ВАК: 5.8 Педагогика ГРНТИ: 140000. Народное образование. Педагогика

Научная статья
УДК 378.147:811.111
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

И. О. Щербакова, С. А. Стринюк

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МОРСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



ЩЕРБАКОВА Ирина Олеговна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, доцент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; Двинская 5/7, Санкт-Петербург, 198135, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9641-6287; ORCID: 0000-0001-9208-3947. shcherbakovaio@gumrf.ru
SHCHERBAKOVA Irina O. – Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; 5/7 Dvinskaya, St. Petersburg, 198135, Russia. ORCID: 0000-0001-9208-3947. shcherbakovaio@gumrf.ru



СТРИНЮК Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; Двинская 5/7, Санкт-Петербург, 198135, Россия. SPIN-код РИНЦ: 9946-0951; ORCID: 0000-0001-8453-2415. strinyuksa@gumrf.ru
STRINYUK Svetlana A. – Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; 5/7 Dvinskaya, St. Petersburg, 198135, Russia. ORCID: 0000-0001-8453-2415. strinyuksa@gumrf.ru

Аннотация. Объектом исследования является профессиональная готовность преподавателя к методической переработке морского профессионального контекста в содержание языкового обучения. Актуальность исследования определяется тем, что судовая практика, внешнее языковое тестирование, тренажерные технологии и цифровые инструменты часто используются разрозненно и не формируют единой системы проектирования учебных материалов. Метод исследования включал критический анализ публикаций по профессионально ориентированному обучению английскому языку, анализу потребностей, дискурсивному подходу, цифровой дидактике и тренажерной подготовке, а также пилотное экспертное анкетирование 45 преподавателей. Установлено, что 30 из 45 респондентов (66,7 %) выбирают комплексную систему профессионального развития, 43 респондента (95,6 %) связывают ценность судовой практики с наблюдением профессиональной коммуникации, 24 респондента (53,3 %) регулярно используют цифровые ресурсы, а 15 респондентов (33,3 %) обращаются к ним время от времени. Выделены пять взаимосвязанных компонентов готовности преподавателя: профессионально-контекстный, методико-проектировочный, диагностический, цифровой и рефлексивный. Сделан вывод о необходимости сочетать в языковой подготовке профессиональное погружение, межкафедральную экспертизу, тренажерную среду и разработку образовательных продуктов.

Ключевые слова: МОРСКОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, МОРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ, АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ, ТРЕНАЖЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА, МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Для цитирования: Щербакова И.О., Стринюк С.А. Интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2026. Т. 15. № 3. С. 59–76. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.

ASJC Scopus: Education 3304 OECD: 05.03.00 Educational sciences

Research article
DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

INTEGRATIVE MODEL OF MARITIME ENGLISH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The study examines teachers' readiness to transform maritime professional contexts into language-learning content. The relevance of the study comes from the fragmented use of onboard experience, external language tests, simulator-based tasks and digital tools in Maritime English teacher development. The research design combined a critical review of publications on professionally oriented English teaching, needs analysis, discourse-based teaching, digital pedagogy and simulator-based training with a pilot expert survey of 45 teachers. The findings show that 30 out of 45 respondents (66.7%) prefer an integrated professional development system, 43 respondents (95.6%) associate onboard experience with observing professional communication, 24 respondents (53.3%) use digital resources regularly, and 15 respondents (33.3%) use them occasionally. The analysis identifies five connected dimensions of teacher readiness: professional-contextual, methodological-design, diagnostic, digital and reflective. It also specifies the methodological functions of onboard practice, simulator-based environments, specialized testing, digital resources, artificial intelligence tools and interdepartmental cooperation. The study concludes that teacher development should combine professional immersion, expert validation, diagnostic procedures and the production of teaching materials for classroom, blended and self-study formats.

Keywords: MARITIME ENGLISH, TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT, MARITIME PROFESSIONAL CONTEXT, NEEDS ANALYSIS, SIMULATOR-BASED TRAINING, DIGITAL PEDAGOGY, MARITIME EDUCATION

For citation: Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. Integrative model of maritime English teacher professional development. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2026. Vol. 15. No 3. P. 59–76. DOI: 10.57769/2227-8591.15.3.05

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2026.

Введение. Профессионально ориентированная языковая подготовка в морском вузе определяется не только логикой преподавания иностранного языка, но и нормативно-методической рамкой морского образования. Рабочие программы дисциплин, связанных с морским английским языком, соотносятся с требованиями Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ)[1], опираются на Модельный курс IMO 3.17 «Морской английский язык»[2] и Стандартные фразы IMO для общения на море[3], поскольку эти документы задают профессиональный контекст подготовки моряков и подчеркивают значение стандартизированной коммуникации.

[1] International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended. London: IMO.

[2] International Maritime Organization. Model Course 3.17. Maritime English. London: IMO; 2015. 236 p. DOI: 10.62454/KTB317E.

[3] International Maritime Organization. IMO Standard Marine Communication Phrases. Resolution A.918(22). Adopted on 29 November 2001. London: IMO; 2001.

Для курсантов морских специальностей английский язык выступает средством выполнения конкретных коммуникативных действий: передачи информации при смене вахты, доклада о ситуации, подтверждения команды, запроса уточнения, предупреждения об опасности, описания неисправности, работы с судовой документацией и взаимодействия с береговыми службами. Специализированные тестовые материалы, включая ICS Marlins English Language Test for Seafarers[4], дополнительно показывают практическую значимость владения английским языком для профессиональной коммуникации моряков, хотя не могут рассматриваться как исчерпывающий показатель профессиональной компетентности преподавателя морского английского языка.

Современные исследования морского английского языка показывают, что эта область развивается как самостоятельное направление профессионально ориентированной языковой подготовки, связанное с вопросами безопасности, коммуникативной эффективности, оценки языковой способности и подготовки обучающихся к реальным условиям морской коммуникации. Так, T. Li, Q. Chen, Y. Xi и Y.-Y. Lau на основе библиометрического анализа показывают устойчивое развитие исследований морского английского языка, а M. Bojović рассматривает коммуникативную языковую способность как значимый показатель подготовки в сфере Maritime English [1; 2]. В то же время значительная часть работ сосредоточена на содержании обучения курсантов, требованиях к уровню владения языком, оценивании или отдельных цифровых инструментах. Менее разработанным остается вопрос о том, как системно развивать профессиональную готовность преподавателя морского английского языка к методической переработке морского профессионального контекста.

Критический анализ публикаций показывает разрыв между тремя исследовательскими линиями. Работы T. Li, Q. Chen, Y. Xi, Y.-Y. Lau и M. Bojović по морскому английскому языку в основном описывают языковую подготовку курсантов и оценивание коммуникативной способности [1; 2]. Исследования H. Basturkmen, F. Mao, J. Zhou и E. J. Park по ESP и анализу потребностей уточняют принципы отбора содержания профессионально ориентированного курса [3, 4, 5]. В свою очередь, публикации С. В. Титовой, И. В. Харламенко, П. В. Сысоева, В. И. Токтаровой, О. В. Ребко, B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang, F. Albedah и других авторов преимущественно рассматривают цифровую компетентность, искусственный интеллект и отдельные инструменты подготовки преподавателя [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. Тренажерные технологии в морском образовании подробно анализируются в работах T. E. Kim, A. Sharma, M. Karahalil, M. Lützhöft, J. Scanlan, M. H.

[4] International Chamber of Shipping. ICS Marlins English Language Test for Seafarers [Электронный ресурс]. London: ICS. URL: https://www.ics-shipping.org/resource/ics-marlins-english-language-test-for-seafarers/ (дата обращения: 30.05.2026).

Dewan, E. Karimi и др. [15, 16, 17, 18]. Таким образом, в литературе недостаточно представлена система, которая связывает профессиональный морской контекст, развитие преподавателя английского языка и создание конкретных образовательных продуктов.

Недостаточная разработанность данного вопроса определяет логику настоящей статьи. Преподаватель английского языка не подменяет судоводителя, механика, электромеханика или специалиста в области радиосвязи. Его задача состоит в том, чтобы увидеть в профессиональной ситуации языковую и коммуникативную проблему, выделить речевые действия, определить языковую опору, спроектировать учебную ситуацию и предложить способы оценки результата. Для этого недостаточно единичного ресурса, например судовой практики, специализированного теста или цифрового инструмента. Необходима модель, которая согласует разные формы профессионального развития и показывает их методические функции.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании интегративной модели профессионального развития преподавателя морского английского языка в морском вузе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: уточнить методологические основания профессионального развития преподавателя морского английского языка; описать эмпирическую базу пилотного экспертного анкетирования; представить основные результаты анкетирования по ключевым ресурсам профессионального развития; определить компоненты интегративной модели и показать возможности ее практической реализации в системе повышения квалификации и разработке учебно-методического комплекса. **Новизна** исследования состоит в том, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка рассматривается как согласованная система ресурсов, направленная не только на расширение профессионального кругозора, но и на формирование способности преобразовывать морской профессиональный контекст в образовательные продукты. Уточнены функции судовой практики, тренажерных технологий, специализированного тестирования, цифровых ресурсов, искусственного интеллекта и межкафедрального взаимодействия в структуре этой модели.

Методологические основания исследования. Методологическая рамка исследования определяется спецификой морского английского языка как направления ESP (English for Specific Purposes). Как показывает H. Basturkmen, в логике ESP содержание обучения задается не абстрактной языковой системой, а будущими коммуникативными потребностями обучающихся, условиями профессионального общения и задачами, которые они должны решать средствами иностранного языка [3]. Для морского образования это означает необходимость учитывать судовую и береговую коммуникацию, радиообмен, работу с документацией, тренажерную среду, многонациональный экипаж и стандартизированные речевые формулы.

Анализ потребностей рассматривается в статье как механизм уточнения содержания морского английского языка. В работах F. Mao и J. Zhou, а также E. J. Park показано, что needs analysis позволяет выявить расхождения между ожиданиями участников образовательного процесса, требованиями профессиональной среды и реальным содержанием курса [4; 5]. Для преподавателя морского английского языка это означает переход от интуитивного отбора тем к более обоснованному проектированию содержания курса.

Дискурсивный подход важен для исследования, поскольку профессиональное владение морским английским языком проявляется не в изолированном знании терминологии, а в способности участвовать в типичных формах морского профессионального общения. Морской профессиональный дискурс включает роли участников, нормы взаимодействия, речевые функции, жанры документов, стандартизированные формулы и требования к точности передачи информации [1, 2].

Сценарно-задачная организация учебного материала позволяет перевести профессиональный контекст в формат обучения. В статье разграничиваются три понятия. Профессионально-коммуникативная ситуация понимается как фрагмент профессиональной деятельности, в котором возникает необходимость использовать английский язык для решения коммуникативной задачи. Учебный профессионально-коммуникативный сценарий представляет собой методическую развертку такой ситуации: он задает роли, исходные условия, последовательность речевых действий, языковую опору, ожидаемый результат и критерии успешного выполнения. Матрица профессионально-коммуникативных ситуаций фиксирует связь между профессиональными ситуациями, коммуникативными задачами, речевыми действиями, языковыми средствами, учебными сценариями и оценочными критериями. Такая логика соотносится с задачным обучением иностранному языку, описанным D. Nunan, где учебная деятельность строится вокруг выполнения коммуникативно значимых действий, а не только вокруг усвоения языковых форм [6].

В рамках данной статьи матрица профессионально-коммуникативных ситуаций не является самостоятельным предметом исследования. Она рассматривается как возможный прикладной результат профессионального развития преподавателя: показатель того, что преподаватель способен методически переработать профессиональный материал и закрепить его в заданиях, электронном курсе, учебно-методическом комплексе и оценочных средствах.

Профессиональное развитие преподавателя морского английского языка понимается как процесс формирования готовности работать с профессиональным морским контекстом и преобразовывать его в содержание

обучения. Такой подход согласуется с современным пониманием непрерывного профессионального развития. M. E. Mekie и G. Gezahegn связывают профессиональное развитие преподавателя с рефлексией, обновлением практики и выявлением целевых потребностей [7]. В контексте морского образования И. О. Щербакова и С. А. Стринюк, а также Р. В. Дражжан подчеркивают значение профессиональной компетентности и непрерывного развития преподавателя английского языка морского вуза [21, 22]. Цифровая составляющая этой готовности усиливается в связи с распространением системы дистанционного обучения, интерактивных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта. С. В. Титова и И. В. Харламенко рассматривают подготовку педагогических кадров к использованию ИИ в обучении иностранным языкам [8], П. В. Сысоев анализирует осведомленность и готовность преподавателей высшей школы к применению ИИ [9], а В. И. Токтарова и О. В. Ребко показывают значение ИИ-инструментов для педагогического дизайна и разработки образовательных продуктов [10]. В зарубежных исследованиях B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang и F. Albedah также подчеркивается, что цифровая и ИИ-компетентность преподавателя требует не только технического владения инструментами, но и критического методического отношения к ним [11, 12, 13, 14]. В электронной образовательной среде морского института эту проблему рассматривают С. С. Миронцева и Е. В. Никитина [23]. Тренажерные технологии, в свою очередь, создают условия для анализа моделируемых профессиональных ситуаций, где речевое действие включено в выполнение профессиональной задачи. T. E. Kim, A. Sharma и соавторы рассматривают тренажерную подготовку как континуум морского образования [15], M. Karahalil, M. Lützhöft и J. Scanlan анализируют формирующее оценивание в тренажерной среде [16], M. H. Dewan и соавторы описывают возможности иммерсивных и неиммерсивных симуляторов [17], а E. Karimi и соавторы показывают перспективы адаптивных обучающих систем в подготовке по морской безопасности [18].

Материалы и методы исследования. Исследование носит теоретико-прикладной характер. Теоретический этап включал анализ научно-методической литературы по ESP, анализу потребностей, дискурсивному подходу, задачному обучению, профессиональному развитию преподавателя, цифровой дидактике и тренажерной подготовке. На этом этапе были уточнены ключевые понятия исследования и выделены ресурсы, которые могут быть включены в систему профессионального развития преподавателя морского английского языка.

Эмпирический этап был связан с проведением пилотного экспертного анкетирования. В нем приняли участие 45 преподавателей английского языка, работающих с морским английским языком и профессионально ориентированным английским языком для морских

специальностей. Отбор респондентов носил целевой характер: в анкетирование включались преподаватели, имеющие опыт работы с профессионально ориентированным языковым содержанием в морском образовательном контексте. Участие было добровольным; персональные данные в статье не анализировались.

Выборка включала преподавателей с различным профессионально-педагогическим опытом, в том числе специалистов, работающих с профессионально ориентированным английским языком в морских и воднотранспортных образовательных организациях. Поскольку анкета не была направлена на сопоставление соответствующих по стажу групп, стаж рассматривался как характеристика экспертности респондентов, но не выделялся в отдельную статистическую переменную. В качестве основных институциональных контекстов исследования учитывались ведущие профильные образовательные организации: Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Сибирский государственный университет водного транспорта и Мурманский арктический университет; результаты не сопоставлялись по отдельным вузам, поскольку цель пилотного этапа состояла в выявлении общих профессиональных представлений преподавателей.

Анкета включала закрытые вопросы, вопросы с множественным выбором и открытые комментарии. Содержательно она была организована вокруг шести блоков: судовая практика как ресурс профессионального развития; специализированное тестирование и его ограничения; тренажерные технологии; цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения; использование искусственного интеллекта при разработке материалов; межкафедральное взаимодействие и программы повышения квалификации. Такая структура позволила сопоставить профессиональные представления преподавателей с теоретически выделенными компонентами модели.

Для воспроизводимости исследования единицей анализа выступал ответ респондента. Закрытые ответы подсчитывались в абсолютных значениях при общем объеме выборки 45 человек, а открытые комментарии группировались по смысловым категориям, соответствующим шести блокам анкеты.

Обработка данных включала количественное обобщение ответов по закрытым вопросам и качественную интерпретацию открытых комментариев. Количественные показатели использовались для выявления наиболее заметных тенденций, а качественный анализ позволил уточнить методическую функцию каждого ресурса. Результаты анкетирования рассматриваются как пилотные данные. Они не претендуют на статистически репрезентативное описание всей системы подготовки преподавателей морского английского языка, но позволяют обоснованно уточнить структуру интегративной модели.

Результаты исследования. Результаты пилотного анкетирования показали, что преподаватели воспринимают профессиональное развитие как комплексный процесс. Наиболее заметные данные представлены в таблице 1. Там, где анкета включала открытые ответы, результат дан в обобщенной качественной форме.

Таблица 1. Обобщенные результаты пилотного экспертного анкетирования
Table 1. Summary Results of the Pilot Expert Survey

Позиция анкеты	*Результат*	*Интерпретация для модели*
Предпочтительная модель развития	30 из 45 выбрали комплексную систему	Профессиональное развитие должно объединять несколько ресурсов.
Судовая практика	43 респондента указали значимость наблюдения профессиональной коммуникации	Судовая практика важна как источник коммуникативных эпизодов для последующей методической переработки.
Специализированное тестирование, включая Marlins	Оценивалось как диагностический ориентир, но не как полная оценка компетентности преподавателя	Тестирование включается в модель как один из инструментов диагностики.
Тренажерные технологии	Использование тренажерных материалов отмечено лишь в отдельных ответах	Потенциал тренажерной среды пока недостаточно включен в практику преподавания морского английского языка.
Цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения	24 используют регулярно; 15 обращаются время от времени	Цифровая практика распространена, но требует профессионально достоверного содержания.
Искусственный интеллект	Рассматривается как инструмент подготовки черновиков заданий и материалов	Искусственный интеллект поддерживает проектировочную деятельность, но не заменяет экспертизу.
Повышение квалификации и межкафедральное взаимодействие	Описывались как условия согласования профессионального содержания и методической работы	Программа повышения квалификации должна выполнять интегрирующую функцию и связывать профессиональный контекст с разработкой учебно-методического комплекса.

Наиболее показательной является оценка предпочтительной модели развития. Комплексную систему выбрали 30 из 45 респондентов. Этот результат показывает, что преподаватели видят ограниченность изолированных мероприятий и связывают профессиональный рост с сочетанием профессионального погружения, методического сопровождения, взаимодействия с профильными специалистами, цифровых ресурсов, тренажерных технологий и разработки учебных материалов.

Судовая практика воспринимается как значимый ресурс, однако ее ценность связывается, прежде всего, с соблюдением профессиональной коммуникации. На это указали 43 респондента. Для модели это означает, что судовая практика должна иметь заранее заданную методическую рамку: какие коммуникативные эпизоды фиксировать, какие речевые действия анализировать и как затем включать этот материал в занятие, электронный курс или учебно-методический комплекс.

Специализированное тестирование, включая Marlins, респонденты рассматривают как полезный, но ограниченный ресурс. Оно помогает преподавателю лучше понимать формат внешней языковой проверки и отдельные предметно-языковые дефициты, но не оценивает методико-проектировочную, цифровую, организационную и рефлексивную составляющие его деятельности. Следовательно, тестирование должно занимать диагностическое, а не определяющее место в модели.

Отдельного внимания заслуживают тренажерные технологии. Их использование в ответах представлено ограниченно, хотя именно тренажерная среда позволяет анализировать профессиональную ситуацию в управляемом формате: с заданными ролями, условиями, последовательностью действий и точками коммуникации. Для преподавателя морского английского языка особенно важны фрагменты, где отчетливо проявляются речевые действия: доклад, уточнение, подтверждение, предупреждение, запрос разрешения или передача информации между участниками профессиональной коммуникации [15, 16, 17, 18].

Цифровая практика уже присутствует в работе значительной части преподавателей: 24 респондента используют цифровые ресурсы регулярно, а 15 обращаются к ним время от времени. Однако сама по себе цифровая среда не решает задачу профессионально ориентированного содержания. Она становится методически значимой тогда, когда в нее включаются профессионально достоверные сценарии общения, задания по морскому английскому языку, материалы для самоконтроля, аудио- и видеозадания, кейсы и фрагменты профессиональной документации [19; 23]. Использование искусственного интеллекта требует такой же осторожности: инструменты искусственного интеллекта могут ускорить подготовку черновиков диалогов, тестовых заданий, лексических упражнений и ситуационных карточек.

Однако в морском английском языке языковая правильность текста не гарантирует профессиональной достоверности. Например, грамматически корректная фраза *The vessel will park at the port and the sailors will tie it with ropes* понятна с точки зрения общего английского языка, но профессионально неточна: в морском контексте уместнее использовать формулировку *The vessel will berth alongside the quay, and the crew will make fast the vessel using mooring lines*. Поэтому материалы, созданные с применением инструментов искусственного интеллекта, должны проходить методическую и профессиональную экспертизу [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20]. Поэтому материалы, созданные с применением инструментов искусственного интеллекта, должны проходить методическую и профессиональную экспертизу [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20].

Обсуждение результатов: интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка. Полученные данные подтверждают исходное положение исследования: ни один ресурс профессионального развития не является достаточным сам по себе. Судовая практика дает контакт с профессиональной средой, но требует методического осмысления. Специализированное тестирование выявляет отдельные предметно-языковые ориентиры, но не оценивает всю структуру педагогической компетентности. Цифровые ресурсы и искусственный интеллект расширяют инструментарий разработки материалов, но требуют экспертизы. Тренажерные технологии открывают доступ к моделируемым профессиональным ситуациям, однако нуждаются в межкафедральной организации и методической адаптации.

Центральным элементом интегративной модели является готовность преподавателя методически перерабатывать профессиональный контекст. Такая готовность включает профессионально-контекстный, методико-проектировочный, диагностический, цифровой и рефлексивный компоненты. Профессионально-контекстный компонент связан с пониманием условий морской коммуникации, ролей участников и требований к точности речевого взаимодействия. Методико-проектировочный компонент проявляется в умении отобрать профессионально значимый материал, выделить речевые действия, разработать задание, сценарий, языковую опору и критерии оценивания. Диагностический компонент предполагает использование результатов тестирования и текущего контроля для выявления языковых и коммуникативных дефицитов. Цифровой компонент связан с использованием системы дистанционного обучения, интерактивных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта. Рефлексивный компонент обеспечивает оценку эффективности методических решений и их корректировку [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 22].

Для наглядного представления взаимосвязи ресурсов профессионального развития, компонентов готовности преподавателя и образовательных результатов предложенная интегративная модель представлена на рисунке 1.

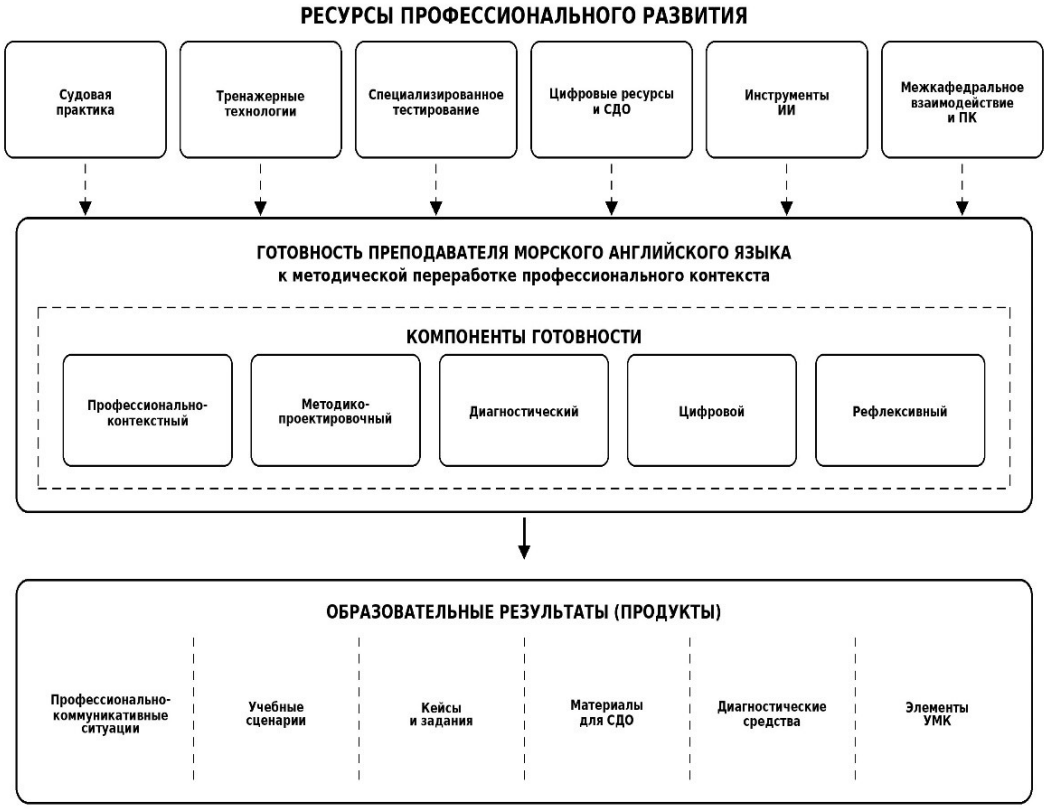


Рисунок 1. Интегративная модель профессионального развития преподавателя морского английского языка

Figure 1. Integrative Model of Maritime English Teacher Professional Development

В модели каждый ресурс получает определенную функцию. Судовая практика обеспечивает контакт с реальной профессиональной средой и дает материал для учебных ситуаций и кейсов. Тренажерные технологии предоставляют управляемые профессиональные сценарии, где можно выделить точки речевого взаимодействия [15; 16; 17; 18]. Специализированное тестирование выполняет диагностическую функцию. Программы повышения квалификации связывают судовой опыт, тренажерные материалы, результаты диагностики, цифровые инструменты и требования учебно-методического комплекса в последовательную образовательную логику. Межкафедральное взаимодействие обеспечивает профессиональную достоверность содержания.

Сопоставление с результатами других авторов показывает, что полученные данные не противоречат современным исследованиям профессионального развития преподавателя и цифровой компетентности, но уточняют их применительно к морскому вузу. С одной стороны, они согласуются с выводами M. E. Mekie и G. Gezahegn о необходимости непрерывного профессионального развития преподавателя [7], а также с работами И. О. Щербаковой, С. А. Стринюк и Р. В. Дражжан о профессиональной компетентности преподавателя английского языка морского вуза [21, 22]. С другой стороны, результаты соотносятся с исследованиями С. В. Титовой, И. В. Харламенко, П. В. Сысоева, В. И. Токтаровой, О. В. Ребко, B. L. Moorhouse, L. M. A. Kohnke, D. Zou, H. Lei, Z. Jiang и F. Albedah, где подчеркивается необходимость критического и методически осмысленного использования цифровых инструментов и ИИ в обучении иностранным языкам [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. В отличие от работ T. E. Kim, A. Sharma и соавторов, M. Karahalil, M. Lützhöft, J. Scanlan, M. H. Dewan и E. Karimi, где тренажерная подготовка рассматривается преимущественно как средство формирования профессиональных действий моряков [15, 16, 17, 18], в данной статье тренажерная среда интерпретируется как источник методического материала для преподавателя морского английского языка.

Практическая реализация модели возможна на уровне кафедральной системы работы. На первом этапе целесообразно организовать межкафедральный анализ профессионально-коммуникативных ситуаций и определить, какие из них наиболее значимы для разных профилей подготовки. На втором этапе эти ситуации могут быть преобразованы в учебные профессионально-коммуникативные сценарии, задания, критерии оценивания и материалы для системы дистанционного обучения. На третьем этапе результаты такой работы следует включить в программу повышения квалификации преподавателей и использовать при разработке учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку.

Прикладным результатом реализации модели становится создание устойчивых образовательных продуктов: профессионально-коммуникативных ситуаций, учебных сценариев, кейсов, заданий для аудиторной и самостоятельной работы, материалов для системы дистанционного обучения, элементов учебно-методического комплекса, диагностических заданий и критериев оценивания. В этом контексте матрица профессионально-коммуникативных ситуаций может рассматриваться как способ фиксации результата профессионального развития преподавателя. Она показывает, как профессиональный контекст соотносится с коммуникативной задачей, речевыми действиями, языковыми средствами, учебным сценарием и оценочными показателями.

Таблица 2. Ресурсы профессионального развития преподавателя морского английского языка и их методические функции
Table 2. Resources for Maritime English Teacher Professional Development and Their Methodological Functions

Ресурс профессионального развития	*Методическая функция в модели*	*Возможный образовательный результат*
Судовая практика	Наблюдение профессиональной среды и коммуникативных эпизодов	Профессионально-коммуникативные ситуации, кейсы, примеры речевых действий
Тренажерные технологии	Управляемое моделирование профессиональных ситуаций	Учебные сценарии, задания на взаимодействие, материалы для аудирования и говорения
Специализированное тестирование	Диагностика предметно-языковых ориентиров и дефицитов	Корректировка содержания обучения, задания для самоконтроля
Программы повышения квалификации	Интеграция профессионального опыта, анализа и проектирования	Проекты заданий, фрагменты учебно-методического комплекса, критерии оценивания
Цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения	Организация самостоятельной и смешанной работы	Электронные задания, интерактивные материалы, банк учебных ситуаций
Искусственный интеллект	Поддержка разработки черновиков учебных материалов	Варианты диалогов, упражнений, тестов, ситуационных карточек с последующей экспертизой
Межкафедральное взаимодействие	Проверка профессиональной достоверности содержания	Согласованные материалы, экспертно подтвержденные сценарии и задания

Представленные в таблице 2 ресурсы показывают, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка не может быть сведено к одной форме повышения квалификации. Каждый ресурс выполняет собственную методическую функцию: судовая практика дает материал для наблюдения профессиональной коммуникации, тренажерные технологии позволяют работать с моделируемыми ситуациями, специализированное тестирование уточняет диагностические ориентиры, цифровые ресурсы и системы дистанционного обучения расширяют форматы самостоятельной и смешанной работы, а межкафедральное взаимодействие обеспечивает профессиональную достоверность содержания.

Важным является и то, что все перечисленные ресурсы ориентированы не только на расширение профессионального кругозора преподавателя, но и на получение конкретного образовательного результата. Таким результатом могут стать профессионально-коммуникативные ситуации, учебные сценарии, кейсы, задания для аудиторной и самостоятельной работы, материалы для системы дистанционного обучения, элементы учебно-методического комплекса и критерии оценивания. Именно связь между ресурсом, методической функцией и образовательным продуктом позволяет рассматривать предложенную модель как прикладной инструмент проектирования программ повышения квалификации.

Выводы. Проведенное исследование позволило уточнить, каким образом ресурсы профессионального развития преподавателя морского английского языка соотносятся с компонентами его готовности и с теми образовательными продуктами, которые могут быть созданы на этой основе.

1. Установлено, что профессиональное развитие преподавателя морского английского языка требует методического согласования разных ресурсов. Судовая практика, специализированное тестирование, тренажерные технологии, цифровые инструменты, искусственный интеллект и межкафедральное взаимодействие дают разные профессиональные эффекты и поэтому не должны использоваться как разрозненные мероприятия. Их целесообразно включать в единую систему подготовки преподавателя, где каждый ресурс выполняет определенную функцию.

2. Пилотное анкетирование 45 преподавателей подтвердило востребованность комплексной модели профессионального развития. Так, 30 респондентов выбрали комплексную систему подготовки, 43 связали ценность судовой практики с возможностью наблюдать профессиональную коммуникацию, 24 регулярно используют цифровые ресурсы, а 15 обращаются к ним время от времени. Эти данные показывают, что преподаватели видят профессиональное развитие не как отдельное мероприятие, а как сочетание профессионального погружения, методического сопровождения, цифровых средств и разработки учебных материалов.

3. Определена связь между морским профессиональным контекстом и методико-проектировочной задачей преподавателя. Профессиональная ситуация становится образовательным ресурсом не сама по себе, а только после методической переработки: выделения коммуникативной задачи, речевых действий, языковой опоры, учебного сценария и критериев оценивания. Именно эта способность преобразовывать профессиональный контекст в содержание языкового обучения составляет ядро готовности преподавателя морского английского языка.

4. Практическая ценность предложенной модели состоит в том, что она может использоваться при проектировании программ повышения квалификации, организации межкафедральной экспертизы, обновлении системы дистанционного обучения и разработке учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку. В этом смысле модель задает не только теоретическое описание профессиональной готовности преподавателя, но и последовательность практических действий по созданию образовательных продуктов.

Ограничением исследования является пилотный характер его эмпирической части. Анкетирование позволило выявить профессиональные представления преподавателей и уточнить структуру модели, однако полученные данные не претендуют на статистически репрезентативное описание всей системы подготовки преподавателей морского английского языка. Вместе с тем они дают основание для дальнейшей проверки модели в реальной практике повышения квалификации и разработки учебных материалов.

Дальнейшая работа может быть выстроена по логике «программа повышения квалификации – разработка учебно-методического комплекса – апробация». На первом этапе целесообразно спроектировать практико-ориентированную программу повышения квалификации, в которой преподаватели будут осваивать способы анализа морского профессионального контекста, работы с тренажерными материалами, проектирования профессионально-коммуникативных ситуаций и учебных сценариев, разработки заданий для системы дистанционного обучения и применения инструментов искусственного интеллекта с обязательной методической и профессиональной проверкой материалов. На следующем этапе результаты такой подготовки могут быть использованы при создании учебно-методического комплекса по профессиональному морскому английскому языку. Это позволит проверить прикладную состоятельность модели и уточнить условия ее внедрения в образовательную практику морского вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Li T., Chen Q., Xi Y., Lau Y.-Y. (2023).** A 40-Year Bibliometric Analysis of Maritime English Research: Insights and Implications. *Sustainability*. Vol. 15. No 5. Art. 4348. – DOI: 10.3390/su15054348. – EDN XXUPBS.

2. **Bojović M.** Communicative Language Ability in Maritime English: Concept, Significance, and Assessment. *Journal of Maritime Sciences.* 2024. Vol. 25. No 1. Pp. 34–51. –DOI: 10.56080/jms240503.

3. **Basturkmen H. (2010).** Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p. – ISBN 023022797X

4. **Mao F., Zhou J. (2024).** A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence. *PLoS ONE*. Vol. 19. No 6. Art. e0305210. – DOI: 10.1371/journal.pone.0305210. – EDN BYCWZM.

5. **Park E.J.** Affordances and Challenges of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language Teaching Research Quarterly*. 2021. Vol. 23. Pp. 12-22. – DOI: 10.32038/ltrq.2021.23.03. – EDN NJOGEW.

6. **Nunan D**. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

7. **Mekie M.E., Gezahegn G.** EFL teachers' continuous professional development: Reflections and target needs**.** *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology.* 2023. Vol. 5. No 3. Pp. 247–262. – DOI: 10.33902/jpsp.202320247.

8. **Титова С.В., Харламенко И.В.** Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 66-84. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5.– EDN FROXRR.

9. **Сысоев П.В.** Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

10. **Токтарова В.И., Ребко О.В.** Интеграция искусственного интеллекта в работу педагога: инструменты для педагогического дизайна и разработки образовательных продуктов // Информатика и образование. 2024. Т. 39. № 1. С. 9-21. – DOI: 10.32517/0234-0453-2024-39-1-9-21. – EDN CPSABT.

11. **Moorhouse B.L., Wan Y., Wu C., Kohnke L.M.A., Ho T.Y., Kwong T.** Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*. 2024. Vol. 125. Art. 103399. – DOI: 10.1016/j.system.2024.103399. – EDN HOCEUS.

12. **Kohnke L.M.A., Zou D. (2025).** Artificial Intelligence Integration in TESOL Teacher Education: Promoting a Critical Lens Guided by TPACK and SAMR. *TESOL Quarterly*. Vol. 59. No. S3. Pp. S267–S278. DOI: 10.1002/tesq.3396.

13. **Lei H., Jiang Zh.** Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 966. – DOI: 10.1057/s41599-025-05394-7. – EDN BSBLSC.

14. **Albedah F.** Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review of Multilingual Applications, Large Language Models, and Emerging Challenges. // *Language Teaching Research Quarterly*. 2025. Vol. 49. Pp. 247-268. – DOI: 10.32038/ltrq.2025.49.13. – EDN QATTON.

15. **Kim T.E., Sharma A., Bustgaard M., Gyldensten W.C., Nymoen O.K., Tusher H.M., Nazir S.** The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2021. Vol. 20. No 2. Pp.135-150. – DOI: 10.1007/s13437-021-00242-2. – EDN AFTVET.

16. **Karahalil M., Lützhöft M., Scanlan J.** Formative assessment in maritime simulator-based higher education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2023. Vol. 22. No 2. Pp. 181-207. – DOI: 10.1007/s13437-023-00313-6. – EDN XKZWFH.

17. **Dewan M.H., Godina R., Chowdhury M.R.K., Noor C.W.M., Wan Nik W.M.N., Man M. (2023).** Immersive and Non-Immersive Simulators for the Education and Training in Maritime Domain – A Review. *Journal of Marine Science and Engineering*. – Vol. 11. No 1. Art. 147. – DOI: 10.3390/jmse11010147. – EDN YXFVBK.

18. **Karimi E., Smith J., Billard R., Veitch B.** AI-based adaptive instructional systems for maritime safety training: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 4. No 1. Art. 51. – DOI: 10.1007/s44163-024-00153-0. – EDN MKMKHF.

19. **Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O.** Promoting Active Online Interaction with Maritime English Students. *TransNav*. 2023. Vol. 17. No 3. Pp.707-713. – DOI: 10.12716/1001.17.03.23. – EDN OZGDTT.

20. **Boeru M. (2024)** Exploring the use of AI Tools in Teaching English for Specific Purposes (ESP). *Scientific Bulletin of Naval Academy.* Vol. XXVII. No 1. Pp. 91–96. –DOI: 10.21279/1454-864X-24-I1-013.

21. **Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. (2025)** The core and structure of the professional competence of an English language teacher in a maritime university. *Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 14. No 1. Pp. 36-53. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.03. – EDN MCUTBQ.

22. **Дражжан Р.В.** Особенности непрерывного профессионального развития преподавателя английского языка морского вуза // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 2(45). С. 59-67. – DOI 10.24411/2078-1024-2020-12006. – EDN LMWKAY.

23. **Миронцева С.С., Никитина Е.В.** Обучение английскому языку студентов специалитета морского института в электронной образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 3. С. 314-320. – DOI: 10.30853/ped20230047. – EDN XDTCUY.

REFERENCES

1. **Li T., Chen Q., Xi Y., Lau Y.-Y. (2023).** A 40-Year Bibliometric Analysis of Maritime English Research: Insights and Implications. *Sustainability*. Vol. 15. No 5. Art. 4348. – DOI: 10.3390/su15054348. – EDN XXUPBS.

2. **Bojović M.** Communicative Language Ability in Maritime English: Concept, Significance, and Assessment. *Journal of Maritime Sciences.* 2024. Vol. 25. No 1. Pp. 34–51. –DOI: 10.56080/jms240503.

3. **Basturkmen H. (2010).** Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 157 p. – ISBN 023022797X

4. **Mao F., Zhou J. (2024).** A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence. *PLoS ONE.* Vol. 19. No 6. Art. e0305210. – DOI: 10.1371/journal.pone.0305210. – EDN BYCWZM.

5. **Park E.J.** Affordances and Challenges of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language Teaching Research Quarterly*. 2021. Vol. 23. Pp. 12-22. – DOI: 10.32038/ltrq.2021.23.03. – EDN NJOGEW.

6. **Nunan D**. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

7. **Mekie M.E., Gezahegn G.** EFL teachers' continuous professional development: Reflections and target needs**.** *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology.* 2023. Vol. 5. No 3. Pp. 247–262. – DOI: 10.33902/jpsp.202320247.

8. **Titova S.V., Kharlamenko I.V. (2025).** Pedagogical staff training for the use of artifi cial intelligence in teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. Vol.28. No 1. Pp. 66–84. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5. – EDN FROXRR.

9. **Sysoyev P.V. (2023).** Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32. No 10. Pp. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

10. **Toktarova V.I., Rebko O.V.** Integrating artificial intelligence into the work of an educator: Tools for instructional design and development of educational products. *Informatics and Education*. 2024. Vol. 39. No 1. Pp. 9-21. – DOI: 10.32517/0234-0453-2024-39-1-9-21. – EDN CPSABT.

11. **Moorhouse B.L., Wan Y., Wu C., Kohnke L.M.A., Ho T.Y., Kwong T.** Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*. 2024. Vol. 125. Art. 103399. – DOI: 10.1016/j.system.2024.103399. – EDN HOCEUS.

12. **Kohnke L.M.A., Zou D. (2025).** Artificial Intelligence Integration in TESOL Teacher Education: Promoting a Critical Lens Guided by TPACK and SAMR. *TESOL Quarterly*. Vol. 59. No. S3. Pp. S267–S278. DOI: 10.1002/tesq.3396.

13. **Lei H., Jiang Zh.** Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. No 1. Art. 966. – DOI: 10.1057/s41599-025-05394-7. – EDN BSBLSC.

14. **Albedah F.** Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review of Multilingual Applications, Large Language Models, and Emerging Challenges. // *Language Teaching Research Quarterly*. 2025. Vol. 49. Pp. 247-268. – DOI: 10.32038/ltrq.2025.49.13. – EDN QATTON.

15. **Kim T.E., Sharma A., Bustgaard M., Gyldensten W.C., Nymoen O.K., Tusher H M., Nazir S.** The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2021. Vol. 20. No 2. Pp.135-150. – DOI: 10.1007/s13437-021-00242-2. – EDN AFTVET.

16. **Karahalil M., Lützhöft M., Scanlan J.** Formative assessment in maritime simulator-based higher education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2023. Vol. 22. No 2. Pp. 181-207. – DOI: 10.1007/s13437-023-00313-6. – EDN XKZWFH.

17. **Dewan M.H., Godina R., Chowdhury M.R.K., Noor C.W.M., Wan Nik W.M.N., Man M. (2023).** Immersive and Non-Immersive Simulators for the Education and Training in Maritime Domain – A Review. *Journal of Marine Science and Engineering*. – Vol. 11. No 1. Art. 147. – DOI: 10.3390/jmse11010147. – EDN YXFVBK.

18. **Karimi E., Smith J., Billard R., Veitch B.** AI-based adaptive instructional systems for maritime safety training: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 4. No 1. Art. 51. – DOI: 10.1007/s44163-024-00153-0. – EDN MKMKHF.

19. **Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O.** Promoting Active Online Interaction with Maritime English Students. *TransNav*. 2023. Vol. 17. No 3. Pp.707-713. – DOI: 10.12716/1001.17.03.23. – EDN OZGDTT.

20. **Boeru M. (2024)** Exploring the use of AI Tools in Teaching English for Specific Purposes (ESP). *Scientific Bulletin of Naval Academy.* Vol. XXVII. No 1. Pp. 91–96. –DOI: 10.21279/1454-864X-24-I1-013.

21. **Shcherbakova I.O., Strinyuk S.A. (2025)** The core and structure of the professional competence of an English language teacher in a maritime university. *Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 14. No 1. Pp. 36-53. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.1.03. – EDN MCUTBQ.

22. **Drazhzhan R.V.** Osobennosti nepreryvnogo professionalnogo razvitiya prepodavatelya angliyskogo yazyka morskogo vuza // *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2020. № 2(45). S. 59-67. – DOI 10.24411/2078-1024-2020-12006. – EDN LMWKAY.

23. **Mirontseva S.S., Nikitina E. V.** English language training of specialist degree students of a marine university in e-learning educational environment. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2023. Vol. 8. No 3. Pp. 314-320. – DOI: 10.30853/ped20230047. – EDN XDTCUY.

Статья поступила в редакцию 30.05.2026. Одобрена 10.09.2026. Принята 30.09.2026.
Received 30.05.2026. Approved 10.09.2026. Accepted 30.09.2026.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2026.