студентов на 23 %. Опыт Китая демонстрирует, что синтез многовековых традиций и современных технологий может создавать одну из самых эффективных в мире систем здоровьеориентированного воспитания.

Исследование процессов гибридизации здоровьесбережения китайской молодежи

Современная китайская молодежь демонстрирует неоднозначное, но в целом позитивное восприятие традиционных здоровьеориентированных практик, что отражается в данных социологических исследований 2022–2023 гг. Анализ показывает, что около 65 % студентов регулярно используют элементы ТКМ, при этом наиболее популярными стали акупунктурные массажеры (используют 42 % опрошенных) и травяные чаи (58 %).

Интересно, что традиционные дыхательные практики цигун сохраняют популярность преимущественно среди молодежи из семей с высоким образовательным уровнем (72 % против 38 % в других группах), что свидетельствует о культурном расслоении в восприятии наследия.

В мегаполисах наблюдается тренд на «гибридизацию» здоровьесбережения – 89 % молодых офисных работников сочетают фитнес-трекеры с традиционными методами оценки состояния по пульсу. Школьники демонстрируют высокий уровень принятия обязательной утренней гимнастики (84 % положительных отзывов), хотя 62 % считают глазную гимнастику устаревшей процедурой.

Парадоксально, но цифровое поколение проявляет повышенный интерес к древним практикам – мобильные приложения по ТКМ приобрели 37 миллионов пользователей 18–25 лет, а видео с тайцзи в TikTok набрали свыше 5 миллиардов просмотров. Мотивационные факторы распределились следующим образом: 45 % молодежи обращается к традициям для снятия стресса, 33 % – как к модному тренду, и только 22 % – по настоянию родителей.

В университетских кампусах создаются студенческие клубы по изучению «Нэйцзин», где древние тексты обсуждаются через призму доказательной медицины. Критическое отношение проявляется к некоторым аспектам: 68 % респондентов считают чрезмерными сезонные пищевые ограничения, а 54 % скептически относятся к диагностике по языку. Однако профилактические методики получили широкое признание – 79 % молодых родителей используют традиционный детский массаж туйна для укрепления иммунитета детей.

Социальные сети стали мощным катализатором популяризации: блогеры-нутрициологи на Weibo успешно переосмысляют древние диетологические принципы, собирая аудиторию до 10 миллионов подписчиков. В корпоративной среде отмечается рост спроса на традиционные оздоровительные программы – 61 % компаний включили тайцзи-перерывы в рабочий график по просьбе молодых сотрудников.

Образовательные инициативы государства находят отклик: 73 % студентов поддерживают включение основ ТКМ в учебные программы, хотя 47 % считают преподавание слишком формализованным. Фестивали традиционной медицины среди молодежи посещают 28 миллионов человек ежегодно, причем 63 % приходят из интереса к культурному наследию, а не по медицинским показаниям. Аптеки ТКМ фиксируют рост продаж «молодежных» комплексов для улучшения памяти и концентрации на 120 % за последние 3 года. При этом сохраняется поколенческий разрыв: только 39 % молодых китайцев полностью доверяют диагнозам врачей ТКМ против 82 % среди старшего поколения. Урбанизированная молодежь (особенно женщины 20–35 лет) активно адаптирует древние косметологические практики, создавая спрос на «экспресс-акупунктуру» и фито-уходовые процедуры. Спортивные клубы отмечают бум интереса к тайцзи среди 25–30-летних, которые ценят его медитативный эффект (у 71 % занимающихся снизился уровень тревожности).

Молодые ученые вносят вклад в модернизацию традиций – 42 % диссертаций по спортивной медицине последних лет посвящены исследованиям эффективности древних практик. В туристической сфере молодежь составляет 68 % участников «оздоровительных туров» по историческим центрам ТКМ. Правительственные программы цифровизации традиционной медицины получили поддержку 83 % молодых пользователей, хотя 57 % критикуют излишнюю коммерциализацию наследия. Религиозно-философские основы практик интересуют лишь 28 % молодежи, тогда как 72 % рассматривают их исключительно как wellness-технологии. Врачи отмечают, что молодые пациенты все чаще сочетают западное лечение с традиционными методами реабилитации (89 % случаев после COVID-19) [7, с. 23].

Критически важно, что 65 % представителей современного поколения считают традиционное здоровьесбережение важной частью национальной идентичности, что гарантирует его сохранение в будущем. Этот комплексный анализ позволяет заключить, что китайская молодежь творчески переосмысляет наследие, отбирая наиболее практичные элементы и интегрируя их в современный образ жизни, обеспечивая тем самым преемственность многовековых традиций здоровьесбережения.

Перспективы развития здоровьеориентированного воспитания в Китае

Перспективы применения традиционных подходов в формировании здоровьеориентированного воспитания в Китае выглядят чрезвычайно многообещающе, учитывая растущий глобальный интерес к холистическим методам оздоровления. Современные научные исследования подтверждают эффективность многих древних практик, что открывает новые возможности для их интеграции в образовательные программы всех уровней. В ближайшее десятилетие ожидается расширение использования акупунктуры и точечного массажа в школьных оздоровительных программах для профилактики близорукости и улучшения концентрации внимания.

Традиционные дыхательные техники цигун могут стать обязательным элементом подготовки спортсменов, особенно в видах спорта, требующих выносливости и контроля над эмоциями. Перспективным направлением представляется разработка цифровых платформ, адаптирующих древние диагностические методы к современным технологиям телемедицины.

В образовании ожидается возрождение народных подвижных игр, способствующих развитию координации и профилактике плоскостопия. Традиционная китайская диетология может лечь в основу новых стандартов школьного питания, учитывающих сезонные особенности и индивидуальную конституцию учащихся. Особый потенциал имеет интеграция принципов фэн-шуй в проектирование образовательных пространств для создания гармоничной среды, способствующей концентрации и снижению стресса.

В высшем образовании прогнозируется рост числа междисциплинарных программ, сочетающих западную медицину с изучением классических трактатов по профилактике заболеваний.

Перспективным представляется создание центров традиционного оздоровления при университетах, где будут научно изучаться и совершенствоваться древние методики. Сельские школы могут стать полигонами для возрождения фитотерапевтических знаний с созданием учебных садов лекарственных растений. В корпоративной сфере ожидается распространение практики «оздоровительных пауз» с элементами тайцзи для профилактики профессионального выгорания. Современные адаптации сезонных оздоровительных ритуалов могут стать частью государственных программ по укреплению общественного здоровья [3, с. 76].

Особое внимание будет уделено разработке мобильных приложений, делающих традиционные практики доступными для цифрового поколения. В туристической индустрии прогнозируется рост спроса на образовательные программы по традиционным методам оздоровления для иностранцев. Фармацевтические исследования позволят создать новые профилактические препараты на основе древних рецептов с доказанной эффективностью. В городском планировании ожидается более широкое применение принципов традиционной медицины при создании общественных пространств.

Система подготовки преподавателей физкультуры будет дополнена курсами по традиционным китайским двигательным практикам. Особую перспективу имеет развитие научного направления, изучающего влияние традиционных практик на эпигенетику и процессы старения. В психиатрической практике ожидается более широкое применение медитативных техник для лечения тревожных расстройств.

Программы для пожилых будут активно включать элементы цигун и тайцзи для поддержания когнитивных функций. В вооруженных силах традиционные методы поддержания выносливости могут быть адаптированы к современным условиям. Муниципальные программы здоровья могут включить бесплатные групповые занятия традиционными практиками в парках. Особое внимание будет уделено научной валидации диагностических методов традиционной медицины с использованием big data. В спорте высших достижений элементы цигун могут быть использованы для ускорения восстановления после травм.

Образовательные телепрограммы будут популяризировать традиционные подходы к здоровью среди молодежи. В системе здравоохранения ожидается развитие интегративных клиник, сочетающих современные и традиционные методы. Социальные сети станут платформой для распространения микрообучения традиционным оздоровительным практикам.

В пищевой промышленности прогнозируется рост производства функциональных продуктов на основе традиционных рецептов. Умные гаджеты следующего поколения будут включать датчики для мониторинга энергетических меридианов. В архитектуре учебных заведений будут учитываться принципы гармонизации пространства для лучшей обучаемости. Эти перспективы показывают, что традиционные китайские подходы к здоровьесбережению могут не только сохраниться, но и получить новое развитие в цифровую эпоху.

Заключение

Проведенный анализ развития здоровьеориентированного воспитания в китайской культуре с 1862 года по настоящее время позволяет сделать следующие выводы. Исторический путь формирования китайской системы здоровьесбережения демонстрирует уникальную способность интегрировать традиционные подходы с современными научными достижениями, создавая эффективную модель профилактической медицины и воспитания здоровья. На протяжении всего исследуемого периода прослеживается устойчивая взаимосвязь между философско-мировоззренческими основами китайской культуры (даосизмом, конфуцианством, буддизмом) и практиками здоровьесбережения, что подчеркивает целостность китайского подхода к здоровью.

Особенно значимым представляется сохранение и адаптация древних методик (цигун, тайцзи, акупунктуры) в современных условиях, что подтверждается как статистическими данными, так и результатами клинических исследований. Государственная политика Китая в области здравоохранения и образования сыграла решающую роль в систематизации и популяризации здоровьеориентированных практик, начиная с «Патриотического гигиенического движения» 1950-х годов до программы «Здоровый Китай 2030».

Важнейшим достижением стало создание комплексной системы, охватывающей все возрастные группы и социальные слои, от дошкольных учреждений с их играми на развитие правильного дыхания до корпоративных программ оздоровительных пауз для офисных работников.

Эффективность китайской модели подтверждается объективными показателями: ростом продолжительности жизни, снижением уровня стрессовых расстройств среди школьников, уменьшением профессиональных заболеваний и другими позитивными изменениями в health-статистике. Особого внимания заслуживает успешная цифровизация традиционных практик, позволившая сохранить их суть при адаптации к современным реалиям [6, с. 65].

Перспективы дальнейшего развития системы видятся в углублении научных исследований традиционных методов, их интеграции с передовыми медицинскими технологиями и расширении

международного сотрудничества в этой области. Опыт Китая демонстрирует, что гармоничное сочетание многовековых традиций и инновационных подходов создает устойчивую и эффективную модель здоровьеориентированного воспитания, имеющую значительный потенциал для адаптации в других культурных контекстах.

Ключевым фактором успеха китайской системы стало понимание здоровья как комплексного явления, включающего физический, психический и социальный аспекты, что соответствует современным глобальным тенденциям в профилактической медицине и педагогике. Проведенное исследование подтверждает, что китайская модель здоровьесбережения, основанная на принципах преемственности, системности и адаптивности, представляет собой ценный опыт для мировой практики формирования культуры здоровья.

Список источников

1. Ли, Цзинь. Традиционная китайская медицина: история и современность. – Москва : Наука, 2018.

2. Ван, Вэй. Здоровый Китай 2030: стратегия и перспективы. – Пекин : Медицинское издательство, 2017.

3. Чжан, Ли. Образование и здоровье: опыт Китая. – Шанхай : Педагогическое издательство, 2019.

4. Чэнь, Мин. Современные технологии и здоровье: китайский опыт. – Гуанчжоу : Техническое издательство, 2020.

5. Smith, J. Traditional Chinese Medicine in Modern Healthcare. – New York : Health Press, 2015 // Перевод на русский язык : Смит, Дж. Традиционная китайская медицина в современном здравоохранении. – Нью-Йорк : Медицинская пресса, 2015.

6. Johnson, L. Health Education in China: Past and Present. – London : Education Press, 2016 // Перевод на русский язык : Джонсон, Л. Образование в области здравоохранения в Китае: прошлое и настоящее. – Лондон : Образовательная пресса, 2016.

7. Brown, K. Government Policies and Health Promotion in China. – Beijing : Policy Press, 2017 // Перевод на русский язык : Браун, К. Государственная политика и продвижение здоровья в Китае. – Пекин : Политическая пресса, 2017.

8. Lee, M. The Impact of Traditional Chinese Medicine on Modern Health Practices. – Shanghai : Medical Press, 2018 // Перевод на русский язык: Ли, М. Влияние традиционной китайской медицины на современные медицинские практики. – Шанхай : Медицинская пресса, 2018.

9. Wang, Y. Health and Wellness Trends in Contemporary China. – Guangzhou : Health Press, 2019 // Перевод на русский язык: Ван, Ю. Тенденции здоровья и благополучия в современном Китае. – Гуанчжоу : Медицинская пресса, 2019.

10. Zhang, X. Integrating Traditional and Modern Medicine in China. – Nanjing : Medical Press, 2020 // Перевод на русский язык: Чжан, С. Интеграция традиционной и современной медицины в Китае. – Нанкин : Медицинская пресса, 2020.

Информация об авторе

Лю Шусинь – аспирант.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 250–257
Научная статья
УДК 373:005. 336. 2:613. 955
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-250-257

Структура информационно-коммуникативной образовательной среды школы

Екатерина Юрьевна Марьина
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, республика Беларусь
e.kurchenya@mail.ru

Аннотация. Представлена структура информационно-коммуникативной образовательной среды школы, описаны её компоненты и их содержание. Для каждого компонента определено функциональное назначение.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная образовательная среда, структура информационно-коммуникативной среды, информационный компонент среды, коммуникативный компонент среды, образовательный компонент среды, функции информационно-коммуникативной образовательной среды школы.

Для цитирования: Марьина Е. Ю. Структура информационно-коммуникативной образовательной среды школы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 250–257.

Введение

Информация, коммуникация и образование – неотъемлемые составляющие жизни современного человека, которые влияют на его становление и развитие. Изначально, с момента рождения, информация поступает к ребенку непосредственно от людей. По мере его взросления он знакомится с устройствами: мобильным телефоном, планшетом, ноутбуком. Информационные потоки постепенно возрастают, а живое общение частично утрачивает свою актуальность, замещается онлайн взаимодействием в социальных сетях.

На современном этапе система образования включает возможность использования информационно-коммуникационных технологий в работе со школьниками в рамках образовательного процесса, а также онлайн коммуникации между субъектами образовательного процесса в формате онлайн или офлайн общения внутри «школьной» среды.

Существует множество аспектов рассмотрения среды. В зависимости от цели исследования авторы рассматривают понятие «среда» до более точного ее компонентного анализа. В современной педагогике наиболее часто используются такие понятия, как «образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «информационно-коммуникативная среда».

В своей работе мы рассматриваем информационно-коммуникативную образовательную среду школы и опираемся на определение, данное А. А. Кузнецовым, С. В. Зенкиной [3].

Коммуникативная образовательная среда (далее – ИКОС) – это «совокупность субъектов (педагог, обучающиеся) и объектов образовательного процесса (содержание, средства обучения и учебные коммуникации прежде всего на базе информационно-коммуникативных технологий и т. д.), обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы» [3].

В ИКОС школы приоритетная роль смещена с педагога на самого обучающегося. Важнейшими факторами становятся его познавательные потребности и мотивы, психологические особенности. Педагог становиться координатором или же тьютором в процессе образования.

Он разрабатывает план, формирует и направляет образовательный процесс на основе общепринятых целей образования (в частности, развитие личности обучающегося), личных интересов обучающегося, уровня его учебной подготовки и т. п. Для реализации такого рода работы содержание деятельности педагога значительно изменяется. Это связано с выполнением функций не характерных для организации учебной деятельности в традиционном стиле.

Основная часть

Изучением структуры информационно-коммуникативной среды (далее – ИКС) занимались И. В. Роберт [5, 6, 7], А. И. Соловьев [8], Т. М. Аницына [1].

Контент-анализ компонентного состава ИКС представлен в таблице.

Таблица

Контент-анализ компонентного состава ИКС

Компоненты деятельности субъектов образовательного процесса	И. В. Роберт	А. И. Соловьев	Т. М. Аницына
	Компоненты ИКС		
	Информационные объекты и связи между ними	Информационные субъекты, связи и отношения между ними	Информационные ресурсы образовательного учреждения
Операционно-действенный	Средства и технологии: Сбор информации Накопление информации Передача (транслирования) информации Обработка информации Продуцирование информации Распространение информации	Средства и технологии: Сбор информации Накопление информации Передача информации Обработка информации Производство информации Распространение информации	Доступ к информационным ресурсам глобальной сети Интернет
Содержательный	Собственно знания	Не выделен	Учебно-методическое наполнение информационных ресурсов
	Средства воспроизведения аудиовизуальной информации		
Организационно-регулировочный	Организационные структуры, поддерживающие информационные процессы	Организационные структуры, генерирующие информационные процессы	Организационная деятельность педагогического коллектива
	Юридические структуры, поддерживающие информационные процессы		

На основе представленной выше таблицы можно увидеть схожесть в структурном наполнении ИКС И. В. Робертом и А. И. Соловьевым, а также существенную разницу между первыми двумя и наполнением ИКС Т. М. Аницыной.

Т. М. Аницына изучает ИКС колледжа, куда включает информационные ресурсы, т. е. сайт образовательного учреждения.

Содержательный компонент «учебно-методическое наполнение информационных ресурсов» [1] сопоставим, на наш взгляд, с компонентом И. В. Роберт «собственно знания», т. к. Т. М. Аницына указывает на наполнение ресурса материалами по различным дисциплинам, электронного методического кабинета и т. п.

Под «доступом к информационным ресурсам к глобальной сети Интернет» ученый имеет в виду, доступный для всех участников образовательного процесса, независимо от их местонахождения, способ дистанционного взаимодействия посредством использования электронных ресурсов учреждения образования, а также общедоступных поисковых систем. По нашему мнению, автор довольно широко рассматривает организационно-регулировочный компонент ИКС, включая в него не только образовательную деятельность, но и досуговую.

Как И. В. Роберт, так и А. И. Соловьев включают в состав ИКС набор средств и технологий сбора, накопления, передачи (трансляции), обработки, продуцирования и производства, распространения информации [6, 8].

Это единственное сходство в содержании ИКС у данных авторов. Оба автора рассматривают ИКС как систему, т. е. компоненты и связь между ними. Однако, первый выделяет объекты, а второй – субъекты. И. В. Роберт дал более полную характеристику наполняемости ИКС, куда, в отличие

от А. И. Соловьева, включает «знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы» [6, 8].

Оба автора включают в ИКС организационные структуры, которые выполняют разные функции: в первом случае - поддержка информационных процессов, во втором – их генерирование.

В нашей работе мы оперируем понятием ИКОС, которое, в отличие от ИКС, содержит образовательный компонент. Опираясь на исследования И. В. Роберт [5, 6, 7], А. И. Соловьева [8], Т. М. Аницыной [1], в которых рассматривается структура ИКС, а также А. А. Кузнецова и С. В. Зенкиной [3], где анализируется ИКОС, В. А. Ясвина [10], И. А. Баевой [2], раскрывающие сущность ОС, мы представляем структуру ИКОС школы (рисунок).

Рис. Структура информационно-коммуникативной образовательной среды школы

На основе определения понятия ИКОС, данного А. А. Кузнецовым и С. В. Зенкиной, нами выделены три компонента ИКОС: информационный, коммуникативный и образовательный. В результате анализа нами разработан аппарат ее формального описания на основе системы соответствующих параметров. За основу взяты параметры, выделенные В. А. Ясвиным [10], а также добавлен параметр безопасности (по И. А. Баевой) [2].

Информационный компонент ИКОС включает параметры «осознаваемость», «социальную активность», «широту». Коммуникативный компонент ИКОС содержит параметры «безопасность», «обобщенность», «эмоциональность». Образовательный компонент подразумевает параметры «модальность», «интенсивность», «устойчивость». Представленные компоненты выполняют информационную, коммуникативную и образовательную функции, выделенные на основе классификации функций ИОС, представленной А. А. Харунжевым и Е. В. Харунжевой [9]. Рассмотрим подробно каждый компонент ИКОС.

Анализ информационного компонента ИКОС школы

В информационном компоненте ИКОС степень *осознаваемости* образовательной среды является показателем «сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса» [10]. Рассматривая данный параметр, важно обратить внимание на уровень осведомленности сотрудниками, учащимися и родителями об учебном заведении, его истории и традициях. Кроме того, наличие собственной символики и ее популярность среди всех субъектов образовательного процесса может говорить о степени осознаваемости.

Здесь имеется ввиду не просто наличие флага, эмблемы, герба, гимна, значка или формы учреждения образования, но «внутренняя потребность» в данных символах как в способе идентифицировать себя как часть этого заведения. Стоит обратить внимание на наличие или отсутствие специальной работы по формированию осознаваемости, ее периодичность, формы и методы.

Связь с выпускниками имеет не малую важность при работе с данным параметром. Имеет значение временной характер связи, который может быть эпизодическим (встречи один раз в год), продолжительный (целенаправленное наблюдение за жизнью выпускников), постоянный (наличие общественного органа, основанного выпускниками). Кроме того, важно понимать оказывает ли школа посильную помощь выпускникам или присутствует безразличие к их судьбам.

Активность сотрудников учебного заведения, учащихся и их родителей считается одним из показателей осознанности. Она выражается в выполнении педагогами работы по ремонту, дежурству, оформлению и т. п. без соответствующей оплаты труда в свободное от работы время; со стороны учащихся и их родителей – в степени заинтересованности в развитии учебного заведения, принятии участия в работах по инициативе педагогов, наличии восприятия проблем учебного заведения как своих собственных.

Социальная активность как часть информационного компонента ИКОС, по мнению В. А. Ясвина, «служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания» [10].

Описывая социальную активность, автор рассматривает ее с двух точек зрения. С первой, она не дает ничего полезного обществу, но активно потребляет те материальные ценности, которые уже существуют, что свидетельствует о ее низком уровне, с другой стороны, наоборот, создает ценности для общества (не только материальные, но и интеллектуальные), что указывает на ее высокий уровень. Основным результатом работы образовательной среды являются социально активные люди, которые по собственной инициативе готовы творчески изменять среду собственного существования на основе уже освоенных ценностных ориентиров.

В контексте содержания социальной активности ключевыми аспектами являются: распространение достижений участников образовательного процесса, взаимодействие со СМИ, реализация социальных инициатив и общественная ценность выпускников.

Под трансляцией достижений подразумевается демонстрация опыта работы за пределами образовательного учреждения: участие учащихся в олимпиадах и победа в них; распространение опыта работы педагогов (программ, методик и т. п.) в других учреждениях образования (например, образовательное учреждение может быть методическим центром); наличие успешного творческого или спортивного коллектива. Трансляцией опыта можно назвать и предоставление товаров и услуг, не образовательных, но созданных в учебном заведении (сувениры, консультации, компьютерные продукты и т. п.)

Работа со средствами массовой информации играет ключевую роль в распространении накопленного опыта. Эта деятельность включает в себя такие формы, как радиопередачи, телевизионные эфиры, статьи в печатных изданиях, освещающие работу учебного заведения, а также выпуск специализированных буклетов, брошюр и книг, регулярно информирующих о деятельности учреждения.

Социальные инициативы – это форма активного участия образовательных учреждений в жизни общества через различные мероприятия и проекты, направленные на решение социальных проблем и улучшение качества жизни. Они включают в себя организацию выставок, конкурсов, смотров, а также участие в акциях и движениях, направленных на охрану окружающей среды, поддержку ветеранов, инвалидов и других уязвимых групп населения.

Такие инициативы способствуют формированию у учащихся активной гражданской позиции, развивают социальные навыки и повышают уровень социальной ответственности. Кроме того, можно определить степень включенности в социально значимые мероприятия: участие, авторство и организация (проявление инициативы), лидерство или членство в группе лидеров.

Как в параметре «осознаваемость», так и в параметре «социальная активность», важное значение имеют выпускники образовательного учреждения. Ведь они, в свою очередь, являются готовым «продуктом», выпускаемым из имеющейся образовательной среды. Здесь можно говорить о становлении бывших учеников, т. е. какое место в обществе они занимают во взрослой жизни. Известность отдельных личностей в регионе, в масштабе страны или за рубежом (в любых сферах деятельности), вхождение в состав значительной части местной социальной «элиты» и т. п.

Широта как часть информационного компонента ИКОС выступает в качестве структурно-содержательной характеристики, отражающей что включено в состав данной среды (субъекты, объекты, процессы и явления). Широта прежде всего понимается нами как совокупность условий и возможностей для достижения определенной цели либо решения каких-либо задач. К содержанию данного параметра можно отнести проведение экскурсий и путешествий.

Здесь имеются в виду не только местные, организованные школой экскурсии, но возможность лично каждого учащегося отправиться в путешествие на дальнее расстояние. Среди местных экскурсий можно выделить как отдельный пункт посещение учреждений культуры (театры, музеи и т. п.) и организованных в них мероприятий (выставки, концерты и т. п.). Определение периодичности посещения данного типа учреждений и возможность лично каждого учащегося посещать их помогает определить степень широты образовательной среды.

С целью обмена опытом и его последующего расширения в рамках вышеуказанного параметра рассматривается возможность обмена между образовательными учреждениями как педагогами, так и учащимися, их периодичность (эпизодический обмен, временная стажировка, систематический обмен, постоянный двусторонний обмен). Не маловажным аспектом является приглашение «гостей» (различного рода специалистов, ветеранов и т. д.) в стены учебного заведения, периодичность данного явления. Своеобразными гостями образовательного процесса можно назвать и родителей обучающихся. В рамках параметра широты рассматривается степень их задействования в рамках воспитательной работы школы.

В систему условий и возможностей входит оценка материально-технической базы учреждения образования, т. е. степень «оборудованности» не только помещений, в которых проходит процесс обучения, но и помещений специального назначения, таких как спортзалы, изостудии и т. п., обеспечение доступа у сотрудников и учащихся к сети Интернет.

Помимо всех вышеуказанных условий и возможностей в рамках широты рассматривается возможность у учащихся выбора образовательных микросред. Но не только кружков, секций или клубов, но и возможность выбора класса (например, по профилю (что не касается учащихся первой ступени общего среднего образования)) или учителей.

Таким образом, исходя из содержания информационного компонента ИКОС, можно обозначить его функциональное назначение – «обеспечение осуществления деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ» (*информационная функция*) [7].

Коммуникативный компонент ИКОС школы

Следующий компонент в структуре ИКОС – коммуникативный, содержит параметры «безопасность», «обобщенность», «эмоциональность». *Обобщенность* образовательной среды, согласно В. А. Ясвину, говорит нам о «степени координации всех субъектов данной образовательной среды» [10]. Важным показателем обобщенности является наличие в образовательном учреждении системности. Здесь важно отметить степень сплоченности в коллектив, т. е. понимать каким образом функционирует данный коллектив: осуществляется ли образовательный процесс на основе личного его понимания каждым педагогом в отдельности или же существует единая стратегия, которую осознанно реализуют все сотрудники учреждения образования.

Наличие концепции развития учебного заведения, ее четкое понимание и согласие с ее содержанием указывает на высокий уровень обобщенности образовательной среды. Кроме того, важно каким образом ведется методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению данной концепции и ведется ли она вообще.

Вопросы, направленные на осознание сотрудниками перспективных целей развития учебного заведения, могут проводиться в рамках постоянно действующего семинара, где каждый может высказать свое мнение, в рамках педагогических конференций, носящих периодический, но не постоянный, характер, в рамках работы методических объединений, на педсоветах.

Реализация авторских образовательных моделей также указывает на степень обобщенности образовательной среды. Учебное заведение может быть экспериментальной площадкой какого-либо научного учреждения, где ученые-авторы образовательных концепций на постоянной основе держат связь с администрацией и педагогами, либо в рамках семинаров, также на постоянной основе, ведут работу с педагогами.

Данные показатели указывают на высокую степень обобщенности образовательной среды. Усредненным показателем является периодическое консультирование педагогов со стороны научных сотрудников. Показателем более низкой степени обобщенности является получение подобного рода консультаций администрацией и дальнейшая работа по принципу «глухого телефона» или вовсе полное отсутствие связи со специалистами в области психологии и педагогики.

Вовлеченность учащихся и родителей, их осведомленность о концепции развития учебного заведения, имеют ли они возможность вносить свои правки и предложения в организацию работы образовательного учреждения. Показателем высокого уровня обобщенности образовательной среды является включение учащихся и их родителей в состав команды единомышленников наряду с директором, заместителями и педагогическим коллективом.

Таким образом, четкая концепция деятельности учреждения образования указывает на высокую степень обобщенности, отсутствие четкости или «недавняя созданность» учреждения может указывать на низкую степень обобщенности.

Эмоциональность как часть коммуникативного компонента ИКОС указывает на соотношение в ней двух компонентов: эмоциональности и рациональности. Об эмоциональности образовательного учреждения можно говорить, опираясь на его тип, профиль. Ярким примером низкого уровня эмоциональности может выступать, например, суворовское училище, высокого уровня – школа актерского мастерства.

В содержание вышеуказанного параметра входят взаимоотношения внутри коллектива педагогов (свобода в выражении эмоций среди коллег; «разговоры о личном» на официальных мероприятиях; степень раскрепощенности или, наоборот, сдержанности педагогов), взаимоотношения педагогов с учащимися и их законными представителями. В аспекте отношений «учитель-родитель» важно обратить внимание на характер взаимоотношений: соответствующий социальным ролям «педагог», «родитель»; официально-деловой в вопросах образования и свободный в вопросах личного характера; свободный вне зависимости от цели взаимодействия.

Помимо взаимоотношения между участниками образовательного процесса важное значение имеет эмоциональность оформления пространства, в котором происходит взаимодействие. В условиях высокой эмоциональности образовательной среды учащиеся и педагоги имеют возможность более свободного выражения собственных эмоций путем творческого самовыражения.

Безопасность как часть коммуникативного компонента ИКОС. Под психологической безопасностью И. А. Баева понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [2].

Вырастить психически здоровую личность вне безопасной образовательной среды не представляется возможным. Показателями психического здоровья являются: «отношение к себе, самоактуализация, сбалансированность индивидуально-типологических свойств, состояние эмоциональной и коммуникативной сфер» [2].

Согласно И. А. Баевой, «интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса».

Удовлетворенность школьной средой также является одним из немаловажных критериев психологической безопасности. Сюда относится удовлетворенность субъектов образовательного процесса основными характеристиками взаимодействия в среде. Индекс психологической безопасности, разработанный И. А. Баевой, определяется «на основе оценки уровня защищенности от психологического насилия всеми без исключения субъектами образовательного процесса» [2].

Таким образом, безопасной с психологической точки зрения, можно назвать среду, в которой большая часть субъектов имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия.

Так, коммуникативный компонент ИКОС выполняет *коммуникативную функцию*, что означает «информационное взаимодействие между пользователями с помощью интерактивных информационно-коммуникационных технологий, взаимодействующих с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью» [7].

Образовательный компонент ИКОС школы

В образовательный компонент ИКОС мы включаем три параметра для последующей экспертизы: модальность, интенсивность и устойчивость.

Модальность ИКОС, согласно В. А. Ясвину [10], является ее качественно-содержательной характеристикой, в отличие от остальных показателей, которые дают количественную характеристику. После оценки модальности можно отнести образовательную среду к одному из типов, выделенных Я. Корчаком [4]: догматическому, карьерному, безмятежному или творческому.

Коэффициент модальности указывает на степень использования учащимися возможностей развития (ресурсов образовательной среды). Чтобы определить данный коэффициент необходимо рассмотреть два показателя: активность/пассивность и свободу/зависимость.

Так, для догматической среды характерна зависимость в выборе ресурсов образовательной среды и пассивность со стороны учащихся; для безмятежной среды – свобода в выборе, но пассивность образа жизни; для творческой среды – свобода и активность; для карьерной среды – более высокая интенсивность выбора нежели в догматической и безмятежной среде, но менее интенсивный нежели в творческой, и активность.

Таким образом, чем выше активность, тем больше коэффициент модальности образовательной среды. При равной степени активности показатель выше в условиях свободной активности, чем в условиях пассивной активности.

Интенсивность как часть образовательного компонента ИКОС является ее структурно-динамической характеристикой. Она показывает степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями, возможностями, кроме того на концентрированность их проявления [10].

Одни из критериев интенсивности можно назвать степень использования интерактивных форм и методов в процессе обучения и воспитания. Важно понимать присутствуют ли формы и методы данного типа в образовательном учреждение и какое количество педагогов их используют.

Другим критерием считается показатель учебной нагрузки школьников. Они могут быть элементарно «недогруженными» даже в ходе урока. Либо урок проходит достаточно интенсивно, но домашние задания минимизированы. В таких случаях степень интенсивности является более низкой, нежели, когда после насыщенных уроков задается объемное домашнее задание. Самую высокую степень интенсивности можно отметить, когда все время учащихся каким-либо образом связано с процессом образования (например, в специализированных интернатах и т. п.).

Организация активного отдыха также относится к критериям интенсивности образовательной среды. К активному отдыху можно отнести организацию трудовых лагерей, походов и т. п. в летний каникулярный период и организацию мероприятий, связанных с образовательным процессом (например, олимпиад, конференций и т. п.) в осенний, зимний и весенний каникулярный период.

Устойчивость и мобильность могут выступать в качестве параметров экспертизы образовательной среды. Мобильность образовательной среды выступает как показатель ее способности к своевременным органичным эволюционным изменениям в зависимости от изменений «среды обитания». Речь идет о качественных изменениях, но никак о формальных. Такой показатель как мобильность, на наш взгляд, нецелесообразно использовать в рамках экспертизы образовательной среды на первой ступени общего среднего образования в связи с ограниченностью возможностей, таких как перепрофилирование, изменение кадрового состава путем замены рядов специалистов на специалистов в более узких областях и т. п.

К критериям устойчивости можно отнести: время управления нынешним директором учреждением образования; постоянство «костяка» педагогов или «текучку кадров»; наличие в данном учебном заведении педагогов-выпускников; количество учащихся, чьи родители окончили данное учебное заведение; время существование учебного заведения и изменение его профиля (например, из общеобразовательной школы в гимназию); наличие собственного, никому ранее не принадлежащего, здания; достойное противостояние внешним проблемам со стороны педагогического коллектива и администрации при их наличии (например, «травля» кого-либо из коллектива педагогов и т. п.).

На основании параметров образовательного компонента ИКОС можно назвать его функциональное назначение (*образовательная функция*): «формирование познавательной активности обучаемого, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием» [7].

Стоит заметить, что компоненты, их параметры и функции имеют условное разделение. Они не могут существовать обособленно друг от друга в чистом виде и являются взаимозависимыми.

Заключение

Создание безопасной информационно-коммуникативной образовательной среды школы выступает одним из важнейших, основополагающих аспектов успешного функционирования учреждения образования. В частности, первой ступени общего среднего образования. Начальное образование – это время и возможность заложить основы умения не просто существовать в контексте среды, а продуктивно в ней функционировать. Для качественной подготовки педагогов к созданию безопасной ИКОС в статье рассмотрена её структура, выделены компоненты, определены основные функции каждого компонента: информационного, коммуникативного, образовательного. Результаты исследования могут быть использованы для организации методической работы педагогов, которые смогут применить их в своей практической деятельности.

Список источников

1. Аницына, Т. М. Единое информационное пространство общеобразовательного учреждения / Т. М. Аницына // Методист. – № 7. – 2007. – С. 10–13.

2. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания : дис. … докт. псих. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 389 с.

3. Зенкина, С. В. Электронные образовательные ресурсы в составе информационно-образовательной среды : учебно-методическое пособие / С. В. Зенкина, Т. Н. Суворова, М. В. Николаева. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. – 99 с.

4. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – Москва : Педагогическое наследие, 1990. – 174 с.

5. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспект) / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ, 2014. – 400 с.

7. Роберт, И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – Москва : ИИО РАО, 2006. – 86 с.

8. Соловьев, А. И. Информационно-коммуникационная среда как новая реальность экономики. – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/147773/1/%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%8C%D0%B5%D0%B2%20%D0%90%D0%98_100-112.pdf (дата обращения: 01.07.2024).

9. Харунжев, А. А. Интегративный подход как фактор формирования информационно-образовательной среды / А. А. Харунжев, Е. В. Харунжева. – Киров : ВятГГУ, 2006. – 112 с.

10. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

Информация об авторе

Е. Ю. Марьина – аспирант.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 04.07.2025; принята к публикации 11.07.2025.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 258–262
Научная статья
УДК 378:1
Doi:10.46845/2071-5331-2025-3-73-258-262

Нормативно-правовые и социальные аспекты развития здоровьесберегающих навыков у учителя физической культуры в Китае

Цай Мин
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь
Caicaimm222@gmail.com

Аннотация. На сегодняшний день здоровьесберегающая система является не только важной частью системы образования, но и национальной безопасности страны. Чтобы вырастить здоровую нацию, необходимо прививать здоровьесбережение с детства. Часть обязанностей по укреплению здоровья в школах возложена на учителей физической культуры. Педагог способен правильно и компетентно передать знания о здоровом образе жизни подрастающему поколению, формировать мотивацию к двигательной активности и личной гигиене.

Ключевые слова: здоровьесберегающие навыки, учитель физической культуры, здоровьесберегающая деятельность, профилактика заболеваний, лечебная физическая культура.

Для цитирования: Цай Мин. Нормативно-правовые и социальные аспекты развития здоровьесберегающих навыков у учителя физической культуры в Китае // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 3(73). – С. 258–262.

Introduction

The healthcare system is an important part of the entire government system of any country, since it ensures the promotion of health, the prevention and treatment of diseases, and the reproduction of a healthy nation. The healthcare system of the People's Republic of China consists of a set of socio-economic measures to organize disease prevention and medical care to improve the health of the population. This system includes government agencies, the Ministry of Health, various health authorities, academies of medical sciences, sanitary and epidemiological surveillance committees, treatment and prevention and research institutions, pharmaceutical enterprises, pharmacy and sanitary institutions, government and non-governmental organizations in the field of health and health education. The goal of the healthcare system is to increase healthy life expectancy and population, reduce mortality and disability rates, respect the rights of citizens in the field of healthcare and ensure the implementation of these rights by government instruments.

Regulatory aspect

An analysis of the legislative framework regulating education in China showed the presence of such documents regulating the activities of teachers in the field of education and health. The Chinese Constitution contains the following laws relating to education: "On Education", "On Compulsory Education", "On Teachers" and "On Promotion of Non-State Education". They state that the main purpose of education is the active and healthy development of every individual to build a developed and strong nation. Particular attention is paid to the protection of schoolchildren health in many official documents. For example, the "Draft Guidelines for Basic Education Curriculum Reform" published by the Chinese Ministry of Education emphasizes the importance of the "healthy development" of every schoolchildren [1].

The concept of maintaining health is harmoniously integrated into China's national education system. Concern for the health of the Chinese people is closely intertwined with the methods of traditional Chinese medicine. For many centuries, the methods of traditional Chinese medicine, as well as some of its ideas, have contributed to the widespread strengthening of the mental and physical health of the Chinese nation: maintaining mental balance, moderate nutrition, giving up bad habits and following the moral path.

Under the initiative of the Healthy China Program, health education is being conducted in professional and educational institutions to attract public attention to disease prevention. In educational institutions, such education is carried out through the organization of events, classes, competitions and games on a given topic. In many ways, this is realized in the cooperation of children and teachers; Parents of students also participate in events and competitions, which contributes to the widespread spread of a healthy lifestyle.

Another major program in recent years dedicated to the preservation of health and the culture of a healthy lifestyle in educational institutions is "China Campus Health Action". It aims to increase the awareness of teachers and students in the field of occupational health and safety in the workplace. As part of the program, Chinese authorities, together with experts in the field of education and health care, are developing and implementing the idea of a "safe campus", an environmentally friendly educational space built and equipped using new technologies.

One of the latest activities organized by China Campus Health Action in March 2024 is the Youth Foot and Ankle Health Action. The purpose of the event is to raise awareness about the health of the musculoskeletal system, in particular the foot and ankle. As part of the "Youth Action for the Protection of Foot and Ankle Health" until 2029, it is planned to systematically organize educational lectures and events, as well as monitor the health of the feet and ankle joints in educational institutions. Already today, hundreds of cities, tens of thousands of schools and millions of students and teachers are taking part in the action; the action received support from major health and education organizations [2].

Developing health-preserving skills of physical education teachers

The physical education teacher plays an important role in this system. Firstly, he serves as an example for the younger generation in maintaining a healthy lifestyle, and secondly, he has the necessary competencies in organizing preventive measures.

Caring for the health of physical education teachers in China is an important aspect of health conservation in education and the health of the population as a whole. Physical education teachers are most at risk of overwork and injury in the classroom; They should monitor their health indicators more carefully and optimally distribute physical activity. This is especially important for beginning physical education teachers. Therefore, education in the field of health conservation is necessary not only for students of educational institutions, but also for teachers to control and maintain their own health and the opportunity to pass on these skills to the younger generation. To implement such activities, experts in the field of physical and mental health are invited to educational institutions, local psychologists actively collaborate with teachers to quickly identify symptoms of stress and professional burnout, professional internships in physical education are conducted, and much more. All this contributes not only to the training of physical education teachers in the field of health conservation, but also to the monitoring of their health-preserving skills.

The issue of protecting the health of physical education teachers in Chinese educational institutions is becoming especially relevant. It is worth taking into account the general attitude of the educational institution towards preserving the health of teachers. Today, China still faces the problem of teacher overwork in education. Teachers stay at work for a long time to solve professional problems. This is because the "recycling culture" is firmly ingrained in Chinese society. Chinese authorities are working hard to reduce delays in the workplace and eradicate the "996 culture" of working from 9am to 9pm, 6 days a week.

Many physical education teachers, after actively playing sports with their students, often stay late at work to work on documentation. With constant excessive physical and mental stress, the physical education teacher’s body does not have time to recover, and problems with the cardiovascular system, nervous system and musculoskeletal system may arise. Many physical education teachers do not immediately realize that they need rest until the symptoms of overwork become too obvious. In the matter of preserving the health of physical education teachers in an educational institution, personal initiative in being attentive to one’s health should be taken into account. Following a healthy lifestyle should not only be formal; it will allow the physical education teacher to stay in shape and conduct classes with students more effectively.

Health-preserving activities of a physical education teacher at school

Health-saving measures today receive government support; their quality implementation largely depends on efforts at the local level: cooperation between teachers, children and their parents to jointly promote a healthy lifestyle.

In addition to classroom activities, physical education teachers regularly organize relay races, competitions and "health days". These events help to unite all participants in the educational process. Children can participate in the events independently or together with their parents; fans from other classes, parents and teachers working in the educational institution are also invited to participate, which contributes to the widespread popularization of a healthy lifestyle.

Extracurricular activities in China are not mandatory, but they provide children and teachers with additional physical activity. For children, especially from rural areas, additional physical education classes

are an opportunity for additional sports, especially if the family does not have the funds to send the child to a sports section. After lessons, children, together with the teacher, engage in various types of physical activity and sports: this could be traditional Chinese gymnastics Tai Chi, Wushu, various Western sports such as playing football, basketball or volleyball, etc. Thus, not only the physical health of children and teachers improves, but also the mental health: games with peers, contact with the teacher have a beneficial effect on the emotional sphere of the child. A survey of Chinese schoolchildren identified the most important sports for children.

Figure 1 below shows popular extracurricular activities in physical education

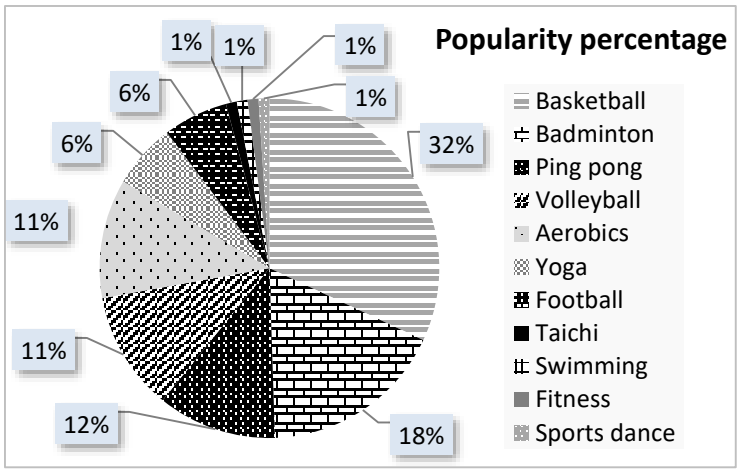

Fig. 1. Significant sports for Chinese schoolchildren

The analysis showed that modern Chinese schoolchildren are interested in Western sports; perhaps, interest in them is growing due to the policy of reform and openness to studying Western education systems, but traditional sports are still held in high esteem. The sports were not chosen at random. They are held in the school hall or school stadium; they require a standard set of equipment, and these activities not only improve the physical fitness of the children and the teacher, but also improve team spirit. Through extracurricular activities, children and the teacher actively interact and gain practical and visual experience about the benefits of a healthy lifestyle.

Therapeutic physical training is harmoniously integrated into the system of developing health-saving skills in China. In China, physical education teachers conduct physical therapy classes with children. Physical exercises of therapeutic physical culture were developed together with doctors and are used both for prevention and for concomitant treatment of diseases. Physical therapy classes are held not only in secondary schools, they are also popular in rehabilitation institutions, sanatoriums, special schools, etc.

In secondary schools, therapeutic physical education is often practiced in special groups attended by students who have a health certificate and who are contraindicated to regular physical education classes.

This initiative was initiated in the 1990s by the National Education Commission. The general principles of teaching the National Program of Physical Education in secondary schools, developed by the commission, provided for separate provisions on special physical education classes for children with disabilities [3]. In 2002, these principles were revised to provide recommendations for conducting physical education classes with children with disabilities. In 2014, the "National Standards for the Physical Health of Students" were introduced, which finally established the need for special classes for children who are unable to attend regular physical education classes. To work with children from special sports groups, physical education teachers undergo additional training or a teacher who has received special education in the field of "special physical education" and "physical therapy" is invited to the school.

For the first time in China, students of special physical education courses were hired in 2001, but today in China there are problems that hinder the active development of the discipline "Special Physical Education". Equipping schools with special equipment and funding guest teachers still requires government support. Special health groups and special physical therapy classes require more active government participation, including sufficient financial support.

Tianjin University of Physical Education was one of the first universities to begin training students in the specialty "special physical education". Today there is an opportunity to take professional training courses in the specialty “special physical education” for students already studying in regular specialties in the field of “physical education and sports”. This allows us to expand the number of special physical education teachers in the country. The discipline "Special Physical Education" includes classes in such subjects as "Physical Education", "Rehabilitation Training", "Social Sports" and many others. However, today the improvement of the educational process in the field of special physical culture is still ongoing; building an education system for students of this specialty is a long process that requires concerted efforts on the part of the state and educational institutions.

Despite the fact that children with disabilities must attend a special physical education group, they are not exempt from marks, special events and competitions with awards. This encourages people to take exercise seriously and see it not as "easy" but as "essential".

Health-preserving activities of physical education teachers of pre-retirementand retirement age

A significant area in China is provideng assistance to physical education teachers of pre-retirement and retirement age. Elderly physical education teachers are the most vulnerable category regarding health and physical capabilities. Firstly, age-related changes in the body can affect the teacher’s physical condition and the performance of physical exercises with students. This can lead to a loss of authority and respect from students, which in turn can negatively impact learning. In addition, elderly physical education teachers often face health problems such as joint pain, limited mobility or heart problems. This may result in the teacher being unable to fully fulfill his or her responsibilities and teach students. In addition, age-related changes can affect a teacher's ability to quickly learn new technologies and teaching methods, which can also create problems in the job. In general, elderly physical education teachers need special support and attention from society, school administration and colleagues.

The Human Resource Development Center of the State Administration of Physical Culture of China pays attention to the problems of elderly physical education teachers and athletes. The center's goal in this area is long-term health-saving and professional support for older physical education teachers. With the center's support, older athletes can quickly obtain a qualification certificate as a physical education teacher and get a job. The center invites various companies to collaborate and organizes charity fund-raising events, after which the money is redirected to educational institutions to support elderly physical education teachers. This money is used to organize health trips and various events aimed at improving the health of elderly physical education teachers.

Psychological support for older teachers is no less important than physical support, which is why funds are allocated to organize meetings with psychologists. The good thing about these meetings is that they are staffed by psychologists who are trained to work with older people. Speaking not only about health, the center also funds various computer courses for older teachers. This approach to teaching computer skills to older adults ensures that no course participant is left behind. Thanks to such courses, teachers of the older generation not only improve their skills, but also allow themselves to feel needed and see prospects for the future. This kind of concern for the older generation is not uncommon in China, and it is well implemented in the professional sphere [4].

Organizing physical education lessons at school

According to the rules approved by the Chinese Ministry of Education, for the first and second grades of primary school there are 2 physical education lessons per week with a standard teaching hour of 45 minutes. In the third or fourth grade, the number of lessons increases to 3 and then remains so until the end of school. This regime is also optimal for the teacher of physical education, it allows not to overload the body during the day and to be physically active with children both in the morning and at the end of the working day. The main goal of the "Conclusions on the implementation of measures to strengthen physical education in schools to promote the comprehensive development of physical and mental health of students" is to find an individual approach to each student. Educational institutions are recommended to strive to ensure that each student is involved in sufficient physical activity during the working day. Let it be cleaning the classroom or helping the teacher – the main thing is that the student is on the move and spends less time on gadgets in his spare moments. The goal set by the Regional Department of Education goes much deeper than it seems at first sight – it consists not only in attracting students to physical activity within the walls of the school, but also in forming habits of physical activity throughout their lives. It is impossible not to think that

in the future they will spend a lot of time at work, and with a busy work schedule it is important to find time for healthy physical activity, as well as psychological relaxation.

Children are also encouraged to devote the necessary time to physical activity outside of school. But this task already falls more on the shoulders of parents than teachers. However, the school's task is to organize health education and tell parents about the need for an "active hour" every day. In connection with this task, schools produce brochures for parents, compiled in cooperation with medical and social institutions. The brochures point out the dangers of a sedentary lifestyle, excessive computer workloads, and so on. Simple gymnastic exercises are given that each student can perform together with their parents. The set of exercises is usually simple and relaxed, but includes exercises for different muscle groups that allow you to train the whole body. These brochures often contain eye exercises that help protect your eyesight from excessive computer work. Brochures also often contain recommendations on self-massage, which help to get rid of discomfort in the neck, lower back, legs and other areas caused by a sedentary lifestyle. Brochures are always available: they are distributed at parent meetings, information from health brochures is published on the school website, etc.

At the current stage of the development of Chinese education, caused by the need to rebuild the country after the Cultural Revolution, the government has published "20 measures of Beijing to strengthen physical education in primary and secondary schools to strengthen the physical health of schoolchildren. "These measures meant that educational institutions would strictly comply with the requirement to include an "hour of physical activity" in the daily educational process of children. Specific requirements were put forward in "Article 20 on physical education in primary and secondary schools". Despite the fact that these measures were quite harsh, it allowed China to quickly improve the health of the population and raise a new generation of physically more resilient people than their ancestors [5].

Conclusions

Based on the presented material, the following conclusions can be drawn. Physical education of students and the formation of healthy lifestyle skills are discussed in China at different levels: state-political, public-social, practice-oriented. There are many documents and programs for the implementation of the state task - maintaining the health of citizens, in particular schoolchildren.

The physical education teacher plays a responsible role in preserving the health of schoolchildren. Possession of the necessary competencies allows the teacher to skillfully manage the health preservation process at school and outside of school by organizing extracurricular activities

In order for the health preservation process to be carried out successfully, it is necessary to take into account regulatory documents, take into account the capabilities of schoolchildren and physical education teachers, as well as the availability of equipment for conducting lessons and health-improving activities.

References

1. Basic Education Curriculum Reform Implementation Plan // RENRENDOC. – 2023. – URL: https://www.renrendoc.com/paper/268657051.html (access date: 01.05.2024).

2. The launching ceremony of "China Campus Health Action Youth Foot and Ankle Health Care Action" was successfully held. Sina Finance. – 2024 // Baidu. – 2024. – URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1794234621250442983&wfr=spider&for=pc&searchword (access date: 14.04.2024).

3. General teaching principles of the "National Physical Education Curriculum" in middle schools // Full-time General Senior High School "Physical Education and Health Syllabus". – 2020. – URL: https://wk.baidu.com/view/4b71ec8411661ed9ad51f01dc281e53a59025140?_wkts_=1715522270634 &bdQuery (access date: 01.05.2024).

4. Human Resources Development Center of the State Sports General Administration // General Administration of Sport. – 2025. – URL: https://www.sport.gov.cn/rlzx/ (access date: 01.05.2025).

5. Beijing's 20 Measures to Strengthen Physical Education in Primary and Secondary Schools // Baidu. – 2021. – URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1689277929628186353&wfr=spider&for=pc&searchword (access date: 01.05.2024.

Информация об авторе

Цай Мин – аспирант.

Статья поступила в редакцию 09.06.2025; одобрена после рецензирования 10.07.2025; принята к публикации 17.07.2025.

ABSTRACTS
Information about the authors

Integration of Agile and Scrum Methodologies into Educational Management Systems: A Theoretical and Empirical Analysis of Innovative Approaches

O. A. Nechaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy
V. Y. Voshta – Master's student of the Institute of Pedagogy

Annotation. The article discusses the implementation of flexible Agile methodologies and the Scrum framework in the education system – in schools and universities – based on a theoretical analysis of domestic and foreign experience. Particular attention is paid to the relationship of these approaches with the processes of digital transformation and the development of EdTech. The principles of Agile / Scrum and their adaptation to the educational environment are analyzed, examples of application in general and higher education are given (including key EdTech platforms and distance learning), the main advantages of training and the difficulties encountered during implementation are highlighted. Research and practice have shown that Agile approaches can increase the flexibility and efficiency of the educational process, enhance motivation and involvement of students, and develop their collaboration and self-organization skills in demand in the digital economy. At the same time, the need for methodological support and step-by-step implementation of changes that consider the specifics of the educational process is emphasized. It is concluded that the integration of Agile methods in education is a promising direction of a progressive education system in the 21st century, requiring further research and careful application in practice.

Keywords: Agile, Scrum, digital transformation in education, project-based learning, EdTech, flexible methodologies, teamwork

Technology of economic culture formation as a means of developing future engineers' readiness for professional activity

T. M. Derendyaeva – Ph. D., ped. Sciences, Associate Professor,
Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia
https://orhid.org/0000-0002-6337-4400

Annotation. The article examines the problem of the formation of an engineer's economic culture as an integrative professional and personal quality, indicating the ability of a young specialist to adapt and integrate into the market environment. The author made an attempt to identify the nature and degree of influence of economic culture on the development of readiness of future specialists for professional activity. The article presents conceptual aspects of the pedagogical technology of the step-by-step development of the economic culture of a young specialist in the process of studying at a technical university, ensuring the development of the need to master economic knowledge for the purpose of its further use in certain role positions of professional activity.

Keywords: economic culture, education reform, economic knowledge, research activities, economic knowledge, professional competencies, professional versatility, values, economic culture of engineer

Simulator equivalents of onboard training formation principles

S. V. Ermakov – Baltic Fishing Fleet State Academy of Kaliningrad State Technical University, Russia

Annotation. The article provides a rationale for the general laws and rules that determine the procedure for forming a system of equivalents of training on simulators to onboard training (code of principles). The obtained result is the basis for the direct development of the said system of equivalents, which includes a method for crediting training on a simulator towards the seagoing service and creates conditions for the implementation of the concept of equivalents in the training of future navigators and other marine specialists.

Keywords: onboard training, simulator training, system of equivalents, principles of formation

The Immanuel Kant Baltic Federal University Effective Practices for Developing Professional Identity of Pre-Service Teachers

K. A. Degtiarenko – PhD, deputy head of Institute of Education and Humanities
O. V. Parakhina – PhD, deputy head of Institute of Education and Humanities
N. I. Ermakova – PhD, associate professor

Annotation. This article considers the issue of pre-service teachers' professional identity development. The analysis of effective practices substantiates the relevance of pre-service teachers' professional identity development in university, the potential of pre-service teachers' professionalization is revealed in the context of managing the process of career building and successful self-realization in professional activities in the modern labor market. Best practices in pre-service teachers' professional identity development within training programs of Institute of Education and Humanities, the Immanuel Baltic Federal University, are analyzed. The authors provide recommendations for pre-service teachers' professional identity development, which can be used to address issues of sustainable development of teachers and ensuring the quality of education.

Keywords: professional identity; pre-service teacher education; pedagogical conditions for pre-service teachers' professional identity development

Modern Trends in the Development of the Civil Service Institution in the Russian Federation

L. L. Karama – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
I. Y. Andriukhina – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Annotation. This article examines current trends in the development of the civil service in the Russian Federation. The authors analyze key challenges that hinder the formation of a highly professional human resource base within public administration and local self-government bodies. The article identifies potential solutions to these challenges. The authors argue that a critical prerequisite for building a qualified cadre of civil and municipal servants is the implementation of a fair, criteria-based system for evaluating professional performance and determining remuneration based on work outcomes. Additionally, the paper highlights the importance of diversifying the methods used to recruit personnel for vacant positions.

Keywords: civil and municipal service, civil servants, criteria-based evaluation methods

The pedagogical legacy of christian goldbach

A. I. Kibysh[1], A. A. Narinyan[2]
[1]Kalingrad Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Saint Petersburg State Agrarian University", Kaliningrad, Russia
[2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article examines the main pedagogical ideas of Christian Goldbach, an outstanding mathematician of the XVIII century. His ideas aimed at developing independent thinking and an analytical approach remain insufficiently studied in modern education. Goldbach believed that learning should be focused on cognition rather than rote memorization, and actively involved students in the learning process through discussion, problem solving, and research. He emphasized an individual approach and the importance of interdisciplinary learning, as well as the role of a mentor and personal example. Goldbach believed that education should foster moral qualities and promote self-improvement through reflection. His ideas continue to influence modern educational systems.

Keywords: Christian Goldbach, pedagogical ideas, education, upbringing, mathematics, mentor, mathematical rigor, logical thinking, reflection, personalization, interdisciplinarity

Value-semantic orientations of personality as an interdisciplinary category

M. Yu. Smirnova – lecturer at the Department of Criminal, Penal Enforcement Law and Organization of the Execution of Sentences not related to the isolation of convicts from society at the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
D. O. Smirnov – candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The problem of values and meanings at the present stage of society's development has long acquired relevance and attracted scientific views. Values have a strong relationship with meanings and, interacting, become a characteristic of a person's individual consciousness. In the article, we will pay attention to philosophical, sociological, cultural, and psychological approaches to understanding values and meanings.
Keywords*:* values, value orientations, interdisciplinary categories, ideology, development

The Impact of Cultural Differences on Business Negotiations

O. V. Strelkova – Candidate of psychological sciences, Associate Professor, Baltic State Academy of Fishing Fleet, Kaliningrad
T. V. Karmanovskaya – Ph. D., senior lecturer, SPbGTI (TU) St. Petersburg State Technological Institute (Technical University) St. Petersburg, Russia

Annotation. Negotiations play an important role in resolving issues both in business and in personal relationships. The work examines the role of negotiations as an important tool in resolving business and conflict issues, as well as their functions, features and components. Particular attention is paid to intercultural aspects, the influence of cultural and ethnopsychology characteristics on the negotiation process, as well as the risks of misunderstanding and conflicts caused by cultural differences. The characteristics of negotiations within various cultural traditions, such as Western and Confucian, are analyzed, and strategies for increasing the effectiveness of intercultural interaction, strengthening trust and achieving mutually beneficial solutions are proposed.
Keywords: negotiation process, business environment, cultural characteristics, Confucianism, cultural traditions, balance of interests, specifics of negotiations

Motivational mechanisms for choosing agricultural specialties: analysis and recommendations based on the experience of agricultural classes of the Timiryazev Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy

N. A. Eremeeva[1], I. N. Sycheva[2]
[1,2]Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K. A. Timiryazev

Annotation. The article examines the motivational mechanisms for choosing agricultural specialties among schoolchildren using the example of agricultural classes organized jointly with the Timiryazev Academy. The key factors influencing the professional self-determination of students, socio-economic conditions, educational programs and personal attitudes are analyzed. Based on empirical data (questionnaires, interviews, analysis of academic performance), the most effective methods of career guidance that contribute to an informed choice of agricultural education are identified. Particular attention is paid to the role of practice-oriented training, interaction with employers and the popularization of modern technologies. The study provides recommendations for improving career guidance work with schools in agricultural universities, aimed at increasing the prestige of agricultural specialties and attracting motivated applicants. The findings can be used in developing educational strategies, grant programs and government initiatives in the field of training personnel for the agro-industrial complex.
Keywords: motivational mechanisms, career guidance

Use of written historical sources when studying the history of the great patriotic war at a technical university

V. V. Galyga – Deputy Director of the Institute of Engineering Pedagogy and Humanitarian Training for Humanitarian Training, Associate Professor of the Department "History" of the Institute of Engineering Pedagogy and Humanitarian Training of the BGARF of the KSTU

Annotation. Attention is focused on the use of historical sources in teaching the history of Russia, the practice of using written historical sources in the process of studying the history of the Great Patriotic War by teachers of the Department of History of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "KSTU" is considered.

Keywords: Written historical sources, the Great Patriotic War, the educational and research activities of students and cadets

Research on the driving mechanisms of chinese students' foreign language learning motivation: a literature review based on one-factor, two-factor, and multifactor theories

E. A. Kazak – PhD of linguistics, Senior researcher
Zhang Haiyan – Associate Doctor of Education

Annotation. This study investigates the driving mechanisms of Chinese students' foreign language learning motivation by reviewing the literature on the factors influencing Chinese students' foreign language learning motivation. The research method is to search for relevant literature by using 'Chinese students' and 'foreign language learning motivation' as keywords, and then to categorise and analyse the retrieved literature based on the unifactorial, bifactorial, and multifactorial theories. Results: By integrating the results of studies under different theoretical models, it can be found that the driving mechanism of Chinese students' foreign language learning motivation is complex and is jointly influenced by a variety of factors. Conclusion: Future research needs to integrate the multifactor model to explore the changing law of motivation in depth and provide more effective guidance for teaching practice.

Keywords: one-factor; two-factor; multifactor theory; foreign language learning motivation; literature review

The practice of initiative budgeting and ways to improve it on the example of the Kaliningrad region

O. A. Kalenitsky – Western branch of RANEPA, Kaliningrad, Russia
I. I. Khikhlya – Western branch of RANEPA, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article considers the development of participatory mechanisms in the Kaliningrad region as a tool for public participation in solving local issues and the basis for the introduction of initiative budgeting. The region is characterized by the identification of factors influencing the effectiveness of the use of these mechanisms. The introduction, application and effectiveness of initiative budgeting in the Kaliningrad region are analyzed. A set of multidirectional measures is proposed to improve the implementation of this process.

Keywords: initiative budgeting, initiative projects, local government, participatory mechanisms, school initiative budgeting

Study of the culture of interaction of subjects of the educational process

O. A. Katushenko – Minin University, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article examines the issue of the relationship between politeness with voice assistants and the culture of interaction in the digital environment and the environment of real interaction. The article presents the results of the analysis of a survey of future teachers studying at Minin University about their experience of interaction with voice assistants and comments from specialists of the International Association of Etiquette and Communication Consultants.

Keywords: politeness, voice assistants, culture of interaction, digital environment, real interaction environment, future teachers, subjects of the educational process

A study of students' attitudes towards mentoring: survey results. Part 1

K. A. Novoselov – senior lecturer, Baltic Fishing Fleet State Academy
of Kaliningrad State Technical University

Annotation. An analysis of the survey materials of KSTU students and cadets of the BFFSA on their attitude to mentoring was carried out, and appropriate conclusions were drawn. The conducted research allows us to assess the understanding of the concept of mentoring and the attitude towards it among university students. The results of this study can help teachers, supervisors, and mentors in higher education institutions form the most effective relationships with mentors in order to maximize their abilities and develop their potential, as well as provide support and assistance.

***Keywords*:** mentoring, cadets, students, pedagogical support, motivation, professional orientation, personal growth, mentor role, education, self-development

Implementation options of the CLIL-learning methodology in the context of language training of foreign students to study at universities in the Russian Federation

T. N. Reznikova – Senior Lecturer at the Russian Language Department
Kaliningrad State Technical University, Russia

Annotation. The article describes the methodology of CLIL-learning from the point of view of introduction into the system of language training of foreign students to study in higher education institutions of the Russian Federation; describes the models of using the methodology of subject-language integrated learning; analyzes the problems of implementing the methodology in the framework of pre-university training of foreign students; presents ways of using the methodology of CLIL-learning.

Keywords: Russian as a foreign language, language training, methodology of subject-language integrated learning, professional communicative competence, modern teaching technologies

The Institute of Mediation in the context of the Restructuring of the Russian Economy

N. Tomashuk – Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. At SPIEF 25, the resilience and ability of the Russian economy to grow were noted, despite unprecedented sanctions against it, changes in the macro-regionalization of the global market are taking place in conditions of high conflict and uncertainty, old ties between countries are collapsing and new ones are emerging. The purpose of the work is to analyze the institution of mediation and targeted personnel training in the context of the restructuring of the Russian economy associated with the macro-regionalization of the global market. The subject of research is the institute of mediation in the system of international arbitration, the object of research is the training of mediators for new working conditions in the Asian market. The work uses a dialectical approach, methods of historical, systemic, structural and logical analysis. It is shown that mediation is an important institution for the development of an innovative digital business environment, and the differing cultural codes of Asian peoples from traditional ones to the imposition of

sanctions by Russian entrepreneurs' partners in Europe require a rethink of personnel training in the field of international mediation. The advantages of mediation in resolving disputes between Russian businesses and Asian partners in comparison with consideration in international arbitration courts are revealed, attention is drawn to the need for Russia's participation in the creation of new social and technological standards in the digital environment.

Keywords: new configuration of the global market, international arbitration, cultural code, creative technologies in education, digital educational environment, legal researchers

Ways to Intensify the Personal Development Potential of a Foreign Language as a Discipline for Non-Linguist Students of Russian Universities Today

L. V. Shkodich – PhD (Linguistics), Associate Professor

Annotation. Teaching techniques used in foreign language courses for non-linguist students at modern Russian universities are scrutinized through the prism of their personal development potential for the students. The notion of students' speech-based personal development is considered to be the basic pedagogical tool. The effectiveness of applying the tool depends on the balance and sufficiency of the organizational, psychological and teaching methods-based subsystems within the teaching process system as a whole.

Keywords: foreign language speech-based development, speech thinking competency pedagogical support

Game-theoretic simulation models as a means of developing the professionalism of marine engineers

S. S. Moiseenko – Candidate of Technical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
I. G. Chuksina – Doctor of Pedagogy Sciences, professor

Annotation. The article discusses a game simulation model for organizing the search for fish aggregations and the possibility of using such models to develop knowledge and skills among marine engineers in the context of improving their skills in constructing logistic schemes for organizing the search for fish aggregations and redeploying the fleet.

Keywords: game simulation model, ocean fisheries, marine engineers, professionalism

Identification of typological features of dialogical interaction in the process of formation of artistic and communicative competence of a music teacher

A. A. Bragina – Master of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Belarus

Annotation. The article reveals the typological features of heuristic dialogue in the musical sphere as a pedagogical tool for the formation of artistic and communicative competence of a music teacher. Based on the analysis of scientific sources and pedagogical practice, four types of heuristic dialogue are identified: indirect, direct, polysubjective and subjective. Each of them performs a specific function in the process of perception, comprehension and interpretation of a piece of music. The psychological and pedagogical mechanisms, pedagogical conditions of implementation and the didactic significance of each type are presented. The conclusion is made about the need for their purposeful use in music education for the formation of the student's subject position and the development of skills of artistic and communicative interaction with musical art.

Keywords: heuristic dialogue, artistic and communicative competence, dialogue interaction, musical education

Modern methods of teaching students of automotive fields in diagnostics of motor vehicles

D. V. Glazunov[1] – professor of the Department of Automobile Transport
M. V. Burakovskaya[2] – candidate of technical sciences, associate professor of the Department of Transportation Organization
Ya. D. Smetankin[3] – engineer of the Department of Automobile Transport.
[1,3]Kyrgyz-Russian Slavic University, Kyrgyz Republic
[2]Baltic State Academy of Fishing Fleet "Kaliningrad State Technical University"

Annotation. The relevance of the studies presented in the article once again proves the need to improve the practical knowledge and quality of training of auto mechanics, diagnosticians, auto electricians, and engineering and technical personnel involved in the motor transport industry. Using the AutoProg programmer not only significantly simplifies diagnostics, repair and adjustment of electronic systems of the car, but also allows for training specialists involved in the motor transport industry at a sufficiently high and high-quality level. Due to a wide range of adapters and the ability to work with various types of memory and control units, this tool becomes indispensable for specialists in the field of automotive electronics.

Keywords: improvement of practical knowledge and quality of training, AutoProg programmer, work with various types of electronic vehicle systems, vehicle system control units

Methodology for using collage and associative visual maps in interior design projects

M. N. Zyurkalova – Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia, assistant
E. A. Suppes – Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia

Annotation. The authors present an optimal methodology for training interior designers. This method has been traced to the work of other design theorists and practitioners, such as Johannes Itten in his monograph The Art of Form, as well as to materials from the International Conference on Engineering and Product Design Education held in Germany in 2020. The strengths and weaknesses are discussed, along with the significance of working with this method at the present time. The key stages of the method are presented, and a detailed description is provided of the work phases using this methodology with students. The advantages of the methodology in the educational process were analyzed with a group of third-year students in the "Architectural Environment Design" program, as part of an assignment in the course "Formation of Interior Coloristics".

Keywords: Design project, analytical thinking, collage image, mood board, pre-project analysis, research

Effective approaches to teaching furniture design in secondary vocational education

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 effective approaches to teaching furniture design in the system of secondary vocational education. The current teaching methods are analyzed, their impact on the training of qualified specialists and the development of creativity. The existing problems, such as the lack of funding and qualifications of teachers, are discussed. The article highlights the importance of introducing modern technologies and sustainable development into educational programs.

Keywords: furniture design, education, secondary vocational education, qualified specialists, modern technologies, sustainable development

The role of interactive technologies in preparing students for intercultural interaction in foreign language education

R. I. Kusarbaev – Candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University
O. V. Mukhametshina – Candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University
N. Y. Pochitalkina – Candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article substantiates the great role of interactive technologies in preparing students for intercultural interaction in foreign language education. The effective functioning of the organizational and pedagogical complex of conditions with the use of interactive technologies contributes to the successful preparation of students for intercultural interaction with representatives of a foreign language culture.

Keywords: preparation for intercultural interaction, students, foreign language education, organizational and pedagogical complex of conditions, interactive technologies

Application of the task-based learning method in English language learning in a non-language university

E. Z. Mondraeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
N. V. Andreeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
Zh. W. Glotova – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
T. A. Abarkina – Candidate of pedagogic sciences, associate professor
I. A. Demidova – Candidate of pedagogic sciences, associate professor

Annotation. Linguistic tasks based on the use of authentic language that increase motivation in learning of the foreign language. TBL methodology considers the personal experience of each student as an important part of the learning process, while performing the tasks, students choose lexical and grammatical constructions independently. When the process of working is as important as the goal.

Keywords: specific linguistic assignments, language skills improvement, ccommunicative method of teaching foreign languages, task-based approach, creativity, logical and critical thinking skills, professional vocabulary in real-life situations

Activating students' motivation to engage in fine arts

N. V. Syrova – Candidate of pedagogical sciences, associate professor,
NSPU named after Kozma Minin
E. K. Zimina – Candidate of pedagogical sciences, associate professor,
NSPU named after Kozma Minin
M. A. Abdullina – Associate professor,
NSPU named after Kozma Minin, member of the Union of Artists of Russia

Annotation. The motivation of students to educational activities, in particular, to fine arts, is considered. The essence of the term "motivation" is clarified; the importance of fine arts in the formation and harmonious development of the student's personality. The article presents pedagogical conditions for activating motivation for engaging in fine arts and modern methods that facilitate this process.

Keywords: motivation, activation of motivation, activation methods, fine arts, students

Gamification in the educational process

O. N. Filatova[1] – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
M. N. Bulaeva[2] – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
N. V. Frolova[3] – Senior Lecturer
[1,2,3]Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia

Annotation. The article discusses the use of gamification in the educational process. A comparison of gamification with gaming technologies is given. The use of gamification elements is an important step in the development of education, which will allow the formation of cognitive, social-personal aspects of training multidisciplinary specialists.

Keyword: Professional training, gamification, gaming technologies, modern requirements for training specialists

The Role of Foreign Language in Professional Training of Penal Officers

N. A. Shvetsova – Candidate of Philosophical Sciences, senior lecturer at the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines of the Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia

Annotation. The role of a foreign language in the professional training of employees of the penal system is considered. The importance of studying the discipline "Foreign Language" and "Foreign Language in Jurisprudence" in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, which form foreign language professional and communicative skills of cadets and students, is updated. It is concluded that effective teaching of a foreign language in a non-linguistic university presupposes the creation of a system of training a specialist that will allow him to easily adapt to the dynamically changing conditions of professional activity.

Keywords: foreign language, profiling of foreign language teaching, professional communication skills, cadets, students, professional training, penal system

Forming a culture of cybersecurity among students

Yu. A. Bakharev – candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, Russia
A. V. Gushchin – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Nizhny Novgorod State Conservatory named after M. I. Glinka, Russia
M. P. Prokhorova – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia

Annotation. The article discusses the problem of cybersecurity. Forming a culture of cybersecurity of the population, especially among the younger generation, is one of the most important factors ensuring the effective development of the digital economy. We agree that this is a new direction that requires comprehensive study, but is necessary in the modern world. At the moment, we can consider such types of threats as cybercrimes, cyberbullying, cybersuicide, cyberextremism, which need to be prevented not only by educational organizations, but also by parents. It is necessary to form cultures by various methods, means and forms in any subject of the educational program, as well as in extracurricular activities.

Keywords: Cybersecurity, formation of a culture of behavior on the Internet, educational process, digital society

The use of linguistic and visual generative models of artificial intelligence in teaching linguistic and cultural studies in classes on russian as a foreign language

M. V. Gavrilova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A. L. Dronova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Annotation. The article analyzes the principles of selecting educational and authentic text materials in RCT classes in order to form students' socio-cultural competence (based on the material "Geographical Sights of Russia" and "Holidays of Russia", language proficiency level A2-B1), demonstrates a system of exercises and creative types of tasks using various AI tools. To achieve this goal, we conducted an analysis of scientific and educational literature on working with linguistic and cultural materials in RCT classes and the introduction of AI into the learning process; developed creative types of tasks using AI tools when working with educational and authentic texts.

Keywords: linguistic and cultural studies, communicative and activity approach, creative tasks, artificial intelligence

Ideas of children with disabilities about the relationship between father and child

A. V. Babadzhanova-Pavlova – PhD in Psychology, Associate Professor,
Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
E. A. Torpakova – PhD in Philology, Associate Professor
Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. Currently, in the new social and educational realities, the level of importance of studying the psychological well-being of families raising children with disabilities has increased. This article examines in detail the issue of the study of social representations in Russian and foreign psychology. The emphasis is on studying the specifics of the relationship between parents and children with disabilities. The issue of solving problems related to the formation of ideas about the relationship between parents and children is highlighted. An empirical study of the ideas about the relationship between father and child in children with disabilities was conducted in the state budgetary special correctional educational institution Kaliningrad Secondary Boarding School. The practical application of the results of this study is reflected in psychological recommendations for optimizing the ideas of fathers and children about establishing mutual relations. This article is intended as a recommendation.

Keywords: social representations, the core of representations, behavioral component, content component, relationships, child-parent relations, limited health opportunities, attitude, information component, field of representations, Mann-Whitney U-criteria

The problem of first-year student adaptation in the context of individuality pedagogy

I. G. Bulan – Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Information Technology, Kaliningrad State Technical Federal University, Candidate of Pedagogical Sciences, Kaliningrad

Annotation: The paper examines the problem of first-year students' adaptation to the educational process in mathematics at a technical university. The key difficulties associated with the lack of practical skills and emotional instability are identified, and methods for overcoming them based on the pedagogy of individuality are proposed. The author's self-diagnostic map covering seven areas of individuality is used, which made it possible to develop personalized recommendations for students. The results of the study emphasize the need to take into account individual characteristics for successful adaptation.

Keywords: student adaptation, first-year students, individuality pedagogy, diagnostics, mathematics, spheres of individuality pedagogy

Diagnostics and psychological and pedagogical support of migrant children

O. V. Gurova – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
candidate of psychological sciences, associate professor of the department of practical psychology
A. Yu. Kalugin – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department
of theoretical and applied psychology

Annotation. The authors actualize the psychological and pedagogical aspects of the problem of adaptation and integration of migrants. The article focuses on the selection of high-quality psychodiagnostic tools for identifying indicators of deviant behavior in migrant children. The authors focus on related problems: the language barrier, a wide age range of students; negative emotional state; short diagnostic time and limited resources of educational organizations.

Keywords. Migrants, migrant adaptation, deviant behavior, educational environment, diagnosis of migrant children, psychodiagnostic tools

Identifying the relationship between ethnic identity and the propensity for extreme risky behavior among university students

E. Yu. Osipova – Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article presents the results of a study of university students' propensity for extreme risky behavior in relation to the level of their ethnic identity, which becomes one of the ways to prevent extremist manifestations among young people. The author notes the relevance of the stated problem, as well as the results of the empirical study, substantiates the need to introduce work on preventing radicalization and extremist manifestations into the educational process of the university, the formation of young people's readiness to resist negative social phenomena and the risk of involvement in extremist groups.

Keywords: tendency to extremism, prevention, extremist manifestations, student youth, educational environment of the university

Aerodynamics in Action: Experience Working on a Physics Project

I. P. Korneva – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article describes a project work within the framework of a general physics course, dedicated to the study of aerodynamic properties of bodies of various shapes.

Keywords: physics training, projects, aerodynamics

Methodological component of developing new laboratory works in physics

N. P. Krukovich – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article examines the issues of expanding the list of laboratory practical training in physics based on the existing laboratory facilities. Particular attention is paid to the consideration of one of the effective approaches – modernization and adaptation of existing laboratory installations for solving new educational problems in a technical university without significant costs. Examples of the implementation of this approach in the educational process, as well as its role in the training of future specialists are presented.

Keywords: physics, higher education, laboratory practical training in physics

Demonstration of the Bernoulli equation, the law of conservation of energy in hydraulics

O. V. Synashenko[1], A. S. Igoshin[2]
[1,2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia,

Annotation. The article discusses the importance of demonstration experiment in the educational process when studying a physics course. It not only helps in learning the material, but also develops critical thinking skills, motivates students, and makes learning more effective and exciting. The article presents a demonstration stand developed by cadets of the Marine Institute of KSTU, which illustrates the implementation of the Bernoulli equation – the law of conservation of energy in hydraulics, the basic equation in the hydraulic calculation of ship pipelines.

Keywords: demonstration experiment, Bernoulli equation, hydrostatic head, dynamic pressure, pipeline calculation

Program-activity component of the pedagogical system for developing professional responsibility of future officers of the Russian Guard

A. V. Zhemchuzhnikov – Associate Professor

Annotation. The article considers the problem of developing professional responsibility of future officers of the Russian National Guard as an important component of professional training in modern conditions. Particular attention is paid to the structure of professional responsibility, including motivational-value, cognitive, emotional-volitional and reflexive-prognostic components. The need to introduce a program-activity component into the pedagogical system is substantiated, which ensures the consolidation of knowledge and the formation of practical skills through the active participation of cadets in educational and professional activities. The program for developing professional responsibility is presented as a three-stage process: motivational-guiding, basic and practice-oriented stages, each of which is aimed at the consistent development of professionally responsible behavior and value orientations in future officers. The importance of a systemic and comprehensive approach to pedagogical support for training law enforcement personnel in the context of modern challenges is emphasized.

Keywords: cadet, fire training, professional responsibility, military university, military education, methods of developing professional responsibility

The laws of chemistry as a link between the discipline "Chemistry" and the disciplines of the professional cycle

L. V. Pustovik[1], I. A. Sarana[2], A. N. Lunev[3]
[1,2,3]The Perm Military Institute of the National Guard's Forces of the Russian Federation, Perm, Russia

Annotation. The article discusses the method of integrating the discipline of Chemistry with the disciplines of the professional cycle through the study of the basic laws of chemistry, such as the basic law of thermochemistry, Avogadro's law and the Le Chatelier principle and their application in solving military-applied problems.

Keywords: Hess's law; Avogadro's law; Le Chatelier's principle; chemistry; disciplines of the professional cycle; heat of education; heat of combustion; heat of explosion; gaseous products of explosion

The relevance of teaching a foreign language in departmental educational institutions of the Federal penitentiary service of russia

Ju. A. Sufyanova – Perm Institute of Federal Penitentiary Service of Russia

Annotation. The article discusses the problem of teaching a foreign language in departmental organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia. The reasons for the relevance of learning a foreign language, including in the field of jurisprudence, are revealed.

Keywords: teaching a foreign language, relevance of teaching a foreign language, departmental educational organization, motivation

Tools for personalizing the educational environment in the context of student's psychological health

M. V. Vorobyev – Postgraduate student, Higher School of Education and Psychology, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
E. A. Podkaliuk – Postgraduate student, Higher School of Education and Psychology, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The study presents findings on the subjective impact of specific tools within a university's digital educational environment on students' psychological well-being. Participants included students from various disciplines across several universities in the Kaliningrad region. The application of an author-developed scaling technique revealed a relatively high level of students' subjective assessment of their psychological well-being when using digitalization tools within the educational environment. The informational and socio-cultural components of the Digital Educational Environment (DEE) do not exert a negative influence on psychological well-being, in contrast to the organizational and research-related components. A number of specific tools were identified that reduce the psychological well-being of students.

Keywords: personalization of education, digital educational environment, psychological health, university, students

The study of trends in the family life cycle in azerbaijan based on the demographic approach of p. K. Glick

T. Z. Hasanov – Doctoral student of the Department of Social Work of Baku State University

Annotation. The article presents an attempt to build a family life cycle in Azerbaijan based on P. K. Glick's demographic approach based on statistical data in 1993, 2003, 2013 and 2023. The average age of first marriage for men and women, the average age of the mother at birth, and life expectancy became the basis for building the family life cycle. A table has been constructed reflecting the dynamics of the stages of the family life cycle during the period of Azerbaijan's independence. The analysis revealed trends in increasing the age of marriage, shortening the reproductive period, lengthening the socializing stage, as well as the prevalence of aging female loneliness. In conclusion, the limitations of the P. K. Glick model in modern conditions are outlined, and the prospects for its development include remarriages, divorces, and differences between urban and rural populations.

Keywords: family life cycle, demographic approach, age at first marriage, average age of mother at birth of last child, departure of children from the family, «empty nest», life expectancy, Azerbaijan

Historical and methodological foundations of the development of health-oriented education in chinese culture

Liu Shumin – Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Belarus

Annotation. The article examines the historical and methodological foundations of the development of health-oriented education in Chinese culture from 1862 to the present. The key stages of the formation of healthy lifestyle concepts, the influence of traditional Chinese medicine and philosophy on modern approaches to health education are analyzed. Special attention is paid to the role of public policy and educational institutions in promoting a healthy lifestyle.

Keywords: health, oriented education, Chinese culture, traditional Chinese medicine, health history, educational institutions, public policy

Structure of the information and communication educational environment of the school

E. Yu. Maryina – Postgraduate student, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Belarus

Annotation. The article presents the structure of the information and communication educational environment of the school, describes its components and their content. For each component, a functional purpose is defined.

Keywords: environment, information and communication educational environment, structure, information component, communicative component, educational component, function

Regulatory and social aspects of the development of health-saving skills of physical education teachers in China

Cai Ming – Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Belarus

Annotation. Today, the health-preserving system is not only an important part of the education system, but also of the country's national security. In order to raise a healthy nation, it is necessary to instill health-preserving behavior from childhood. Some of the responsibilities for promoting health in schools are assigned to physical education teachers. The teacher is able to correctly and competently convey knowledge about a healthy lifestyle to the younger generation, create motivation for physical activity and personal hygiene.

Keywords: health-preserving skills, physical education teacher, health-preserving activities, disease prevention, therapeutic physical education

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 исследований изучаемых проблем и освещению 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. № 3(73). 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, https://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 Грунтов Александр Владимирович,
действующий на основании Устава «КГТУ», Положения о БГАРФ,
доверенности № 01/75 Д от 05.09.2025г.
ОКПО 00471567
ИНН 3904014891 КПП 390643001
УФК по Калининградской области ФГБОУ ВО «КГТУ» л/с 20356Ш99290
Р/СЧ 03214643000000013500
Банк:
Отделение Калининград / УФК по Калининградской области, г. Калининград
К/СЧ 40102810545370000028
БИК 012748051
Счет общий (можно писать: прочие услуги)

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

№ 3(73)
сентябрь 2025
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. 35,7. Усл. печ. л. 36,0.
Лицензия № 021350 от 28. 06. 99 г.
Печать офсетная.
Формат 60x84/8.
Тираж 500 экз. 1-й завод 50 экз.
Заказ № 2052.
Подписано в печать 24.09.2025 г. Дата выхода в свет 25.09.2025 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 – 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