

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова

# Гуманитарно-педагогические исследования

---

*Научный журнал  
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

## 2024 Т. 8 № 3

---

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», 2024

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

**Учредитель** - Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова  
(д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

**16+** в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

**Адрес редакции:** д. 26, пр. Ленина, к.12А, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.  
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: [gpi@magtu.ru](mailto:gpi@magtu.ru)

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева

Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова».

---

**Адрес издателя:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», издательский центр

**Адрес типографии:**

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», участок оперативной полиграфии  
Выход в свет 30.09.2024. Заказ 261. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

# Humanitarian and pedagogical Research

---

*Scientific Journal*  
(published since 2017 four times a year)

## 2024 VOL. 8 No. 3

---

© Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2024

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

**Founder -Nosov Magnitogorsk State Technical University** (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

**16+** in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

**Editorial office:** 26, Lenin St., 12A. Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: [gpi@magtu.ru](mailto:gpi@magtu.ru)

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

---

**Editorial office:**

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

**Printing office:**

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Publication date: 30.09.2024. Order 261. Circulation: 500. Open price.

**Редакционная коллегия**

**Главный редактор** – д-р филол. наук *Абрамзон Татьяна Евгеньевна* (Магнитогорск)  
**Зам. главного редактора** – д-р пед. наук *Елена Николаевна Раицикулина* (Магнитогорск)  
**Ответственный редактор** – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)  
**Технический редактор** – *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

**Редакционный совет**

**Раздел I. Образование и педагогические науки**

*Бобыкина Ирина Александровна* – д-р пед. наук (Челябинск)  
*Гневэк Ольга Владимировна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Кружжилина Тамара Васильевна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Лешер Ольга Вениаминовна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Павлова Любовь Владимировна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Пonomareva Любовь Дмитриевна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Савва Любовь Ивановна* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Сайгушев Николай Яковлевич* – д-р пед. наук (Магнитогорск)  
*Третьякова Наталья Владимировна* – д-р пед. наук (Екатеринбург)  
*Кунья Андре Луис Араужо* – д-р пед. наук (Гояно, Бразилия)  
*Кувшинова Ирина Александровна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)  
*Испулова Светлана Николаевна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)

**Раздел II. Общественные науки**

*Джусти Мария Тереза* – проф. (Кьети, Италия)  
*Дубинин Сергей Николаевич* – д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)  
*Желеску Петр Степанович* – проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)  
*Потемкина Марина Николаевна* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Коробков Юрий Дмитриевич* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Маралов Владимир Георгиевич* – д-р психол. наук (Череповец)  
*Мусийчук Мария Владимировна* – д-р филос. наук (Магнитогорск)  
*Филатов Владимир Викторович* – д-р ист. наук (Магнитогорск)  
*Макарова Надежда Николаевна* – канд. ист. наук (Магнитогорск)  
*Чернобровкин Владимир Александрович* – канд. филос. наук (Магнитогорск)  
*Мережников Андрей Петрович* – канд. психол. наук (Магнитогорск)

**Раздел III. Филологические науки**

*Антропова Людмила Ильинична* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Воронцова Татьяна Александровна* – д-р филол. наук (Челябинск)  
*Жунусова Жаныл Ныгизбаевна* – д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)  
*Исакова Сабир Сагынбековна* – д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)  
*Песина Светлана Андреевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Питина Светлана Анатольевна* – д-р филол. наук (Челябинск)  
*Савельев Константин Николаевич* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Чурилина Любовь Николаевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Шулежкова Светлана Григорьевна* – д-р филол. наук (Магнитогорск)  
*Безруков Андрей Николаевич* – канд. филол. наук (Бирск)  
*Соловьева Наталья Сергеевна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)  
*Пустовойтова Ольга Васильевна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)

**Редактор части журнала на английском языке**

*Ломакина Екатерина Александровна* – канд. филол. наук (Магнитогорск)  
*Лукина Оксана Анатольевна* – канд. пед. наук (Магнитогорск)

**Editorial team**

**Editor-in-Chief** – *Tatiana E. Abramzon*, Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Deputy editor-in-chief** – *Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
**Managing editor** – *Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
**Technical Editor** – *Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

**Editorial Council**

**Section I. Education and Pedagogical Sciences**

*Irina A. Bobykina* – Doctor of Science in Pedagogy (Chelyabinsk, Russia)  
*Ol'ga V. Gnevек* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Tamara V. Krujilina* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Olga V. Leshер* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Tatiana F. Orehova* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Ljubov' D. Ponomareva* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Lyubov V. Pavlova* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Liubov' I. Savva* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Nikolai Ya. Saigushev* – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)  
*Nataliya V. Tretyakova* – Doctor of Science in Pedagogy (Ekaterinburg)  
*Cunha Andre Luiz Araujo* – Doctor of Education (Goiano, Brazil)  
*Irina A. Kuvshinova* – Candidate of PRussia)  
*Svetlana N. Ispulova* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

**Section II. Social Sciences**

*Maria Teresa Giusti* – Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)  
*Sergey N. Dubinin* – Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)  
*Petru Jelescu* – Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)  
*Marina N. Potemkina* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Yurty D. Korobkov* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir G. Maralov* – Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)  
*Maria V. Musiychuk* – Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir V. Filatov* – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)  
*Nadezhda N. Makarova* – Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)  
*Vladimir A. Chernobrovkin* – Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)  
*Andrey P. Merezchnikov* – Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

**Section III. Philology**

*Ludmila I. Antropova* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Zhanyl N. Zhunussova* – Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)  
*Tatyana A. Vorontsova* – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
*Sabira S. Issakova* – Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)  
*Svetlana A. Pesina* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Svetlana A. Pitina* – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)  
*Konstantin N. Savelyev* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Lyubov N. Churilina* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Svetlana G. Shulezhkova* – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Andrei N. Bezrukov* – Candidate of Philology (Birsk, Russia)  
*Natalia S. Soloveva* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Olga V. Pustovoitova* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

**Editor of the issue of the journal in English**

*Yekaterina A. Lomakina* – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Oxsana A. Lukina* – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	6
<b>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	6
<i>Е. В. Аверьянова, О. Л. Назарова</i>	
Влияние современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей .....	6
<i>Д. А. Музалева, М. М. Шубович</i>	
Развитие личностного самоопределения будущих педагогов-психологов .....	15
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	26
<i>В. А. Чернобровкин, Д. В. Мужилевская</i>	
Особенности организации и открытия частного коррекционно-развивающего центра .....	26
<b>II. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ / HISTORY</b> .....	35
<i>А. S. Abdiraiymova</i>	
Changes in the quantitative and qualitative composition of employees of defense enterprises in Kazakhstan during the war years (1941–1945).....	35
<i>В. С. Толстиков</i>	
Формирование социокультурной среды в закрытых атомных городах Урала (1945–1991 гг.)	44
<i>В. Я. Рушанин</i>	
Социальный образ директорского корпуса средних учебных заведений Урала в начале XX века .....	52
<b>III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	62
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ</b> .....	62
<i>С. Г. Шулежкова, Н. В. Позднякова, С. И. Георгиева</i>	
Слова, обозначающие признаки предметов в нагайбакском языке, и их грамматические свойства.....	62
<i>Е. В. Мочелевская, Т. Ю. Залавина</i>	
Семантическая структура процессуальных французских фразеологизмов с референцией порицания.....	69

CONTENTS

**SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....6**

**THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION.....6**

*Averyanova E. V., Nazarova O. L*

The influence of modern educational trends on the training quality of future competitive builders.....6

*Muzaleva D. A., Shubovich M. M.*

Personal self-determination of future educational psychologists.....15

**SPECIAL NEEDS EDUCATION.....26**

*Chernobrovkin V. A., Muzhilevskaya D. V.*

Features of organizing and opening a private correctional and development center.....26

**SECTION II HISTORY.....35**

*Абдирайымова А. С.*

Changes in the quantitative and qualitative composition of employees of defense enterprises in Kazakhstan during the war years (1941–1945).....35

*Tolstikov V. S.*

Socio-cultural environment formation in the “closed” nuclear cities in the Urals (1945–1991).....44

*Rushanin V. Ya.*

Social image of the director corps of the Ural secondary educational institutions in the early XX century.....52

**SECTION III. PHILOLOGY .....51**

**LINGUISTICS.....62**

*Shulezhkova S G., Pozdnyakova N. V., Georgieva S. I.*

Words denoting object features in the Nagaybak language and their grammar characteristics.....62

*Mochelevskaya E. V., Zalavina T. Yu.*

Semantic structure of processual French phraseological units with a censure reference.....69

## І. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья  
УДК 378.147  
doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-06-14

#### Влияние современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей

Екатерина Владимировна Аверьянова<sup>1</sup>

Ольга Леонидовна Назарова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кумертауский филиал «Оренбургского государственного университета», Кумертау, Россия, AveryanovaEV@kfsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4712-6471>

<sup>2</sup>Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, o.nazarova@magtu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0636-4748>

Автор, ответственный за переписку: Екатерина Владимировна Аверьянова, AveryanovaEV@kfsu.edu.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается: понятие «тренд» и его проявления в различных областях современного общественного развития; влияние трансформации экономики на формирование трендов, их встраивание в современное образование на примере Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета; мировые образовательные тренды (глобализация, совместное потребление образовательных услуг, скорость информации, цифровизация, развитие технологий для понимания тенденций современного профессионального образования); оценка степени влияния различных трендов (персонализация образования, STEAM-образование, социально-эмоциональное обучение, искусственный интеллект в образовании, непрерывное образование, цифровизация образования) на качество подготовки будущих строителей. Цель работы – оценка степени влияния современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей. Анализируется вопрос: какие образовательные тренды имеют наибольшее влияние на подготовку будущих строителей относительно Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета? Исследование является актуальным: критически важно обеспечить качество образовательных программ и процессов подготовки специалистов, так как современный рынок труда в области строительства испытывает на себе влияние быстрых технологических изменений, повышения требований к качеству и безопасности. В процессе сбора информации, ее анализ и интерпретация использованы методы: теоретических (анализ, обобщение), эмпирические (анкетирование, тестирование), статистическая обработка данных (ранжирование). Полученные результаты показывают, что наиболее существенное влияние на качество подготовки будущих строителей оказывают цифровизация образования, непрерывное образование и персонализация образовательного процесса.

**Ключевые слова:** качество подготовки будущих строителей, высшее образование, тренды в образовании, цифровые технологии в образовании, конкурентоспособность будущих строителей

**Для цитирования:** Аверьянова Е. В., Назарова О. Л. Влияние современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 6–14. doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-6-14.

### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

#### The influence of modern educational trends on the training quality of future competitive builders

Ekaterina V. Averyanova<sup>1</sup>

Olga L. Nazarova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kumertau branch of Orenburg State University, Kumertau, Russia, AveryanovaEV@kfsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4712-6471>

<sup>2</sup>Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, o.nazarova@magtu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0636-4748>

© Аверьянова Е. В., Назарова О. Л., 2024

*Corresponding author: Ekaterina V. Averyanova, AveryanovaEV@kfosu.edu.ru*

**Abstract.** In this article, the authors consider: the concept of “trend” and its manifestations in various areas of modern social development; the impact of economic transformation on the formation of trends, embedding trends in modern education on the example of the Kumertau branch of Orenburg State University; global educational trends such as globalization, joint consumption of educational services, the speed of information, digitalization, technology development to understand the trends of modern vocational education; assessment of the influence degree of various trends (personalization of education, STEAM education, socio-emotional learning, artificial intelligence in education, continuing education, digitalization of education) on the quality of training of future builders. The purpose of the work is to evaluate the degree of influence of modern educational trends on the quality of training of future competitive builders. The authors investigated which educational trends have the greatest impact on the training of future builders in relation to the Kumertau branch of Orenburg State University. The research is relevant in its essence: it is critically important to ensure the quality of educational programs and training processes, since the modern labour market in the field of construction is influenced by rapid technological changes, increasing quality and safety requirements. The research is based on the use of the following methods: theoretical (analysis, generalization), empirical (questionnaires, testing), statistical data processing (ranking). The results show that the most significant impact on the quality of training of future builders is provided by digitalization of education, continuing education and personalization of the educational process.

**Keywords:** quality of training of future builders, higher education, trends in education, digital technologies in education, competitiveness of future builders

**For citation:** Averyanova E. V., Nazarova O. L. The influence of modern educational trends on the training quality of future competitive builders, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 6–14. (In Russ.), doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-6-14.

## Введение

В условиях глобализации и стремительного технологического прогресса строительная индустрия претерпевает значительные изменения. В современных условиях Россия сталкивается с рядом вызовов, которые требуют особого внимания к качеству подготовки будущих специалистов в области строительства. Данные вызовы детерминированы как внутренними экономическими и социальными факторами, так и внешними глобальными изменениями. Для поддержания устойчивого экономического роста страны необходимо развитие инфраструктуры, включая транспортные сети, жилищное строительство и промышленные объекты. Перечисленные преобразования требуют высококвалифицированных специалистов, способных эффективно управлять крупными проектами и внедрять современные технологии. Демографические изменения и старение кадров приводят к необходимости подготовки молодых специалистов, которые смогут заменить опытных работников и привнести новые идеи и подходы в строительную индустрию. При этом качество подготовки специалистов должно быть высоким и отвечать запросам рынка строительной отрасли. Значительная разница в уровнях развития регионов требует подготовки конкурентоспособных специалистов, эффективно работающих в разнообразных условиях и адаптирующихся к специфике каждого региона.

Российская строительная индустрия активно внедряет новые технологии, такие как BIM, автоматизацию строительных процессов и использование новых материалов. Образовательные программы высшего образования в вузах должны соответствовать современным тенденциям развития технологий. В условиях глобальных климатических изменений и усиления экологических норм важным становится устойчивое строительство, использование энергоэффективных и экологически чистых материалов и технологий. Российские строительные компании все больше выходят на международный рынок. Следовательно, от специалистов требуются знания международных стандартов, владение иностранными языками и способность работать в межкультурной среде.

Современные условия экономического развития в России подчеркивают необходимость качественной подготовки будущих специалистов в области строительства. Важно, чтобы образовательные учреждения активно реагировали на вызовы времени, обеспечивая студентов знаниями и навыками, необходимыми для успешной работы в условиях быстро меняющегося мира, встраивая тренды развития современного общества. Это позволит не только удовлетворить внутренние потребности страны, но и повысить конкурентоспособность российских специалистов на международной арене. Изучением влияния современных трендов на образование занимались О. В. Пополитова [1], Д. Н. Суров [2], Е. Ю. Левина, Л. А. Шибанкова [3], J. Smith [19], A. Johnson [20], K. Brown [21]. Они выделили наиболее значимые тренды при подготовке конкурентоспособных выпускников. Опираясь на исследования данных ученых, мы определили современные тренды в образовании, которые влияют на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей.

Цель нашего исследования: выявить и оценить степень влияния современных трендов в образо-

вании на качество подготовки конкурентоспособных специалистов строительного профиля.

Задачи исследования:

- 1) провести обзор мировых трендов, оказывающих влияние на профессиональную подготовку будущих строителей;
- 2) проанализировать влияние современных образовательных трендов на профессиональную подготовку конкурентоспособных будущих строителей;
- 3) выявить и оценить степень влияния образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей.

В данной работе использовались следующие группы *методов* научного исследования: теоретические (анализ, обобщение), эмпирические (анкетирование, тестирование), статистическая обработка данных (ранжирование).

### **1. Обзор мировых трендов, оказывающих влияние на профессиональную подготовку будущих строителей**

Тренд – это направление изменений или развития чего-либо, которые могут проявляться по-разному. К. Снидер и Ш. Сингхал считают, что «тренд – это новое направление или предрасположенность в данных или мнениях, которое становится заметным и могут оказывать влияние на будущее развитие той или иной сферы» [4]. На практике учитываются социальные, демографические, научно-технологические, экологические, политические, этические, ценностные и правовые тренды как по отдельности, так и вместе.

К современным трендам относится глобализация, которая дает возможность получать образование в любом вузе, используя интернет-пространство, делая его безграничным. Студенты со всех стран будут иметь возможность участвовать в современных проектах и культурном обмене, нетворкинге обучающихся, международном обмене опытом. Глобализация, по мнению И. В. Каракозовой и Ю. С. Прохоровой, оказывает значительное влияние на подготовку будущих строителей, требуя от них не только технических знаний, но и навыков работы в международной среде, понимания глобальных стандартов и инновационных технологий [5]. Современные образовательные программы адаптируются к этим требованиям, предоставляя студентам возможности для международного обмена, работы с новыми технологиями и обучения устойчивым методам строительства.

Трендом является совместное потребление образовательных услуг, которое развивается на единой информационной платформе, в качестве примера можно привести платформу Яндекс Практикум [6], на базе которой можно получить самые актуальные профессии, а также трудоустроиться. Единая платформа позволяет получать необходимые знания и профессии в одном месте.

Самым актуальным трендом, на наш взгляд, является скорость передачи информации, так как сегодня наблюдается максимальное ускорение коммуникаций. С точки зрения А. А. Карташовой, Т. И. Ширко и Ю. С. Саркисова, нагрузка увеличивается на передачу необходимых знаний в короткое время [7]. Более активно данный тренд начал развиваться во время пандемии COVID-2019, так как пришлось искать новые пути для передачи информации, особенно остро данная проблема отразилась на образовательном процессе. Переход на онлайн платформы стал просто необходим как для образования, так и для многих других отраслей современной экономики. В строительной отрасли получило развитие дистанционное сопровождение строительных объектов, за счет чего стало возможно привлечение более опытных специалистов на объекты строительства. Ярким примером стало строительство Крымского моста – одного из крупнейших инфраструктурных проектов в России, требующего участия множества квалифицированных специалистов. Дистанционное сопровождение позволило эффективно привлекать экспертов из различных регионов, повышая качество работ и снижая затраты.

В понимании Е. Ю. Левина, Р. Х. Гильмеева и А. Р. Камалеева, цифровизация в строительном образовании означает внедрение современных технологий для улучшения процессов обучения и подготовки специалистов в строительной отрасли [8]. Вот несколько аспектов цифровизации, которые активно применяются:

– использование BIM (Building Information Model) для создания виртуальных моделей строительных объектов, которое помогает студентам и профессионалам изучать проектирование, планирование и управление проектами;

– обучение с применением VR (virtual reality) и AR (augmented reality) позволяет студентам иметь визуальный опыт работы на строительной площадке без необходимости физического присутствия;



– хранение и обмен данными через облачные платформы дают возможность студентам и преподавателям иметь доступ к обучающим материалам, проектной документации и совместной работе.

Развитие технологий тоже является одним из современных трендов, который необходимо учитывать при проектировании современных учебных программ. Наглядным примером является применение технологий 3D печати для создания строительных элементов и компонентов, что экономит время и ресурсы. Использование сенсоров и устройств для сбора данных о состоянии конструкций и условиях строительства повышает управляемость и безопасность проектов. Технологии 3D печати не только улучшают качество и эффективность строительства, но и способствуют инновационному развитию отрасли, улучшению условий работы и сокращению воздействия на окружающую среду.

Рассмотренные тренды не являются исчерпывающими, но, согласно проведенному нами анкетированию, работодатели сделали акцент именно на них, как на наиболее значимых в процессе качественной подготовки будущих строителей.

## **2. Анализ влияния современных образовательных трендов на профессиональную подготовку конкурентоспособных будущих строителей**

Тренд в образовании – это долгосрочное направление изменений или развития в образовательной системе, которые возникают в ответ на изменения в обществе, технологиях, экономике. Эти тренды могут включать: новые подходы к обучению, изменения в учебных программах, внедрение новых технологий и методов обучения, а также эволюцию педагогических практик и образовательной политики. Об этом свидетельствует ряд научных публикаций: в работе О. Н. Шелегиной [9] анализируются тренды, используемые в профессиональном образовании; качество образования специалистов строительного профиля исследовала И. И. Бурлакова [10]; изучением влияния современных трендов (воздействие на образование глобализации) занимались О. А. Береговая и А. К. Ерохин [11]; Г. Э. Шалагина и С. В. Шалагин рассматривали в своих работах современное потребление образовательных услуг [12]; Л. Х. Урусова и М. Х. Шигалугова сопоставили скорость распространения информации с качеством подготовки специалистов [13]; Е. С. Осьмина показала, как действует на качество профессиональной подготовки развитие технологий [14]; исследователи Т. Оспанов, Ж. Джартыбаева, Д. Оспанов и С. Нуридин сопоставили непрерывное образование и качество подготовки будущих специалистов [15]; изучением и развитием STEAM-образования занимались Т. И. Анисимова, Ф. М. Сабилова и О. В. Шатунова [16]; изучением использования искусственного интеллекта в профессиональной подготовке специалистов занимались Л. А. Закирьяева [17]. Таким образом, влияние современных образовательных трендов на подготовку будущих специалистов в разных проявлениях являлось предметом исследования многих специалистов. Это доказывает, что данная тема актуальна и нуждается в дополнительном изучении степени влияния современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей.

На базе Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета было проведено исследование влияния современных образовательных трендов на подготовку конкурентоспособных будущих строителей, обучающихся по направлению «08.03.01 Строительство, профиль промышленное и гражданское строительство» [18]. В исследовании были проанализированы работы студентов и данные опроса работодателей и преподавателей. Респонденты выбрали наиболее актуальные, на их взгляд, образовательные тренды, влияющие на формирование компетенций будущих строителей. В результате были сопоставлены компетенции будущего выпускника и образовательные тренды, которые влияют на качество подготовки будущих строителей (см. таблица 1).

Таблица наглядно демонстрирует, что современные образовательные тренды, реализуясь через определенные элементы образовательной технологии, оказывают влияние на формирование как универсальных, так и общепрофессиональных, а также профессиональных компетенций будущих строителей. К таким компетенциям относятся УК-2 (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений), ОПК-3 (способен принимать решения в профессиональной сфере, используя теоретические основы и нормативную базу строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства) и другие.

Раскроем более подробно влияние современных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей в Кумертауском филиале «Оренбургского государственного университета».

Таблица 1 – Влияние образовательных трендов на формируемые компетенции будущих строителей

Современный образовательный тренд	Применяемые элементы методики обучения	Экспертная оценка влияния образовательных трендов на формируемые компетенции будущего выпускника согласно ФГОС ВО 08.03.01
Персонализация образования	дополнительные профессии, профессиональная переподготовка, программы дополнительного образования	УК-2, УК-6, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ПК1-10
STEAM-образование	основы проектной деятельности, основы архитектуры и строительных конструкций, основы геотехники	УК-2, УК-3, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6
Социально-эмоциональное обучение	социокультурная коммуникация, тайм-менеджмент, основы экономики и финансовой грамотности	УК-5, УК-6, УК-9, ОПК-1, ОПК-6
Искусственный интеллект в образовании	системы искусственного интеллекта, системы автоматизации проектирования строительных объектов, современные программные комплексы для расчетов конструкций	ОПК-2, ПК-9
Непрерывное образование	программы дополнительного образования	УК-2, УК-6, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ПК1-10
Цифровизация образования	системы автоматизации проектирования строительных объектов, современные программные комплексы для расчетов конструкций, дополнительные профессии, профессиональная переподготовка, программы дополнительного образования	УК-2, УК-6, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ПК1-10

Трендом высшего образования является персонализация образования. Для того, чтобы обучение проходило более эффективно, необходимо определять траекторию обучения персонально для каждого обучающегося. По мнению Л. А. Закирьевой, организовать такое обучение помогут адаптивные платформы и инструменты на базе искусственного интеллекта [17]. Студенты Кумертауского филиала «Оренбургского государственного университета» выбирают более углубленное изучение дополнительных программ, необходимых для расчетов и 3D визуализации. Это позволяет им еще в вузе начинать свою профессиональную деятельность и получать опыт, необходимый для дальнейшего карьерного роста. При подготовке будущих строителей обучающимся предлагаются индивидуальные курсы по освоению рабочих профессий: штукатурные работы, кирпичная кладка, кровельные работы, изучение программного обеспечения для выполнения чертежей, сметного расчета и т. д.

В STEAM-образовании уделяется особое внимание развитию навыков в области науки, технологий, инженерии, искусства и математики, что в свою очередь развивает у обучающихся критическое мышление, возможности творческого подхода к решению проблем. Данная система необходима в подготовке будущих строителей, так как строительная отрасль нуждается в быстрых, порой нетривиальных проектных решениях.

Влияние тренда рассматривалось при изучении таких дисциплин как «Основы проектной деятельности», «Основы архитектуры и строительных конструкций», «Основы геотехники». Были созданы задания, которые отрабатывались на реальных объектах строительства, где было необходимо применять критическое мышление и творческий подход.

Социально-эмоциональное обучение развивает навыки и знания для управления эмоциями в различных ситуациях – жизненных и профессиональных. Для будущего строителя важно отбрасывать лишние эмоции, связанные с проектом, и принимать ответственные решения, касающиеся безопасности эксплуатации объекта. Нами создавались условия, в которых требовалось быстро определить проблему и принять решение о замене конструктивного решения либо материала.

Искусственный интеллект в образовании уже сегодня становится виртуальным помощником, улучшая процесс подготовки специалистов, трансформируя всю образовательную среду. Искусственный интеллект в образовании оказывает разностороннее влияние на подготовку будущих строителей, изменяя традиционные подходы к образованию. Ключевыми аспектами использования искусственного интеллекта в подготовке будущих строителей является виртуальная и дополненная реальность, то есть обучение проводится на моделях и макетах зданий, что позволяет улучшать навыки

проектирования перед переходом на реальные объекты. Обучающиеся самостоятельно создавали 3D модели с отработкой конструктива. При создании модели выявлялись и исправлялись ошибки, которые возможно исправлять на стадии проектирования, тем самым уменьшить затраты на внесение изменений в проект при строительстве.

Непрерывное образование, повышение квалификации на сегодняшний день являются актуальным трендом, так как для того, чтобы быть конкурентоспособным в своей области, необходимо обучаться на протяжении всей жизни. Особенно актуально это для строительной отрасли, так как технологии строительного производства не стоят на месте, ежегодно появляются современные строительные материалы, эффективное внедрение которых в проекты помогает увеличить долговечность здания, уменьшить затраты на строительство, возможности современных архитектурных решений. Все студенты Кумертауского филиала «Оренбургского государственного университета» во время обучения получают две и более дополнительных квалификации, а также по окончании обучения порядка 80 % выпускников продолжают повышать квалификацию, проходить курсы переподготовки.

### **3. Степень влияния образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей**

Рассмотренные выше тренды современного образования стали основой для оценки их влияния на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей. Мониторинг степени влияния образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей требует комплексного подхода. Для оценки важно учитывать как количественные, так и качественные показатели, а также привлекать всех заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, работодателей и образовательные учреждения. В исследовании было проведено сравнение и обобщение результатов опроса 72 работодателей и 56 преподавателей.

Качество подготовки оценивали с помощью анкетирования и опросов студентов и преподавателей: спрашивалось, насколько персонализированное обучение помогает студентам лучше понимать материал и развивать необходимые навыки. Также проводился анализ успеваемости путем сопоставления академические результаты студентов, участвующих в персонализированных программах, с результатами тех, кто обучался по традиционным методам.

Мы изучили конкретные примеры успешного применения персонализированного обучения в строительных дисциплинах. STEAM-образование оценивалось с помощью: проектных работ; интердисциплинарных заданий, в которых проверили способности студентов интегрировать знания из разных областей для решения комплексных задач; вовлечения студентов в участие в конкурсах и олимпиадах и анализа соответствующих достижений.

Социально-эмоциональное обучение изучали посредством психологических тестов и опросов, где определялись уровни развития социальных и эмоциональных навыков у студентов, взаимодействие студентов в группах и их способности к сотрудничеству и разрешению конфликтов.

Применение искусственного интеллекта исследовали с помощью AI-инструментов: анализировали успеваемость и определяли степень персонализации обучения студентов.

Кроме того, нами отслеживалось профессиональное развитие и участие выпускников в программах непрерывного обучения, проводились опросы о готовности начинающих специалистов строительной сферы к постоянному обучению и о степени их адаптации к изменениям в отрасли; определялись также их активность в профессиональных сообществах и участие в дополнительных курсах и тренингах.

Обобщив полученные данные, мы определили степень влияния (см. диаграмму на рисунке 1) названных выше образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей. В ходе анализа собранного материала были получены следующие результаты интегрированной оценки:

– очень близко распределились показатели в отношении трех образовательных трендов: цифровизации образования (27 %), непрерывного образования (26 %) и персонализированного образования (25 %);

– социально-эмоциональное обучение, искусственный интеллект тоже влияют на качество подготовки и имеют существенное значение в выстраивании образовательной программы;

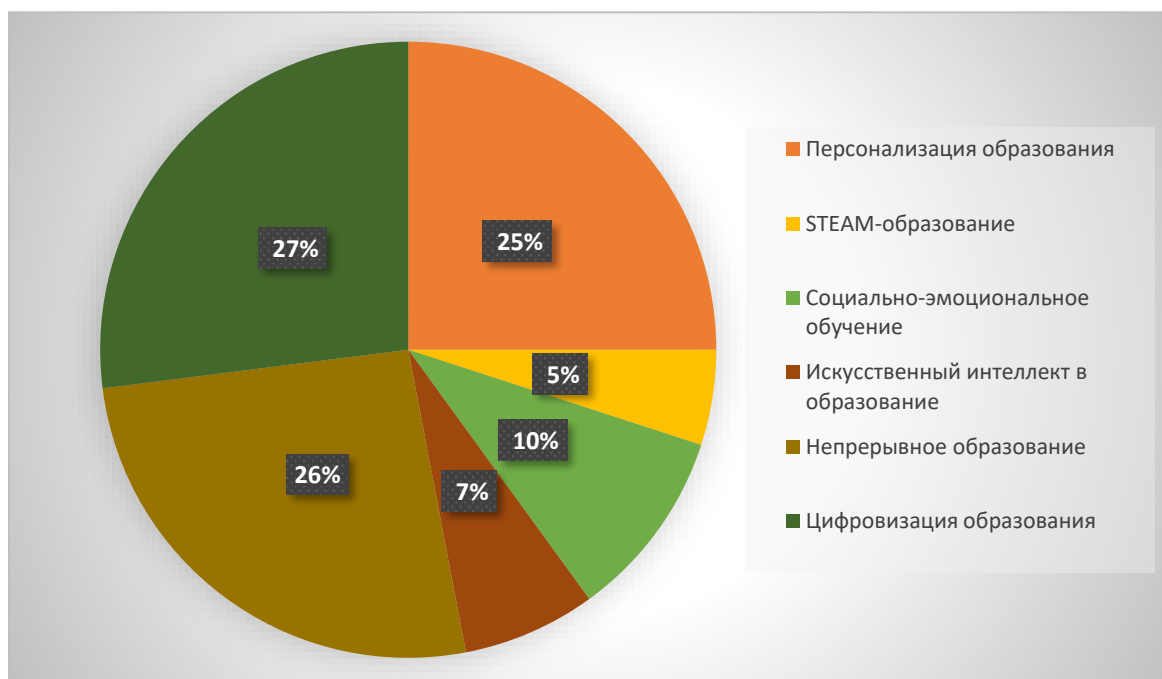


Рисунок 1 – Диаграмма влияния современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей

– влияние STEAM-образования на качество подготовки будущих строителей дало наименьший процент, что может быть связано с ограниченными возможностями исследования и недостаточной выборкой.

### Заключение

Повышение качества подготовки конкурентоспособных будущих строителей – это многогранная проблема, охватывающая различные аспекты образования, практического опыта и профессионального развития в строительной отрасли.

Ежегодно Россия сталкивается с серьезным дефицитом кадров в этой сфере, который достигает на сегодняшний день по данным Росстата около 200 тыс. человек. Потребность в большом числе рабочих и квалифицированных специалистов в отрасли связана, прежде всего, с увеличением объемов строительства – не только жилья, но и других технических объектов: метро, дорог и т. п. Многие крупные компании всерьез занялись обучением: запускают курсы, берут студентов на стажировку, оплачивают целевое обучение, что позволяет им устранить дефицит специалистов.

Российская строительная индустрия активно внедряет новые технологии, такие как BIM, автоматизация, использование новых материалов. Поэтому требуется готовить специалистов, владеющих новыми инструментами и методами.

Современные условия в России подчеркивают целесообразность качественной подготовки будущих специалистов в области строительства. Важно, чтобы образовательные учреждения реагировали на вызовы времени, обеспечивая студентов знаниями и навыками, необходимыми для успешной работы в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, для обеспечения качественной подготовки конкурентоспособных будущих строителей образовательные организации должны активно реагировать на мировые вызовы, выстраивая образовательные программы в соответствии с современными образовательными трендами, особенно в области цифровизации, непрерывного и персонализированного обучения.

### Список источников

1. Пополитова О. В. Российский учебник Современные тренды образования : презентация // Корпорация «Российский учебник», 2020. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2020/01/additions/UYIDVbQkHjM3VfCT4fGJ4J5XUaqJtrQzbHwNAzvy.pdf> (дата обращения: 14.04.2024).

2. Суоров Д. Н. Новые тренды в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6-4 (108). С. 151–154.
3. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2023. № 2 (119). С. 117–126.
4. Singhal S., Sneader K. The next normal arrives: Trends that will define 2021 – and beyond // McKinsey & Company. January 4, 2021. URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/leadership/the-next-normal-arrives-trends-that-will-define-2021-and-beyond> (дата обращения: 14.04.2024).
5. Каракозова И. В., Прохорова Ю. С. Инновационное развитие системы дополнительного профессионального образования для специалистов строительной отрасли // Вестник МГСУ. 2022. № 8. С.1085–1095.
6. Яндекс практикум // АНО ДПО «Образовательные технологии Яндекса» [сайт]. URL:[https://practicum.yandex.ru/catalog/?from=main\\_header-all-courses\\_button](https://practicum.yandex.ru/catalog/?from=main_header-all-courses_button).
7. Карташова А. А., Ширко Т. И., Саркисов Ю. С. Образовательные стратегии в обучении инженеров (на примере Томского региона) // Векторы благополучия: экономика и социум. 2015. № 4 (19). С. 88–97.
8. Левина Е. Ю., Гильмеева Р. Х., Камалеева А. Р. [и др.]. Генезис когнитивной парадигмы образования: монография / под науч. ред. Е. Ю. Левиной. Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. 232 с.
9. Шелегина О. Н. Интеграция исследовательских и образовательных трендов // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. №3 (48). С. 68–75.
10. Бурлакова И. И. Методология технологического подхода к управлению качеством подготовки студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3. С. 142–148.
11. Береговая О. А., Ерохин А. К. Концепция убунту как ответ Африканской философии образования на вызовы глобальных изменений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. № 2. С. 204–216.
12. Шалагина Г. Э., Шалагин С. В. Информационно-коммуникационные технологии и антропная идентичность: взаимовлияние человека и технологий в контексте информационного общества // Современные философские исследования. 2022. № 3. С. 90–101.
13. Урусова Л. Х., Шигалугова М. Х. О проблеме современного образования в условиях глобализации // Образование и право. 2022. № 4. С. 240–244.
14. Осьминина Е. С. Цифровизация образования: обобщение опыта работы // Вестник науки. 2024. № 3 (72). С. 276–282.
15. Оспанов Т., Джартыбаева Ж., Оспанов Д., Нұридин С. Подход STEAM внедрение и образовательные, социальные и экономические последствия // Endless light in science. 2024. № 1. С. 8–11.
16. Анисимова Т. И., Сабирова Ф. М., Шатунова О. В. Подготовка педагогов для STEAM-образования // Высшее образование сегодня. 2019. № 6. С. 31–35.
17. Закирьяева Л. А. Будущее искусственного интеллекта в высшем образовании: тенденции и трансформации // Вестник науки. 2024. № 6 (75). С. 1120–1125.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2017 № 481 // ФГОС. Национальная ассоциация развития образования и науки URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-08-03-01-stroitelstvo-481/> (дата обращения: 14.04.2024).
19. Smith J. The Impact of Technological Transformation on the Construction Industry // Construction Technology Journal. 2023. Vol.10. N 2. P. 45–58.
20. Johnson A. et al. Adapting Educational Practices to Technological Changes in Construction // International Journal of Construction Education and Research. 2022. Vol.15. N 4. P. 112–125.
21. Brown K. Attracting and Retaining Talent in the Construction Sector // Construction Management Review. Vol. 18. 2024. P. 76–89.

#### References

1. Popolitova O. V. Rossiiskii uchebnik Sovremennye trendy obrazovaniya : prezentatsiya, Koprortsiya «Rossiiskii uchebnik», 2020, URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2020/01/additions/UYIDVbQkHjM3VfCT4fGJ4J5XUaqJtrQzbHwNAzvy.pdf> (accessed 14 April 2024).
2. Surov D. N. Noveye trendy v obrazovanii, *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, 2021, no. 6-4 (108), pp. 151–154. (In Russ.).
3. Levina E. Yu., Shibankova L. A. Evolyutsiya trendov obrazovaniya i novye shagi razvitiya rossiiskikh universitetov, *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2023, no. 2 (119), pp. 117–126. (In Russ.).
4. Singhal S., Sneader K. The next normal arrives: Trends that will define 2021 – and beyond, McKinsey & Company, January 4, 2021, URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/leadership/the-next-normal-arrives-trends-that-will-define-2021-and-beyond> (accessed 14 April 2024).
5. Karakozova I. V., Prokhorova Yu. S. Innovatsionnoe razvitie sistemy dopolnitel'nogo professio-nal'nogo obrazovaniya dlya spetsialistov stroitel'noi otrasli, *Vestnik MGSU*, 2022, no. 8, pp.1085–1095. (In Russ.).

6. Yandex praktikum, ANO DPO «Образовател'nye tekhnologii Yandeksa» = *INO SPE «Yandex EdTech»*, URL: [https://practicum.yandex.ru/catalog/?from=main\\_header-all-courses\\_button](https://practicum.yandex.ru/catalog/?from=main_header-all-courses_button) (accessed 14 April 2024)
7. Kartashova A. A., Shirko T. I., Sarkisov Yu. S. *Образовател'nye strategii v obuchenii inzhenerov (na primere Tomskogo regiona), Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium = Journal of Wellbeing Technologies*, 2015, no. 4 (19), pp. 88–97. (In Russ.).
8. Levina E. Yu., Gil'meeva R. Kh., Kamaleeva A. R. [i dr.]. *Genezis kognitivnoi paradigmy obrazovaniya: monografiya / pod nauch. red. E. Yu. Levinoi, Kazan, Institut pedagogiki, psikhologii i sotsial'nykh problem*, 2021, 232 p.
9. Shelegina O. N. *Integratsiya issledovatel'skikh i obrazovatel'nykh trendov, Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Vestnik of Saint-Petersburg State University of Culture*, 2021, no. 3 (48), pp.68–75. (In Russ.).
10. Burlakova I. I. *Metodologiya tekhnologicheskogo podkhoda k upravleniyu kachestvom podgotovki studentov, Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Vestnik of Pomor University. Series “Humanitarian and Social Sciences”*, 2015, no. 3, pp.142–148. (In Russ.).
11. Beregovaya O. A., Erokhin A. K. *Kontseptsiya ubuntu kak otvet Afrikanskoj filosofii obrazovaniya na vyzovy global'nykh izmenenii. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2024. no. 2, pp. 204–216.
12. Shalagina G. E., Shalagin S. V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii i antropnaya iden-tichnost': vzaimovliyanie cheloveka i tekhnologii v kontekste informatsionnogo obshchestva, Sovremennye filosofskie issledovaniya = Contemporary Philosophical Research*, 2022, no. 3, pp. 90–101. (In Russ.).
13. Urusova L. Kh., Shigalugova M. Kh. *O probleme sovremennogo obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii, Obrazovanie i parvo = Education and Law*, 2022, no 4, pp. 240–244. (In Russ.).
14. Os'minina E. S. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya: obobshchenie opyta raboty, Vestnik nauki*, 2024, no. 3 (72), pp. 276–282. (In Russ.).
15. Ospanov T., Dzhartybaeva Zh., Ospanov D., Nyrudin S. *Podkhod STEAM vnedrenie i obrazovatel'nye, sotsial'nye i ekonomicheskie posledstviya, Endless light in science*, 2024, no. 1, pp. 8–11. (In Russ.).
16. Anisimova T. I., Sabirova F. M., Shatunova O. V. *Podgotovka pedagogov dlya STEAM-obrazovaniya, Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2019, no. 6, pp. 31–35. (In Russ.).
17. Zakir'yaeva L. A. *Budushchee iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii: tendentsii i transformatsii, Vestnik nauki*, 2024, no. 6 (75), pp. 1120–1125. (In Russ.).
18. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 08.03.01 Stroitel'stvo. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 31.05.2017 № 481, Fgos. Natsional'naya assotsiatsiya razvitiya obrazovaniya i nauki*, URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-08-03-01-stroitelstvo-481> (accessed 14 April 2024).
19. Smith J. *The Impact of Technological Transformation on the Construction Industry, Construction Technology Journal*, 2023, vol. 10, no. 2, pp. 45–58.
20. Johnson A. et al. *Adapting Educational Practices to Technological Changes in Construction, International Journal of Construction Education and Research*, 2022, vol.15, no. 4, pp. 112–125.
21. Brown K. *Attracting and Retaining Talent in the Construction Sector, Construction Management Review*, vol. 18, 2024. pp. 76–89.

#### **Информация об авторах**

**Аверьянова Е. В.** – доцент кафедры городского строительства и хозяйства Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета.

**Назарова О. Л.** - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и государственного управления Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the authors:**

**Averyanova E. V.**– Associate Professor of the Department of Urban Construction and Economy of the Kumertau Branch of the Orenburg State University.

**Nazarova O. L.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Management and Public Administration, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 10.05.2024; одобрена после рецензирования 31.08.2024; принята к публикации 02.09.2024.*

*The article was submitted 10.05.2024; approved after reviewing 31.08.2024; accepted for publication 02.09.2024.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 15–25.  
Humanitarian and pedagogical Research, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 15–25.

Научная статья  
УДК 159.9.072  
doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-15-25

### Развитие личностного самоопределения будущих педагогов-психологов

Дарья Александровна Музалева<sup>1</sup>

Марина Михайловна Шубович<sup>2</sup>

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия,

<sup>1</sup>volskovada@gmail.com, ORCID 0009-0001-8553-7258

<sup>2</sup>shubmm@mail.ru, ORCID 0000-0002-8325-8626

*Автор, ответственный за переписку: Дарья Александровна Мурзалева, volskovada@gmail.com*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития личностного самоопределения будущих педагогов-психологов. Цель работы – проанализировать теоретическое обоснование, особенности и факторы этого процесса в контексте профессионального становления специалистов данного профиля. В первой части статьи раскрываются понятие и структура личностного самоопределения, рассматриваются основные концепции и подходы к его изучению, описываются этапы и закономерности этого процесса. Во второй части идет речь о педагогическом анализе понятия личностного самоопределения. Третья часть посвящена анализу специфики деятельности педагога-психолога и обзору необходимых личностных качеств (эмпатии, толерантности, коммуникабельности и др.) и ценностных ориентаций для успешной реализации в этой профессии. В четвертой части обсуждается влияние различных факторов на развитие личностного самоопределения будущих педагогов-психологов – роль вузовского обучения, социокультурных условий, индивидуальных особенностей, а также внешние и внутренние барьеры этого процесса. Авторы подчеркивают значимость создания в вузе условий для личностного роста и рефлексии, важность практико-ориентированной подготовки и развития критического мышления студентов. В заключении обобщаются ключевые идеи статьи, намечаются перспективы дальнейших исследований данной проблемы. Подчеркивается, что успешное развитие личностного самоопределения является залогом профессиональной эффективности и психологического благополучия будущих педагогов-психологов. Статья будет полезна для студентов психолого-педагогических специальностей, начинающих педагогов-психологов, преподавателей вузов, а также для широкого круга читателей, интересующихся вопросами профессионального и личностного развития.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, образовательная среда, педагоги-психологи, личностное самоопределение, личностное развитие, ценностные ориентации, рефлексия

**Для цитирования:** Музалева Д. А. Шубович М. М. Развитие личностного самоопределения будущих педагогов-психологов // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 15–25. doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-15-25.

Original article

### Personal self-determination of future educational psychologists

Darya A. Muzaleva<sup>1</sup>

Marina M. Shubovich<sup>1</sup>

<sup>1,2</sup>Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

<sup>1</sup>volskovada@gmail.com, ORCID 0009-0001-8553-7258

<sup>2</sup>shubmm@mail.ru, ORCID 0000-0002-8325-8626

**Corresponding author:** Darya A. Muzaleva, volskovada@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to the current problem of personal self-determination of future educational psychologists. The purpose of the work is to analyze the theoretical foundations, features and factors of this process in the context of the professional development of specialists in this profile. The first part of the article reveals the notion and the structure of personal self-determination, examines its basic concepts and approaches to do the research of the topic, and describes the stages and patterns of this process. The second part is devoted to analysis of the specifics on a teacher-psychologist activity, a review of the necessary personal qualities (empathy, tolerance, communication skills, etc.) and value orientations for successful implementation in this profession. The third part discusses the influence of various

© Мурзалева Д. А., Шубович М. М., 2024

factors the personal self-determination of future educational psychologists: the role of university education, sociocultural conditions, individual characteristics, as well as external and internal barriers to this process. The authors emphasize the importance of creating conditions at the university for personal growth and reflection, the importance of practice-oriented training and the development of critical thinking of students. In conclusion, the key ideas of the article are summarized and prospects for further research on this problem are outlined. It is emphasized that successful personal self-determination is the key one to professional effectiveness and psychological well-being of future educational psychologists. The article will be useful for students of psychological and pedagogical specialties, aspiring educational psychologists, university teachers, as well as for a wide range of readers interested in issues of professional and personal development.

**Keywords:** personal self-determination, educational environment, educational psychologists, professional development, personal development, value orientations, reflection

**For citation:** Muzaleva D. A., Shubovich M. M. Personal self-determination of future educational psychologists, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 15–25. (In Russ.). doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-15-25.

## Введение

Проблема развития личностного самоопределения является одной из ключевых в процессе профессионального становления будущих педагогов-психологов. Современное общество сталкивается с растущим числом психологических проблем, особенно среди детей и подростков. Увеличение случаев тревожности, депрессии, поведенческих расстройств и трудностей в обучении требует от педагогов-психологов глубокого понимания этих явлений и способности оказывать эффективную помощь. Более того, возрастает потребность в специалистах, способных результативно работать над предотвращением таких проблем, как буллинг, включая его современную форму – кибербуллинг, а также зависимость от цифровых устройств и социальных сетей.

Усложнение психологических проблем у подрастающего поколения требует от специалистов более глубокого самопонимания и осознания своей профессиональной роли. Этические вопросы в профессиональной деятельности, такие как обеспечение конфиденциальности в эпоху социальных сетей, ставят перед педагогами-психологами задачу четкого определения своих ценностей и принципов. Стремительное развитие психологической науки и практики обуславливает необходимость постоянного обучения и профессионального роста педагогов-психологов, что неразрывно связано с развитием их личностного самоопределения.

Все эти аспекты подчеркивают важность развития личностного самоопределения будущих педагогов-психологов как ключевого фактора их профессиональной эффективности и способности отвечать на современные вызовы в образовательной и психологической сферах.

Новизна данного исследования заключается в изучении личностно-средового взаимодействия, что подразумевает исследование взаимного влияния личностных характеристик будущих специалистов и факторов образовательной среды.

Теоретическая значимость данной работы состоит в уточнении и обогащении понятия «личностное самоопределение» применительно к специфике профессиональной деятельности педагогов-психологов.

## Обсуждение

Личностное самоопределение, по мнению А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, представляет собой сложный и многогранный процесс, в ходе которого человек осознает свои индивидуальные особенности, ценности, цели и смыслы жизни, формирует целостное представление о себе и своем месте в мире. Это процесс становления личностной идентичности, выработки отношения к себе, другим людям и окружающей действительности [1].

В структуре личностного самоопределения мы выделяем несколько ключевых компонентов:

1) когнитивный компонент, включающий в себя систему представлений человека о себе, своих способностях, интересах, личностных качествах, он связан с процессами самопознания, самоанализа и рефлексии;

2) эмоционально-ценностный компонент – отношение человека к себе, своим личностным особенностям, а также систему ценностных ориентаций и смысложизненных установок. Он связан с формированием самооценки, самоуважения и самопринятия;

3) мотивационно-целевой компонент, представляющий собой систему мотивов, целей и планов личности, связанных с ее самореализацией и саморазвитием. Он отражает направленность личности,



ее стремление к достижению значимых жизненных целей;

4) деятельностно-практический компонент, связанный с реализацией личностью своих целей, планов и ценностей в конкретной деятельности. Он включает в себя выбор стратегий и способов самореализации, преодоление трудностей и препятствий на пути к достижению целей.

Процесс личностного самоопределения носит динамический характер и продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в период юности и ранней взрослости, когда перед человеком встают задачи выбора жизненного пути, профессии, партнера, формирования мировоззрения и жизненной позиции.

Для будущих педагогов-психологов личностное самоопределение имеет особое значение, поскольку от его успешности зависит не только их собственное личностное и профессиональное развитие, но и эффективность их работы с детьми, подростками и взрослыми людьми, нуждающимися в психологической помощи и поддержке.

В психологической науке существует ряд концепций и подходов, в рамках которых рассматривается проблема личностного самоопределения. Каждый из них вносит свой вклад в понимание этого сложного феномена.

Одной из наиболее известных является концепция личностного самоопределения, предложенная отечественным психологом С. Л. Рубинштейном, в рамках которой самоопределение рассматривается как процесс и результат осознанного выбора личностью своей позиции в системе жизненных отношений, своего места в мире. По мнению С. Л. Рубинштейна, самоопределение предполагает не только познание себя, но и активное преобразование себя и окружающей действительности в соответствии с выбранными ценностями и смыслами [2, с. 219].

Другой значимой концепцией является концепция, отраженная в теории личностной идентичности Э. Эриксона. В рамках этой теории самоопределение рассматривается как важнейшая задача периода юности, связанная с формированием целостной и непротиворечивой личностной идентичности. Согласно Э. Эриксону, успешное решение этой задачи предполагает интеграцию различных аспектов Я-концепции, выработку системы ценностей и жизненных целей, обретение чувства верности себе и своему жизненному предназначению [3].

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) личностное самоопределение связывается с процессом самоактуализации – стремлением человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего потенциала. Согласно данному подходу, самоопределение предполагает принятие ответственности за свою жизнь, осознание своих истинных потребностей и ценностей, стремление к личностному росту и самосовершенствованию [4].

В экзистенциальной психологии (В. Франкл [5], Р. Мэй [6]) самоопределение рассматривается в контексте поиска человеком смысла своего существования. Согласно данному подходу, личностное самоопределение связано с осознанием своей свободы и ответственности, выбором аутентичного способа бытия, обретением смысла жизни перед лицом экзистенциальных данностей (смерти, одиночества, бессмысленности).

В отечественной психологии проблема самоопределения разрабатывалась в рамках субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), в рамках которого самоопределение рассматривается как проявление субъектности личности, ее способности быть автором своей жизни, осуществлять осознанный и ответственный выбор жизненного пути [7].

Таким образом, различные концепции и подходы раскрывают многогранность феномена личностного самоопределения, его связь с процессами самопознания, самоактуализации, обретения идентичности и смысла жизни, осознания своей свободы и ответственности. Учет этих концепций позволяет более глубоко понять сущность и закономерности личностного самоопределения будущих педагогов-психологов.

Процесс личностного самоопределения имеет свою динамику и закономерности. В нем мы выделяем несколько ключевых этапов, каждый из которых характеризуется специфическими задачами и новообразованиями.

1. Этап первичного самоопределения (подростковый возраст). На этом этапе происходит осознание своей уникальности и отличия от других, формирование первичной Я-концепции, появление рефлексии и интереса к своему внутреннему миру. Подросток начинает задумываться о своем месте в мире, своих ценностях и жизненных ориентирах. Однако это самоопределение носит еще достаточно неустойчивый и противоречивый характер.

2. Этап профессионально-личностного самоопределения (юношеский возраст). На этом этапе самоопределение приобретает более осознанный и целенаправленный характер. Молодой человек

активно исследует свои интересы, способности, личностные особенности, соотносит их с требованиями различных профессий. Происходит формирование профессиональных намерений и планов, выбор путей профессионального образования. Одновременно с этим идет процесс формирования мировоззрения, системы ценностных ориентаций, жизненных целей и смыслов.

3. Этап реализации и коррекции личностного самоопределения (период взрослости). На этом этапе человек приступает к реализации своих жизненных и профессиональных планов, сталкивается с реальными трудностями и противоречиями. Происходит более глубокое осознание своих личностных особенностей, корректировка Я-концепции и жизненных стратегий. Человек берет на себя ответственность за свою жизнь, делает осознанный выбор своего жизненного пути.

По мнению Л. В. Тахгалижоковой, процесс личностного самоопределения подчиняется ряду закономерностей:

– *самоопределение имеет ценностно-смысловую природу*, в его основе лежит выбор и присвоение личностью определенных ценностей и смыслов, которые становятся регуляторами ее жизнедеятельности;

– *самоопределение опирается на самопознание и самопонимание*, чем более глубоко и всесторонне человек познает себя, свои особенности и потенциалы, тем более осознанным и адекватным будет его самоопределение;

– *самоопределение связано с самопроектированием и самореализацией*, определяя свой жизненный путь, человек создает проект своей жизни и стремится воплотить его в реальность, максимально раскрыть и реализовать свои возможности;

– *самоопределение происходит в контексте социальных отношений и культурных норм*, на него оказывают влияние ценности и стандарты общества, значимые другие люди, социальные роли и ожидания.

– *самоопределение – это непрерывный процесс*, который продолжается на протяжении всей жизни человека. На каждом возрастном этапе оно приобретает новое содержание и направленность, требует решения новых задач [8, с. 2–4]. Учет этих закономерностей и этапов позволяет более эффективно строить процесс психолого-педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов-психологов, создавать условия для их успешного профессионального и жизненного самоопределения.

## Материалы и методы

Реализация цели исследования предполагает обращение к теоретическим методам педагогического и психологического исследования: анализ научных источников, классификация, интеграция. Анализ научной литературы, посвященной проблеме развития личностного самоопределения будущих педагогов-психологов, позволяет выделить ее ключевой компонент – готовность к профессиональному самоопределению в условиях современных образовательных вызовов. Классификация как метод научного познания целесообразна в разработке типологии факторов, влияющих на личностное самоопределение в контексте профессиональной подготовки педагогов-психологов. Сущность личностного самоопределения будущих педагогов-психологов уточняется интеграцией содержания понятий «самоопределение» и «профессиональная идентичность» в контексте психолого-педагогической деятельности.

## Результаты

### 1. Педагогический анализ понятия личностного самоопределения

Личностное самоопределение в педагогическом контексте представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на формирование у индивида осознанного отношения к собственной жизни, профессиональной деятельности и месту в обществе. Согласно исследованиям Е. А. Климова, этот процесс неразрывно связан с профессиональным становлением и играет ключевую роль в развитии будущих специалистов [9].

В педагогической науке личностное самоопределение рассматривается как важнейший этап развития личности, во время которого происходит осознание человеком своих возможностей, способностей и жизненных целей.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что личностное самоопределение включает в себя ряд взаимо-

связанных компонентов, таких как ценностные ориентации, профессиональная идентичность и самооценка [10, с. 566]. Эти компоненты формируются в процессе обучения и практической деятельности, что особенно актуально для подготовки будущих педагогов-психологов. Значение личностного самоопределения в педагогической деятельности трудно переоценить, поскольку оно напрямую влияет на эффективность работы специалиста, его способность к эмпатии и профессиональному росту.

Исследования Л. И. Божович показывают, что процесс личностного самоопределения у будущих педагогов-психологов имеет свою специфику, обусловленную особенностями профессии [11]. Оно предполагает не только выбор профессионального пути, но и формирование устойчивой системы ценностей, необходимой для работы с людьми. В контексте педагогической деятельности личностное самоопределение становится основой для развития профессиональной компетентности и личностного роста специалиста.

Важно отметить, что личностное самоопределение не является одномоментным актом, а представляет собой непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всей профессиональной жизни педагога-психолога. Как отмечает И. С. Кон, этот процесс тесно связан с самопознанием и саморазвитием, что особенно важно в контексте постоянно меняющихся требований к специалистам в области психолого-педагогического сопровождения [12, с. 58].

## *2. Личностные особенности и требования к педагогам-психологам*

Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования) предъявляет особые требования к личности специалиста. От успешности личностного самоопределения педагога-психолога во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности и психологическое благополучие его клиентов.

Одной из ключевых особенностей профессии педагога-психолога является ее высокая эмоциональная насыщенность. Педагог-психолог постоянно взаимодействует с людьми, испытывающими различные эмоциональные состояния, в том числе негативные (тревогу, страх, гнев, отчаяние). Он должен уметь сопереживать своим клиентам, оказывать им эмоциональную поддержку, но при этом сохранять собственную эмоциональную устойчивость и психологическое здоровье.

Согласно исследованию В. Д. Окладникова и М. В. Сафонова другой важной особенностью деятельности педагога-психолога является ее ценностно-смысловая направленность. В своей работе педагог-психолог неизбежно встречается с вопросами смысла жизни, ценностей, нравственного выбора. Он должен помогать своим клиентам осознавать и реализовывать их ценности и смыслы, находить конструктивные жизненные ориентиры. Это требует от самого педагога-психолога наличия зрелой системы ценностей, осознанной жизненной позиции, способности к моральной рефлексии [13].

Профессия педагога-психолога предполагает также высокий уровень ответственности и самостоятельности. Педагог-психолог часто оказывается в ситуациях, требующих быстрого и адекватного принятия решений, от которых может зависеть психологическое благополучие и даже жизнь клиента. Он должен уметь брать на себя ответственность, действовать автономно, опираясь на свои знания и профессиональную интуицию.

Важной особенностью деятельности педагога-психолога является ее творческий характер. Каждый клиент, каждая проблемная ситуация уникальны и требуют индивидуального подхода, гибкости мышления, способности находить нестандартные решения. Педагог-психолог должен обладать развитым воображением, креативностью, готовностью к инновациям и экспериментированию.

Наконец, профессия педагога-психолога предъявляет высокие требования к уровню личностной зрелости и самоактуализации специалиста. Педагог-психолог должен обладать такими качествами, как эмпатия, искренность, конгруэнтность, безоценочное принятие, уважение к личности клиента. Он должен стремиться к максимальной реализации своего личностного потенциала, быть образцом психологического здоровья и благополучия для своих клиентов.

Эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога во многом определяется уровнем развития его личностных качеств и характером ценностных ориентаций. В процессе личностного самоопределения будущему педагогу-психологу необходимо осознать и развить в себе ряд ключевых качеств и ценностей.

Одним из важнейших личностных качеств педагога-психолога является эмпатия – способность сопереживать другому человеку, точно воспринимать его эмоциональное состояние, мысли и чувства. Эмпатия позволяет педагогу-психологу устанавливать доверительные отношения с клиентом,

создавать атмосферу безопасности и принятия, что является необходимым условием для эффективной психологической помощи.

Другим значимым качеством является аутентичность – способность быть самим собой, искренне выражать свои мысли и чувства, действовать в соответствии со своими ценностями и убеждениями. Аутентичность педагога-психолога позволяет клиенту чувствовать его подлинность, искренность и надежность, что способствует формированию доверия и открытости в терапевтических отношениях.

Важным качеством педагога-психолога является также безоценочное принятие – способность воспринимать клиента таким, какой он есть, без осуждения и критики, с уважением к его личности и праву на самоопределение. Безоценочное принятие создает условия для самораскрытия клиента, исследования им своего внутреннего мира, принятия ответственности за свою жизнь.

Необходимым качеством педагога-психолога, по мнению Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой, является коммуникативная компетентность – умение эффективно общаться, слушать и понимать собеседника, ясно и точно выражать свои мысли, управлять процессом коммуникации. Коммуникативная компетентность позволяет педагогу-психологу устанавливать и поддерживать контакт с клиентом, преодолевать коммуникативные барьеры, достигать взаимопонимания и согласия [14].

Ценностные ориентации педагога-психолога играют не менее важную роль, чем личностные качества, в его профессиональной деятельности. По нашему мнению, ключевыми профессиональными ценностями педагога-психолога являются:

- уважение к личности клиента, признание его права на самоопределение и самореализацию;
- вера в позитивный потенциал человека, в его способность к личностному росту и изменениям;
- стремление к пониманию уникального внутреннего мира каждого клиента, отказ от стереотипов и обобщений;
- приверженность этическим принципам конфиденциальности, добровольности, не нанесения вреда;
- ориентация на сотрудничество с клиентом, стимулирование его активности и ответственности;
- забота о своем личностном и профессиональном развитии, стремление к самосовершенствованию.

Формирование этих ценностных ориентаций требует глубокой рефлексии, осознания своих жизненных приоритетов, соотнесения личных и профессиональных ценностей. Оно происходит в процессе личностного самоопределения будущего педагога-психолога.

### ***3. Факторы и барьеры личностного самоопределения будущих специалистов***

Процесс личностного самоопределения будущих педагогов-психологов происходит не только под влиянием внутренних потребностей и стремлений, но и внешних факторов, среди которых важнейшую роль играет образовательная среда вуза и организация процесса профессионального обучения.

Образовательная среда вуза представляет собой сложную систему условий и возможностей для личностного и профессионального развития студентов. Она включает в себя не только физическое пространство и материальные ресурсы, но и психологический климат, стиль взаимоотношений между преподавателями и студентами, ценности и традиции учебного заведения. От того, насколько образовательная среда будет благоприятной, насыщенной и развивающей, во многом зависит успешность личностного самоопределения будущих педагогов-психологов.

Одним из ключевых факторов образовательной среды, влияющих на личностное самоопределение студентов, является личность преподавателя. Преподаватель выступает не только как транслятор знаний, но и как модель профессионального и личностного поведения. Его ценности, убеждения, стиль общения со студентами оказывают значительное влияние на формирование профессиональной идентичности, и Я-концепции будущих специалистов. Поэтому важно, чтобы преподаватели не только обладали высоким уровнем профессиональной компетентности, но и были личностно зрелыми, аутентичными, способными к диалогу и сотрудничеству со студентами.

О. З. Кузнецова и А. А. Шеремет считают, что другим важным фактором образовательной среды является содержание и методы обучения. Для эффективного личностного самоопределения будущих педагогов-психологов недостаточно только теоретической подготовки – необходима практико-ориентированная направленность обучения, использование активных и интерактивных методов,

моделирующих реальные профессиональные ситуации. Важную роль играет также включение в образовательный процесс элементов личностного тренинга, способствующих развитию самосознания, рефлексии, коммуникативных навыков студентов. Это позволяет студентам не только осваивать профессиональные знания и умения, но и лучше понимать себя, свои особенности и потенциалы, выстраивать конструктивные отношения с окружающими [15].

Значимым фактором образовательной среды является также наличие возможностей для самореализации и самовыражения студентов. Участие в научно-исследовательской работе, социальных проектах, волонтерской деятельности, творческих коллективах позволяет будущим педагогам-психологам пробовать себя в разных ролях, находить сферы применения своих способностей, формировать профессионально значимые качества. Чем более разнообразной и насыщенной будет образовательная среда вуза, тем больше возможностей для личностного самоопределения она будет предоставлять студентам.

Процесс личностного самоопределения будущих педагогов-психологов происходит не в вакууме, а в сложном взаимодействии различных социальных, культурных и личностных факторов. Каждый из этих факторов может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на формирование профессиональной идентичности и Я-концепции студентов.

В процессе работы будущие педагоги-психологи столкнутся с взаимным влиянием личностных характеристик и факторов образовательной среды. Мы выделяем следующие аспекты:

- адаптация личности к образовательной среде (изменение личностных характеристик под влиянием среды, формирование новых компетенций, развитие профессионально важных качеств);
- трансформация среды под влиянием личности (инициативы студентов по улучшению образовательного процесса, создание новых форм внеучебной деятельности, влияние на формирование образовательной политики вуза);
- синергетический эффект (взаимное обогащение личности и среды, создание инновационных образовательных проектов, формирование уникальной профессиональной идентичности).

Одним из ключевых социальных факторов, влияющих на личностное самоопределение будущих педагогов-психологов, является семья. Родительские установки, ожидания, стиль воспитания играют важную роль в формировании ценностных ориентаций, жизненных целей и профессиональных интересов молодых людей. Поддержка и одобрение со стороны семьи выбора профессии педагога-психолога способствуют более уверенному и осознанному профессиональному самоопределению. И наоборот, негативное отношение или давление с целью выбора другой профессии могут приводить к внутренним конфликтам и затруднять процесс самоопределения.

Другим значимым социальным фактором является влияние сверстников и референтных групп. Общение с однокурсниками, друзьями, значимыми другими людьми позволяет будущим педагогам-психологам сравнивать себя с другими, получать обратную связь о своих качествах и способностях, корректировать самовосприятие. Принадлежность к профессиональному сообществу, идентификация с успешными представителями профессии способствуют формированию позитивной профессиональной Я-концепции и укреплению профессиональной идентичности.

Н. В. Петрикова указывает, что культурные факторы, такие как ценности, нормы, стереотипы, присущие данному обществу, также оказывают существенное влияние на личностное самоопределение будущих педагогов-психологов. Представления о престижности и значимости профессии, о ее гендерных особенностях, о типичных чертах личности представителей данной профессии, бытующие в общественном сознании, могут определять отношение молодых людей к выбору данной профессиональной сферы. Культурные традиции и ценности могут как стимулировать интерес к профессии педагога-психолога, так и снижать ее привлекательность в глазах молодежи [12].

Наконец важнейшую роль в личностном самоопределении играют индивидуальные особенности и внутренние ресурсы самих студентов. Такие личностные факторы, как самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения, локус контроля, жизнестойкость, оказывают непосредственное влияние на процесс профессионального и личностного развития. Студенты с позитивной Я-концепцией, внутренним локусом контроля, развитыми навыками целеполагания и планирования, как правило, демонстрируют более успешное и осознанное самоопределение, лучше справляются с трудностями и более активно строят свою профессиональную и жизненную траекторию.

Процесс личностного самоопределения будущих педагогов-психологов не всегда протекает гладко и беспрепятственно. На этом пути студенты могут встречаться с различными внутренними и внешними барьерами, затрудняющими формирование профессиональной идентичности и осознание своего жизненного предназначения.

К внутренним барьерам самоопределения относятся личностные особенности и психологические проблемы самих студентов, препятствующие эффективному самопознанию и самореализации. Одним из таких барьеров является неадекватная самооценка – как заниженная, так и завышенная. Студенты с низкой самооценкой часто испытывают неуверенность в своих силах, боятся ответственности и рисков, избегают проявления инициативы. Им трудно делать самостоятельный выбор, отстаивать свою позицию, они склонны ориентироваться на мнение окружающих. Студенты с завышенной самооценкой, напротив, могут переоценивать свои возможности, игнорировать обратную связь, проявлять излишнюю самоуверенность и нежелание меняться.

Другим внутренним барьером является недостаточный уровень саморефлексии. Некоторые студенты испытывают трудности в осознании своих истинных потребностей, ценностей, жизненных целей. Они могут ориентироваться на внешние стандарты успеха, следовать стереотипам и чужим ожиданиям, не прислушиваясь к своему внутреннему голосу. Недостаток самоанализа и понимания своей уникальности затрудняет процесс личностного самоопределения.

Внутренним барьером может быть также наличие внутриличностных конфликтов и противоречий. Например, конфликт между стремлением к самореализации в профессии и желанием иметь много свободного времени для личной жизни и хобби. Или противоречие между собственными интересами и ценностями, и ожиданиями значимых других. Неразрешенные внутренние конфликты вызывают напряжение, тревогу и могут приводить к неконструктивным способам самоопределения.

К внешним барьерам самоопределения относятся факторы социальной среды, ограничивающие свободу выбора и самореализации личности. Одним из таких барьеров являются навязываемые обществом стереотипы и шаблоны успешности. Представления о престижности тех или иных профессий, о типичном образе жизни и карьере, об обязательных атрибутах успеха (высокий доход, статус, известность) могут оказывать давление на молодых людей, заставляя их игнорировать свои истинные склонности и выбирать неподходящий путь.

Другим внешним барьером может быть негативное влияние ближайшего окружения – семьи, друзей, других значимых людей. Иногда близкие люди из лучших побуждений стараются повлиять на профессиональный выбор студента, навязать ему свое видение его будущего. Или, напротив, демонстрируют негативное отношение к его выбору, лишают поддержки и одобрения. Противостоять мнению значимых людей бывает очень сложно, особенно если молодой человек привык зависеть от их оценок.

Внешним барьером самоопределения могут быть также реальные ограничения и трудности, связанные с получением профессионального образования и трудоустройством. Например, высокая стоимость обучения, отсутствие бюджетных мест, большой конкурс на желаемую специальность, нехватка рабочих мест в выбранной сфере, низкий уровень зарплат. Все эти факторы могут сужать возможности выбора и вынуждать человека отказаться от желаемой профессии в пользу более «реалистичных» вариантов.

Преодоление внутренних и внешних барьеров самоопределения требует от будущих педагогов-психологов развития личностной зрелости, автономии, умения делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Важную роль в этом играет психологическая и педагогическая поддержка со стороны преподавателей вуза, а также личная психологическая работа студентов, направленная на развитие самосознания, разрешение внутренних противоречий и укрепление Я-концепции.

### Заключение

Подводя итог теоретическому анализу проблемы личностного самоопределения будущих педагогов-психологов, мы выделяем следующие ключевые положения.

1. Личностное самоопределение представляет собой процесс формирования целостной идентичности, осознания своих уникальных особенностей, ценностей и жизненных целей. Оно продолжается на протяжении всей жизни человека и включает в себя когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и деятельностно-практический компоненты.

2. Существуют различные концепции и подходы к изучению личностного самоопределения, каждый из которых вносит свой вклад в понимание его сущности и закономерностей. В отечественной психологии самоопределение рассматривается как проявление субъектности и самодетерминации личности, в зарубежных подходах акцент делается на его связи с идентичностью, самоактуализацией и поиском смысла жизни.

3. Процесс личностного самоопределения проходит ряд этапов, связанных с возрастными зада-

чами развития (первичное самоопределение в подростковом возрасте, профессиональное самоопределение в юности, самоопределение в контексте жизненного пути в зрелости). На каждом этапе происходит прогрессивное развитие самосознания, рефлексии, автономии личности.

4. Профессиональный стандарт педагога-психолога предъявляет особые требования к личности специалиста, его ценностным ориентациям и личностным качествам. Для педагога-психолога важны эмпатия, аутентичность, принятие, коммуникативная компетентность, ориентация на самоактуализацию и личностный рост. Его ценностные приоритеты должны включать уважение к личности, веру в потенциал развития, стремление к пониманию и поддержке.

5. Личностное самоопределение будущих педагогов-психологов происходит под влиянием множества факторов. Значительную роль играет образовательная среда вуза: личность преподавателей, содержание и методы обучения, возможности для самореализации студентов. Социальные, культурные и личностные факторы (семья, сверстники, ценности общества, индивидуальные особенности) также оказывают существенное влияние на этот процесс.

6. На пути личностного самоопределения будущих педагогов-психологов могут появляться различные внутренние и внешние барьеры: неадекватная самооценка, недостаток саморефлексии, внутриличностные конфликты, стереотипы успешности, негативное влияние окружения, ограничения в получении образования и трудоустройстве. Преодоление этих барьеров требует развития у студентов личностной зрелости, автономии, способности к осознанному выбору.

Проведенный теоретический анализ личностного самоопределения, специфики профессиональной деятельности педагога-психолога, а также факторов и барьеров, влияющих на процесс самоопределения будущих специалистов, позволяет сделать выводы о том, что личностное самоопределение является ключевым фактором профессионального становления будущих педагогов-психологов. Именно в процессе самоопределения происходит формирование профессиональной идентичности, интеграция личностных и профессиональных ценностей, постановка жизненных и профессиональных целей. От успешности личностного самоопределения зависит осознанность и удовлетворенность профессиональным выбором, мотивация к обучению и дальнейшему развитию в профессии.

Дальнейшие исследования мы видим в изучении взаимного влияния на самоопределение будущих педагогов-психологов их личностных характеристик и факторов образовательной среды, для чего предполагаем использовать следующих методов:

- лонгитюдных исследований (позволяют отследить изменение личностных характеристик в течении обучения);
- метода кейс-стади (дает возможность провести глубокий анализ отдельных случаев успешного личностного самоопределения и факторов, способствующих или препятствующих этому процессу);
- экспериментальных исследований (создание моделируемых ситуаций для изучения реакций личности на различные факторы среды и оценка эффективности различных образовательных методов).

Результаты данных исследований позволят разрабатывать индивидуальные траектории развития студентов для более плавного вхождения в профессиональную деятельность; помогут в создании программ психолого-педагогического сопровождения профессионального становления будущих специалистов.

### Список источников

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // *Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна* : сб. статей / под ред. С. В. Тихомирова; отв. ред. К. А. Абульханова. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. С. 216–233.
2. Абульханова-Славская К. А. *Стратегии жизни*. М. : Мысль, 1991. 299 с.
3. Эриксон Э. *Молодой Лютер: психоаналитическое историческое исследование*. М. : Медиум, 1996. 508 с.
4. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020. № 1(22). С. 194–206.
5. Франкл В. Э. *Человек в поисках смысла: сборник* / пер. с англ. и нем. под общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. статья Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 367 с.
6. Мэй Р. *Искусство психологического консультирования*. М. : Институт общих гуманитарных исследований, 2013. 224 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // *Психология формирования и развития личности* / ред. Л. И. Анцыферова. М. : Наука, 1981. С. 19–44.

8. Тхагалижкова Л. В. Структура и психологические предикторы личностного самоопределения: к постановке проблемы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. № 2. URL: [http://vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2463/tkhagalizhokova2013\\_2.pdf](http://vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2463/tkhagalizhokova2013_2.pdf) (дата обращения: 20.05.2024).
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна, 3-е изд. М. : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 349 с.
12. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984, 335 с.
13. Окладникова В. Д., Сафонова М. В. Особенности личностного самоопределения в подростковом возрасте // Globus: психология и педагогика. 2020. №5 (40). С 6–7.
14. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020 № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).
15. Кузнецова О. З., Шеремет А. А. Проблема самоопределения студентов в условиях нестабильности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 40–42
16. Петрикова Н. В. Личностное самоопределение и направленность содержания представлений о будущем миллениалов // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: сб. статей / под ред. Л. М. Митиной. М.: Психологический институт РАО. 2020. С. 248–251.

### References

1. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Razvitie idei S. L. Rubinshteina o samoopredelenii sub"ekta v sovremennoi sotsial'noi psikhologii, Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S. L. Rubinshteina: sb. statei / pod red. S. V. Tikhomirova; otv. red. K. A. Abul'khanova. Moscow, In-t psikhologii RAN, 2011, pp. 216–233.
2. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategii zhizni, Moscow, Mysl', 1991, 299 p.
3. Erikson E. Molodoi Lyuter: psikhoanaliticheskoe istoricheskoe issledovanie, Moscow, Medium, 1996, 508 p.
4. Yanitskii M. S. Sistema tsennostnykh orientatsii lichnosti i sotsial'nykh obshchnosti: strukturno-dinamicheskaya model' i ee primeneniye v psikhologicheskikh issledovaniyakh i psikhologicheskoi praktike, *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of kemerovo state university. Series: humanities and social sciences*, 2020, no. 1(22), pp. 194–206. (In Russ.).
5. Frankl V. E. Chelovek v poiskakh smysla: sbornik / per. s angl. i nem. pod obshch. red. L. Ya. Gozmana i D. A. Leont'eva; vst. stat'ya D. A. Leont'eva, Moscow, Progress, 1990, 367 p.
6. Mei R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya, Moscow, Institut obshchikh gumanitarnykh issledovaniy, 2013, 224 p.
7. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeyatel'nosti, Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / red. L. I. Antsyferova, Moscow, Nauka, 1981, pp. 19–44.
8. Tkhalizhokova L. V. Struktura i psikhologicheskie prediktory lichnostnogo samoopredeleniya: k postanovke problem, *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya = The Bulletin of the Adyge State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2013, no. 2, URL: [http://vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2463/tkhagalizhokova2013\\_2.pdf](http://vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2463/tkhagalizhokova2013_2.pdf) (accessed 20 March 2024). (In Russ.).
9. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya, Moscow, Akademiya, 2004, 304 p.
10. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii, Saint Petersburg, Piter, 2002, 720 p.
11. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbr. psikhol. trudy / pod red. D. I. Fel'dshteina, 3-e izd., Moscow, MPSI; Voronezh, NPO «MODEK», 2001, 349 p.
12. Kon I. S. V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie, Moscow, Politizdat, 1984, 335 p.
13. Okladnikova V. D., Safonova M. V. Osobennosti lichnostnogo samoopredeleniya v podrostkovom vozraste, *Globus: psikhologiya i pedagogika = Globus: psychology and pedagogy*, 2020, no. 5(40), pp. 6–7. (In Russ.).
14. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Metodika soprovozhdeniya lichnostnogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov, *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf> (accessed 20 March 2024). (In Russ.).
15. Kuznetsova O. Z., Sheremet A. A. Problema samoopredeleniya studentov v usloviyakh nestabil'nosti, *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 6(97), pp. 40–42. (In Russ.).
16. Petrikova N. V. Lichnostnoe samoopredelenie i napravlennost' soderzhaniya predstavlenii o budushchem millenialov, *Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremennyi diskurs i strategicheskie vybory v psikhologo-pedagogicheskoi nauke i praktike: sb. statei / pod red. L. M. Mitinoi*, Moscow, Psikhologicheskii institut RAO, 2020, pp. 248–251.



***Информация об авторах***

**Музалева Д.А.** – старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова.

**Шубович М. М.** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Muzaleva D. A.** – Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Social Work of the Ulyanovsk State University of Education.

**Shubovich M. M.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Social Work of the Ulyanovsk State University of Education.

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 26.06.2024; одобрена после рецензирования 09.08.2024;  
принята к публикации 10.09.2024.*

*The article was submitted 26.06.2024; approved after reviewing 09.08.2024;  
accepted for publication 10.09.2024.*

---

Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 26–34.  
Humanitarian and pedagogical Research, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 26–34.

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 376.1

doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-26-34

### Особенности организации и открытия частного коррекционно-развивающего центра

**Владимир Александрович Чернобровкин<sup>1</sup>**

**Дарья Владимировна Мужилевская<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, [chernobrov.vl@mail.ru](mailto:chernobrov.vl@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8381-7160>

<sup>2</sup>Коррекционно-логопедический центр Марии Черняк, г. Магнитогорск, Магнитогорск, Россия, [98123d@mail.ru](mailto:98123d@mail.ru)  
**Автор, ответственный за переписку:** Владимир Александрович Чернобровкин, [chernobrov.vl@mail.ru](mailto:chernobrov.vl@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме увеличения количества детей, имеющих особенности в развитии, и недостаточности сети специализированных учреждений и организаций, осуществляющих коррекционно-профилактическую работу. Целью работы является на основе анализа состояния муниципальных дошкольных образовательных учреждений, в том числе коррекционной направленности, в г. Магнитогорске Челябинской области рассмотреть модель создания современного частного специализированного коррекционно-развивающего центра для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследовании представлены данные, полученные путем применения методов теоретического и эмпирического характера: теоретический анализ и изучение специальной литературы, статистические методы маркетинговых исследований, педагогический опыт дефектологической диагностики, наблюдение, методы опытно-экспериментальной работы. В качестве результата работы предлагается модель создания современного частного специализированного коррекционно-развивающего центра для детей с ОВЗ, включая описание предлагаемых услуг, категории детей, специфику видов образовательной деятельности, разработку и представление элементов бизнес-плана, планируемые результаты. Область применения: система современных дошкольных образовательных организаций, включая частные учреждения коррекционной направленности. Значимость исследования заключается в актуализации и обосновании целесообразности расширения специализированных коррекционно-развивающих центров как связующего звена в рамках традиционной системы коррекционного воспитания и образования детей с особенностями развития. Открытие таких центров поможет интенсивнее оказывать квалифицированную помощь детям на ранних этапах развития и способствовать решению данной проблемы.

**Ключевые слова:** специализированный коррекционно-развивающий центр, бизнес-модель, дефектология, логопедия, дети с ограниченными возможностями здоровья

**Благодарности:** авторы выражают благодарность руководству института гуманитарного образования, кафедре дошкольного и специального образования МГТУ им. Г. И. Носова, а также педагогическому коллективу Коррекционно-логопедического центра Марии Черняк г. Магнитогорска за предоставление данных и оказание поддержки при написании статьи.

**Для цитирования:** Чернобровкин В. А., Мужилевская Д. В. Особенности организации и открытия частного коррекционно-развивающего центра // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 26–34. doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-26-34.

## SPECIAL NEEDS EDUCATION

Original article

### Features of organizing and opening a private correctional and development center

**Vladimir A. Chernobrovkin<sup>1</sup>**

**Daria V. Muzhilevskaya<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, [chernobrov.vl@mail.ru](mailto:chernobrov.vl@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8381-7160>

<sup>2</sup>Correctional and speech therapy center of Maria Chernyakh, Magnitogorsk, Russia, [98123d@mail.ru](mailto:98123d@mail.ru)

**Corresponding author:** Vladimir A. Chernobrovkin, [chernobrov.vl@mail.ru](mailto:chernobrov.vl@mail.ru)

© Чернобровкин В. А., Мужилевская Д. В., 2024

**Abstract.** The article is devoted to an urgent problem associated with the increase in the number of children currently with disabilities in development and the insufficiency of the network of specialized institutions and organizations carrying out correctional and preventive work. The purpose of the work is to analyze the state of municipal preschool educational institutions, including correctional ones in the city of Magnitogorsk, Chelyabinsk region, and to consider a model for creating a modern private specialized correctional and developmental center for children with disabilities. The study presents data based on the use of theoretical and empirical methods: theoretical analysis and study of specialized literature, statistical methods of marketing research, pedagogical experience in defectological diagnostics, observation, research methods of experimental work with children with disabilities. The result of the work is a proposed model for creating a modern private specialized correctional and developmental center for children with disabilities, including a description of the services offered, categories of children, specific types of educational activities, development and presentation of business plan elements and the planned results. The scope of application: the system of modern preschool educational organizations, including private correctional institutions. The significance of the study lies in updating and justifying the feasibility of expanding specialized correctional and developmental centers as a link within the traditional system of correctional upbringing and education of children with special needs. The opening of such centers will help to provide more intensively the qualified assistance to children in the early stages of development and to solve this problem.

**Keywords:** specialized correctional and developmental center, defectology, speech therapy, children with disabilities, business model

**Acknowledgments:** The authors express their gratitude to the management of the Institute of Humanitarian Education, the Department of Preschool and Special Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University, as well as the teaching staff of the Maria Chernyak Correctional and Speech Therapy Center in Magnitogorsk for providing data and providing support in writing the article.

**For citation:** Chernobrovkin V. A., Muzhilevskaya D. V. Features of organizing and opening a private correctional and development center, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 26–34. (In Russ.), doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-26-34.

## Введение

За последние 10 лет заметно увеличилось число детей с различными отклонениями в развитии, то есть имеющих ограниченные возможности здоровья. Поэтому проблема «особенных» детей – это одна из актуальных проблем социальной сферы и современного общества в целом. Как сообщает агентство Интерфакс, ссылаясь на информацию пресс-службы Уполномоченного по правам ребенка при Президенте РФ, за последние пять лет в России количество детей-инвалидов выросло почти на 10 %. По данным заместителя министра труда и социальной защиты, за последние семь лет число детей с инвалидностью увеличилось на 135 тысяч человек, достигнув порядка 700 тысяч [1]. Данные о более чем 2-х миллионах детей с ограниченными возможностями в России (что составляет 8 % от общего числа детей) и около 700 тысячах детей-инвалидах подтверждают важность внимания к указанной проблеме. Количество детей с различными формами нарушений в результате многих неблагоприятных факторов возросло, что является огромным вызовом для общества и серьезной социальной и медицинской проблемой. Наличие тяжелых нарушений у детей требует, как можно более раннего выявления и оказания специализированной квалифицированной помощи.

Сегодня наблюдается растущая тенденция увеличения кадрового дефицита. В образовательных и социальных учреждениях не хватает профессиональных дефектологов, логопедов, психологов, нейропсихологов и социальных педагогов. В настоящий момент практика реализации комплексного обучения сталкивается с рядом проблем: часто в учреждениях образования отсутствуют специальные условия для обучения особых детей, нет необходимого оборудования, большое количество детей-инвалидов обучается на дому и т. д. Обучение детей с ОВЗ предполагает формирование для них специальной коррекционно-развивающей среды, создание которой возможно в специальных развивающих коррекционно-логопедических центрах получения необходимого образования, направленного на компетентную помощь «особым» детям.

Родителям детей с ограничениями возможностей и нарушениями речи необходимо пользоваться услугами дефектологов и логопедов. Из-за увеличения числа таких детей специалисты, работающие в общей системе, часто не имеют возможности охватить большое их количество. Существует нехватка педагогов, которые могут оказать профессиональную помощь детям.

Родители приходят к поиску специалистов вне муниципальных дошкольных образовательных организаций (ДОО), поэтому в современных условиях необходимо создание и расширение специальных коррекционных центров по оказанию профессиональной помощи детям и их родителям. Исследователи утверждают, что именно в раннем возрасте ребенка закладывается база для его дальнейшего развития, которая оказывает влияние на последующий процесс приобретения знаний и навыков.

Высокий спрос на услуги детских центров объясняется заботой родителей о будущем своих малышей.

Итак, увеличение количества детей с особенностями развития и недостаточностью сети специализированных учреждений и организаций, осуществляющих коррекционно-профилактическую работу, актуализирует проблему кардинального расширения количества специализированных учреждений, детских садов, центров, в том числе частных, где детям с ОВЗ способны оказывать квалифицированную помощь. Кроме того, названная проблем ставит вопрос увеличения доступности и повышения качества образовательных услуг подобных учреждений всем категориям детей с ОВЗ.

### Обсуждение

Вопросами защиты и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Среди основных направлений можно отметить работы авторов, посвященные общим вопросам коррекционной педагогики; организации коррекционно-образовательного процесса в частности:

– по вопросам творческого развития, организации игровой среды детей с ОВЗ писали Т. Г. Неретина [2], Н. Н. Леонова [3], Л. В. Пронина, Е. А. Кремнева и О. Н. Липатова [4], А. А. Цыганок, А. П. Виноградова и И. С. Константинова [5];

– проблемам ухода за детьми с нарушениями развития слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, в том числе тяжелыми посвящены работы таких исследователей, как Д. Хьюэтт, Г. Фёрт, М. Бабер, Т. Харрисон [6], Э. Леонгард [7], М. Брамбринг [8], С. Течнер, Х. Мартинсен и др. [9];

– эффективным инновационным технологиям, практикам и методам работы по развивающему уходу за детьми, сенсорно-интегративной терапии посвятили свои работы А. Л. Битова, О. С. Бояршинова [10], У. Кислинг [11], Ф. Колдуэлл, Дж. Хорвуд и др. [12];

– о проблемах инклюзивного образования писали Р. Джонсон [13], А. Сандер [14], Д. Л. Вольц [15] и многие другие.

Не вызывает сомнения, что работа по исследованию детей с ОВЗ должна и продолжает развиваться. Однако, как показал анализ литературы, в настоящее время практически отсутствуют источники, посвященные вопросам открытия и организации специализированных учреждений, детских садов, центров, в особенности, с частной формой собственности, готовых оказать таким детям квалифицированную помощь.

Анализ состояния муниципальных дошкольных образовательных учреждений, в том числе коррекционной направленности в г. Магнитогорске Челябинской области, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, позволил оперировать следующими данными: по отчетной информации за 2023 год в Магнитогорске функционирует 115 муниципальных садов и один частный. В трех школах города открыто 10 дошкольных групп, которые посещают 179 детей. Общее количество дошкольников – 26 325 человек, включая 6 088 детей раннего возраста (до 3 лет). Процент детей от 1 до 7 лет, охваченных дошкольным образованием, составляет 95,6 %, что выше областного показателя на 7 %. Абсолютный охват дошкольным образованием детей от 3 до 7 лет составляет 100 % [16]. В январе 2022 года на базе СОШ № 20 г. Магнитогорска был открыт второй в Челябинской области и единственный в городе Магнитогорске Ресурсный класс в формате инклюзивного обучения для особо нуждающихся детей с расстройством аутистического спектра (РАС). В детском саду № 70 открывается ресурсная группа для организации инклюзивного образования для детей до 3 лет с высоким риском возникновения РАС. Среди детей от 0 до 14 лет доля болеющих психическими расстройствами возросла на 2,78 % относительно прошлого года. На текущий год она составляет 3204,5 случаев на 100 тыс. населения [17].

Среди дошкольных организаций коррекционной направленности в Магнитогорске функционируют оздоровительные и специализированные организации – муниципальные дошкольные образовательные учреждения: детские сады №№ 29, 35, 102, 105, 132, 147, 152, 182 и др.); детские сады приюта и оздоровления детей (МДОУ Детские сады №№ 112, 117, 173, 174, 181 и др.) В городе также работают муниципальные коррекционные общеобразовательные организации – специальные (коррекционные) общеобразовательные школы и школы-интернаты №№ 3, 4, 5, 15, 17, 24, 52; а также частные школьные и дошкольные образовательные организации. Среди частных дошкольных образовательных организаций в статусе детских центров, клубов коррекционно-развивающей, оздоровительной направленности в Магнитогорске востребованными являются: Медицинский центр для

взрослых и детей «Индиго Магнитки»; Центр развития детей «Лесенка успеха»; Центр раннего развития Марии Монтессори; Детский развивающий центр «Бэби-клуб»; Центр коррекции и развития Лианы Аболмасовой; речевой клуб «Логомир»; коррекционно-логопедический центр Марии Черняк, логопедическая школа Мудрого Лиса, детский развивающий клуб «Дом» и др. Однако, представленное, казалось бы, немалое количество коррекционных дошкольных образовательных учреждений не охватывает всего количества нуждающихся в помощи детей почти полумиллионного города.

Статистические данные по ситуации в г. Магнитогорске с детьми, нуждающимися в лечении, свидетельствуют о необходимости скорейшего расширения сети коррекционных дошкольных организаций.

Целью настоящей работы стало не только описание сети муниципальных дошкольных образовательных организаций коррекционной направленности в г. Магнитогорске Челябинской области, но и представление модели создания современного частного специализированного коррекционно-развивающего центра для детей с ограниченными возможностями здоровья.

## Материалы и методы

Исследование опиралось на теоретические и эмпирические методы изучения проблемной ситуации: теоретический анализ и изучение специальной литературы, статистические методы маркетинговых исследований, педагогический опыт дефектологической диагностики, наблюдение, методы исследования опытно-экспериментальной работы с детьми с ОВЗ. В ходе исследования рассмотрены основные этапы в процессе открытия и организации работы частного специализированного коррекционно-развивающего центра для оказания своевременной квалифицированной помощи таким детям.

Центры для развития детей являются важным инструментом поддержки детей с особыми потребностями. Здесь профессиональные педагоги и психологи для каждого ребенка создают индивидуальные программы, помогают им преодолеть трудности и развить свои способности. Такие центры способствуют социализации детей, помогают им освоить навыки самообслуживания и успешно включиться в общество. Важно, чтобы такие учреждения были доступны для всех детей и оказывали услуги с высокой степенью эффективности, независимо от их особенностей. Родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, необходима информационная и правовая поддержка, а также консультативно-диагностическая и методическая помощь. Всё это родители смогут получить в таких коррекционно-развивающих центрах.

Учитывая специфические потребности детей с ОВЗ, необходима разработка комплексной системы работы с ними в условиях инклюзивного образования. Эта система должна включать в себя следующие элементы:

1. *Коррекционный центр*, который является специализированным учреждением, предоставляющим детям с ОВЗ условия для всестороннего развития, лечения и коррекции. В его рамках должны создаваться: безбарьерная среда; кабинеты, оборудованные специальным образом (например, кабинет для логопеда, психолога); команда специалистов, включающая воспитателей, педагогов-дефектологов, медицинских работников и психологов.

2. *Группирование детей*: в коррекционных центрах и инклюзивных классах дети должны быть разделены на группы, в зависимости от возраста; интеллектуальных способностей; специфики нарушений. Это позволит адаптировать образовательные программы и методы коррекционной работы к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

3. *Индивидуальные образовательные программы*. Для каждого ребенка с ОВЗ должна быть разработана индивидуальная образовательная программа (ИОП), учитывающая: уровень развития ребенка; цели и задачи коррекционной работы; специфику нарушений. ИОП должна регулярно пересматриваться и корректироваться в соответствии с динамикой развития ребенка.

4. *Сотрудничество специалистов*. Эффективная работа с детьми с ОВЗ требует тесного сотрудничества всех специалистов, участвующих в их образовании и воспитании. Она должна включать регулярные консультации между специалистами (медицинскими работниками, дефектологами, психологами); разработку и реализацию комплексных программ коррекционной работы; оценку эффективности проводимых мероприятий, корректировку планов при необходимости.

5. *Участие родителей в образовательном процессе*, которых следует вовлекать в разработку и реализацию ИОП; проведение коррекционных занятий в домашних условиях; оценивание результатов коррекционной работы и предоставление обратной связи специалистам.

Комплексный подход к работе с детьми с ОВЗ в рамках инклюзии поможет реализовать им равенство возможностей для развития и самореализации.

На каждого ребенка должен разрабатываться план для коррекционной работы, в каждой программе должны быть заложены специальные упражнения, помогающие скорректировать слабые стороны развития детей. В коррекционных садах занятия должны проводиться как в групповом, так и в индивидуальном форматах, но, к сожалению, и этого часто бывает недостаточно, поскольку количество детей в группах часто превышает принятую норму.

В таких условиях специалисты не имеют возможности полноценно вести индивидуальную работу с каждым ребенком, что отрицательно сказывается на образовательном процессе и неблагоприятно влияет на развитие обучающихся. Анализ показал, что из-за недостатка специализированных садов, в группах присутствуют дети с различными нарушениями. Нередко бывает так, что в логопедической группе оказываются дети с выраженными проблемами в умственном, речевом, поведенческом или эмоционально-волевом развитии, что затрудняет проведение образовательного процесса для всей группы. На наш взгляд, дети с такими патологиями должны быть поделены на отдельные малые специализированные группы для полноценной индивидуальной работы и разработки индивидуальных маршрутов для каждого ребенка. Это также может осложниться в связи с дефицитом высококвалифицированных профильных специалистов. Коррекционные сады играют важную роль в развитии детей с ОВЗ. Они помогают не только самим детям, но и их родителям. Важно, чтобы родители понимали, как важно общение и внимание к ребенку, как можно помочь ему развиваться правильно. Поэтому занятия с родителями в коррекционных садах имеют большое значение для семейного благополучия и гармоничного развития детей.

Дети с ОВЗ нуждаются в особой заботе и внимании со стороны общества. Именно в раннем возрасте формируются их взгляды на жизнь, а также отношение к себе и окружающему их миру. Поэтому для успешной интеграции таких детей существует необходимость создания специальных программ и методов обучения, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка. Так обеспечивается поддержка равных возможностей и полноправного участия в жизни общества.

## Результаты

В соответствии со статьей 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», для предоставления качественного образования лицам с ОВЗ, коррекции нарушений и социализации, а также предоставления своевременной высококвалифицированной помощи таким детям, должны создаваться соответствующие условия в образовательных и других учреждениях, работающих с детьми. Закон направлен на обеспечение одинаковых возможностей в получении образования и развитии детей, включая тех, у кого есть особенности в здоровье. Дети с ОВЗ имеют полное право на доступность качественного образования.

На основании проведенного анализа коррекционных образовательных учреждений были сделаны выводы о том, что количество детей, нуждающихся в посещении таких организаций достаточно велико. По данным г. Магнитогорска, в коррекционные центры за консультационной и квалифицированной реабилитационной помощью различного рода обращается большое количество родителей. В коррекционно-развивающие центры с высокопрофессиональными специалистами, в особенности, имеющими хорошую репутацию, создается очередь и ожидание в записи, что неблагоприятно влияет на развитие ребенка, так как его коррекция и реабилитация переносится и растягивается на достаточно продолжительное время. Очевидно, спрос превышает предложения, что не сказывается положительно на качестве оказываемых услуг. Вывод о целесообразности расширения специализированных коррекционно-развивающих центров помощи детям и их родителям становится очевидным.

Если раньше коррекционные центры были востребованы преимущественно только у обеспеченных родителей, то в настоящее время этими услугами пользуются семьи разного достатка. Частные коррекционные центры могут предложить индивидуальные программы для детей с особыми потребностями, которые могут быть более эффективными и адаптированными под конкретные потребности ребенка. Реализация программ в таких центрах позволяет применять инновационные методики, индивидуальный подход к каждому ребенку из-за меньшего количества учеников в группе, внедрять специализированные программы и т. д. Однако важно убедиться в том, что такие учреждения отвечают всем стандартам качества и имеют лицензии на оказание образовательных и коррекционных услуг.

Представляемая модель организации коррекционно-развивающего центра предполагает реализацию персонализированного подхода к главному виду деятельности в отношении категории лиц от 2 до 12 лет. Предполагается, что с каждым ребенком занятия проводятся индивидуально, под каждого малыша расписывается индивидуализированный маршрут и план работы с ним. Во многом успех работы предлагаемого коррекционного центра развития детей с ОВЗ зависит от грамотных, компетентных специалистов, от уровня их эмоциональной лабильности, стрессоустойчивости, эмпатии и т. д.

Для организации коррекционно-развивающего центра для детей с ОВЗ важно учитывать уже имеющийся опыт в данной сфере. Гуманизация общества по отношению к людям с ОВЗ и стремление к созданию инклюзивного общества – это важные тенденции XXI века, которые наращивают темпы развития во многих странах, включая Россию. Идея инклюзии подразумевает создание такой среды, где каждый человек, включая тех, у кого есть особенности и отклонения в развитии, имеет возможность участвовать во всех сферах жизни общества наравне с другими. Это способствует уважению к разнообразию, укреплению социальной справедливости и содействует развитию понимания и толерантности в обществе.

Открытие коррекционно-развивающих центров необходимо для гарантии высокого качества и развития детей с ОВЗ. Недостаточность квалифицированных специалистов усложняет эту задачу. В связи с этим, отмечается важность проведения специальной подготовки будущих педагогов и реабилитологов. Подобные центры дают возможность маленьким пациентам реализовать свой потенциал и встать на путь к социализации. Общество должно понимать важность таких учреждений и поддерживать их развитие.

Ключевым аспектом при открытии коррекционно-развивающего центра для детей с ОВЗ является организация системы комплексной реабилитации, определение основных критериев направления работы, связанных с перечнем оказываемых услуг; коммерческой лабильностью в ценообразовании на предлагаемые образовательные услуги; разнообразием видов деятельности.

При создании коррекционно-развивающего центра для детей с ОВЗ необходимо соблюдать соответствие требованиям нормативно-правовых актов и стандартов, включая требования санитарно-эпидемиологической службы (СЭС), ГОСТов, санитарных правил и норм (СанПиНа) и указаний органов пожарного надзора. Соблюдение всех этих требований позволит создать безопасное и комфортное пространство для детей с ОВЗ, необходимые условия для их коррекции и развития.

Для успешной работы коррекционно-развивающего центра важно учитывать местоположение помещения. Подъездные пути, безопасность окружающей территории и наличие общественного транспорта – ключевые моменты при выборе места. Не стоит выбирать помещения в подвалах или полуподвалах. Следует отдавать предпочтение помещениям с большими окнами, высокими потолками и удобным расположением. Безопасность и доступность подъезда – важные критерии для создания эффективного коррекционного центра.

Для коррекционно-развивающего центра допустимо помещение площадью 150–200 кв. м, в состав которого должны входить: санитарная комната с проточной водой, включая горячее водоснабжение и отопление, не менее 4-х помещений для обучения, зал для физической активности, комната для ожидания, техническое помещение для хранения инвентаря. Для такого центра необходимо продумать и спланировать основные направления его работы.

Открываемый детский развивающий центр может специализироваться на оказании следующих услуг: помощь психологов, логопедов, дефектологов, АВА терапия (от англ. *applied behavior analysis*), сенсорная интеграция по Джин Айрес, кинезотерапия, адаптивная физкультура, нейрокоррекция, логоритмика, ранняя диагностика аутизма и др. Работа должна осуществляться на основе передовых отечественных и зарубежных технологий и методик, а также авторских методик стимулирования речи неговорящих детей, коррекции алалии, практическим пособиям и т. д., разработанным в данном центре. Также очень важно вести постоянную работу по усовершенствованию устаревших методик и разработке новых, основываясь на опыте работы с вновь приходящими к специалисту детьми.

Занятия в коррекционных центрах должны проводиться как в групповом (с небольшим количеством детей), так и в индивидуальном форматах, благодаря чему работа должна осуществляться более эффективно. На каждого ребенка должны быть разработаны планы как для индивидуальных, так и для групповых занятий. В состав одной группы может входить не более 6 человек, что позволит уделять внимание каждому ребенку, учитывать его физические ограничения, особенности развития, нюансы психологии и воспитания. Благодаря групповым занятиям ребенок сможет получать полно-

ценную социальную адаптацию. Однако разработка групповых занятий должна учитывать влияние «дурного» примера детей друг на друга, базируясь как на видах нарушений, так и на индивидуальных особенностях личности детей.

В связи с высокой сложностью организации образовательного процесса и не менее высокими требованиями к квалификации специалистов существует проблема высокой ценовой политики услуг таких организаций. Открытие коррекционных центров для детей с отклонениями в развитии становится перспективным направлением в бизнесе при значительном росте числа детей, нуждающихся сегодня в специализированной коррекции и развитии.

Создание коррекционных центров, которые могут предложить ребенку индивидуальный подход, специализированные программы и квалифицированных специалистов, становится все более значимым в обществе, стремящемся к инклюзивному подходу к развитию и образованию каждого человека. Развитие таких центров может не только обеспечить детей с отклонениями в развитии необходимой поддержкой, но и способствовать формированию более толерантного и заботливого общества. При составлении проекта по открытию коррекционно-развивающего центра для детей с ОВЗ важно учитывать описание предлагаемых услуг, категорию детей, с которыми будет проводиться работа, ценовую политику, разработку бизнес-плана, ориентацию на уровень финансовой обеспеченности родителей.

С финансовой точки зрения открытие коррекционно-развивающих центров может потребовать разных сумм. Средний порог входа в данную отрасль варьируется в размере от 1,5 до 3 млн. руб., а если речь идет не об аренде, а о приобретении помещения, то может потребоваться около или более 10 млн. руб. (в зависимости от региона и средней стоимости недвижимости в нем). Не стоит забывать, что в расходы будут входить траты на аренду (или оплату налогов и услуг ЖКХ), заработная плата персонала (фонд оплаты труда, налоги, социальные отчисления), расходы низкого сезона, затраты на связь, охрану, установку пожарного оборудования, учебные пособия, дидактические материалы и т. д.

При подборе персонала необходимо учитывать полученный ими уровень и профиль образования, наличие медицинских книжек. Зачастую претенденты, имеющие соответствующую квалификацию, должны пройти дополнительную специальную подготовку, повышение квалификации, тестирование, собеседование перед трудоустройством. Требования к опыту и образованию зависят от позиции, на которую претендует кандидат. Доход персонала может зависеть от различных факторов, таких, как система сдельной оплаты труда, выполнение нормированных заданий, размер оклада и другие.

Успешность работы коррекционно-развивающего центра будет зависеть также от грамотного составления бизнес-плана, который поможет избежать либо минимизировать возможные риски. Бизнес-план по открытию коррекционно-развивающего центра нужно составлять, учитывая целевую аудиторию, то есть семьи с разным уровнем достатка, ориентируясь на уровень доходов конкретном городе или регионе [18]. Оптимальным вариантом для г. Магнитогорска является ориентация на людей среднего достатка, готовых вкладывать в умеренных количествах средства на коррекцию и развитие своих детей. Очень важно соблюдение соотношения «цена-качество», предоставляя при этом эффективные и интересные игровые занятия. Важно провести предварительный анализ потенциальных клиентов. При построении «рг-кампаний» коррекционно-развивающего центра стоит учесть, что целевой аудиторией главным образом являются женщины, то есть мамы, которые в большей степени заняты вопросами воспитания и реабилитации своих особенных детей.

### **Заключение**

Подводя итоги, подчеркнем, что расширение сети частных детских специализированных коррекционно-развивающих центров целесообразно. Родители детей с ОВЗ заинтересованы в более индивидуализированном подходе к работе с их детьми, что очевидно является более эффективным путем развития и социализации таких детей по сравнению переполненными и кадрово недоукомплектованными государственными коррекционными учреждениями. Для повышения доступности услуг специалистов таких центров и снижения ценовой политики их стоимости, необходимы меры государственной финансовой поддержки частных центров.

Для успешной работы коррекционно-развивающих центров для детей с ОВЗ необходима продуманная, системная и слаженная работа администрации и сотрудников.



Благодаря развитию частных коррекционно-развивающих центров доля детей, получающих высококвалифицированную помощь, вне сомнения, будет увеличиваться. Коррекционное обучение, как показывают исследования, – это не просто дополнение к общеразвивающей работе с детьми, это одно из условий преодоления и снижения трудностей, возникающих вследствие различных нарушений, а самое главное – это основа для формирования полноценной личности современного ребенка.

### Список источников

1. Количество детей инвалидов в России на 2024 год // URL: <https://zdoroviesarstom.gotodoc.ru/080324/koichestvo-detej-invalidov-v-rossii-na-2024-god/#> (дата обращения: 11.04.2024).
2. Неретина Т. Г. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. М. : ИНФА-М, 2024. 308 с.
3. Леонова Н. Н. Творческое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе изобразительной деятельности: метод. пособие. СПб. : ООО «Издательство ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2020. 80 с.
4. Пронина Л. В., Кремнева Е. А., Липатова О. Н. и др. Организация игровой среды в обучении и воспитании детей раннего возраста с интеллектуальными нарушениями. М. : ИНФА-М, 2024. 176 с.
5. Цыганок А. А., Виноградова А. Л., Константинова И. С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. М. : Теревинф, 2018. 72 с.
6. Хьюэтт Д., Фёрт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство. М. : Скифия, 2018. 248 с.
7. Леонгард Э. и др. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард. М. : Теревинф, 2019. 144 с.
8. Брамбринг М. Ребенок с врожденной слепотой в семье. Ранняя помощь и развитие в первые годы жизни. М. : Теревинф, 2019. 200 с.
9. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М. : Теревинф, 2018. 432 с.
10. Битова А. Л., Бояршинова О. С. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М. : Теревинф, 2018. 114 с.
11. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е.В. Ключковой; [пер. с нем. К. А. Шарп]. М. : Теревинф, 2010. 240 с.
12. Колдуэлл Ф., Хорвуд Дж. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма. М. : Теревинф, 2019. 128 с.
13. Jackson R. Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What does the Research Say? // Include [сайт]. URL: <http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/InclusionSeg.pdf> (дата обращения: 12.03.2024).
14. Sander A. Konzepte einer inklusiven padagogik // Zeitschrift fur Heilpadagogik. 2004. № 5. P. 240–244.
15. Voltz D. L. What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward // Intervention in School and Clinic. 2001. Vol. 37. № 1. P. 23–30.
16. Бирюк О. И. Доклад о результатах реализации и оценке эффективности муниципальной программы «Развитие образования в городе Магнитогорске» на 2022–2027 годы за 2023 год // Управление образования Администрации города Магнитогорска [сайт]. URL: <https://magobr.educhel.ru/government/analitica/file/1877214> (дата обращения: 11.04.2024).
17. Дети с аутизмом смогут ходить в специальную группу в детсаду Магнитогорска // Курс дела. 20 октября 2023. URL: <https://kursdela.biz/news/2023-10-20/deti-s-ras-poluchat-vozmozhnost-hodit-v-spetsialnuyu-gruppu-v-detsadu-magnitogorska-3076089> (дата обращения: 11.04.2024).
18. Бизнес-план детского развивающего центра // Полиглотики. Сеть детских образовательных центров [сайт]. URL: <https://www.poliglotiki.ru/biznes-plan-detskogo-razvivayushhego-centra.html#preim> (дата обращения: 11.04.2024).

### References

1. Kolichestvo detei invalidov v Rossii na 2024 god, URL: <https://zdoroviesarstom.gotodoc.ru/080324/koichestvo-detej-invalidov-v-rossii-na-2024-god/#> (accessed 11 April 2024).
2. Neretina T. G. Korrektsionno-vospitatel'naya rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya, Moscow, INFA-M, 2024, 308 p.
3. Leonova N. N. Tvorcheskoe razvitie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) v protsesse izobrazitel'noi deyatelnosti: metod. posobie, Saint Petersburg, ООО «Izdatel'stvo DETSTVO-PRESS», 2020, 80 p.
4. Pronina L. V., Kremneva E. A., Lipatova O. N. i dr. Organizatsiya igrovoi sredy v obuchenii i vospitanii detei rannego vozrasta s intellektual'nymi narusheniyami, Moscow, INFA-M, 2024, 176 p.
5. Tsyganok A. A., Vinogradova A. L., Konstantinova I. S. Razvitie bazovykh poznavatel'nykh funktsii s pomoshch'yu adaptivno-igrovykh zanyatii, Moscow, Terevinf, 2018, 72 p.

6. Kh'yuet D., Fert G., Baber M., Kharrison T. *Intensivnoe vzaimodeistvie*. Rukovodstvo, Moscow, Skifiya, 2018, 248 p.
7. Leongard E. i dr. *Ya ne khochu molchat!* Opyt raboty po obucheniyu detei s narusheniyami slukha po metodu Leongard, Moscow, Terevinf, 2019, 144 p.
8. Brambring M. *Rebenok s vrozhdennoi slepotoi v sem'e*. Rannaya pomoshch' i razvitie v pervye gody zhizni, Moscow, Terevinf, 2019, 200 p.
9. Techner S., Martinsen Kh. *Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikatsiyu*. Zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spectra, Moscow, Terevinf, 2018, 432 p.
10. Bitova A. L., Boyarshinova O. S. *Razvivayushchii ukhod za det'mi s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya*, Moscow, Terevinf, 2018, 114 p.
11. Kisling U. *Sensornaya integratsiya v dialoge : ponyat' rebenka, raspoznat' problemu, pomoch' ob-resti ravnovesie*, pod red. E.V. Klochkovoi; [per. s nem. K. A. Sharr], Moscow, Terevinf, 2010, 240 p.
12. Kolduell F., Khorvud Dzh. *Intensivnoe vzaimodeistvie i sensornaya integratsiya v rabote s lyud'mi s tyazhelymi formami autizma*, Moscow, Terevinf, 2019, 128 p.
13. Jackson R. *Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What does the Research Say?*, Include [sait], URL: <http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/InclusionSeg.pdf> (accessed 11 April 2024).
14. Sander A. *Konzepte einer inklusiven padagogik*, *Zeitschrift fur Heilpadagogik*, 2004, no. 5, pp. 240–244.
15. Voltz D. L. *What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward*, *Intervention in School and Clinic*, 2001, vol. 37, no. 1, pp. 23–30.
16. Biryuk O. I. *Doklad o rezul'tatakh realizatsii i otsenke effektivnosti munitsipal'noi programmy «Razvitie obrazovaniya v gorode Magnitogorske» na 2022–2027 gody za 2023 god*, Upravlenie obrazovaniya Administratsii goroda Magnitogorska [sait], URL: <https://magobr.educhel.ru/government/analitica/file/1877214> (accessed 11 April 2024).
17. *Deti s autizmom smogut khodit' v spetsial'nyuyu gruppu v detsadu Magnitogorska*, *Kurs dela*. 20 oktyabrya 2023, URL: <https://kursdela.biz/news/2023-10-20/deti-s-ras-poluchat-vozmozhnost-hodit-v-spetsialnuyu-gruppu-v-detsadu-magnitogorska-3076089> (accessed 11 April 2024).
18. *Biznes-plan detskogo razvivayushchego tsentra, Poliglotiki. Set' detskikh obrazovatel'nykh tsentrov* [sait], URL: <https://www.poliglotiki.ru/biznes-plan-detskogo-razvivayushhego-centra.html#preim> (accessed 11 April 2024).

#### ***Информация об авторах***

***Чернобровкин В. А.*** – доцент, кандидат философских наук, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

***Мужилевская Д. В.*** – педагог-дефектолог Коррекционно-логопедического центра Марии Черняк, г. Магнитогорск.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### ***Information about the authors:***

***Chernobrovkin V. A.*** – Associate Professor, Candidate of Philosophy, Head of the Department of Preschool and Special Education at the Institute of Humanitarian Education of the Nosov Magnitogorsk State Technical University.

***Muzhilevskaya D. V.*** – teacher-defectologist at the Maria Chernyakh Correctional and Speech Therapy Center.

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 13.05.2024; одобрена после рецензирования 04.09.2024; принята к публикации 10.09.2024.*

*The article was submitted 13.05.2024; approved after reviewing 04.09.2024; accepted for publication 10.09.2024.*

Original article  
UDC 94(574)  
doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-35-43

### Changes in the quantitative and qualitative composition of employees of defense enterprises in Kazakhstan during the war years (1941–1945)

**Ardak S. Abdiraimova**

ALT University, Almaty, Kazakhstan, ardak.abdiraimova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7896-418X

**Abstract.** The republic's defence industrial sector began to grow during the wartime on the basis of evacuated enterprises. There was no production of ammunition in the Republic before the war. The country's defence factories manufactured mine-neutral weapons, torpedoes, artillery shells, mines, aerial bombs, gunpowder, field radios, X-ray equipment and insulation materials. Although the evacuated enterprises faced difficulties, they were rapidly restored to new locations and began to produce goods. The paper studies the changes in the quantitative and qualitative composition of employees of the USSR defence enterprises during the war years on the case of the Kazakh SSR. Main quantitative and qualitative shifts, specifics of labour collective formation with regard to gender, national and migration factors are shown. The study of labour resources manning problem in defence enterprises allows to reconstruct the peculiarities of the mobilisation policy of the state, sources of replenishment of workers, who under incredibly difficult conditions made their significant contribution to the increase of the USSR defence capability.

**Keywords:** war, USSR, defense enterprises, workers, women, Kazakhstan

**Funding:** this research was undertaken as part of a research project funded by Grant AP23490680 from the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (MSHE of the RK).

**For citation:** Abdiraimova A. S. Changes in the quantitative and qualitative composition of employees of defense enterprises in Kazakhstan during the war years (1941–1945), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 35–43. doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-35-43.

Научная статья

### Изменения количественного и качественного состава работников оборонных предприятий Казахстана в военные годы (1941–1945 гг.)

**Ардак Серикбаевна Абдирайымова**

ALT University, Алматы, Казахстан, ardak.abdiraimova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7896-418X

**Аннотация.** В годы войны на базе эвакуированных предприятий начала развиваться оборонная промышленность Казахской ССР. Данный процесс был затруднен из-за отсутствия опыта производства боеприпасов, так как на территории КазССР до войны не было предприятий по их производству. Основными видами производимого вооружения в республике были минно-тральное оружие, торпеды, артиллерийские снаряды, мины, авиабомбы, порох, полевые радиостанции, рентген-аппаратура и изоляционные материалы. Никакие трудности не смогли задержать выпуск оборонной продукции, и эвакуированные предприятия в скором времени наладили бесперебойный выпуск остро необходимых на фронте орудий. В статье дается анализ изменений количественного и качественного состава работников оборонных предприятий СССР в годы войны на примере Казахской ССР. Кроме того, рассмотрены особенности формирования трудовых коллективов на основе гендерных различий, национальных особенностей и миграционных факторов.

**Ключевые слова:** война, СССР, оборонные предприятия, рабочие, женщины, Казахстан

**Финансирование:** статья написана в рамках реализации научно-исследовательского проекта по гранту Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (МНВО РК) AP 23490680.

**Для цитирования:** Abdiraimova A. S. Changes in the quantitative and qualitative composition of employees of defense enterprises in Kazakhstan during the war years (1941–1945) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 35–43. doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-35-43.

© Abdiraimova A. S., 2024.

## Introduction

In order to speed up the deployment and material support of military production in the Volga, the Urals, Western Siberia, Kazakhstan and Central Asia regions, the military-economic plan provided for the transfer to the eastern regions hundreds of mechanical engineering industrial enterprises for the production of ammunition, weapons, tanks, aircraft with the transfer of construction projects and enterprises of other sectors of the national economy [1, p. 38]. With the assistance provided to the arriving enterprises by local organizations in Kazakhstan, some plants (№ 317, Alma-Ata Machine Building Plant (hereinafter AZTM), etc.) began to make production in 1942 within 1,5 months, and most plants within 3 months [2, p. 56].

The Department of Defense Industry of the Central Committee of the Communist Party classified 20 enterprises in this category – 17 factories and 3 special technical equipment, organized on the basis of the Chimkent, Leninogorsk lead plants and the Karlag mechanical plant of the People's Commissariat of Internal Affairs of the USSR [3, p. 1].

The 17 factories included: Plant № 231 People's Commissariat of the Shipbuilding Industry of the USSR, Plant № 347, Plant № 239, Plant № 175, Plant № 675 of People's Commissariat of the Electrical Industry of the USSR, Plant № 641, Plant № 692, October XX<sup>th</sup> Anniversary Plant and etc. [4, p. 40].

These were mainly enterprises of the Commissariat of Ammunition, Shipbuilding, Light, Heavy, Machine-Tool, Power Plants and Power Industry, Medium and Heavy Machine Building, Aircraft Repair Bases, etc. There was an urgent need to provide these enterprises with workers.

It should be noted that, in general, throughout the USSR there were the following forms of recruitment of labor resources:

1) mobilization for work in production and construction of the entire able-bodied urban population of those not working in state institutions and enterprises to work at the place of residence in production and construction: men aged from 16 to 55 years old and women – from 16 to 45 years old (Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of 13th February, 1942). Subsequently, by the Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of 19th September, 1942, the age limits of persons subject to mobilization were changed: men – from 14 to 55 years old, women – from 14 to 50 years old;

2) recruitment of young people under 18 years of age through the system of state labor reserves (Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of 2nd October, 1940 “On the state labor reserves of the USSR”).

Along with these types of compulsory employment, the forms of recruitment of labor resources from Central Asia and Kazakhstan were the mobilization of those liable for military service, unfit for service in the Red Army, as part of construction battalions and work columns for work in industry and construction (Resolution of the State Defence Committee № 2414 c of 14th October 1942). Thus, during the war years, mobilization into the labour army took place in addition to general civil labor mobilization.

At the same time, as M. K. Kozybaev noted the concept of «defence plants» was to some extent relative. Since most of the so-called defence plants before the war produced products for peacetime economic purposes. Among the defence plants were steam locomotive, forge-mechanical, X-ray plants, enterprises producing electrical insulating materials, radio devices, scales, sewing machines, etc. [5, p. 66].

The purpose of this article is to analyse the quantitative and qualitative composition of employees of defence enterprises in 1941–1945 and to outline the specifics of the formation of labour collectives, with special emphasis on gender, national and migration factors. In this regard the attempt is made to study the proportion of national, local and evacuated personnel, the ratio of workers and engineers, men and women in the structure of labour collectives, as well as the problems of training qualified workers on the example of five defence plants (№ 231, № 317, № 175, AZTM and Chimkent Lead Plant).

Thus, out of 5 enterprises considered in this research, 4 enterprises emerged on the basis of evacuated ones, and evacuated from Voronezh machine-tool defence plant № 234 named after M.I. Kalinin, which produced automatic presses, was located on the territory of Chimkent Lead Plant. One plant arrived from Leningrad (plant № 231 named after K.E. Voroshilov, located in Uralsk). The other three were evacuated from Ukraine: Melitopol (plant №317 located in Akmolinsk), Voroshilovgrad (Alma-Ata Machine-Building Plant), Bolshoi Tokmak and partially Makhachkala, plant № 182 (S.M. Kirov Machine-Building Plant, plant №175) in Alma-Ata. Part of Plant № 182 from Makhachkala joined Plant № 231 named after K.E. Voroshilov.

## Materials and methods

The implementation of the research purpose will be achieved by analysing archival documents depos-

ited in the Archive of the President of the Republic of Kazakhstan (AP RK), the Central State Archive of the Republic of Kazakhstan (TsGA RK), the State Archive of Astana, the State Archive of Socio-Political History of the Turkestan Region (GAOPITO), the State Archive of the Turkestan Region (GATO).

To study the dynamics of changes in quantitative and qualitative indicators of the labour force, statistical data provided by the defence industry department of the Central Committee of the Communist Party are of great value. These documents reflect quarterly information on the total number of employees in the republic's defence industry enterprises, the number of employees in individual enterprises, including the data on involved Kazakhs, workers, engineers, men and women.

The study of changes in the structure of the working class, in general, is being quite actively studied in line with the history of labour, or "labour history". "Labour history" is a field of study that deals with everyday human life, examining working life, behavior patterns and relationships that arise in the workplace. Chris and Charles Tilly, Marcel Van der Linden, Jan Lucassen [6, p. 91–98] are researchers who had a significant influence on the formation and development of labour history.

## Results and discussion

Most of the enterprises that laid the foundation for the defence industry of the republic were evacuated, mainly in the 4th quarter of 1941 and the 1st quarter of 1942. 8,000 workers and 1,589 engineers and technical workers were evacuated together with the factories. The number of workers and engineers employed by 1944 in production and the defence industry increased compared to 1942: workers from 8,000 people up to 26127 people, engineers from 1589 people. By 1945 the number of workers increased up to 3603 people, and the total number of workers had changed in relation to 1942 from 8,000 to 21,302 people, up to 3230 [2, p. 91].

### 1. National personnel employed in the defense industry

Despite the fact that during the years of Soviet power a policy of "nativization" was conducted in the republic, it should be noted that the situation with the training and promotion of national personnel in most branches of industry was rather difficult. The main backbone at the defence plants consisted of highly qualified workers who arrived mostly with the evacuated factories.

For example, in the production of the defence industry in the I quarter of 1942, 7653 workers were involved, 61 of whom were Kazakhs, in the II quarter, accordingly, 11749/596, in III-15518/654, in IV-18648/915. In the first quarter of 1943, there were 24,462 workers, 1,155 of whom were Kazakhs; in the second quarter, accordingly, 25,964/1,272; Of the 2053 Kazakhs 1153 people worked in production, 898 people were employed only in construction [7, p. 7–9]. In 1945, the number of Kazakhs employed in production was 8% of the total number of employees. [2, p. 91].

Thus, if in the III quarter of 1942 the number of Kazakhs working at defence enterprises was 654 people, then by the indicated period of 1943 it was already 2053 people, that is, it increased by more than 3 times. The above figures show an increase in the number of employees in general and an increase in the proportion of Kazakhs in them.

The low number of employed Kazakhs can be explained by the fact that most of the Kazakh population lived in villages engaged in farming. In spite of the Soviet industrialization, the native population for the most part did not leave their families and auls for industrial centers. Some of the mobilized to work in industry, both inside and outside the republic often did not know the Russian language and consequently had certain difficulties in mastering working professions. In this situation, some of them did either low-skilled work, were engaged in building or were odd-job people.

The Communist Party Organization and plant management paid much attention to the question of recruiting workers, especially local workers, to work at plants. For example, at the meeting of the Party Bureau of the AZTM in January 1944 the low training level of local population personnel was raised. It was said that the plant should be ready for the removal of workers. Thus the personnel department and the leadership needed to focus on the training of local people, «*not only Kazakhs, but local people. This will guarantee that these people will stay in production*» [8, p. 17 об.].

Therefore, it should be mentioned that the number of working Kazakhs in the defence industry was, in general, small as there were problems with recruitment and promotion because of the lack of technical specification in their native language.

## 2. Ratio of workers and engineers

On the whole, we should state an increase in the number of workers and engineers employed in Kazakhstan's defence industry.

So, if we take for comparison the data for the 3rd quarter of 1942 and 1943, then the situation is as follows: the total number of workers in defense enterprises in 1942 was 12,298 people, 2240 were engineers. By the designated period of 1943, there was increase in the number of workers up to 22627 people and the increase of engineers was to 3387 [7, p. 8], that is, the number of workers increased by almost 84 %, the number of engineers increased by almost 51 %.

Table 1 – Dynamics of changes in the number of workers and engineers per plant (compiled by the authors)

Enterprises' name	1942 г., III quarter		1943 г., III quarter	
	Workers	Eng.	Workers	Eng.
Ural plant № 231	910	216	1482	233
Alma-Ata plant № 175	no factories		4036	543
Akmola plant № 317	403	63	416	73
Alma-Ata plant People's Commissariat for Machine Building	1267	211	1693	239

Let us further consider the supply of engineering and technical workers at the Chimkent Lead Plant. In 1944, there were fewer engineering and technical workers compared to the plan and the situation at the beginning of 1943. So, on January, 1st, 1943, there were 215 engineers at the plant, according to the plan there should have been 205, but in fact 199 worked, which was 97,1 % of the plan, but on January, 1st in 1944 there were 195 specialists. It was due to the cut of some posts and general lack of engineering and technical workers [9, p. 15].

## 3. Male to female ratio

As a result of the mass conscription of men to the front, women became one of the main sources of manpower for industrial enterprises. In order to replace the men, in accordance with the resolution of 27 July 1941 of the Central Committee of the Communist Party (Bolsheviks) of Kazakhstan all regions of the country developed and approved plans to teach qualified women workers for work at industrial enterprises and railway transport. At the same time the Central Committee of the Communist Party (Bolsheviks) received signals about the insufficient state of affairs at the local level with regard to the training of the reserve. On 27 July 1941, for instance, the data indicated that at some of the republic's enterprises 'do not show the proper spirit in fulfillment of the directive', and these questions were raised at the Party Bureau for consideration [10, p. 79].

The ratio of the number of women and men at the defence factories in 1942–1943, in general, was characterized by an increase in the number of women. If in 1942 8766 men and 6426 women (60 % and 40%) were employed in defence factories, then by 1943 the figures increased to 15424 males and 12673 females. As archival documents show, the number of women employed in the defence industry in the period under the study increased almost 2 times, however, in percentage terms, it changed slightly (55 % and 45 %) [7, pp. 7–9]. Women in defence enterprises in 1945 made up to 50% of the total number of employees [2, p. 91].

If in 1942, according to the document under study, the number of women working at defence enterprises was 1934, then by the indicated period in 1943 it was already 10925, that is, it increased by more than 5,5 times. In general, the ratio of women to men in these periods changed as follows: if at the beginning of 1942 5374 men and 1934 women (74 % and 26 %) were employed in production, then by 1943 the numbers increased to 13972 males and 10925 females (56 % and 43 %) [7, pp. 7–9]. Changes took place in the quantitative aspect and in the percentage of men and women employed in production.

For example, in 1942, at plant № 317 (Akmolinsk), 62 % of plant workers were women [11, pp. 6–7]. By January, 1st 1943, 50 % of the workers at plant № 317 (Akmolinsk) were women [11, p. 24].

In July 1941, the Chimkent City Committee of the Communist Party (b) K gave the task to the Chimkent Lead Plant to present the plan with measures for the training of qualified female personnel no later than 29th July, 1941. From August, 1st, every five-day period, the City Committee department was to be informed about the implementation of this plan. Since that time, intensive training of women began and, accordingly, the proportion of female employees increased [12, p. 24].

Thus, on 25<sup>th</sup> December, 1941, 661 women worked at the plant, which constituted 28 % of all workers.

118 women were in the process of mastering the following specialties [13, pp. 151–152].

Table 2 – Personnel training by specialty (compiled by the authors)

Name of specialty	Total number
Chauffeur	9
Electrician	11
Locksmith	8
Turner	27
Winch crane operator	4
Electric welder	5
Others	54
Total	118

As mentioned in the summary of the training of mass-qualified personnel at the plant, in 1942 it was planned to replace 1,378 people liable for military service, of which: 478 “*worked in jobs where female labour is not applicable (miners, siphon operators, bottlers, blacksmiths, etc.)*”; 392 people had qualifications that required little or no preliminary training (laborers, loaders, reclaimers, etc.); 208 people do not require training, since they were office workers or their training in a factory environment was impossible (for example, engineering and technical personnel).

The assigned tasks were completed. According to the document, women were trained and recruited for almost all types of work.

It is important to mention woman’s motivation to work at plants. It was the responsibility to provide for their families which forced women to work at plants as well as social protection. As it was often necessary for women to leave their working place to attend to family matters, for example in case of a child’s disease, to buy bread at the factory stall, or to arrange for a child to go to a kindergarten or a summer camp. Women were more compliant and convenient employees for the factory superiors. Although there were cases when women wouldn’t followed orders from their management.

For breaches of labour discipline, expressed in failure to fulfill the plan and to disobey orders from superiors, the administration of the plants imposed financial punishment. For example, the director of plant № 317 Muravyov deprived a female worker of the right to receive Stakhanov coupons and manufactured goods for 3 months for failing to obey the foreman’s order. On 11<sup>th</sup>, August, 1943 a worker was unable to fulfil her shift plan for an 11-hour day and went home without permission from her shop foreman who demanded that she stay on after the shift [14, p. 56].

In considering such incidents, we must acknowledge that the state, having called women into production, did not pay due attention to the development of the service sector (catering, bathhouses, laundries, repair shops for clothes, shoes, utensils, etc.) and, which is very important, to the pre-schools system. There was a catastrophic shortage of vacant places in kindergartens and nurseries. In this context, the everyday life of female factory workers was dominated by the problems of domestic services for their families.

Throughout the war the situation of working mothers and their children was disastrous. The situation was even worse for women with young children. For example, at plant № 175 in autumn 1942 over six hundred women with infants and young children could not start work, because the plant had no possibility to organise nurseries and kindergartens due to lack of room for them. The shortage of nurseries and kindergartens meant that some mothers had to leave their little children, including infants, unattended or make their older children look after them while they were at work. There were numerous reports of accidents with children.

Women were employed in almost all types of work, although it was said that the number of women in harmful production was limited, women were engaged in harmful production not only during the war but also after it. Even in the post-war period, female workers worked in hazardous occupations.

Thus, based on the statistical data, it can be said that from 30 to 60% of the employees of the considered enterprises were women, who were involved in almost all types of work, with the rare exception of some work in metallurgical shops. The statistics was different in different plants, and the ratio data of men and women were constantly changing.

#### 4. Ratio of evacuees to local workers

The main core of the working teams evacuated to Kazakhstan enterprises were skilled workers who ar-

rived with the factories or were hired in Kazakhstan. The number of arriving evacuated workers during different periods of the war varied across enterprises of the republic from 13 % to 76 %, the rest were recruited from the local population.

By the time of enterprise launch, in terms of staffing levels, plant № 175 was in a much better position than other plants. 4,766 workers arrived with the plant. In 1943, more 3,056 people were hired, which made it possible to fully staff the workshops with manpower. Despite the fact that a significant number of workers arrived with plant № 175, there was an acute shortage of qualified personnel at the plant, which was due to the fact that some personnel remained at plant 182, the systematic shifting of qualified workers from plant № 175 to other factories of the People's Commissariat, and conscription into the army. As a result, as it is said in the report of the party committee, “... on the whole, in 1943 there were more than 1,600 workers and 250 members of engineering and technical personnel” [15, p. 20].

According to the information from the director of the AZTM plant, S. Makeev, dated 18th April, 1944, out of 3,000 people working at AZTM, 1,700 people were evacuated from various places to the temporarily occupied territories of the USSR. As the areas were liberated, these workers either left, citing the relevant instructions of the Government (farm workers, teachers, CPSU workers, communications, etc.), or left the plant without permission, i. e. deserted [16, pp. 51–52].

The smallest number of workers arrived from plant № 231. The plant was poorly provided with qualified workers, machine operators and adjusters, throughout the entire period of the war. According to the plan, 950 people were to be evacuated along with the plant, but on 9<sup>th</sup>, September, 1941, only 101 people arrived.

Table 3 – Workers, engineers, employees and members of their families evacuated from Leningrad [17, p. 8].

	<b>Arrival date</b>	<b>Railway wagons</b>	<b>Workers</b>	<b>Engineers</b>	<b>Employees</b>	<b>Family members</b>
According to plan	-	50	420	200	30	950
<i>Actually profit</i>	<i>09.09.1941</i>	<i>7</i>	<i>51</i>	<i>35</i>	<i>-</i>	<i>101</i>

At the same time, excluding torpedo production, at least 290 skilled workers were required. To solve this problem, according to the order of the Main Directorate, 250 skilled workers were sent from plant № 182 from Makhachkala to plant № 231. But the plant did not have any accommodation for the coming workers and their families [18. p. 3].

According to the Report of the Secretary of the Central Committee of the CP(b)K Koishegulov, the number of workers, office workers and engineering workers (excluding construction workers) at plant № 231 in 1942 constituted 757 workers, of which 151 arrived with the plant from Leningrad, 605 people were brought from Uralsk. In ITR there were 172 workers, 85 of them arrived from Leningrad, 87 people came from Uralsk. 165 people were employees. 16 of them came from Leningrad, 149 were hired in Uralsk. The total number was 1094 workers. 252 people arrived from Leningrad, 842 were accepted and trained in the new place. The workforce was replenished through the factory training schools, as well as adult workers from the local population who were getting their qualification at their work place. Moreover, out of 757 workers, only 200 workers were qualified specialists, the rest were students of the factory training schools and got training on individual curriculum [11, p. 34].

### 5. Staff training

One of the means of increasing the labour force was factory training and individual training organized at the enterprise.

In Kazakhstan in 1941, there were only 40 educational institutions of labour reserves consisting of 15,965 people, including 25 Schools of Factory Training, 9 craft shops and 6 railway schools. They trained qualified personnel in 69 different specialties. But accelerated training had also negative consequences, since in 1940-1945 46,5% of boys and girls graduated from the schools of factory training without any assigned qualification [19, p. 74].

From 1942 to 1945 12,000 young workers were trained to work for the defence industry, which accounted for 78% of the total number of workers who entered the workplace [2, p. 91].

Although in 1944 the defense industry factories trained 6,700 local people, this was definitely not enough with the lack of personnel at all plants.

According to the director of the AZTM S. Makeev on 18th April, 1944, the situation with the person-



nel became more and more threatening due to the re-evacuation and the desertion that had begun to take place. Failure to take measures in terms of personnel training and mobilization of the local population in accordance with the decision of the State Defense Committee would have made it impossible to expand production and would have led to the disruption of plans for the production of ammunition and equipment for ferrous metallurgy. In this regard, the director of the plant decided to ask for allocating living space in accordance with the decision of the State Defense Committee, which would make it possible to preserve school № 12 and recruit adults from outside to work at the plant. [16, pp. 51–52].

Qualified personnel were a decisive factor for successful product output. Plant № 231 laid emphasis on intensive qualified training of workers from local residents.

According to information from the director of plant № 231, M. B. Rosenshtein the additional labour demand could be met by:

1. Short-term training of new workers – (300–400 per year);
2. Recruitment from the local population (mainly people of working professions, up to 400 people);
3. Additional evacuation of people from Leningrad and relocation from other factories of the Headquarters of qualified workers and engineering personnel in amount of up to 1000 people.

Thus, if in 1942, 632 people were trained at plant № 231, and in 1943 were trained 845 people, then in 1944 were trained 389. In 1942, 20 of them were Kazakhs, in 1943, 52 of them were Kazakhs, in 1944 there were 16 citizens [20, p. 101]. It is important to say that the potential for the training of personnel from the local population at the plants was quite limited, and this was due to a number of factors.

Not all skilled workers agreed to teach apprentices, or agreed to teach few. This was due to the fact that the mentors were not exempt from fulfilling the production plan. As noted by V. E. Flaxbart (plant № 231) in December 1941, only 58 people were trained, but this number was to be increased to 120–150 people. To do this, it was necessary to recruit this number in Uralsk and be sure to place them in a hostel on the territory of the backwater, but there were no vacant rooms: “*Currently we have only 35 qualified machine operators, only 15–20 of whom can share their experience with apprentices. We are forced to teach 2–3 students, but we can’t do it anymore, since all our machines are from foreign companies and require special attention and production experience when working*” [17, p. 24].

Some experienced workers were reluctant to ensure mentorship. Some workers refused to teach apprentices at the expense of their salaries, arguing that “*Teach apprentices does not let enough money and interferes with the work*”. As Korobkin, a worker from workshop № 12 (plant named after S. M. Kirov), stated, that grinders cannot be released from school in 6 months, they need to be trained further. From conversations with students, it became clear that “*they weren’t taught anything there*”. Therefore, it is necessary to create a separate brigade and provide leadership to this brigade [21, p. 16].

The “*Summary on the state of training for mass qualifications of women*” contains the following data for the Chimkent Lead Plant: on 25th December, 1941, the plant employed 2,403 people (workers, engineers), 661 of whom were women, including 59 Kazakh women [13, pp. 151–152].

The plant’s labour supply in 1943 was generally 98,8 %, 1,728 workers worked in the workshops, while the planned value was 1,750 people, a total number of 2,155 workers in the industrial group. At the same time, the main metallurgical workshops were not fully provided with manpower, the figures were below the plan by 11,5 % [9, p. 13].

According to the data on the use of the wage fund, the plant employed 2,307 workers in 1945, 368 of whom were non-industrial group personnel. In September 1945, young people made up 30 % of the workforce, which constituted 602 people, half of them were girls. The replenishment of workers took place at the expense of the vocational school, factory training school; in 1945, 54 amnestied people were hired to the plant [22, p. 84–85].

Thus, the composition of staff at the plant had been changing since 1941 both due to attracting women and teenagers, and by recruiting prisoners and prisoners of war. In 1945, there was a significant influx of workers from outside, such as Labor Army members, amnestied workers and some others. The main importance was given to short technical courses and targeted training courses, which underwent practical training in metallurgical shops. A significant percentage of unskilled teenagers and young workers who returned to the plant were qualified as carpenters, mechanics, turners, electricians, motor mechanics through individual apprenticeship, i. e. assigning a student to a more qualified worker for a certain period.

The total number of workers and employees engaged in the national economy of Kazakhstan in September 1945 amounted to 1 million 35 thousand people and increased by 13 % compared to 1940. The growth was due to the increased number of industrial and production personnel, which grew by almost 100 thousand people, i. e. 61,3 %. During the war years 56 % of young people under the age of 25 numbered in mechanical engineering, 40 % were engaged in non-ferrous metallurgy, and 42,5 % were in the coal industry.

### *Conclusion*

The shortage of workers was especially acute in the initial period of the war and was associated with the mass mobilization of draft age men to the front, as well as the occupation of a significant territory of the USSR. In this regard, the state could only rely on the labour of women and children.

In general, the means of increasing the labour force were arrived (between the summer of 1941 and the summer of 1942) in the rear regions evacuees, people mobilized for enterprises, including those called up for work columns, graduates of the labour reserve system, pensioners returning to work, prisoners and prisoners of war.

Although during the war years the rear economy of the USSR constantly experienced a shortage of workers, the defence industry suffered from the lack of manpower less than other industries. This was due to the management's policy of prioritizing the provision of labour resources to defence industry enterprises, given its strategic nature.

An analysis of quantitative data on the workers of defence industry enterprises, drawn from archival sources, proves that 10–30 % of the list of workers arrived to the eastern regions of the country with the evacuated enterprises. For example, in the enterprises of the KazSSR, excluding ChSZ, the ratio of locally-sourced workers and those evacuated with the enterprises varied from 13 % to 76 % during different periods of the war.

The data for the Kazakh SSR confirms this perspective. At plant № 231, evacuated workers arrived with the plant comprised 20 % of the workforce in the first quarter of 1942. While, for other factories in the republic, the proportion of evacuated workers exceeded 30 %. For instance, at plant № 317, around 40 % of workers in the first quarter of 1942 were evacuees. Similarly, at plant № 175 in 1943, evacuated workers made up approximately 50 % of the total workforce, accounting for the outflow of some evacuated personnel. By April 1944, evacuated workers represented 76 % of the workforce at AZTM.

The analysis of these figures should consider that some documents provide data on the total number of evacuated workers at particular enterprises without differentiating whether they arrived as workers of those plants, or as workers of other plants, or by themselves. The proportion of evacuees in an enterprise workforce was higher if the enterprise established production straight upon arrival to the destination of the evacuation, rather than merging the plant into an existing operation.

The workforce experienced significant qualitative changes with an intensive increase in the proportion of women and teenagers, and greater representation of local ethnic groups. Additionally, there was a rise in the number of workers trained through the system of labour reserves. For instance, in the declared enterprises of the Kazakh SSR, women made up between 30–60 % of the workforce, participating in a wide range of tasks, with rare exceptions in certain metallurgical shop roles. The presence of Kazakh workers also began to approach 10% of the total labour force. Furthermore, some defence enterprises in the republic employed political emigrants, and used the labour of prisoners and prisoners of war, as it is shown at the AZTM plant. The labour force experienced significant renewal due to a number of factors. These included a rapid rise in the proportion of employed women, as well as rejuvenation of the workforce by employing teenagers.

The observed variations in worker headcounts across years can be attributed to the dynamic nature of labour collectives. These collectives were not static entities, but rather evolved and shifted over time, with workers transitioning between different categories. Factors such as interplant mobility and labour force turnover need to be considered when analyzing these trends. Additionally, the available statistical data may encompass varying scopes, with some reporting the total number of workers, including administrative and technical personnel, while others focus on the production worker count.

### **References**

1. Voznesenskii N. Voennaia ekonomika SSSR v period Otechestvennoi voiny [The war economy of the USSR during the Patriotic War], Moscow, 1948, 192 p.
2. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 7, vol. 1, fol. 1746 a, pp. 1–94.
3. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 8, fol. 1754, pp. 1–3.
4. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 7, fol. 147, p. 40.
5. Kozybaev, M. K. (1991). Istoriiia i sovremennost [History and Modernity]. Alma-Ata, 1991. 254 p.
6. Potemkina M.N., & Zharkynbaeva R.S. Proizvodstvennaia povsednevnost voennogo vremeni (1941–1945 gg.) v otrazhenii sovremennoi zarubezhnoi i rossiiskoi istoriografii [Production everyday life in wartime (1941–1945) in the reflection of modern foreign and Russian historiography], *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta = KazNU Journal*, 2021, no. 2(101), pp. 91–98. (In Russ.).
7. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 7, vol. 1, fol. 998, pp. 7–9.

8. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 1110, aids 1, fol. 4a, pp. 14–20.  
 9. GATO [The state archive of Turkestan region], coll. 207, aids 3, fol. 365, pp. 1–84.  
 10. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 5, vol. 1, fol. 844, p. 79.  
 11. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 6. vol. 1, fol. 612, pp. 1-47.  
 12. GAOPIITO [The state archive of socio-political history of Turkestan region], coll. 234, aids 1, fol. 224, p. 24.  
 13. GAOPIITO [State archive of socio-political stories of Turkestan region], coll. 234, aids 1, fol. 224, pp. 151, 152.  
 14. GA of Astana [The State Archive of Astana], coll. 89, aids 4, fol. 5. p. 56.  
 15. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 1856, aids 1, fol. 15, pp. 19–45.  
 16. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 7, vol. 1, fol. 17476 pp. 51, 52.  
 17. TsGA RK [The central state archive of the Republic of Kazakhstan], coll. 1430s, aids 3, fol. 65, pp. 8–24.  
 18. TsGA RK [The central state archive of the Republic of Kazakhstan], coll. 1430s, aids 3, fol. 65, p. 3.  
 19. Kozыbaev, M.K., & Edygenov, N.E. Trud vo imia Pobedy [Labor for Victory], Almaty, Kazakhstan, 1995. 176 p.  
 20. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 708, aids 8, fol. 1734, pp. 101.  
 21. AP RK [Archive of the President of the Republic of Kazakhstan], coll. 1856, aids 1, fol. 3. pp. 16–18.  
 22. GAOPIITO [The state archive of socio-political history of Turkestan region], coll. 234, aids 1, fol. 255, pp. 84, 85.

### Список источников

1. Вознесенский Н. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М., 1948. 192 с.
2. АП РК. Ф. 708. Оп. 7/1. Д. 1746 а. Л. 1–94.
3. АП РК. Ф. 708. Оп. 8. Д. 1754. Л. 1–3.
4. АП РК. Ф. 708. Оп. 7. Д. 147. Л. 40.
5. Козыбаев М.К. История и современность / М.К. Козыбаев. Алма–Ата, 1991. 254 с.
6. Потемкина М. Н., Жаркынбаева Р. С. Производственная повседневность военного времени (1941–1945 гг.) в отражении современной зарубежной и российской историографии // Вестн. Казах. нац. ун-та, 2021. № 2 (101). С. 91–98.
7. АП РК. Ф. 708. Оп. 7/1. Д. 998. Л. 7–9.
8. АП РК. Ф. 1110. Оп. 1. Д. 4а. Л. 14–20.
9. GATO. Ф. 207. Оп. 3. Д. 365. Л. 1–84.
10. АП РК. Ф. 708. Оп. 5/1. Д. 844. Л. 79.
11. АП РК. Ф. 708. Оп. 6/1. Д. 612. Л. 1-47.
12. GAOPIITO. Ф. 234. Оп. 1. Д. 224. Л. 24.
13. GAOPIITO. Ф. 234. Оп. 1. Д. 224. Л. 151, 152.
14. Государственный архив г. Астана. Ф. 89. Оп. 4. Д. 5. Л. 56.
15. АП РК. Ф. 1856. Оп. 1. Д. 15. Л. 19–45.
16. АП РК. Ф. 708. Оп. 7/1. Д. 1747. Л. 51, 52.
17. ЦГА РК. Ф. 1430 с. Оп. 3. Д. 65. Л. 8–24.
18. ЦГА РК. Ф. 1430 с. Оп. 3. Д. 65. Л. 3.
19. Козыбаев М. К., Едыгенов Н. Е Труд во имя Победы. Алматы: Казахстан, 1995. 176 с.
20. АП РК. Ф. 708. Оп. 8. Д. 1734. Л. 101.
21. АП РК. Ф. 1856. Оп. 1. Д. 3. Л. 16–18.
22. GAOPIITO. Ф. 234. Оп. 1. Д. 255. Л. 84, 85.

#### *Информация об авторе*

**Абдирайымова А. С.** – профессор, кандидат исторических наук, заведующая кафедрой «Социально-гуманитарные дисциплины» ALT University.  
 Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### *Information about the author:*

**Abdiraimova A. S.** – Professor, Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of «Social and Humanitarian Disciplines», ALT University.  
 The author declares no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2024; одобрена после рецензирования 17. 07.2024;  
 принята к публикации 20.08.2024.*

*The article was submitted 08.05.2024; approved after reviewing 17. 07.2024;  
 accepted for publication 20.08.2024.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 44–51.  
Humanitarian and pedagogical Research, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 44–51.

Научная статья  
УДК 94(740.5)  
doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-44-51

## Формирование социокультурной среды в закрытых атомных городах Урала (1945–1991 гг.)

**Виталий Семёнович Толстик**

*Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия, kaf-ist@chgaki.ru*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются проблемы социокультурного развития первых закрытых поселений уральских атомщиков. На основе рассекреченных архивных документов и других материалов показано, что на этот процесс оказывали влияние первичные представления об «атомных» населенных пунктах как о небольших рабочих поселках, а также вторичность решения социальных проблем по сравнению с научно-производственными вопросами и необходимостью обеспечения секретности. В силу этого на первом этапе создания ядерного комплекса Урала атомщикам пришлось испытать немало трудностей социально-бытового характера. Серьезно отставали от потребностей быстрорастущего населения поселков сфера торговли, общественное питание и бытовое обслуживание. Крайне медленно велись работы по благоустройству вокруг строящихся и сданных в эксплуатацию жилых зданий. В дальнейшем по мере строительства и ввода в эксплуатацию новых более мощных ядерных объектов, руководство страны и атомное ведомство стали направлять огромные финансовые и материальные ресурсы на решение жилищных и социокультурных проблем в закрытых поселениях. В статье отмечается, что важную роль по формированию материальной базы культуры, духовной и интеллектуальной жизни сыграл научный руководитель атомного проекта академик И. В. Курчатов. Подчеркивается уникальность созданной в течение 35–40 лет социокультурной среды закрытых уральских атомных городов, которая отличается от других поселений России многими своими высокими показателями.

**Ключевые слова:** атомный проект СССР, закрытые города, учреждения культуры, жилищное обеспечение, градообразующие ядерные предприятия

**Для цитирования:** Толстик В. С. Формирование социокультурной среды в закрытых атомных городах Урала (1945–1991 гг.) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 44–51. doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-44-51.

Original article

## Socio-cultural environment formation in the “closed” nuclear cities in the Urals (1945-1991)

**Vitalij S. Tolstikov**

*The Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia, kaf-ist@chgaki.ru*

**Abstract.** This article examines the problems of socio-cultural development of the first secret settlements of the Ural nuclear scientists. Based on declassified archival documents and other materials, it is shown that this process was influenced by the primary ideas about “atomic” settlements as small working locations, as well as the secondary nature of solving social problems in comparison with scientific and industrial issues and the need to ensure secrecy. Thus, at the first stage of the Ural nuclear complex creation, nuclear scientists had to experience many difficulties of a social and domestic nature. The sphere of trade, public catering and household services seriously lagged behind the needs of the rapidly growing population of the settlements. Landscaping work around the existing and commissioned residential buildings was extremely slow. Later, as new, more powerful nuclear facilities were built and put into operation, the country's leadership and the atomic agency began to direct huge financial and material resources to solving housing and socio-cultural problems in “closed” settlements. The article notes that an important role in the creating of the material base of culture, spiritual and intellectual life was played by the scientific director of the atomic project, academician I.V. Kurchatov. The uniqueness of the socio-cultural environment of the classified Ural nuclear cities created over 35-40 years, which differs from other settlements in Russia in many of its high indicators, is emphasized.

**Keywords:** the USSR nuclear project, “closed” cities, cultural institutions, housing, city-forming nuclear enterprises

**For citation:** Tolstikov V. S. Socio-cultural environment formation in the “closed” nuclear cities in the Urals (1945-1991), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 44–51. (In Russ.). doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-44-51.

© Толстик В. С., 2024

## Введение

Боевое применение США атомного оружия в 1945 г. могло изменить соотношение сил в пользу Запада и поэтому стало серьезным вызовом для СССР. Несмотря на сложную послевоенную обстановку, огромные финансовые, людские и научно-технические ресурсы были сконцентрированы на создании атомной промышленности, основным центром которой стал Урал. Именно здесь в крайне сжатые сроки впервые в стране были построены и введены в эксплуатацию уникальные ядерные объекты, успешно освоены новые производственные и технологические процессы с тем, чтобы получить расщепляющиеся материалы для изготовления атомного оружия. В ранее необжитой людьми местности, фактически при отсутствии необходимой инфраструктуры, были сформированы многотысячные производственные коллективы, возникли поселения атомщиков, ставшие за относительно короткое время полноценными городами.

Из десяти закрытых городов бывшего Министерства среднего машиностроения (ныне Госкорпорация Росатом) пять находятся на Урале. Самыми крупными из них являются Озерск в Челябинской области и Новоуральск в Свердловской области. В Озерске находится градообразующее предприятие, первенец отечественной атомной промышленности Производственное объединение «Маяк» (прежнее название – Комбинат № 817). Здесь впервые в стране был наработан оружейный плутоний для ядерных бомб. В Новоуральске (бывший Свердловск-44) расположен Уральский электрохимический комбинат (прежнее название – Комбинат № 813). Главное его предназначение – получение обогащенного урана. Градообразующими предприятиями на Урале являются также комбинат «Электрохимприбор» в г. Лесном Свердловской области, Приборостроительный завод в г. Трехгорном и Российский Федеральный ядерный центр технической физики в г. Снежинске расположены в Челябинской области.

В целом на предприятиях уральских атомных городов был создан замкнутый цикл по производству ядерного оружия, начиная с его научно-конструкционных разработок и до получения в конечном итоге ядерных боеприпасов.

## Обсуждение

Проблемам реализации отечественного атомного проекта, строительству и вводу в эксплуатацию градообразующих ядерных предприятий посвящено значительное количество публикаций как в нашей стране, так и за рубежом. Основное внимание многие авторы уделяют в них производственным, научно-техническим, организационным и экологическим вопросам [1; 2; 3]. Впервые научный интерес к социокультурной проблематике повседневной жизни в «атомных» городах Урала проявили челябинские историки В. Н. Новоселов, В. С. Толстикова и А. И. Клепиков. В сжатой форме в своей монографии они проанализировали состояние культурного и медицинского обслуживания работников Южно-Уральского строительного управления во время строительства плутониевого комбината и Челябинска-40 [4, с. 72–85].

Следует особо выделить труды В. Н. Кузнецова из серии «Атомные города Урала» [1; 5], где наряду с другими вопросами, относящимися к истории возникновения и развития уральских закрытых городов и градообразующих предприятий, автор определенное внимание уделил созданию и развитию в них социокультурной инфраструктуры. Значимые оценки и наблюдения о менталитете, формах досуга и уровне образования жителей атомных поселений на Урале содержатся в работах других исследователей [6; 7; 8; 9; 10].

Из иностранных публикаций, в которых в той или иной мере освещается интересующая нас проблематика, следует назвать книгу руководителя американского атомного проекта генерала Л. Гровса [11].

В целом, в перечисленных работах исследователей содержатся отдельные сюжеты о состоянии социокультурной сферы закрытых городов региона. Однако, проблема еще далека от своего разрешения. Этим обстоятельством и обусловлен выбор темы настоящей статьи.

## Методы исследования

В данной работе методологической основой стало сочетание элементов теории модернизации и цивилизационного подхода. В процессе работы были использованы историко-сравнительный и историко-системный методы, которые дали возможность показать сущность изучаемого объекта по сходству и по различию присущих ему свойств, а также провести сравнение в изучаемых процессах и явлениях.

## Результаты

Считается, что одним из важнейших шагов на пути создания отечественной атомной промышленности стало принятие правительством Советского Союза постановления от 1 декабря 1945 г. о строительстве комбинатов № 817 и № 813. В соответствие с ним для обеспечения строящихся ядерных объектов рабочей силой для комбината № 817 планировалось возвести небольшой поселок, рассчитанный на 1300 человек, а для комбината № 813 на 1500 человек [1, с. 191]. С учетом ограниченности ресурсов и неясных перспектив новой отрасли предполагалось решить эту задачу «малой кровью» и ограничиться простейшей социально-бытовой инфраструктурой. Именно такой подход доминировал первоначально в период 1946–1948 гг. при возведении первых уральских закрытых городов (Озерск, Новоуральск, Лесной).

В результате значительная часть производственного персонала Комбината № 817 не имела элементарных жилищных условий. Строители ютились в мало приспособленных помещениях, испытывали огромные бытовые трудности, были лишены элементарных жизненных условий, что порождало с их стороны вполне справедливые нарекания и жалобы. Тем более, что многие из них прибыли на строительство атомных объектов не по своей воле. В конечном итоге это могло поставить под угрозу своевременный ввод в эксплуатацию высокотехнологичного производства. К тому же, некоторые руководители исходили из правила, чтобы любой ценой и как можно скорее сделать атомную бомбу, а на какие-то жизненные неудобства можно не обращать внимания [12, л. 86]. Все эти проблемы в комплексе вызывали серьезное беспокойство у центральных и местных органов власти.

Ситуация усугублялась обострением международной обстановки, ростом гонки вооружений. В этих условиях расширение ядерной программы становилось приоритетным направлением и требовало дополнительной рабочей силы для строительства новых и более мощных ядерных объектов. Поэтому установка на строительство небольших рабочих поселков была отменена и сделана ставка на строительство полноценных городов с населением в десятки тысяч жителей и развитой социальной инфраструктурой.

Отражением новых подходов стало закрытое заседание бюро Челябинского обкома ВКП (б) 18 июня 1948 г. В постановлении «О ходе жилищного и социально-бытового строительства на комбинате № 817» руководство комбината и строительного управления было подвергнуто резкой критике за недооценку создания нормальных жилищных и культурно-бытовых условий для производственного коллектива. Постановление бюро рекомендовало руководству усилить внимание к созданию комфортных жилищно-бытовых условий для работников в ситуации стратегического значения ядерного объекта и необходимости решения сложных производственных задач [13, л. 8].

Аналогичная во многом обстановка складывалась в тот период времени и в других закрытых поселениях атомщиков. Проверка, проведенная Свердловским обкомом партии в июле 1948 г., показала, что объекты жилья и социально-бытового назначения вводятся в эксплуатацию с большим опозданием и значительными недоделками. После обсуждения этого вопроса на заседании бюро Свердловского обкома ВКП(б) были разработаны конкретные мероприятия по ускорению жилищно-бытового и культурного строительства в будущем городе Свердловск-44 [14, л. 23].

Архивные документы свидетельствуют о том, что рассмотрение всех этих проблем на высоком партийном уровне способствовали достижению положительных результатов. По состоянию на 1 сентября 1949 г. было введено в эксплуатацию 22 627 кв. м жилья в Челябинске-40, а в Свердловске-44 – около 15000 кв. м. В октябре – ноябре 1949 г. в этих поселениях атомщиков построили также первые объекты социокультурного и бытового назначения [15, л. 87].

Всё же в конце 1940-х гг. работы по решению насущных бытовых проблем населения, благоустройству вокруг строящихся и сданных в эксплуатацию домов велись крайне медленно. Вновь построенные здания не имели оборудованных подъездов и тротуаров, дороги – кюветов, отсутствовала ливневая канализация. В результате, после сильных дождей улицы приходилось переходить почти по колено в воде. Во многом это было связано с тем, что основные силы строительных организаций были заняты на сооружении производственных объектов.

Первопроходцам ядерного комплекса Урала пришлось испытать немало и других трудностей социально-бытового характера. Серьезно отставали от потребностей быстрорастущего населения поселков сферы торговли, общественного питания и бытового обслуживания. В постановлении политотдела Челябинска-40 от 10 апреля 1949 г. отмечалось: «В первом квартале 1949 г. построены и сданы в эксплуатацию универмаг, два магазина и две столовые, вырос товарооборот, но в целом состояние торговли и общественного питания продолжает оставаться неудовлетворительным. Из-за отсутствия необходимой тары для перевозки молока и молочных изделий торговля этими

видами продуктов не организована. Совсем нет в продаже фруктов и овощей. Трудящиеся, получая жилплощадь, не имеют возможности купить необходимую мебель и постельные принадлежности. Из-за отсутствия столь жизненно необходимых предметов домашнего обихода люди вынуждены терпеть многие лишения» [16, л. 21].

Однако, уже на рубеже 1940–1950-х гг. ситуация с жильем, социокультурным и бытовым обеспечением населения в будущих атомных городах стала меняться в лучшую сторону. Серьезный импульс по ускорению темпов строительства жилья, объектов социокультурной и бытовой сферы дали решения правительства о сооружении более мощных ядерных реакторов, значительном расширении радиохимического производства на Комбинате № 817 и производства по обогащению урана на Комбинате № 813. В соответствии с ними, с учетом особой важности атомной отрасли, было принято решение о серьезном увеличении финансовых и материальных ресурсов для скорейшего решения всех этих проблем.

В один из самых напряженных и ответственных периодов в деятельности Комбината № 817, когда по решению правительства осваивались новые технологии и шла наработка оружейного плутония, состоялось собрание партийно-хозяйственного актива Челябинска-40 24 мая 1949 г., на котором обсуждался вопрос «О ходе жилищного и культурно-бытового строительства». Выступая на собрании, директор Комбината № 817 Б. Г. Музруков отмечал: «Программа жилищного и бытового строительства в 1949 году выросла по сравнению с 1948 годом в два раза. Эта программа уже в ближайшее время позволит оформить наш соцгород как полный комплекс зданий и сооружений» [17, л. 16]. Будущий министр среднего машиностроения СССР, в то время главный инженер комбината Е. П. Славский особо подчеркнул, что «... речь идет не просто о строительстве жилья, речь идет о строительстве социалистического города. Мы хотим построить прекрасный город в самый кратчайший срок. И то, что сделано за два с лишним года, говорит о том, что мы это способны сделать и безусловно сделаем» [17, л. 28].

Следует отметить, что сама идея «социалистического города», которая появилась в Советском Союзе еще в конце 1920-х гг., находила живой отклик не только среди руководителей, но и рядовых строителей атомных городов. Многие из них считали, что такие города должны быть тщательно спланированы, максимально удобны для реализации особо важных производственных программ и комфортного проживания людей. В конечном счете, они должны были стать олицетворением достижений социалистического строя.

Вместе с тем, закрытые города рассматривались не только в качестве идеала нового строя, но и противопоставлялись тем городам, которые уже существовали в стране. Все это нередко порождало у жителей ряда закрытых поселений чувство избранности и превосходства в отношении других людей, проживающих в обычных городах. Со временем идея создания поселений атомщиков как социалистических городов стала постепенно угасать, так как уже на первом этапе строительства закрытых городов обнаружилось противоречие между жестким планированием и стихийным характером индивидуальной застройки.

При проектировании и сооружении первых атомных городов приходилось решать много сложных проблем, часть из которых не была связана с вопросами градостроительства и архитектуры. Одной из них являлась проблема высококвалифицированных кадров, создававших атомный щит страны. Многие из них представляли собой научно-техническую элиту СССР, были высококультурными людьми. Всем им требовалось создать необходимые условия для жизни, с учетом особенностей их труда и высоких духовных потребностей. Второй проблемой являлся изолированный от внешнего мира характер труда и жизни. Сказывалось и отсутствие опыта строительства подобных жилищных объектов.

Успешному решению проблем способствовал отказ атомного ведомства от принципа остаточного финансирования при решении социально-бытовых проблем, который был типичен для народного хозяйства СССР. Сказывался и личностный фактор. Так, по воспоминаниям ветеранов атомной отрасли, И. В. Курчатова лично решал в Москве многие социокультурные вопросы. По его инициативе в Челябинске-40 был создан и профессиональный симфонический оркестр, в составе которого играли отличные музыканты, выпускники консерваторий Москвы, Ленинграда, Свердловска.

28 октября 1948 г. в Челябинске-40 состоялось открытие театрального сезона. В этот день на сцене построенного клуба в спектакле «Павел Корчагин» приняли участие профессиональные актеры и наиболее талантливые участники художественной самодеятельности. После выхода специального постановления правительства СССР здесь всего за полтора года было построено новое здание театра с залом на 650 мест, просторным фойе и отличной сценой, помещениями для актеров и техническими цехами, оборудованными по последнему слову техники [1, с. 209]. Важным событием в театральной

жизни атомных городов Урала стало и открытие в ноябре 1951 г. музыкально-драматического театра в Свердловске-44. Эти театры со временем стали подлинными центрами культурной жизни жителей закрытых поселений. На их базе шли постановки спектаклей, работали хоры и драматические коллективы, проводились различные мероприятия культурно-просветительского характера.

Помимо формирования культурной среды большое внимание уделялось развитию спортивно-оздоровительной сферы. На озере Иртяш была организована яхт-секция, в которой занимались водными видами спорта многие молодые атомщики. В специально построенном эллинге имелись не только яхты-шверботы, но и настоящие килевые яхты вплоть до шхерного крейсера.

Сравнение создания советских атомных городов с аналогичными процессами в США показывает, что советский проект был намного более социально ориентированным по сравнению с американским аналогом. Об этом свидетельствует признание руководителя Манхэттенского проекта генерала Л. Гровса (его называли «американский Берия»). В своей книге «Теперь об этом можно рассказать» он пишет об убогости культурной жизни во время строительства плутониевого комбината в Хэнфорде (примерный аналог комбината «Маяк» в Челябинске-40): *«Жизнь для многих оказалась неинтересной, так как никаких развлечений не было, если не считать самых простых, которые они смогли самостоятельно организовать. У нас не было ни симфонических оркестров, ни опер, ни театров, ни лекций на какие-либо культурно-просветительские темы»* [11, с. 28].

Сегодня некоторые могут сказать, что в то послевоенное время, когда страна голодала, на социальную сферу закрытых атомных поселений, таких как Челябинск-40, расходовались неоправданно большие средства. Но дело в том, что все эти затраты на социально-культурную сферу были ничтожными по сравнению с теми финансами, которые направляла страна на создание столь дорогостоящей ядерной отрасли. Руководство государства прекрасно понимало, что эффективность атомного проекта во многом будет зависеть от жилищно-бытовых условий работников ядерного комплекса, состояния его социокультурной сферы.

Уже к началу 1950-х годов инфраструктура, численность населения атомных объектов в полной мере соответствовали критериям города. Так, в Челябинске-40 и Свердловске-44 проживало по 40 тысяч человек. Чуть меньшей была численность населения в Свердловске-45. Сами жители уже давно именовали их «соцгородами» или «зонами». Поэтому, в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета РСФСР 17 марта 1954 г. они получили статус городов. Поселки комбинатов преобразовали в города: поселок Комбината № 817 в г. Озерск, Комбината № 814 – г. Новоуральск, а Комбината № 813 – в г. Лесной. Но еще вплоть до начала 1990-х годов, атомные города по-прежнему носили старые зашифрованные названия: Челябинск-40 или Челябинск-65, Свердловск-44, Свердловск-45.

В связи с тем, что Указ Президиума Верховного Совета РСФСР был секретным, то названия закрытых атомных городов и других аналогичных поселений не публиковались в печати. Их не было ни на одной географической карте. Они не значились в справочниках административно-территориального деления страны. Жители Челябинска-40 (Челябинска-65), Свердловска-44 имели прописку как одного из районов областных центров – Челябинска или Свердловска. В целом предоставление этим поселкам статуса городов с полным правом можно считать завершением первого, самого сложного этапа формирования и развития закрытых городов, ставших неотъемлемой частью ядерно-оружейного комплекса Урала.

С середины 1950-х годов темпы строительства и благоустройства жилья и объектов социокультурного назначения еще больше возросли. Только в одном Озерске за период с 1958 по 1965 гг. на городское капитальное строительство было израсходовано 167 млн. рублей [18, л. 14]. По тем временам это были внушительные средства. Быстрыми темпами, по сравнению с предыдущим периодом, в атомных городах шло развитие системы торговли, общественного питания, здравоохранения и культуры обслуживания населения. О росте благосостояния жителей закрытых городов свидетельствуют следующие данные: в 1960 г. на 1000 человек в Озерске приходилось 70 телевизоров, 100 холодильников, 270 стиральных машин, 70 пылесосов [19, л. 27]. Этот уровень обеспеченности населения промышленными товарами в Российской Федерации не был достигнут даже через 10 лет.

Важное место в системе жизнеобеспечения населения уральских атомградов занимала система здравоохранения, которая создавалась буквально с нуля. К началу 1990-х гг. здесь имелась уже развитая и эффективная система медицинского обслуживания, располагающая необходимой материально-технической базой и квалифицированными кадрами. Обеспеченность горожан врачами, средним медицинским персоналом и необходимым оборудованием было значительно выше, чем в целом по Российской Федерации. На 10 тысяч жителей г. Озерска в 1990 г. приходилось 53 врача. Соответствующие общероссийские показатели составляли 38 врачей [20, л. 17].



Благодаря современной материально-технической базе здравоохранения, развитой амбулаторно-поликлинической и стационарной сети, наличие большого отряда квалифицированных медицинских работников население закрытых городов получило возможность доступа к широкому спектру лечебных и профилактических услуг.

Одним из важных социально-демографических и медицинских показателей считается общая смертность, которая в 1950–1955 гг., например, в Челябинске-40 на 1000 его жителей составляла всего 6,3 случая, в то время, когда по РСФСР – 9,4 и по Челябинской области – 10 случаев. На рубеже 1980–1990-х гг. она соответственно равнялась по Челябинску-40 – 7,7, по РСФСР и Челябинской области – 10,4 случая [21, с. 255]. Все эти данные свидетельствуют о том, что общая смертность в городе атомщиков была несколько ниже, чем в других регионах России. Специалисты объясняют этот феномен более благоприятными социально-гигиеническими условиями, доступностью и высоким уровнем медицинской помощи населению.

Что касается средней продолжительности жизни населения, то на протяжении 1970–1980-х гг. ее уровень в закрытых городах Урала был в основном стабильным. Он составлял примерно 72,1–72,2 года. Общероссийская статистика свидетельствовала о значительном сокращении продолжительности жизни населения страны [21, с. 261].

В социокультурном пространстве закрытых городов важную роль играли также учебные заведения, которые к началу 1990-х годов располагали развитой материально-технической базой, высококвалифицированными кадрами педагогов, что позволяло обеспечивать высокий уровень образования. В большинстве школ этих городов успеваемость составляла около 98,5–99 %, более 40 % детей училось на «4» и «5», что было выше средних общесоюзных значений. Школы закрытых городов Урала в свое время успешно завершили переход от семилетнего образования к восьмилетнему, а в 1980-х гг. – ко всеобщему среднему образованию.

В связи с тем, что реализация атомного проекта считалась задачей первостепенного государственного значения, осуществлялось приоритетное финансирование и первоочередное снабжение закрытых городов. Насколько велико было это финансирование можно судить по бюджету г. Лесного, бывшего Свердловска-44, который в середине 1960-х гг. превысил бюджет 18 районов Свердловской области. Все это в совокупности создавало не только благоприятные условия для жизнедеятельности атомщиков, но и порождало среди них привилегии в сфере потребления.

Необходимо отметить, что в своей политике правительство Советского Союза исходило из того, что целям и задачам, поставленным перед коллективами градообразующих предприятий закрытых городов, должна соответствовать развитая социокультурная сфера (жилье, соцкультбыт, образование, здравоохранение, торговля и т.д.). На территории поселений атомщиков, в исследуемый нами период, наблюдалось постоянное строительство жилых зданий, объектов бытового и социокультурного назначения. Многие данные свидетельствуют о том, что в закрытых городах Урала во второй половине 1960-х гг. обеспеченность жильем, учреждениями культуры, медицинского обслуживания, торговли, питания, бытового обслуживания и спорта опережали общесоюзные показатели примерно на 8–10 лет [10, с. 158]. Причем формирование социокультурной среды как системы отношения между людьми на территории социокультурного пространства закрытых атомных городов Урала происходило практически одновременно со строительством производственных объектов ядерного комплекса.

### Заключение

Следует отметить, что в относительно короткий исторический период в закрытых атомных городах Урала была создана гармонично развитая социокультурная среда. Ее формирование в атомградах Урала произошло всего за 25–30 лет. Аналогичные процессы в «обычных» городах страны проходили в течение 100 и более лет. Во многом все это стало возможным благодаря особому вниманию, проявленному высшим политическим руководством страны к реализации ядерной проблемы в целом, созданию и развитию поселений атомщиков, в частности.

Атомное ведомство СССР, представленное Министерством среднего машиностроения (Минсредмаш), фактически являлось своеобразным «государством в государстве», обладало особым статусом самостоятельности и огромными полномочиями. Располагая колоссальными финансовыми, материальными и интеллектуальными ресурсами, это ведомство не жалело средств на формирование и дальнейшее развитие в атомных городах социокультурно сферы. Проживание населения в закрытых городах рядом с реальной опасностью, которую представляли ядерные объекты, секретность, отсутствие свободы и некоторые ограничения в правах жителей закрытых поселений компенсировались государством высокой заработной платой, улучшенным снабжением промышленными и продо-

вольственными товарами и другими социальными благами.

В течение трех-четырех десятилетий в условиях определенной изолированности от внешнего мира в атомных городах Урала была создана не только современная социокультурная инфраструктура, но и сформировался особый микроклимат и менталитет населения.

Росатом и его градообразующие предприятия, испытав немалые трудности в 1990-е гг. в основном из-за сокращения государственного оборонного заказа, смогли в дальнейшем не только сохранить, но и развить социальную инфраструктуру в своих закрытых атомных городах, сделав ее более современной, комфортабельной и привлекательной для жизни населения.

### Список источников

1. Кузнецов В. Н. Атомные закрытые административно-территориальные образования Урала: история и современность. Часть 1. Советский период. Екатеринбург: Банк культурной информации. 2015. 437 с.
2. Толстиков В. С. К истории формирования и развития закрытых городов Урала в 40–50-е гг. XX века // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманит. науки. 2011. № 3 (247). С. 53–56.
3. Файков Д. Ю. Закрытые административные образования. «Атомные города» Д. Ю. Файков. Саров : ФГУП. РФЯЦ – ВНИИЭФ, 2010. 270 с.
4. Новоселов В. Н., Толстиков В. С., Клепиков А. И. История Южно-Уральского управления строительства. Челябинск, НИК, 1998. 416 с.
5. Кузнецов В. Н. Общественно-политическая жизнь в закрытых городах Урала. Первое десятилетие. Екатеринбург : УрО РАН, РИГ «Постмодерн». 2015. 154 с.
6. Константинова А. Г. Муниципальная культурная политика в условиях социально-политических трансформаций 1990-х гг. (на примере атомных закрытых административно-территориальных образований Урала): автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02. Екатеринбург. 2004. 26 с.
7. Мельникова Н. В. Советский атомный проект: опыт кадрового обеспечения / отв. ред. Е. Т. Артемов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. 390 с.
8. Мельникова Н. В. Феномен закрытого атомного города // Очерки истории Урала. Вып. 42. Екатеринбург : Банк культурной информ., 2006. 175 с.
9. Мельникова Н. В., Побережников И. В. Повседневность закрытых атомных городов СССР // Труды Отделения историко-филологических наук РАН. 2020. Т. 10 / отв. ред. В. А. Тишков. М., 2021. С. 35–50.
10. Алексеев В. В. Побережников И. В. и др. Опыт российских модернизаций XVIII – XX вв.: взаимодействие макро- и микропроцессов : коллективная монография. Екатеринбург, Банк культурной информации, 2011. 402 с.
11. Гровс Л. Р. Теперь об этом можно рассказать. История Манхэттенского проекта / пер. с англ. О. П. Бегичева. М. : Атомиздат, 1964. 301 с.
12. Муниципальный архив Озерского городского округа (МАОГО). Ф. 1. Оп. 3. Д. 8.
13. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 25.
14. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 5673. Оп. 1. Д. 147.
15. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 48.
16. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 14.
17. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 52.
18. Муниципальный архив Озерского городского округа (МАОГО). Ф. 1. Оп. 3. Д. 2.
19. Муниципальный архив Озерского городского округа (МАОГО). Ф. 1. Оп. 3. Д. 4.
20. Муниципальный архив Озерского городского округа (МАОГО). Ф. 1. Оп. 3. Д. 11.
21. Толстиков В. С. Социально-экологические последствия развития атомной промышленности на Урале (1945-1998 гг.) : монография. Челябинск : Челяб. гос. ин-т искусств и культуры : Челяб. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, 1998. 301 с.

### References

1. Kuznetsov V. N. Atomnye zakrytye administrativno-territorial'nye obrazovaniya Urala: istoriya i sovremenost'. Chast' 1. Sovetskii period, Ekaterinburg, Bank kul'turnoi informatsii. 2015, 437 p.
2. Tolstikov V. S. K istorii formirovaniya i razvitiya zakrytykh gorodov Urala v 40–50-e gg. XX veka, Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanit. nauki = Social Sciences and the Humanities. Social Sciences and the Humanities, 2011, no. 3 (247), pp. 53–56. (In Russ.).
3. Faikov D. Yu. Zakrytye administrativnye obrazovaniya. «Atomnye goroda» D. Yu. Faikov, Sarov, FGUP. RFYaTs – VNIIEF, 2010, 270 p.
4. Novoselov V. N., Tolstikov V. S., Klepikov A. I. Istoriya Yuzhno-Ural'skogo upravleniya stroitel'stva, Chel'yabinsk, NIK, 1998, 416 p.

5. Kuznetsov V. N. Obshchestvenno-politicheskaya zhizn' v zakrytykh gorodakh Urala. Pervoe desyatiletie, Ekaterinburg, UrO RAN, RIG "Postmodern", 2015, 154 p.
6. Konstantinova A. G. Munitsipal'naya kul'turnaya politika v usloviyakh sotsial'no-politicheskikh transformatsii 1990-kh gg. (na primere atomnykh zakrytykh administrativno-territorial'nykh obrazovaniy Urala): avtoref. dis. ... kand. istorich. nauk: 07.00.02, Ekaterinburg, 2004, 26 p.
7. Mel'nikova N. V. Sovetskii atomnyi proekt: opyt kadrovogo obespecheniya / otv. red. E. T. Artemov, Moscow, Politicheskaya entsiklopediya, 2021, 390 p.
8. Mel'nikova N. V. Fenomen zakrytogo atomnogo goroda, Ocherki istorii Urala, vol. 42, Ekaterinburg, Bank kul'turnoi inform., 2006. 175 p.
9. Mel'nikova N. V., Poberezhnikov I. V. Povsednevnost' zakrytykh atomnykh gorodov SSSR, *Trudy Otdeleniya istoriko-filologicheskikh nauk RAN*, 2020, vol. 10, otv. red. V. A. Tishkov, Moscow, 2021, pp. 35–50. (In Russ.)
10. Alekseev V. V. Poberezhnikov I. V. i dr. Opyt rossiiskikh modernizatsii XVIII – XX vv.: vzaimodei-stvie makro - i mikroprotssessov : kollektivnaya monografiya, Ekaterinburg, Bank kul'turnoi informatsii, 2011, 402 p.
11. Grovs L. R. Teper' ob etom možhno rasskazat'. Istoriya Mankhettenskogo proekta, per. s angl. O. P. Begicheva, Moscow, Atomizdat, 1964, 301 p.
12. Munitsipal'nyi arkhiv Ozerskogo gorodskogo okruga (MAOGO), coll. 1, aids 3, fol. 8.
13. Ob"edinennyi gosudarstvennyi arkhiv Chelyabinskoi oblasti (OGACHO), coll. 1137, aids 1, fol. 25.
14. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsii Sverdlovskoi oblasti (TsDOOSO), coll. 5673, aids 1, D. 147.
15. Ob"edinennyi gosudarstvennyi arkhiv Chelyabinskoi oblasti (OGACHO), coll. 1137, aids 1, fol. 48.
16. Ob"edinennyi gosudarstvennyi arkhiv Chelyabinskoi oblasti (OGACHO), coll. 1137, aids 1, fol. 14.
17. Ob"edinennyi gosudarstvennyi arkhiv Chelyabinskoi oblasti (OGACHO), coll. 1137, aids 1, fol. 52.
18. Munitsipal'nyi arkhiv Ozerskogo gorodskogo okruga (MAOGO), coll. 1, aids 3, fol. 2.
19. Munitsipal'nyi arkhiv Ozerskogo gorodskogo okruga (MAOGO), coll. 1, aids 3, fol. 4.
20. Munitsipal'nyi arkhiv Ozerskogo gorodskogo okruga (MAOGO), coll. 1, aids 3, fol. 11.
21. Tolstikov V. S. Sotsial'no-ekologicheskie posledstviya razvitiya atomnoi promyshlennosti na Urale (1945-1998 gg.) : monografiya, Chelyabinsk, Chelyab. gos. in-t iskusstv i kul'tury, Chelyab. in-t povysheniya kvali-fikatsii i perepodgot. rabotnikov obrazovaniya, 1998, 301 p.

***Информация об авторе***

**Толстиков В. С.** – доктор исторических наук, профессор кафедры истории, музеологии и документо-ведения Челябинского государственного института культуры.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the author***

**Tolstikov V. S.** – Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History, Museology and document management of The Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts.

*The author declares no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 14.05.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 04.07.2024.*

*The article was submitted 14.05.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 04.07.2024.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 52–61.  
Humanitarian and pedagogical Research, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 52–61.

Научная статья  
УДК 94(740.5)  
doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-52-61

### Социальный образ директорского корпуса средних учебных заведений Урала в начале XX века

**Владимир Яковлевич Рушанин**

<sup>1</sup>Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия, [rushanin.ru@mail.ru](mailto:rushanin.ru@mail.ru)

**Аннотация.** Автор представляет собирательный образ директоров гимназий и реальных училищ конца XIX – начала XX века, который составлен им на основе опубликованных и архивных материалах, связанных с личностью руководителей и работой учебных заведений. Во многом успешное развитие уральской средней школы зависело от профессионализма и личных качеств директорского корпуса гимназий и реальных училищ. Приводятся сведения об особенностях работы директоров организаций данного типа в уральском регионе на рубеже веков. Охарактеризовано материальное положение (расходы на квартплату, питание и т. д.) руководителей средних учебных заведений. Показана роль и значение деятельности директоров в развитии образования на Урале. Выделены основные формы их работы. Представлены сведения о возрастном составе, об их семейном положении, вероисповедании, образовании. Анализируются основные проблемы учебных заведений в начале XX века и описывается деятельность директорского корпуса. В статье делается акцент на значении деятельности директоров и их влиянии на общественность в деле развития образования на Урале. Автором сделан вывод о том, что представителей директорского корпуса средних учебных заведений можно было считать образцом культурности и образованности.

**Ключевые слова:** социальный образ, профессиональный образ, материальное положение, учебные заведения, культура, образование, гимназия, Урал

**Для цитирования:** Рушанин В. Я. Социальный образ директорского корпуса средних учебных заведений Урала в начале XX века // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 52–61, doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-52-61.

Original article

### Social image of the director corps of the Ural secondary educational institutions in the early XX century

**Vladimir YA. Rushanin**

*The Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia, [rushanin.ru@mail.ru](mailto:rushanin.ru@mail.ru)*

**Abstract.** The author presents a collective image of the directors of gymnasiums and real schools of the late XIX – early XX century, compiled on the basis of published and archival materials related to the personality of the school heads and the functioning of educational institutions. In many ways, the successful development of the Ural secondary school depended on the professionalism and personal qualities of the director's corps of gymnasiums and real schools. The information is provided on the specifics of the directors' work. Their financial situation is described (expenses for rent, meals, etc.). The role and importance of directors' activities in education development in the Urals is shown. The main forms of their work are highlighted. The information about their age, marital status, religion, and education is provided. The main problems of educational institutions at the beginning of the XX century are analyzed and the activities of the director's corps are described. The article focuses on the importance of the directors activities and their influence on the public in the development of education in the Urals.

**Keywords.** social image, professional image, financial situation, educational institutions, culture, education, gymnasium, the Urals

**For citation:** Rushanin V. Ya. Social image of the director corps of the Ural secondary educational institutions in the early XX century, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 52–61. (In Russ.), doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-52-61.

© Рушанин В. Я., 2024

## Введение

Учебные заведения на Урале существовали уже в XVIII веке, несмотря на это, известный историк В. М. Черемшанский имел все основания в 1859 г. утверждать, что начало народного образования в крае «не восходит далее настоящего столетия» [1, с. 242]. В 1808 году была открыта Пермская мужская гимназия – первое светское среднее учебное заведение Урала [2]. Через несколько лет мужские гимназии начали действовать в Вятке и Уфе. С середины XIX века потребность в среднем образовании заметно возрастала. К 1875 году – моменту создания Оренбургского учебного округа (в его состав входили Оренбургская, Пермская, Уфимская губернии, а также Уральская и Тургайская области) – на пространстве 1.263.921 кв. версты с 7.357.929 человек населения насчитывалось всего 7 мужских гимназий и прогимназий (в Перми, Уфе, Оренбурге, Екатеринбурге, Уральске, Троицке, Мензелинске), в которых обучалось 1593 человека [3, с. 260].

Начиная с 70-х годов XIX в., в связи с буржуазными реформами резко возросла потребность в знаниях более прикладного характера. В связи с этим в Перми, Екатеринбурге, Оренбурге, Нижнем Тагиле, Красноуфимске открываются реальные училища.

Высшим этапом мужского среднего образования в Российской империи в конце XIX – начале XX веков оставался гимназический аттестат зрелости, открывавший доступ в университет. На следующей ступени стояли реальные училища: окончившие 7-й класс реального училища получали доступ в технические и коммерческие вузы.

В первое десятилетие XX века были открыты мужские гимназии в Перми, Уфе, Екатеринбурге, Ирбите, Златоусте, Камышлове, реальные училища в Белебее, Бирске, Верхнеуральске, Кунгуре, Мензелинске, Оренбурге, Орске, Осе, Оханске, Уфе, Челябинске, Шадринске [4, с. 379]. К 1915 году в Оренбургском учебном округе функционировало 13 мужских гимназий и 19 реальных училищ [5, с. 616–617].

Во многом успешное развитие уральской средней школы зависело от профессионализма и личных качеств директорского корпуса гимназий и реальных училищ. Становление и развитие современной российской школы демонстрирует аналогичную тенденцию. Поэтому изучение фигуры, личности руководителей мужских гимназий и реальных училищ дореволюционного Урала, методов их руководства, вклада в развитие образования в крае помимо научного и познавательного интереса имеет несомненную практическую ценность с точки зрения использования их опыта и достижений в современном образовательном процессе.

## Обсуждение

История развития среднего образования в России в течение трех веков привлекает внимание историков и педагогов. Первые обобщающие работы, принадлежащие И. А. Алешинцеву [6], С. В. Рождественскому [7], Г. Фальборгу, В. И. Чернолускому [8], Н. В. Чехову [9], вышли уже в XIX – начале XX веков. В советское время проблемы истории средней школы исследовались в работах Ш. И. Ганелина [10], Э. Д. Днепровой [11], Н. А. Константиновой [12], в коллективных изданиях института общей педагогики АПН СССР «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века» [13], «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начала XX вв.» [14]. В современных публикациях М. В. Богуславского [15], А. Д. Егорова [16], М. В. Егоровой [17], И. В. Зубкова [18], И. В. Сучкова [19], Г. А. Шаркова [20] представлен значительный материал об учительстве различных регионов России начала XX века. Несмотря на усиление интереса исследователей к изучению различных сторон профессиональной деятельности и бытовой повседневности учительского корпуса российской империи, ряд аспектов нуждается в дальнейшей разработке. К их числу относится и выбранная нами тема исследования.

## Материалы и методы исследования

При написании статьи были использованы официальные государственные документы, статистические материалы, циркуляры и памятные книги Оренбургского учебного округа, отчеты учебных заведений, материалы государственных архивов Оренбургской и Свердловской областей.

Методологическую основу исследования составляют принципы историзма и научной объективности. В работе применялись общенаучные методы познания: индукция и дедукция, анализ и синтез, классификация объектов изучения. Они позволили рассмотреть процесс с точки зрения закономерностей его возникновения и развития, в причинно-следственной обусловленности.

Исследование опирается на широкое использование сравнительно-исторического метода, что позволяет выявить общие и отличительные черты социального портрета директоров уральских средних учебных заведений и провести сравнение с последующей эпохой. Системный метод позволил рассматривать деятельность уральских директоров в тесной связи с потребностями социально-экономического развития страны и особенностями ее политической и образовательной системы. Использование совокупности указанных методов дало возможность провести всесторонний анализ поставленной проблемы и выявить основные черты социального образа директорского корпуса средних учебных заведений Урала.

### Результаты

Эффективность деятельности, атмосфера в учебном заведении во многом зависела от состава учителей и личности руководителя. Директора уральских гимназий подбирались попечителем Оренбургского учебного округа и утверждались министром народного просвещения.

Главными обязанностями директора были надзор за преподаванием и воспитанием учащихся, внешний порядок, забота о материальном благосостоянии вверенного учебного заведения, контроль за выполнением всех постановлений по гимназии.

На него также возлагалось председательство в педагогическом совете и хозяйственном комитете, подбор педагогов, прием на работу, проведение аттестации всех педагогов, представление учителей к государственным наградам. Директор назначал отпуск учителям; осуществлял контакты с местными губернскими и городскими властями [21, с. 5–6].

Проанализировать особенности состава руководителей средних мужских заведений Оренбургского учебного округа нам поможет следующая таблица.

Таблица – Характеристики директоров мужских гимназий и реальных училищ Урала в 1915 году [22, с. 616–617]

Характеристики	Показатели				
	Возраст	<i>До 40 лет</i>	<i>40–45 лет</i>	<i>Свыше 50 лет</i>	<i>Свыше 60 лет</i>
5 чел.		10 чел.	12 чел.	3 чел.	1 чел.
Образование	<i>Окончили университет</i>		<i>Окончили институт</i>		<i>Окончили Духовную академию</i>
	23 чел.		7 чел.		1 чел.
Вероисповедание	<i>Православные</i>			<i>Лютеране</i>	
	27 чел.			4 чел.	
Чин	<i>Действительный статский советник</i>	<i>Статский советник</i>	<i>Коллежский советник</i>	<i>Коллежский асессор</i>	
	11 чел.	17 чел.	2 чел.	1 чел.	
Находились в должности директора	<i>Более 30 лет</i>	<i>Более 10 лет</i>	<i>От 7 до 10 лет</i>	<i>От 1 до 5 лет</i>	
	1 чел.	1 чел.	8 чел.	21 чел.	
Семейное положение	<i>Женат</i>	<i>Холост</i>	<i>Вдовец</i>		<i>Разведен</i>
	25 чел.	3 чел.	2 чел.		1 чел.
Количество детей в семьях	<i>От 5 до 7 детей</i>	<i>3–4 детей</i>	<i>1–2 ребенка</i>		<i>Не было детей</i>
	5 семей	13 семей	6 семей		7 семей
Последняя награда (год)	<i>1908–1911 гг.</i>	<i>1912 г.</i>	<i>1913 г.</i>	<i>1914 г.</i>	<i>1915 г.</i>
	4 чел.	6 чел.	3 чел.	5 чел.	5 чел.

Социальный портрет – это характеристика человека или группы людей, содержащая обобщенный взгляд на социальный статус человека, включая его происхождение, образование, семейное положение, профессиональные достижения и другие факторы общественного положения.

По нашим подсчетам, сведенным в таблицу, все руководители мужских гимназий и реальных

училищ мужчины, их средний возраст – 49 лет, хотя были исключения как в одну, так и в другую сторону. Например, легендарному директору Уфимской мужской гимназии В. Н. Матвееву в 1915 году было 73 года, а директору Оренбургской второй гимназии В. Н. Барановскому – всего 32 года.

Подавляющее большинство директоров мужских гимназий и реальных училищ (23 человека из 31) имели университетское образование. По семь человек окончили Санкт-Петербургский и Казанский университет, четверо – Московский, двое – Киевский и по одному – Варшавский, Харьковский и Юрьевский. Шесть директоров были выпускниками знаменитого Санкт-Петербургского историко-филологического института.

По национально-конфессиональному составу директора уральских гимназий и реальных училищ в подавляющем большинстве были русскими и принадлежали к православной церкви. Только четверо из них (из 31) были лютеранами и относились к «русским немцам». Это директора Уральско-го реального училища Э. К. Геллер, Екатеринбургской мужской гимназии А. К. Янец, Пермской 1-й мужской гимназии Г. Г. Генкель и Пермской частной гимназии Циммерман К. А. Контцель.

Преподаватели гимназии и реальных училищ, обладая статусом государственных служащих, имели в царской России серьезные шансы для карьерного роста, связанного с продвижением по служебной лестнице. При назначении на должность (а это происходило, как правило, спустя 10–15 лет работы в качестве учителя) учитывались образование, возраст, управленческий и житейский опыт кандидата. По неписанному правилу директора назначались из среды давно служивших учителей или инспекторов иных учебных заведений, часто располагавшихся в других губерниях. Это позволяло директору начать свою деятельность без оглядки на личные связи, строить взаимоотношения с подчиненными с «чистого листа».

Если проследить за перемещениями директоров, то очевидна высокая профессиональная мобильность, частая смена места службы в карьере чиновника, причем в масштабах всей Российской империи. Так, прежде чем стать директором Троицкой гимназии в Оренбургской губернии в 1888 году, И. А. Тихомиров в течение четырнадцати лет проработал преподавателем древних языков и истории в Ревельской (Прибалтика) и Царскосельской (Санкт-Петербургская губерния) гимназиях и инспектором (т. е. руководителем) Стерлитамакской (Уфимская губерния) мужской прогимназии. И только приобретя серьезный преподавательский и административный опыт, 36-летний статский советник возглавил классическую мужскую гимназию.

Педагогический состав средних учебных заведений состоял на государственной службе. Статус государственного служащего предполагал продвижение вверх по чиновной лестнице в соответствии с «Табелью о рангах».

Подавляющее большинство директоров гимназий и реальных училищ (28 из 31) Оренбургского учебного округа носили чин V–IV классов (статский и действительный советник). Треть директоров гимназий и реальных училищ Урала имели чин действительного статского советника (генерал-майор, обращение «Его превосходительство»). Этот чин давал статус потомственного дворянина. Он, по сути дела, был «потолочным», хотя директора Пермской гимназии И. Ф. Грацинский и Уфимской – В. Н. Матвеев особыми Высочайшими указами были награждены за их многолетний труд на педагогическом поприще чином тайного советника.

Директора средних учебных заведений (их часто называли штатскими или статскими генералами) занимали высокое положение в бюрократической иерархии императорской России. Материальное положение было соответствующим. На рубеже XIX–XX веков директора мужских гимназий и реальных училищ получали в среднем 3000 руб. в год, в 1910 году – 3 540 руб. в год (от 2 700 до 4 500 руб. в год)[18, с. 270, 272]. В последующие годы их доходы серьезно росли. Так, в 1915 году директор Уфимской мужской гимназии В. Н. Матвеев получил 4 564 руб., директор Ирбитской мужской гимназии К. А. Белавин – 4 875 руб., Златоустовской мужской гимназии А. Н. Боборыкин – 5 055 руб., директор Челябинского реального училища П. М. Андреев – 4 350 руб., директор Верхнеуральского реального училища М. К. Ершов – 5 325 руб., директор Шадринского реального училища И. Г. Пактовский – 4 950 руб.[5, с. 616–617]. Для сравнения – средняя зарплата рабочего в 1913 году составляла 250 рублей в год; строительство крытого железом деревянного дома площадью 70 кв. м по расчетам строительных смет 1913 года обходилось примерно в 600–700 рублей, кирпичного дома с полной отделкой площадью 150 кв. м – около 3000–4000 рублей. Мясо стоило (в зависимости от региона и сорта) 15–60 копеек за килограмм, картошка – 1–2 копейки за килограмм, лошадь – 70–80 рублей, корова дойная – 50–60 рублей [22, с. 365].

Кроме того, директора имели «казенные» (оплачиваемые) квартиры, существенные льготы для образования своих детей. При выходе в полную отставку (на пенсию) им полагались очень серьезные

денежные выплаты [17, с. 126].

Как и другие государственные служащие, учителя и директора через определенные интервалы времени службы «за отличия» награждались орденами. В 1908–1914 гг. из 31 директора мужских гимназий и реальных училищ Оренбургского учебного округа 24 раза были награждены орденами: орденами Святого Владимира 4-й и 3-й степеней – 9 человек, орденами Святого Станислава и Святой Анны первых трех степеней – 15 человек [5, с. 616–617]. В результате к 1915 году бывший директор Троицкой мужской гимназии, проработавший там много лет и назначенный директором Екатеринбургского учительского института, действительный статский советник И. А. Тихомиров «за усердие в служении делу народного образования» в течение сорока лет был награжден семью орденами (Святого Станислава 1-й, 2-й и 3-й степеней, Святого Владимира 3-й и 4-й и Святой Анны 2-й и 3-й степеней) и двумя медалями [23, с. 288].

По семейному положению: из 31 руководителя 25 человек были женатыми, 2 – вдовцами, 1 – разведенный. Только трое являлись холостыми. На 31 директора приходилось 85 детей, т. е. на семью приходилось в среднем по трое детей. Семеро детей было у директора Уфимской частной гимназии Верниковской и Ница И. М. Белоруссова, по шестеро – у директоров Шадринского реального училища И. Г. Пактовского и Верхнеуральского – М. В. Ершова. В трех семьях не было детей.

Остановимся более подробно на биографиях трех руководителей средних учебных заведений Урала.

Легендарной личностью на Урале был Иван Флорович Грацинский (1800–1887). В. С. Верхолапцев в 1913 г. писали о нем: «*Не красны были детство и юность Грацинского. Сын сельского диакона – будущий директор – с серпом в руках помогал отцу и братьям в полевых работах <...> По окончании курса (Рязанской духовной семинарии) в духовную академию на казенный счет Грацинского почему-то не отправили. И вот, с котомкой за плечами, пешком, почти без копейки денег, подобно великому помору Ломоносову, юноша Грацинский отправляется в Казань. Счастье ему улыбается. При содействии старшего брата он поступает на словесный факультет Казанского университета. 1823 год был годом окончания курса и вступления Ивана Флоровича на действительную службу, сначала исправляющим должность комматного и больничного надзирателя Первой Казанской гимназии, а с 1 сентября 1823 года учителем логики <...> В 1837 году Грацинский переводится в Симбирск инспектором гимназии, а в 1844 году получает пост директора Пермской гимназии и вместе с тем всех народных училищ Пермской губернии...» [24, с. 72].*

Сорок лет – с 1844 по 1884 годы – Иван Флорович Грацинский возглавлял Пермскую мужскую классическую гимназию. Многие поколения жителей Перми не представляли себе гимназию без И. Ф. Грацинского, а И. Ф. Грацинского без гимназии. Он был прекрасным педагогом, знатоком русской истории и словесности. Любовь к детям, колоссальная работоспособность, инициативность, верность профессии сделали его незаменимым. Он был избран почетным гражданином города Пермь. С 1 января 1880 года Государь Император за «долголетнюю и отлично-усердную службу» произвел директора Пермской гимназии действительного статского советника И. Ф. Грацинского «вне правил, за отличие, в тайные советники» [25, с. 3]. Когда в мае 1887 года он скончался, то в последний путь его провожал, без всякого преувеличения, весь город во главе с пермским губернатором [26, с. 20–21].

Не менее известной фигурой в уральском педагогическом сообществе был Владимир Николаевич Матвеев (1842–1919). В 1865 г. он окончил историко-филологический факультет Казанского университета. Пробыв в течение 14 лет преподавателем в средних учебных заведениях Казани, Оренбурга и Уральска, В. Н. Матвеев в 1879 г. был назначен на ответственный пост директора Уфимской мужской гимназии, единственного почти в то время среднего учебного заведения не только в городе Уфе, но и в огромной Уфимской губернии [27, с. 111]. Гимназию он возглавлял сорок лет, с 1879 по 1919 годы.

В. Н. Матвеев много сделал для гимназии: при нем обновляется преподавательский состав, вводится дифференцированный метод обучения. Пополняются новыми приборами, учебными пособиями, экспонатами физический, биологический кабинеты и кабинет естественных наук. Вводятся практические занятия по физике в 7–8 классах. Преподаватели физики вместе со старшеклассниками оборудовали метеорологическую станцию, где велись наблюдения три раза в сутки. Практикум начнут публиковать в «Уфимских губернских ведомостях» [27, с. 111].

Практические занятия по ботанике, биологии проводились в гимназическом саду, разбитом в 1901 году. На территории гимназической усадьбы был оборудован спортивный городок, где проходили занятия гимнастикой. В 1901 году в Уфимской мужской гимназии (с введением уроков природоведения) был создан естественно-исторический кабинет с коллекциями окаменелостей, бабочек,



жуков, растений, птичьих гнезд, чучел и т. п. Для учащихся были введены уроки эстетики и хореографического искусства [27, с. 111].

21 августа 1915 года общественность Урала отмечала 50-летие педагогической деятельности В. Н. Матвеева. Выпускники гимназии писали ему тогда: «...50 выпусков молодых людей, из них 36 дорогой для Вас уфимской гимназии, с чувством глубокой признательности сохраняют в сердцах своих воспоминания о вас как о гуманном воспитателе, отзывчивом к интересам и нуждам молодого поколения, наставнике и руководителе, сердечном человеке» [27, с. 111]. Слова уважения и признательности со всех концов России шли в адрес В. М. Матвеева, Человека и Учителя с большой буквы.

В приветственном слове учителей Уфимской частной мужской гимназии говорилось: «50 лет труда, к какой бы области этот труд не относился, есть огромная заслуга. Результаты, плоды этого труда не могут не быть громадными. Вы проработали 50 лет на поприще воспитания и образования юношества, в деле крайне сложном, трудном и ответственном. Уже одна количественная сторона этой работы, общая сумма ее не могут не вызывать изумления и преклонения. Сколько уроков дано за это время, со сколькими учениками пришлось Вам беседовать, обучая их, сообщая нужные познания, наставляя уму-разуму. Если бы сделать примерный подсчет, получились бы ошеломляющие цифры» [28, с. 482].

Среди многочисленных телеграмм и поздравлений, одна была особенно дорога юбиляру. Ее подписал многолетний его коллега – директор Екатеринбургского учительского института И. А. Тихомиров [28, с. 480].

Осенью 1885 года 33-летний выпускник Санкт-Петербургского историко-филологического института Иван Александрович Тихомиров приехал в Стерлитамак, на Урал, чтобы прожить здесь больше сорока лет и стать «просветителем Урала». 1 июля 1888 года судьба И. А. Тихомирова сделает новый поворот – он будет направлен в южноуральский Троицк, где и возглавит классическую мужскую гимназию [29, с. 272].

К концу XIX века гимназия благодаря стараниям И. А. Тихомирова превращается в добротный комплекс, занявший целый квартал между Соборным и Марковским переулками. В здании пансионата (интерната), перестроенном уже при И. А. Тихомирове, на верхнем этаже были спальни гимназистов и помещения для занятий. Внизу находились столовая, кухня, бытовка и квартира инспектора гимназии. В главном здании гимназии, в верхнем этаже имелось 20 комнат, где располагались классы, кабинеты, комнаты педсовета. Самым большим помещением был актовый зал, двери из которого открывались прямо в домовую церковь. В нижнем этаже помещались 20 аудиторий, ученическая и фундаментальная библиотеки, физический кабинет, рисовальный класс, канцелярия и квартира директора. Во дворе находились кухня, баня и прачечные. Сохранились фотографии, где И. А. Тихомиров снят в директорской квартире. Большая, просторная комната, залитая солнечным светом, которого в Троицке всегда было с избытком, с хорошей мебелью, высокими потолками и изящной лепниной на стенах, она выглядела более чем респектабельно [23, с. 137].

Около зданий Троицкой мужской гимназии, спустя двадцать пять лет после постройки, находился пустырь. В городе было крайне мало зелени. Общественный сад по инициативе И. А. Тихомирова был заложен учителями гимназии, которые в 1896 году засадили тополями большой пустырь напротив своего учебного заведения. Ныне это парк культуры и отдыха имени Н. Томина. И. А. Тихомиров на территории гимназического сада разбил питомник, построил теплицу, при ней контору и квартиру для садовода. На эту должность был приглашен выпускник 1894 года Пензенского училища садоводства, бывший садовод имения князя Воронцова под Петербургом М. В. Турдакин [30, с. 358].

Став директором, И. А. Тихомиров хорошо осознавал, что авторитет и признание любого учебного заведения начинается с его учителей. А задача руководителя подобрать педагогов, увлечь их делом, сделать своими единомышленниками. Он собрал вокруг себя педагогов, которым были свойственны увлеченность своим делом, яркость и своеобразие характеров, чуткость к людям, способность понять особенности детей и юношества, разделить их сомнения, тревоги и помыслы.

Учителя Троицкой мужской гимназии, естественно, принадлежали к интеллектуальной элите города. В 1894 году в ней работало 17 учителей, 13 из которых окончили лучшие вузы Петербурга, Москвы, Казани, а также Вены и Лейпцига. При этом все преподаватели – мужчины. Интересен и возрастной состав педагогов: четверо в возрасте до 30 лет, шесть преподавателей – в возрасте от 30 до 40 лет, столько же – от 40 до 50 лет, и лишь один перешагнул полувековой юбилей [31]. Все в расцвете сил, с живой тягой к знанию и практическим опытом. Недостижимая мечта современной средней школы!

Для поддержания у преподавателей интереса к научному труду Иван Александрович неустанно

занимался развитием фундаментальной библиотеки, приобретая для нее специальную литературу, монографии и журналы с современными научными публикациями.

Пополнение библиотеки оказалось своего рода «делом научной чести». Если в 1888 году в фундаментальной библиотеке Троицкой мужской гимназии было 1441 название книг в 3714 томах, то через десять лет библиотека выросла вдвое и насчитывала уже 2401 наименование в 6029 томах. Добавить к этому ученическую библиотеку – и количество возрастет до 3277 названий в 7888 томах. Кстати, в Троицкой городской общественной библиотеке, организованной в 1879 году, через пятнадцать лет насчитывалось всего 3915 томов, т. е. в два раза меньше, чем в гимназической. Оторванность от крупных библиотек, отсутствие необходимой научной среды тормозили научные занятия. Достаточно серьезные вложения были сделаны директором гимназии и в подписку на периодические издания. В частности, в 1899 году для фундаментальной библиотеки было выписано 17 периодических изданий. При этом гимназистам старших классов разрешалось пользоваться книгами не только ученической, но и фундаментальной (преподавательской) библиотеки [32, с. 17–18].

Еще одной сферой приложения сил директора стала материальная поддержка учеников. Чтобы дать возможность учащимся из небогатых семей продолжить образование, им оказывалась помощь деньгами, одеждой, учебными книгами и освобождением от платы за учение. Источниками на покрытие этих расходов, кроме специальных средств гимназии, служили суммы, пожертвованные Троицким городским обществом и частными лицами. Эта помощь не была разовой – в гимназии сложилась целая система поддержки и поощрений учащихся. Стараниями директора гимназии была учреждена 21 стипендия для учеников. Такого не было даже в гимназиях губернских городов [33, с. 65–66]. Учреждены стипендии имени потомственного почетного гражданина Пупышева в размере 1200 руб., Троицкого общественного собрания – 950 руб., императора Александра I – 400 руб., Александра II – 600 руб., Александра III и императрицы Марии Федоровны – 600 руб. [34, с. 105]. В 1898/99 учебном году от платы за право учения (а она составляла 40 рублей в год) было освобождено 52 ученика, или 26,9 % всех учащихся. Директор делал всё для *«возвышения успешности учеников, улучшения их материального положения, развития в них патриотического и религиозного чувства, эстетического вкуса, сохранения и развития их здоровья, поддержания в них добронравия»* [23, с. 141]. Вместе с коллегами прилагал самые энергичные усилия к тому, чтобы *«вселить в своих учеников чувство любви и преданности своему Августейшему Монарху, отечеству и церкви»* [там же]. Троицкая гимназия давала глубокие и прочные знания, которые пригождались ее выпускникам на протяжении всей жизни, а строжайшая дисциплина и порядок закаливали характер. Но гимназия, естественно, не могла жить замкнутым миром. И. А. Тихомиров понимал, что она должна стать одним из центров городского культурного пространства.

И. А. Тихомиров был талантливым администратором. На протяжении 34 лет – с 1885 по 1919 годы – он успешно руководил средними и средне-специальными учебными заведениями в Оренбургской, Уфимской и Пермской губерниях. Но большую и многотрудную административную учебную работу в гимназиях и учительском институте он успешно совмещал с научно-исследовательской деятельностью, создавал учебники и атласы, активно сотрудничал с научными, педагогическими и общественно-политическими журналами. В разных изданиях было опубликовано 66 его работ, в том числе о русских летописях, о взаимоотношениях России с соседними странами. Он рецензирует «Русский биографический словарь», «Курс русской истории» знаменитого В. О. Ключевского; публикует статьи по историческому значению греческого языка, о подготовке учителей иностранных языков для средней школы, гимназических испытаниях зрелости; об экономических отношениях между учителями и учащимися. В центральном «Журнале Министерства народного просвещения» были напечатаны его глубокие исследования, посвященные видным просветителям XVIII–XIX веков И. Т. Посошкову, И. И. Бецкову, М. В. Ломоносову, В. А. Жуковскому.

Его «Атлас по всеобщей и русской истории для средних учебных заведений», изданный в столице в 1878 году, выдержал три издания. И. А. Тихомиров перевел с латинского языка сочинение Даниила Принца «Начало и возвышение Московии», относящееся ко времени царствования Ивана Грозного. За свои исследования русских летописей И. А. Тихомиров дважды (в 1899 и 1901 годах) награждался престижной премией имени графа С. С. Уварова Императорской Академии наук [35, с. 20]. Самые авторитетные справочные издания рубежа XIX и XX веков словарь Брокгауза и Эфрона и Большая Российская энциклопедия Южакова поместили статьи об уральском педагоге и историке, характеризуя его как «писателя» и «исследователя русских летописей» [36, с. 292].

Много сил и времени уделял И. А. Тихомиров изучению Урала. Коллеги и современники считали его примером служения музе истории Клио. В 1901–1919 годах им были опубликованы интересные краеведческие работы: «Оренбургская епархия в прошлом ее и настоящем», «О песнях оренбург-

ских казаков», «Положение сельских жителей Пермского края по депутатским наказам 1767 г.», «Из Кунгурской старины второй половины XVII века» и др. В 1907 году он был принят в члены Оренбургской ученой архивной комиссии, которая вела большую исследовательскую работу по археологии, истории, этнографии Южного Урала [37, с. 112, 287].

Иван Александрович Тихомиров – фигура яркая и самобытная. Он был чрезвычайно активным и разносторонним человеком, сочетавшим качества педагога, администратора и ученого. Деятельность талантливого педагога, историка и крупного организатора народного образования, просветителя Урала И. А. Тихомирова на посту директора Троицкой мужской гимназии была высоко оценена. В 1890 году он был награжден орденом Святой Анны 2-й степени, в 1895 году – орденом Святого Владимира 4-й степени, а в 1903 году – Святого Станислава 1-й степени. 1 января 1900 года он получил чин действительного статского советника [38].

### Заключение

Таким образом, нами кратко представлен собирательный образ директора мужских гимназий и реальных училищ в начале XX в. Изучение социального портрета директорского корпуса позволяет сделать вывод о том, что независимо от трудностей многие руководители были подвижниками; имели достаточно высокий социальный статус, уважение со стороны учеников, их родителей, обществу. Успешное развитие учебного заведения во многом зависело именно от эффективной, умелой деятельности его руководителя. Высокий профессиональный уровень директоров, деятелей просвещения определял ту общественную и социальную роль, которую играли средние учебные заведения не только на Урале, но и в России в целом.

### Список источников

1. Черемшанский В. М. Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленном отношениях. Уфа : изд. иждивением Учен. ком. М-ва гос. имуществ, 1859. 472 с.
2. Зверев А. В. Старейшее учебное заведение Перми. К столетию Пермской мужской гимназии (1808–1908). Пермь: электротипография В. А. Чердынцева, 1908. 229 с.
3. Народное образование в Оренбургском учебном округе // Русская школа. 1897. № 4. С. 256–274.
4. Гаврилов Д. В., Буранов Ю. А., Черныш М. И. и др. История Урала в период капитализма / отв. ред. Д. В. Гаврилов; АН СССР, Урал. отд-ние, Ин-т истории и археологии. М. : Наука, 1990. 500 с.
5. Памятная книга Оренбургского учебного округа на 1915 год. Уфа : Электр. тип-лит О. Г. Соловьева, 1915. 661 с.
6. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). СПб. : изд. О. Богдановой, 1912. 346 с.
7. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). СПб.: М-во нар. просвещения, 1902. 840 с.
8. Фальборк Г., Чарнолуцкий В. И. Народное образование в России. СПб.: изд. О. Н. Поповой, 1900. 263 с.
9. Народное образование в России с шестидесятых годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. М. : «Польза» В. Антик и К°, 1912. 224 с.
10. Ганелин Ш. И. Очерки истории средней школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. М. : Учпедгиз, 1954. 304 с.
11. Днепров Э. Д. Советская историография отечественной школы и педагогики (1918–1977). М. : НИИОП, 1981. 90 с.
12. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. М. : Учпедгиз, 1949. 247 с.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. М. : Педагогика, 1976. 599 с.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начала XX вв. М. : Педагогика, 1991. 445 с.
15. Богуславский М. В. XX век российского образования. М. : Профиздат, 2002. 319 с.
16. Егоров А. Д. Гимназическое образование в России. Исторический очерк. Иваново : [б. и.], 1990. 96 с.
17. Егорова М. В. Повседневная жизнь учащихся и учителей Урала в XIX – начале XX в. М. : Памятники исторической мысли, 2008. 215 с.
18. Зубков И. В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ. 1870–1916. М. : Новый хронограф, 2010. 511 с.
19. Сучков И. В. Учительство в России в конце XIX – начале XX вв. М. : МГОПУ, 1998. 125 с.
20. Шаркова Г. А. Директорский корпус московских мужских гимназий и реальных училищ в 1913 г. // Вопросы отечественной истории. М. , 2005. Вып. 8. С. 128-134.

21. Флит Н. В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. : Гос. и част. гимназии, прогимназии, домаш. обучение, экстернат : метод. пособие. Ленинград : [Б. и.], 1991. 96 с.
22. Галенин Б. Г. Царская школа. Государь Николай II и Имперское русское образование. М.: Культурно-просветительский русский издательский центр имени святого Василия Великого, 2014. 595 с.
23. Рушанин В. Я. Иван Александрович Тихомиров: Возвращение забытого имени. Челябинск : Изд-во Игоря Розина, 2016. 431 с.
24. Верхоланцев В. С. Город Пермь, его прошлое и настоящее (Краткий историко-педагогический очерк). Пермь: Электротип. губ. земства, 1913. 204 с.
25. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. 1880. №1–2. 67 с.
26. Иван Федорович Грацинский, Тайный советник, Почетный гражданин города Перми и Почетный попечитель Пермской гимназии. Пермь, [б. и.] 1887. 54 с.
27. Ахмерова Ф. Приготовительное заведение // Судебная связующая нить. Уфа : Китап, 2006. С. 108–111.
28. Вестник Оренбургского учебного округа. 1915. № 6–7. 280 с.
29. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. 1888. № 8. 292 с.
30. Троицкий городской округ: Энциклопедия. Челябинск : Каменный пояс, 2013. 432 с.
31. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 75. Оп. 1. Д. 20, Л. 1–2.
32. Отчет о состоянии Троицкой мужской гимназии за 1898–1899 учебный год. Троицк, 1900. 54 с.
33. Двадцатипятилетие Троицкой гимназии (1873–1898 гг.): истор. записка / сост. А. К. Зеленецким, О. И. Пушновым и В. А. Лавровским. Троицк : Тип И. О. Лесковской, 1900. 145 с.
34. Аблина Н. А. Тихомиров Иван Александрович – директор мужской классической гимназии в Троицке с 1888 по 1906 гг. // Выдающиеся представители научной, общественной и духовной жизни Урала : материалы IV Региональной научной конференции, посвященной 80- и 70-летию образования Уральской и Челябинской областей, 15–16 января 2004 г. / сост. Н. А. Ваганова Челябинск : Челябинский обл. краеведческий музей, Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2004. С. 102–111.
35. Несколько слов об Императорском Санкт-Петербургском историко-филологическом институте. СПб. : тип В.Д. Смирнова, 1909. 21 с.
36. Тихомиров Иван Александрович // Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Т. 65. СПб. : Семеновская Типолитография (И. А. Ефрона), 1901. С. 292
37. Оренбургская ученая архивная комиссия: ее «Труды» и авторы. Оренбург: Оренбургское кн. Изд-во им. Г.П. Донковцева, 2020. 383 с.
38. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 125. Л. 6 об.

## References

1. Cheremshanskii V. M. Opisanie Orenburgskoi gubernii v khoziaistvenno-statisticheskom, etnograficheskom i promyshlennom otnosheniyakh, Ufa, izd. izhdiveniem Uchen. kom. M-va gos. imushchestv, 1859, 472 p.
2. Zverev A. V. Stareishee uchebnoe zavedenie Permi. K stoletiyu Permskoi muzhskoi gimnazii (1808–1908), Perm, elektrotipografiya V. A. Cherdyntseva, 1908, 229 p.
3. Narodnoe obrazovanie v Orenburgskom uchebnom okruge, *Russkaya shkola*, 1897, no. 4, pp. 256–274. (In Russ.).
4. Gavrilov D. V., Buranov Yu. A., Chernysh M. I. i dr Istoriya Urala v period kapitalizma / otv. red. D. V. Gavrilov; AN SSSR, Ural. otd-nie, In-t istorii i arkhologii, Moscow, Nauka, 1990, 500 p.
5. Pamyatnaya kniga Orenburgskogo uchebnogo okruga na 1915 god, Ufa, Elektr. tip-lit O. G. Solov'eva, 1915, 661 p.
6. Aleshintsev I. A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vv.), Saint Petersburg, izd. O. Bogdanovoi, 1912, 346 p.
7. Rozhdestvenskii S. V. Istoricheskii obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya (1802–1902), Saint Petersburg, M-vo nar. prosveshcheniya, 1902, 840 p.
8. Fal'bork G., Charnoluskii V. I. Narodnoe obrazovanie v Rossii, Saint Petersburg, izd. O. N. Popovoi, 1900, 263 p.
9. Narodnoe obrazovanie v Rossii s shestidesyatykh godov XIX veka / sost. N.V. Chekhov, Moscow, «Pol'za» V. Antik i K°, 1912, 224 p.
10. Ganelin Sh. I. Ocherki istorii srednei shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Vtoraya polovina XIX veka, Moscow, Uchpedgiz, 1954, 304 p.
11. Dneprov E. D. Sovetskaya istoriografiya otechestvennoi shkoly i pedagogiki (1918–1977), Moscow, NIIOP, 1981, 90 p.
12. Konstantinov N. A. Ocherki po istorii srednei shkoly, Moscow, Uchpedgiz, 1949, 247 p.
13. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Vtoraya polovina XIX veka, Moscow, Pedagogika, 1976, 599 p.
14. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Konets XIX – nachala XX vv., Moscow, Pedagogika, 1991, 445 p.
15. Boguslavskii M. V. KhKh vek rossiiskogo obrazovaniya, Moscow, Profizdat, 2002, 319 p.

16. Egorov A. D. Gimnazicheskoe obrazovanie v Rossii. Istoricheskii ocherk, Ivanovo, [s. n.], 1990, 96 p.
17. Egorova M. V. Povsednevnyaya zhizn' uchashchikhsya i uchitelei Urala v XIX – nachale XX v., Moscow, Pamyatniki istoricheskoi mysli, 2008, 215 p.
18. Zubkov I. V. Rossiiskoe uchitel'stvo: povsednevnyaya zhizn' prepodavatelei zemskikh shkol, gimnazii i real'nykh uchilishch. 1870–1916, Moscow, Novyi khronograf, 2010, 511 p.
19. Suchkov I. V. Uchitel'stvo v Rossii v kontse XIX – nachale KhKh vv., Moscow, MGOPU, 1998, 125 p.
20. Sharkova G. A. Direktorskii korpus moskovskikh muzhskikh gimnazii i real'nykh uchilishch v 1913 g., Voprosy otechestvennoi istorii. Moscow, 2005, vol. 8, pp. 128-134.
21. Flit N. V. Shkola v Rossii v kontse XIX – nachale XX vv. : Gos. i chast. gimnazii, progimnazii, domash. obuchenie, eksternat : metod. posobie. Leningrad, [s.n.], 1991, 96 p.
22. Galenin B. G. Tsarskaya shkola. Gosudar' Nikolai II i Imperskoe russkoe obrazovanie, Moscow, Kul'turno-prosvetitel'skii russkii izdatel'skii tsentr imeni svyatogo Vasiliya Velikogo, 2014. 595 p.
23. Rushanin V. Ya. Ivan Aleksandrovich Tikhomirov: Vozvrashchenie zabytogo imeni, Chelyabinsk, Izd-vo Igorya Rozina, 2016, 431 p.
24. Verkholantsev V. S. Gorod Perm', ego proshloe i nastoyashchee (Kratkii istoriko-pedagogicheskii ocherk), Perm, Elektrotip. gub. zemstva, 1913, 204 p.
25. Tsirkulyar po Orenburgskomu uchebnomu okrugu, 1880, no. 1–2, 67 p.
26. Ivan Fedorovich Gratsinskii, Tainyi sovetnik, Pochetnyi grazhdanin goroda Permi i Pochetnyi popechitel' Permskoi gimnazii. Perm', [s. n.], 1887, 54 p.
27. Akhmerova F. Prigotovitel'noe zavedenie, Sudeb svyazuyushchaya nit', Ufa, Kitap, 2006, pp. 108-111.
28. Vestnik Orenburgskogo uchebnogo okruga, 1915, no. 6–7, 280 p.
29. Tsirkulyar po Orenburgskomu uchebnomu okrugu, 1888, no. 8, 292 p.
30. Troitskii gorodskoi okrug: Entsiklopediya, Chelyabinsk, Kamennyi poyas, 2013, 432 p.
31. Gosudarstvennyi arkhiv Orenburgskoi oblasti (GAOO), fol. 75, aids 1, fol. 20, pp. 1–2.
32. Otchet o sostoyanii Troitskoi muzhskoi gimnazii za 1898–1899 uchebnyi god. Troitsk, 1900, 54 p.
33. Dvadsatipyatiletie Troitskoi gimnazii (1873–1898 gg.): istor. zapiska / sost. A. K. Zelenetskim, O. I. Pushnovym i V. A. Lavrovskim, Troitsk, Tip I. O. Leskovskoi, 1900, 145 p.
34. Ablina N. A. Tikhomirov Ivan Aleksandrovich – direktor muzhskoi klassicheskoi gimnazii v Troitske s 1888 po 1906 gg., Vydayushchiesya predstaviteli nauchnoi, obshchestvennoi i dukhovnoi zhizni Urala : materialy IV Regional'noi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 80- i 70-letiyu obrazovaniya Ural'skoi i Chelyabinskoi oblasti, 15-16 yanvarya 2004 g. / sost. N. A. Vaganova, Chelyabinsk, Chelyabinskii obl. kraevedcheskii muzei, Chelyabinskaya gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2004, pp. 102–111.
35. Neskol'ko slov ob Imperatorskom Sankt-Peterburgskom istoriko-filologicheskom institute, Saint Petersburg, tip V. D. Smirnova, 1909, 21 p.
36. Tikhomirov Ivan Aleksandrovich, Entsiklopedicheskii slovar' Brokgauza i Efrona, T. 65, Saint Petersburg, Semenovskaya Tipolitografiya (I. A. Efrona), 1901, p. 292.
37. Orenburgskaya uchenaya arkhivnaya komissiya: ee «Trudy» i avtory, Orenburg, Orenburgskoe kn. Izd-vo im. G. P. Donkovtseva, 2020, 383 p.
38. Gosudarstvennyi arkhiv Sverdlovskoi oblasti (GASO), coll. 2, aids 1, fol. 125, p. 6 back.

***Информация об авторе***

**Рушанин В. Я.** – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории, музеологии и документоведения Челябинского государственного института культуры  
*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the author***

**Rushanin V. Ya.** – Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History, Museology and document management of The Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts.  
*The author declares no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 25.06.2024; одобрена после рецензирования 05.08.2024; принята к публикации 10.08.2024.*

*The article was submitted 25.06.2024; approved after reviewing 05.08.2024; accepted for publication 10.08.2024.*

## III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья  
УДК 81'272:003.33  
DOI:10.18503/2658-3186-2024-8-3-62-69

**Слова, обозначающие признаки предметов в нагайбакском языке, и их грамматические свойства**

Светлана Григорьевна Шулежкова<sup>1</sup>,  
Наталья Викторовна Позднякова<sup>2</sup>  
Стефка Иванова Георгиева<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия,  
<sup>1</sup>shulezhkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0314-6721>

<sup>2</sup>nvp2018@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5680-6298>

<sup>3</sup>Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария, stefka3@abv.bg,  
<https://orcid.org/0000-0002-0053-30-99>

Автор, ответственный за переписку: Наталья Викторовна Позднякова, <sup>2</sup>nvp2018@bk.ru

**Аннотация.** Перед авторами стояла трудно достижимая цель – проанализировать семантику и грамматические свойства слов, обозначающих признаки предметов в бесписьменном языке одного из малых коренных народов Южного Урала. Материалом для исследования послужили записи живой разговорной речи нагайбаков. Новизна работы состоит в том, что она представляет собой один из этапов на пути создания первой нагайбакской грамматики. Нагайбаков, свободно владеющих языком своих предков, осталось немного. Не случайно социологи признали и сам нагайбакский этнос, и его язык находящимися «в зоне риска», то есть на грани исчезновения. В таких условиях наиболее эффективными оказались полевая методика сбора языкового материала, его семантическая, грамматическая, сопоставительная обработка с использованием притмов описательного и лингвокультурологического методов анализа. Результаты наблюдения над лексемами, обозначающими признаки предметов или явлений в нагайбакском языке, свидетельствуют, с одной стороны, о богатстве данного класса слов, с другой – о резком его отличии от аналогичного разряда русских прилагательных с точки зрения проявления грамматических категорий. Наиболее ярко это проявляется в отсутствии у нагайбакских прилагательных способности изменяться по родам, числам и падежам. Потому нагайбакские прилагательные не могут согласовываться с определяемыми существительными и лишь примыкают к ним. Данное исследование является актуальным: оно будет способствовать созданию базы для внедрения нагайбакской письменности, а значит, у малого этноса появится шанс избежать растворения среди других, более многочисленных народов.

**Ключевые слова:** нагайбакский язык, имена прилагательные, агглютинативность, семантические разряды, грамматические категории, синтаксические функции, отличительные свойства

**Благодарности:** работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда и Правительства Челябинской области № 23-18-20045 «Создание нагайбакской письменности как база для сохранения уникальной культуры и языка одного из малочисленных коренных этносов Южного Урала».

**Для цитирования:** Шулежкова С. Г., Позднякова Н. В., Георгиева С. И. Слова, обозначающие признаки предметов в нагайбакском языке, и их грамматические свойства // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 62–68, doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-62-68.

## LINGUISTICS

Original article

**Words denoting object features in the Nagaybak language and their grammar characteristics**

Svetlana Grigorievna Shulezhkova<sup>1</sup>  
Natalia Viktorovna Pozdnyakova<sup>2</sup>  
Stefka Ivanovna Georgieva<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

<sup>1</sup>shulezhkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0314-6721>

© Шулежкова С. Г., Позднякова Н. В., Георгиева С. И., 2024.

<sup>2</sup>nvp2018@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5680-6298>

<sup>3</sup>Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria, stefka3@abv.bg, <https://orcid.org/0000=0002-0053-30-99>

**Corresponding author:** Natalia Viktorovna Pozdnyakova, nvp2018@bk.ru

**Abstract.** The authors face a very difficult goal - to analyze the meanings and grammatical properties of words denoting object features in the language of one of the small indigenous peoples of the South Urals. Recordings of lively colloquial speech of the Nagaybaks form the material for the study. The novelty of the work lies in that it represents one of the stages on the way to the first Nagaybak grammar. Nowadays there are few Nagaybaks who are fluent in the language of their ancestors. Sociologists recognize both the Nagaybak ethnic group and its unwritten language as being on the verge of extinction. Under such conditions, field methodology of language material collecting and its further semantic, grammatical, comparative processing using descriptive, comparative-historical and linguoculturological methods of analysis become the most effective. The results of observation of lexemes denoting object features or phenomena in the Nagaybak language indicate, on the one hand, the richness of this class of words, and on the other, its difference from the similar category of Russian adjectives in terms of performing of grammatical categories. Most clearly it can be performed by Nagaybak adjectives which have no ability to be changed by gender, numbers and cases. Therefore, Nagaybak adjectives cannot agree with definable nouns and only adjoin them. The relevance of the study lies in its contribution to the creation of the base for the introduction of Nagaybak writing, which means that this ethnic group could have a chance to avoid dissolution among other peoples.

**Keywords:** Nagaybak language, adjectives, agglutination, semantic classes, grammatical categories, syntactic function, distinctive features

**Acknowledgments:** the work was supported by the Russian Science Foundation and the government of the Chelyabinsk region, Project № 23-18-20045 "Creation of Nagaybak writing as the base for saving the unique culture and language of one of the small indigenous ethnic groups of the Southern Urals".

**For citation:** Shulezhkova S G., Pozdnyakova N. V., Georgieva S. I. Words denoting object features in the Nagaybak language and their grammar characteristics, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 62–68. (In Russ.), doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-62-68.

## Введение

Имена прилагательные, как и имена существительные, относятся к одной из самых многочисленных частей речи в нагайбакском языке. Доказательством тому могут служить данные лексикографических трудов собирателей-нагайбаков (см. [1; 2; 3]) и словарей, изданных сотрудниками Научно-исследовательской словарной лаборатории МГТУ им. Г. И. Носова (см. [4; 5]). Так, например, в собрании И. Г. Терякова к 32 русским прилагательным, начинающимся на букву «Г», приводится в общей сложности свыше 45 нагайбакских соответствий, в том числе: «ГИБКИЙ – зирэк, сизгер, сыйык»; «ГЛАВНЫЙ – төп, баш»; «ГЛАДКИЙ – шома»; «ГНУСАВЫЙ – тыңкау»; «ГОРЕМЫЧНЫЙ – мескен»; «ГРУБЫЙ – усал»; «ГРУСТНЫЙ – бойық, күңелсез, жамансы» [1, с. 56–63]. В словаре супругов П. М и В. А. Минеевых к 31 русскому прилагательному приводятся в качестве эквивалентов не только нагайбакские лексемы, но и атрибутивные сочетания: «Маленький – бәләкәй»; «Масленный – майлы»; «Меткий – төз»; «Многодетный – күп балалы»; «Мягкий – жомшақ» [2, с. 63–67] и пр. Богатый набор прилагательных содержится в «Коллекции слов и этнографических заметок» Н. П. Васильева. Вот только малая их часть: «Ақыллы – умный»; «Қыркыу – резкий, крутой, вспылчивый»; «Озын – высокий, длинный»; «Қызық – смешной»; «Ақсақ – хромой, колченогий» [3, с. 91–92]. Немало имен прилагательных описано и в словаре-перевертыше О. И. Барышниковой. Укажем только на некоторые словарные статьи раздела «Р» из русско-нагайбакской части этой книги: «РАЗОВЫЙ – берәннәп, бер тапқыр»; «РАННИЙ – иртә»; «РАСТОРОПНЫЙ – жылгыр, житез»; «РВАНЫЙ – өзек, жыртык»; «РОГАТЫЙ – мөгезле»; «РЯБОЙ – шадра» [4, с. 156–165].

О нагайбаках написано несколько монографий, им посвящаются кандидатские и докторские диссертации. Авторы, погружившиеся в историю нагайбаков, познакомившись с их уникальной судьбой, продолжают изучать их необычный фольклор, верования, традиции, поражаясь стойкости малого этноса, сумевшего сохранить свою идентичность в соседстве с народами, давно обретшими письменность и обладающими высокой книжной культурой (см., например, работы И. Р. Атнагулова [5], С. Ю. Белоруссовой [6; 7] и других ученых).

Несмотря на внушительный перечень исторических, этнографических, фольклорных, социологических исследований, посвящённых нагайбакам, они так и остались бесписьменным этносом. Это обстоятельство кажется особенно парадоксальным, ибо известно, что в составе дореволюционного Оренбургского казачьего войска нагайбакские подразделения относились к числу не только наиболее храбрых и боеспособных, но и грамотных. Огромную роль в просвещении нагайбаков сыграла Русская православная церковь: в нагайбакских станицах с 1870-х до конца 1920-х гг. действовали право-

славные казачьи школы, где преподавание велось на нагайбакском языке. Подробно об этом пишет протоиерей Андрей Гупало в монографии «Нагайбакская миссия в XIX – нач. XX в.» [8].

Сотрудники Научно-исследовательской словарной лаборатории МГТУ им. Г. И. Носова, уже более 10 лет сотрудничающие с активистами нагайбакской общины, осознали, что без письменности, без преподавания родного языка в школах, без возрождения православного богослужения [9], при огромном влиянии на молодое поколение и русского языка, и татарского [10], нагайбакский язык обречён на исчезновение. После кропотливой совместной работы по изучению звукового строя нагайбакского языка, сбора лексико-фразеологических, а также фольклорных материалов, мы создали соответствующий современному состоянию живого разговорного языка нагайбаков алфавит [11]; опубликовали, помимо собрания нагайбакских пословиц и поговорок [12], а также сборника частушек [13], «Русско-нагайбакский разговорник» [14] и «Нагайбакско-русский словарь с грамматическими пометами» [15]. Теперь настало время для создания краткой грамматики нагайбакского языка, в которой не последнее место займут и имена существительные [16], и описываемые в данной статье слова, обладающие значением призначности.

### Материалы и методы

Материалами для исследования, прежде всего, послужили записи живой разговорной речи, произведенные во время экспедиций в посёлки компактного проживания нагайбаков. Применение полевой методики, когда каждая поездка тщательно готовится и участники ведут беседы с информантами по заранее подготовленным тематическим опросникам, сохраняя полученные данные при помощи аудио- и видеоаппаратуры, позволило нам прийти к определенным выводам, касающимся состояния нагайбакского языка в настоящее время: его лексико-фразеологического состава, фонетического строя и, применительно к теме данной статьи, его грамматической системы. Полученные в ходе экспедиций сведения о грамматической системе нагайбакского языка, в том числе о прилагательных, уточнялись и дополнялись за счёт частных коллекций слов и выражений, любезно предоставленных нам собирателями-любителями из числа носителей нагайбакского языка, а также за счет фольклорных текстов (песен, сказок, семейных преданий). Благодаря полевой методике нам удалось установить, что в условиях отсутствия письменности в различных поселках компактного проживания нагайбаков, при наличии общего лексико-фразеологического фонда, формируются диалектные различия, зависящие от сфер влияния (общественной, бытовой, профессиональной) и степени влияния на нагайбакский язык русского и татарского языков.

Семантико-грамматический анализ собранного языкового материала производился на начальном этапе с использованием приёмов описательного метода – наблюдения, обобщения, интерпретации и классификации, – что позволило нам установить несомненную близость и словообразовательных возможностей, и в целом грамматической системы нагайбакского языка к тюркским языкам агглютинативного типа. Рассматривая семантико-грамматические свойства непосредственного объекта исследования данной работы – нагайбакских имен прилагательных, авторы реализовали приёмы сравнительно-сопоставительного и лингвокультурологического методов, что позволило констатировать несомненное родство нагайбакского и татарского языков в характере проявления грамматических категорий прилагательных и одновременно выявить специфические особенности состава обширного круга прилагательных, характеризующих не исламское, а православное мировоззрение нагайбаков, их специфический, отличный от татарского, традиционный уклад жизни и культуру.

### Семантико-грамматические разряды нагайбакских имён прилагательных

Сравнивая состав и грамматические свойства прилагательных нагайбакского языка с аналогичным классом слов татарского и русского языков, следует признать нечто общее для всех этих активно контактирующих систем. В нагайбакском языке, как в татарском и в русском, «...имя прилагательное <...> – это самостоятельная часть речи, выражающая общекатегориальное значение признака, качества, свойства предмета или лица», – пишут авторы «Сопоставительной грамматики русского и татарского языков [17, с. 41]. И добавляют: «В грамматической науке под признаком предмета понимают достаточно широкий спектр качеств, свойств, отношений, характеризующих предметы или лица...» [Там же]. С такими определениями, в принципе можно согласиться, хотя они далеко не полно отражают сущность толкуемых терминов. Читатель может убедиться в этом, позна-



комившись с приводимыми ниже группами нагайбакских прилагательных, выделенных по семантическим признакам.

Все прилагательные нагайбакского языка по семантико-грамматическим признакам делятся на два разряда – *качественные* и *относительные*. В отличие от русских прилагательных, в корпусе нагайбакских прилагательных, как, впрочем, и в татарском корпусе, отсутствуют притяжательные прилагательные. Функцию обозначения принадлежности (какому-либо лицу или другому живому существу) в нагайбакском языке выполняют существительные, стоящие в форме второго падежа, называемого *эялек килеше* (‘притяжательный падеж’), который «требуется ответа на вопросы *кемнең?* (‘у кого?’) и *нейнең* (‘чей?’), выявляя, таким образом, обладателя» [16, с. 55].

Разряд *качественных прилагательных* в нагайбакском языке богат и разнообразен. Как и в русском языке, они обозначают признаки, непосредственно присущие определяемым предметам. Причём эти признаки в большинстве случаев могут проявляться с разной степенью интенсивности вплоть до полного исчезновения. Значительное место среди нагайбакских качественных прилагательных занимают (1) *лексемы, характеризующие человека*:

а) с физиологической точки зрения (рост, фигура, состояние здоровья, возраст, внешний облик): *долговязый* – *лапанаяк*; *высокий* – *биек*, *невысокий* – *щүкәтә*, *тәбәшәк*; *кудрявый* – *гөдрә*, *гөдрәле*; *сутулый* – *бөкре*; *худощавый* – *жабык*; *худой* – *арык*, *ирәбә*, *қаңғыл*; *хилый* – *қалсез*, *щирләшкә*; *тонкий* – *нешкә*, *жуқа*, *нәзек*; *тучный* – *жыуан*, *симез*; *сильный* – *көщле*, *қыуатлы*; *могущий* – *көщле*, *қыуатлы*; *беспомощный* – *булмаган*, *байғыш*; *бессильный* – *көщсез*, *қалсез*, *жәгәрсез*; *болезненный* – *щирләүшән*, *гнусавый* – *тыңқау*; *здоровый* – *мықты*, *таза*; *заразный* – *зақмәтле*, *бозылган*; *молодой* – *жәш*; *пожилой* – *олы*; *старый* – *қарт*, *иске*; *плешивый* – *пеләш* и пр.;

б) в соответствии со сложившимся у этноса представлением о красоте и жизнеспособности человека: *красивый* – *сылыу*, *щибәр*; *стройный* – *жыйнак*; *милый* – *сөйгәнем*, *иркәм*, *жәрем*; *меткий* – *төзек*; *некрасивый* – *жәмсез*; *выносливый* – *щыдаулы*, *щыдам*; *жалкий* – *бишара*, *мескен*; *безобразный* – *қотсыз*, *қурқыш* и пр.;

в) оценивающие внешние признаки поведения людей: *вертлявый* – *тиктормас*; *жугары*; *изворотливый* – *жылғыр*; *проворный* – *булган*, *жылғыр*, *житез*; *прыткий* – *шәп*; *ловкий* – *жылғыр*, *уңған*; *пугливый* – *қурқақ*; *задорный* – *дәртле*; *деятельный* – *эшлекле*; *беспокойный* – *тынғысыз*, *борщыулы*; *аккуратный* – *жыйнак*, *шақтай*, *ипле*; *застенчивый* – *қыеусыз*, *оялшан*; *задиристый* – *бәйләнишек*; *азартный* – *азартлы*; *буйный* – *қотырық* и пр.;

г) указывающие на интеллектуальные особенности человека: *благоразумный* – *ақыллы*; *баишкитый* – *ақыллы*, *баишлы*; *понятливый* – *аңнаушан*; *сметливый* – *жылғыр*; *сообразительный* – *исле*, *жылғыр*, *аңнаулы*; *умный* – *ақыллы*; *безголовый* – *баишсыз*; *бездарный* – *булмаган*, *уңмаган*; *безрассудный* – *дыуамал*; *безумный* – *тиле*, *тилергән*; *глупый* – *ақылсыз*, *исала* (*груб.*); *бездумный* – *уйсыз*; *дурной* – *тиле*, *жүнсез*; *тупой* – 1. *Үтмәс*. 2. *Аңғыра*, *тупас*; *чокнутый* – *ақылсыз* и пр.;

д) называющие черты характера человека, манеры общения с окружающими: *отзывчивый* – *булышшан*, *булышыушан*; *безвредный* – *зыянсыз*; *безмятежный* – *тыныш*; *порядочный* – *жүнне*; *беззаботный* – *қайғысыз*, *қасрәтсез*; *беззлобный* – *ащыусыз*; *безобидный* – *зыянсыз*, *үпкәсез*; *вежливый* – *жағымны*, *ипле*; *воспитанный* – *тәртипле*; *гостеприимный* – *ащық* *щырайлы*; *добродушный* – *ащыусыз*; *добрый* – *изге*, *жақшы*, *арыу*, *жәмшәк*; *душевный* – *күңел*, *жан*; *идейный* – *идеяле*, *уйлаушан*; *исполнительный* – 1. *баишқарма* 2. *тыңнаулы*; *послушный* – *тыңнаулы*; *приветливый* – *алчақ*; *прилежный* – *тырыш*; *алчный* – *қомсыз*, *туемсыз*; *безнравственный* – *азғын*, *гадәтсез*, *намыссыз*; *безразличный* – *исәпсез*; *безудержный* – *тыелгысыз*; *беспутный* – *бозық*, *азғын*; *бессердечный* – *жәрәксез*; *бессовестный* – *оятсыз* *болтливый* – *тақылтық*; *брюзгливый* – *мыжсық*; *вздорный* – *ызғышыушан*; *вредный* – *жүнсез*, *зыянны*, *қаслықлы*; *вспыльчивый* – *жарсыушан*, *қызыу*; *аңыра*, *аңғыра*; *грубый* – *усал*; *желчный* – *ащыулы*, *усал*; *жестокий* – *жәрәксез*, *аяусыз*; *капризный* – *тискәре*, *көйсез*; *ленивый* – *жалқау*, *иренеүшән*; *лицемерный* – *икежәзлелек*; *лукавый* – *қайләкәр*; *льстивый* – *жыумақай*; *мстительный* – *үщле* и пр.

Особое место в разряде качественных нагайбакских прилагательных занимают (2) *лексемы, обозначающие цвет*: *алый* – *ал*; *белый* – *ақ*; *бесцветный* – *төссез*; *бледный* – *сүрән*, *агарған*; *блёклый* – *агарған*, *уңған*; *блестящий* – *жылқылтық*, *жалтыр*, *жылтыр*, *жалтырауық*; *голубой* – *зәңгәр*, *күк*; *желтый* – *сары*; *зелёный* – *жәшел*; *коричневый* – *көрән*; *красный* – *қызыл*; *рыжий* – *жирән*; *серый* – *соры*; *синий* – *күк*, *зәңгәр*; *чёрный* – *қара*.

Многие нагайбакские качественные прилагательные (3) называют различные признаки неодушевленных предметов. Они указывают.

а) на размеры предметов: *большой* – зур, олы, дәү; *маленький* – бәләкәй;

б) на формы предметов и их положение в пространстве: *ближний* – бирге; *близкий* – жақын; *далёкий* – жырақ; *короткий* – қысқа, қысқақ; *большой* – зур, олы, дәү; *высокий* – биек, жуғары; *низкий* – тәбәнәк; *маленький* – бәләкәй; *крупный* – эре; *мелкий* – уақ; *местный* – урынны; *свободный* – буш, иркен; *круглый* – түгәрәк и пр.;

в) на их отношение ко времени: *древний* – борыңғы; *старый* – қарт, иске; *новый* – жаңа и пр.

К качественным прилагательным примыкает небольшая группа лексем, способных выполнять метафорическую функцию, *обозначающих признаки животных и других живых существ*. Укажем лишь те из них, которые попали в поле нашего зрения: *бодливый* – сөзгәк; *дикий* – қырыс, кыргый, кеек (қырагай); *быстрый* – қызу, жітес; *мохнатый* – жонны, жоннаш; *пятнистый* – ала-қолаз; *ядовитый* – ағыулы; *колючий* – энәле.

Относительные прилагательные нагайбакского языка, как и в русском языке, обозначают признаки предметов и явлений опосредованно – через отношение определяемого предмета к другому предмету. Это может быть признак не только погодный, сезонный, временной, атмосферный, ландшафтный (*безветренный* – жілсез, *дождливый* – жаңғырлы, *снежный* – қарлы, *зимний* – қышқы, *весенний* – жазғы, *летний* – жәйге, *осенний* – көзге, *вечный* – мәңге, *вечерний* – кишке, *утренний* – иртәңге, *лунный* – айлы, *солнечный* – қояшлы, *дымный* – төтенне, *горный* – таллы, *озёрный* – күлле), но и признак, свойственный человеку или другому живому существу (*бородатый* – сақаллы, *брюхатый* – қорсақлы, *рогатый* – мөгөзле). Целый блок относительных прилагательных нагайбакского языка характеризует человека или животное, лишённых либо какого-то органа (*безногий* – аяксыз, *құрқыныш*, *жәмсез*; *беззубый* – теишсез, *безрогий* – муқылақ), либо какого-либо обязательного свойства (*безмозглый* – мейсез, *аңғыра*, *ақмақ*; *безбожный* – қырыйсыз).

В количественном плане нагайбакские относительные прилагательные значительно уступают не только русским относительным прилагательным, но и нагайбакским качественным прилагательным. Нам представляется, что это связано со способностью многих нагайбакских существительных выполнять определительную функцию, если они волей говорящего оказываются в положении перед другим существительным, нуждающимся в соответствующем определении. Ср., например, словосочетание *иушқа күне* ('свинья' + 'кожа'), означающего 'свиная кожа' или оборот *тимер дагалар* ('железо' + 'подковы'), означающего 'железные подковы'.

Что касается грамматических категорий, то, в отличие от русских прилагательных, обладающих словоизменительными категориями рода, числа и падежа, а потому согласующихся с определяемыми существительными в роде, числе и падеже, нагайбакские прилагательные относятся к неизменяемым частям речи: они не изменяются ни по родам, ни по числам, ни по падежам. Единственный возможный способ связи нагайбакских прилагательных с определяемыми существительными (как и в татарском языке) – примыкание.

### Заключение

Итоги исследования, отраженные в публикуемой статье, свидетельствуют о том, что бесписьменный язык одного из малых народов Южного Урала, несмотря на то что ему грозит исчезновение из-за отсутствия письменности, обладает богатой динамичной системой имен прилагательных, отражающих образное мышление нагайбаков. Работа, выполненная с опорой на объемный материал (около 400 языковых единиц), собранный в местах компактного проживания носителей языка, с привлечением недавно изданных нагайбакско-русских словарей, а также коллекций нагайбакских слов, принадлежащих энтузиастам-собираателям, позволила авторам сделать следующие выводы.

1. Имена прилагательные нагайбакского языка формируют самостоятельную часть речи, все элементы которой обладают общекатегориальным значением признака предмета, лица или явления.

2. По своим семантико-грамматическим свойствам нагайбакские прилагательные, как и татарские, делятся на два разряда – качественные и относительные. При этом в количественном отношении качественные прилагательные явно лидируют.

3. Грамматическая система нагайбакских прилагательных не знает категории притяжательности, что роднит её с грамматической системой татарского языка.

4. Как и в других тюркских языках, имена прилагательные нагайбакского языка не обладают категорией рода, не изменяются по родам, числам и падежам. Единственным способом связи нагайбакского прилагательного с определяемым словом является примыкание.

#### Список источников

1. Теряков И. Г. Словарь говора нагайбаков (по материалам села Фершампенуаз Нагайбакского района Челябинской области. Казань : Институт истории им. Ш. Марджани. Институт изучения истории, культуры крышен и нагайбаков. 260 с. (Рукопись, 2015).
2. Минеев П. М. Русско-нагайбакский словарь. Нагайбакско-русский словарь. Русско-нагайбакский тематический словарь. Изд. 2-е испр. и доп. Челябинск : Цицеро, 2017. 271 с.
3. Васильев Н. П. Коллекция слов и этнографических заметок. Посёлок Остроленский Нагайбакского района, Челябинской области. 116 с. (Рукопись 2023 г.).
4. Барышникова О. И. Нагайбакско-русский словарь. Русско-нагайбакский словарь / гл. ред. С. Г. Шулежкова, ред. А. А. Осипова. Магнитогорск : Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2015. 112+175 с.
5. Атнагулов И. Р. Феномен нагайбакской идентичности как результат политико-административных реформ и русских культурных влияний второй половины XVI – начала XX в. // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 69. С. 86–92.
6. Белоруцова С. Ю. Исчезают ли нагайбаки? // Этнография. Etnografia. 2023. № 1 (19). С. 203–224.
7. Белоруцова С. Ю. Нагайбаки: динамика идентичности. СПб : Изд-во МАЭ РАН, 2019. 424 с.
8. Гупало А. Нагайбакская миссия в XIX – нач. XX в. 1-е изд. Челябинск : Совет Русской православной церкви, 2023. 425 с.
9. Шулежкова С. Г. Православие и письменность как факторы сохранения нагайбакского этноса // Научный диалог. 2024. Т. 13. № 5. С. 140–159.
10. Шулежкова С. Г., Осипова А. А. Синтез тюркского и русского, отраженный в тематическом поле «Казачество» нагайбакского языка // Проблемы истории, филологии, культуры. 2023. № 4. С. 221–227.
11. Нагайбакский алфавит // Барышникова О. И., Шулежкова С. Г. Нагайбакско-русский словарь с грамматическими пометами / под ред. Н. В. Поздняковой. М. : ФЛИНТА, 2023. С. 11.
12. Барышникова О. И., Осипова А. А., Шулежкова С. Г. Әйттем тиктән әйтелмей // Пословица недаром молвится: толковый словарь пословиц и поговорок нагайбакского народа. Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати», 2019. 157 с.
13. Барышникова О. И., Шулежкова С. Г. «О тебе душа страдает...»: нагайбакские частушки с переводом на русский язык. Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати, 2020. 156 с.
14. Шулежкова С. Г., Барышникова О. И. Русско-нагайбакский разговорник. М. : ФЛИНТА, 2023. 252 с.
15. Барышникова О. И., Шулежкова С. Г. Нагайбакско-русский словарь с грамматическими пометами / под ред. Н. В. Поздняковой. М. : ФЛИНТА, 2023.
16. Шулежкова С. Г., Позднякова Н. В., Георгиева С. И. Имена существительные в нагайбакском языке как грамматический класс слов // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 2. С. 51–58.
17. Замалетдинов Р. Р., Саттарова М. Р., Сафонова С. С., Чупрякова О. А., Юсупова З. Ф. Сопоставительная грамматика русского и татарского языков / под ред. проф. Р.Р. Замалетдинова. Казань : Изд-во Казанского университета, 2017. 180 с.
18. Шулежкова С. Г. Русский след в лексико-фразеологической системе нагайбакского языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. № 3. С. 49–54.

#### References

1. Teryakov I. G. Slovar' govora nagaibakov (po materialam sela Fershampenuaz Nagaibakskogo raiona Chelyabinskoi oblasti, Kazan, Institut istorii im. Sh. Mardzhani. Institut izucheniya istorii, kul'tury kryashen i nagaibakov, 260 s. (in press, 2015).
2. Mineev P. M. Russko-nagaibakskii slovar'. Nagaibaksko-russkii slovar'. Russko-nagaibakskii tematiceskii slovar', izd. 2-e ispr. i dop., Chelyabinsk, Tsitsero, 2017, 271 p.
3. Vasil'ev N. P. Kolleksiya slov i etnograficheskikh zametok, Poselok Ostrolenskii Nagaibakskogo raiona, Chelyabinskoi oblasti, 116 p. (in press, 2023).
4. Baryshnikova O. I. Nagaibaksko-russkii slovar'. Russko-nagaibakskii slovar' / gl. red. S. G. Shulezhkova, red. A. A. Osipova, Magnitogorsk, Izd-vo MGTU im. G. I. Nosova, 2015, 112+175 p.
5. Atnagulov I. R. Fenomen nagaibakskoi identichnosti kak rezul'tat politiko-administrativnykh re-form i russkikh kul'turnykh vliyaniy vtoroi poloviny XVI – nachala XX v., *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal of Philology*, 2021, no. 69, pp. 86–92. (In Russ.).
6. Belorossova S. Yu. Ischezayut li nagaibaki?, *Etnografiya = Etnografia*, 2023, no.1 (19). pp. 203–224. (In Russ.).
7. Belorossova S. Yu. Nagaibaki: dinamika identichnosti, Saint Petersburg, Izd-vo MAE RAN, 2019, 424 p.

8. Gupalo A. Nagaibakskaya missiya v XIX – nach. XX v. 1-e izd., Chelyabinsk, Sovet Russkoi pravoslavnoi tserkvi, 2023, 425 p.
9. Shulezhkova S. G. Pravoslavie i pis'mennost' kak faktory sokhraneniya nagaibakskogo etnosa, *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, 2024, vol. 13, no. 5, pp. 140–159. (In Russ.).
10. Shulezhkova S. G., Osipova A. A. Sintez tyurkskogo i russkogo, otrazhenyi v tematicheskom pole «Kazachestvo» nagaibakskogo yazyka, *Problemy istorii, filologii, kul'tury = Problems of History, Philology and Culture, Journal of Historical, Philological and Cultural Studies*, 2023, no. 4, pp. 221–227. (In Russ.).
11. Nagaibakskii alfavit, Baryshnikova O. I., Shulezhkova S. G. Nagaibaksko-russkii slovar' s grammaticheskimi pometami / pod red. N. V. Pozdnyakovoi, Moscow, FLINTA, 2023, p. 11.
12. Baryshnikova O. I., Osipova A. A., Shulezhkova S. G. Æitem tiktæn æitelmei, Poslovitsa nedarom molvitsya: tolkovyi slovar' poslovits i pogovorok nagaibakskogo Naroda, Magnitogorsk, ZAO «Magnitogorskii Dom pechati», 2019, 157 p.
13. Baryshnikova O. I., Shulezhkova S. G. «O tebe dusha stradaet...»: nagaibakskie chastushki s perevodom na russkii yazyk, Magnitogorsk, ZAO «Magnitogorskii Dom pechati, 2020, 156 p.
14. Shulezhkova S. G., Baryshnikova O. I. Russko-nagaibakskii razgovornik, Moscow, FLINTA, 2023, 252 p.
15. Baryshnikova O. I., Shulezhkova S. G. Nagaibaksko-russkii slovar' s grammaticheskimi pometami / pod red. N. V. Pozdnyakovoi, Moscow, FLINTA, 2023, 276 p.
16. Shulezhkova S. G., Pozdnyakova N. V., Georgieva S. I. Imena sushchestvitel'nye v nagaibakskom yazyke kak grammaticheskii klass slov, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 2, pp. 51–58. (In Russ.).
17. Zamaletdinov R. R., Sattarova M. R., Safonova S. S., Chupryakova O. A., Yusupova Z. F. Sopotavitel'-naya grammatika russkogo i tatarskogo yazykov / pod red. prof. R.R. Zamaletdinova, Kazan, Izd-vo Kazanskogo universiteta, 2017, 180 p.
18. Shulezhkova S. G. Russkii sled v leksiko-frazeologicheskoi sisteme nagaibakskogo yazyka, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2022, no. 3, pp. 49–54. (In Russ.).

#### **Информация об авторах**

**Шулежкова С. Г.** – доктор филол. наук, профессор каф. русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г. И. Носова.

**Позднякова Н. В.** – доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова.

**Георгиева С. И.** – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the authors**

**Shulezhkova S. G.** – Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU).

**Pozdnyakova N. V.** – PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication Nosov Magnitogorsk State Technical University.

**Georgieva S. I.** – Doctor of Philology, Professor of the Department of the Russian Philology, Plovdiv University Paisiy Hilendarski.

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 15.09.2024; принята к публикации 16.09.2024.*

*The article was submitted 10.09.2024; approved after reviewing 15.09.2024; accepted for publication 16.09.2024.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 69–78.  
Humanitarian and pedagogical Research, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 69–78.

Научная статья  
УДК 81'272:003.33  
DOI:10.18503/2658-3186-2024-8-3-69-78

### Семантическая структура процессуальных французских фразеологизмов с референцией порицания

Елена Владимировна Мочелевская<sup>1</sup>

Татьяна Юрьевна Залавина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия; [x.alena@mail.ru](mailto:x.alena@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

<sup>2</sup>Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

Автор, ответственный за переписку: Татьяна Юрьевна Залавина, [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена идентификации и описанию семантических компонентов (сем) французских процессуальных фразеологизмов с референцией порицания. Интерес к феномену фразеологизма связан с потребностью исследовать это языковое явление в его тесной связи с особенностями менталитета, когниции и восприятия окружающего мира этносом. Актуальность исследования определяется не только необходимостью выявления семантического объема фразеологизмов с процессуальной составляющей, но и описания таких экспрессивных языковых единиц вторичной номинации с референцией порицания. Система ценностных установок говорящего субъекта в процессе ситуации порицания реализует отрицательное отношение к неблагоприятным действиям, поступкам или нравственно недопустимому поведению объекта высказывания в виде прагматической формулы «знай/считай, что это плохо». Новизна работы состоит в обращении авторов к референции порицания как одной из негативных оценок со стороны порицающего субъекта, и аналитической интерпретации идентифицированных сем, интегрирующих структуру французских процессуальных фразеологизмов референции порицания. Методами компонентного анализа и аппликации, семантического анализа глаголов идентифицированы семантические признаки в структуре процессуальных фразеологизмов с референцией порицания как лингвокультурологического феномена в французском языке. Конкретизируются полученные методом аналитической интерпретации эмпирического материала перечень семантических компонентов – сем, актуализируемых в структуре процессуальных фразеологизмов с референцией порицания. Предлагаются примеры описания и сравнительного сопоставления семантических компонентов в структуре процессуальных фразеологизмов французского языка. В ходе исследования подтвердилась идея о том, что выбор субъектом речевого акта процессуальных фразеологизмов с референцией порицания находится в прямой зависимости от его коммуникативной стратегии экспрессивного выражения отрицательной оценки действий и поведения адресата. Перспективы настоящего исследования видятся в дальнейшем сопоставительном анализе семантической структуры процессуальных фразеологизмов с референцией порицания на материале разных языков. Это позволило бы выявить как универсальные, так и отличительные черты анализируемой референции порицания и фразеологической картины мира в целом.

**Ключевые слова:** семантический признак, сема, семантическая структура, процессуальный фразеологизм, референция порицания, отрицательная оценка, французский язык

**Для цитирования:** Мочелевская Е. В., Залавина Т. Ю. Семантическая структура процессуальных французских фразеологизмов с референцией порицания // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 69–78, doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-69-78.

Original article

### Semantic structure of processual French phraseological units with a censure reference

Elena V. Mochelevskaya<sup>1</sup>

Tatyana Yu. Zalavina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, [x.alena@mail.ru](mailto:x.alena@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

<sup>2</sup>Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

© Мочелевская Е. В., Залавина Т. Ю., 2024.

**Corresponding author:** Tatyana Yu. Zalavina1, tania\_mgn@rambler.ru

**Abstract.** The article is devoted to the identification and description of the semantic components (semes) of processual phraseological units with a reference to censure. The interestingness in the phraseology phenomenon is associated with the need to explore this linguistic phenomenon in its close connection with mentality peculiarities, cognition and perception of the surrounding world by an ethnic group. The study relevance is determined not only by the need to identify the semantic volume of phraseological units with a processual component, but also to describe such expressive linguistic units of secondary nomination with a reference to censure. The speaking subject's system of value attitudes in the process of a censure situation implements a negative attitude towards the object's unseemly actions, deeds or morally unacceptable behavior. A negative assessment contains the subject's opinion of the speech act as a pragmatic formula "know / consider this is bad". Special attention is paid to clarification of the terms "seme" and "semantic structure". Semantic features in the structure of processual phraseological units with a censure reference as a linguistic and cultural phenomenon in the French language are identified. Description and comparison examples of semantic components phraseological units structure are given by *donner du fil à retordre à qqn.*, *secouer les puces à qqn.* The list of semantic components, updated in processual phraseological units structures with a censure reference, obtained in analytical interpretation of empirical material, is concretized. The study confirms the idea that the choice of French processual phraseological units with a censure reference in the subject's speech is directly dependent on the communicative strategy to give expressively a negative evaluation of the addressee's actions and behavior. The research prospects in a further comparative analysis of the semantic structure of processual phraseological units with a censure reference based on the different languages materials are understood. That would make it possible to identify both universal and peculiar features of the analyzed censure reference and the phraseological worldview as a whole.

**Keywords:** semantic feature, seme, semantic structure, processual phraseological unit, reference to censure, negative evaluation, French

**For citation:** Mochelevskaya E. V., Zalavina T. Yu. Semantic structure of processual French phraseological units with a censure reference, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 69–78. (In Russ.), doi:10.18503/2658-3186-2024-8-3-69-78.

## Введение

Проблема соотношения языка и знаний, сохраняемых человеческим обществом, продолжает оставаться востребованной темой в лингвистических исследованиях. В этнических устойчивых словосочетаниях – фразеологизмах – прослеживается языковое явление образного описания и оценивания человека в бытовой, профессиональной, коммуникативной, поведенческой сферах жизни. Функция оценки, окруженной ореолом экспрессии, присуща языковым знакам вторичной номинации. Оценочный аспект функционирует в позитивном одобрении или негативном порицании человеческих качеств, нравов, манер, выражения отношений, переживаний, эмоций.

Когнитивная деятельность субъектов языкового общества непосредственно отражается в сигнификате фразеологических знаков, а оценивание индивидуума происходит с опорой на существующие ценностные представления этноса и посредством концептуальных диад добра и зла, пользы и вреда, трудолюбия и лени, жизни и смерти и т. д. (об этом см. работы [1; 2; 3; 4; 5]).

Ученые считают, что в языковом корпусе намного чаще встречаются фразеологические единицы, в понятийном содержании которых присутствует негативная оценка обозначаемого сегмента объективной реальности [6, с.145–173; 7; 8].

Согласно мнению заслуженного деятеля науки А. М. Чепасовой, в системе языковых знаков вторичной номинации негативно оценивается даже незначительное расхождение с эталоном, в чем бы это ни обнаруживалось, ни становилось заметным [8, с. 30].

Советский лингвист Е. М. Вольф рассматривает закономерность существования на языковом уровне более детальной классификации средств для обозначения «плохого», чем для обозначения «хорошего», а оценочный стереотип, по ее мнению, – это безупречная норма признака, обращаясь к которому, субъект осуществляет процесс выражения оценки [9, с. 102].

Как и Е. М. Вольф, Е. Е. Дебердеева подчеркивает доминирование негативной оценки и, очевидно, что в национальных языках обозначения плохих поступков, черт характера, поведения человека и вообще «плохого» также дифференцированы [10, с. 203–204].

Таким образом, в фокусе аналитического изучения находятся фразеологизмы с референцией порицания. Базовые представления концептуальной составляющей понятия «порицание» указывают на его непосредственную связь с действием, движением и преимущественное отражение в процессуальных фразеологизмах как фрагментах языковой картины мира и этнической ментальности. В нашем исследовании под процессуальными фразеологизмами с референцией порицания понимаются структурно-семантические единства с грамматически доминирующим словом – глаголом, сохраняю-

щим в составе фразеологического знака значение процесса, действия. Они нацелены на дескриптивную характеристику обстоятельств в определенный момент и в определенном месте с составом коммуникантов (субъектов и объектов), обуславливая их поведение и отношение между собой.

Лингвистами единодушно отмечается способность фразеологизмов выразительно и эмоционально украшать речь говорящего субъекта, выполнять в процессе коммуникации описательные, характеризующие, воздействующие и другие функции [11; 12]. Лингвист Б. Ю. Норман обращает особое внимание на ведущую роль прагматической составляющей в процессе коммуникации, по сравнению с семантическим компонентом. Эта аффирмация подразумевает важность обозначить личное отношение говорящего к собеседнику, а не только передать объективную информацию: «Фактическая и эмотивная функции языка берут здесь верх над собственно коммуникативной» [12, с. 11].

В целом, языковые значения, включая фразеологические, прагматично заряжены благодаря тесным связям с человеком, коммуникативной ситуацией, где субъектом производится действие референции, то есть соотнесение и соотнесенность языковых выражений с внеязыковыми объектами и ситуациями.

Актуальность статьи подтверждается тем фактом, что исследования оценочного характера языковых знаков вторичной номинации этнического общества продолжают оставаться востребованными, так как содействуют более глубокому пониманию специфики менталитета носителя языка и выстраивания фразеологической картины мира внутри национальной культуры.

Основной целью статьи является исследование семантического объема процессуальных фразеологизмов референции порицания, включая идентификацию и описание семантических признаков (сем) на материале французского языка.

Новизна работы состоит в обращении авторов к референции порицания как одной из негативных оценок со стороны порицающего субъекта и аналитической интерпретации идентифицированных сем, интегрирующих структуру французских процессуальных фразеологизмов референции порицания.

Теоретическая составляющая статьи может послужить опорой для дальнейшего изучения феномена референции порицания на материале других национальных языков. Полученные результаты исследования могут использоваться в практике преподавания иностранных языков.

Методами исследования послужили теоретический анализ научных источников по исследуемой теме, компонентный анализ, метод аппликации, семантический анализ глаголов по В. Шенкелю и Е. Лэйзи [13; 14], метод интерпретации идентифицированных сем, интегрирующих структуру процессуальных фразеологизмов с референцией порицания.

### **1. Семантическая структура как содержательная составляющая процессуальных фразеологизмов с референцией порицания**

Упорядочение представлений знаний в фразеологических знаках опирается на смыслообразовательные механизмы, на целесообразность понимания плана содержания языковых знаков вторичной номинации за счет внутренней формы и семантической структуры как комплекса семантических признаков.

В последние 30 лет для описания семной структуры лексического и грамматического значений чаще других предлагается следующая типология сем: 1) граммема (классема) – общая категориальная сема грамматического значения, характеризующая принадлежность слова к определенной части речи (предметность, признаковость, процессуальность и др.); 2) субкатегориальные семы – семы лексико-грамматического характера, обозначающие: лексико-грамматические разряды глаголов (категории вида, времени, лица, числа, наклонения, залога); 3) гиперсема (архисема, родовая сема), обозначающая класс объектов (растение, цвет, глаголы движения и др.); 4) гипосемы, которые обозначают дифференциальные признаки предмета, действия и различают объекты одного и того же класса; 5) коннотативные семы, имеющие рациональный и стилистический (оценочный, эмоциональный и экспрессивный) характер; 6) потенциальные (вероятностные) семы, проявляющиеся в конкретном тексте.

Придерживаемся понимания семы как результата дробления значения процессуального фразеологизма на мельчайшие единицы плана содержания и соответствия на семантическом уровне дифференциальному семантическому признаку. А термин «семантическая структура процессуального фразеологизма» понимаем как структурную организацию сем, интегрирующих значение определенного фразеологического знака.

Процессуальные фразеологизмы референции порицания включают глагольный компонент и

граммему 'действие', 'процесс'. Фразеологические знаки объединяет инвариантная сема 'негативная оценка', включенная в семантическое значение процессуальных фразеологизмов.

В результате анализа лингвистической литературы по исследуемой теме с русскими и французскими словарными источниками [15; 16; 17; 18; 19; 20; 21] мы пришли к выводу, что общим семантическим дифференциальным признаком в семантике процессуальных фразеологических знаков является сема 'негативная оценка объекта', а также семы 'наведение порядка', 'активное воздействие субъекта на объект', например: *le couler bas* – разг. «очернить кого-либо, испортить чью-либо репутацию, отругать кого-либо» [20, с. 104] // «injurier qqn» [17, с. 332]; *donner sur les doigts à qqn* – «сделать выговор кому-либо» [20, с. 767] // «réprimander qqn.» [17, с. 126]; *faire des gorges chaudes* – «открыто насмеяться над кем-либо» [20, с. 477] // «se moquer de qqn» [17, с. 209]; *donner les étrivières à qqn* – «критиковать кого-либо» [20, с. 432] // «critiquer qqn» [17, с. 322]; *chercher des pouilles à qqn* – «упрекать кого-либо» [20, с. 874] // «reprocher qqn» [17, с. 380].

## 2. Исследование семантического объема процессуальных фразеологизмов с референцией порицания

Материал исследования был получен методом сплошной выборки процессуальных фразеологизмов с референцией порицания (более 150 единиц) из толковых, этимологических, фразеологических словарей. При исследовании семантического объема процессуальных фразеологизмов с референцией порицания плодотворной для изучаемого языкового материала оказалась методика семантического анализа глаголов В. Шенкеля [14] и дополнительной градации семантики глагольных фразеологизмов по семе 'признак во времени' Е. Лэйзи [13].

### 2.1 Семантический анализ процессуального фразеологизма *donner du fil à retordre à qqn*

В семной структуре процессуального фразеологизма *donner du fil à retordre à qqn* (букв. «дать кому-либо нити сучить» – «отругать кого-либо» [20, с. 478; 19]) на первом уровне семантического анализа констатируются общие факты, характерные не только для рассматриваемого знака вторичной номинации, а вообще для всех процессуальных фразеологизмов с референцией порицания. Этот процесс включает такие актанты как агенс (субъект), пациенс (объект) и результат, а также дополнительные семы, характеризующие данный процесс порицания (дефиниторы). Для этого уровня характерно полное совпадение семантических признаков у всех процессуальных фразеологизмов с референцией порицания. Все они характеризуются одним признаком – прагматическим: субъект воздействует, влияет на объект, выбирая экспрессивную единицу языка.

На втором уровне устанавливаются аргументы процессуальных фразеологизмов, то есть их необходимое окружение:

1. Агенс – это семантическая единица, обозначающая начинателя действия. В нашем исследовании агенсом всегда является одушевленное лицо.
2. Пациенс – это семантическая единица, изменяющаяся под воздействием глагольного действия.
3. Результат характеризует глагольное действие референции порицания как дополнительная модифицирующая сема.

На третьем уровне проводится дальнейшая семантическая спецификация процессуальных фразеологизмов с референцией порицания, вскрывающая семантическую структуру каждого отдельного процессуального фразеологизма. Дальнейшая спецификация семантики процессуальных фразеологизмов проводится на основе выделения дополнительных, уточняющих сем – дефиниторов, которые подразделяются на три группы сем: 1 – модифицирующие семы, 2 – кондициональные семы, выражающие условия протекания процесса порицания, 3 – компаративные семы, определяющие процесс порицания путем сравнения между собой сходных процессуальных фразеологизмов по степени интенсивности.

В группе модифицирующих сем выделяются следующие семы: 'реальность' – процесс состоится реально, 'активность' – процесс состоится благодаря активности агенса, 'коммуникативность' – процесс коммуникативный, 'дидактичность' – процесс имеет дидактическую направленность, 'интеллектуальность' – процесс связан с интеллектом, 'результативность' – процесс включает некоторый результат, 'причинность' – процесс включает причину порицания, 'целенаправленность' – процесс включает цель.



В группе кондициональных сем, характеризующих условия протекания процесса порицания, выделяются семы, связанные с продолжительностью процесса во времени: ‘длительность’, ‘терминативность’, ‘моментность’ и сема ‘инструмент действия’.

В группе компаративных сем выделяются семы, характеризующие степень интенсивности протекания действия. Это семы ‘нормальной степени интенсивности’, ‘отмеченной интенсивности’, ‘интенсивности высшей степени’.

Таблица 1 – Семантическая структура процессуального фразеологизма *donner du fil à retordre à qqn*

Семантические признаки	Определительные семы														Внутренняя форма	
	Модифицирующие семы							Кондициональные семы						Компаративные семы		
	реальность	активность	коммуникативность	дидактичность	интеллектуальность	результативность	причинность	целенаправленность	длительность	терминативность	моментность	инструмент	нормальная степень	отмеченная интенсивность		интенсивность в высшей степени
<i>Donner du fil à retordre à qqn.</i> [20, с. 478; 19]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	дать кому-л. нити сучить

Для рассматриваемого знака вторичной номинации *donner du fil à retordre à qqn* (букв. «дать нити сучить» – «отругать кого-либо» [20, с. 478; 19]) характерны следующие обобщенные категориальные семы: ‘процессуальность’ + ‘агенса’ + ‘пациенса’ + ‘результат’ + ‘дефиниторы (дополнительные семы)’ + ‘прагматический признак (агенса воздействует/ влияет на пациенса)’. Аргументы: ‘агенса’ – одушевленное лицо, ‘пациенса’ – одушевленное лицо, ‘результативность’ – достижение поставленной цели (нужного поведения).

Дефиниторы:

1) ‘реальность’ + (фрагмент одного из объективно существующих, исторически сложившегося факта, реального образа, связанного с временами, когда отсутствовало прядильное оборудование и приходилось сучить нити вручную), ‘активность’ + (взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого говорящий субъект целенаправленно воздействует на объект порицания), ‘коммуникативность’ + (способность субъекта использовать понятные для собеседника речевые формулировки, подобрать успешный и корректный подход к объекту порицания), ‘дидактичность’ + (оценочная поучительная / назидательная характеристика чьих-либо действий, поступков), ‘интеллектуальность’ + (рассматривается способность говорящего субъекта к приобретению и эффективному использованию в своей речи экспрессивных средств языка для воздействия на объект порицания), ‘результативность’ + (достижение поставленной цели, нужного поведения), ‘причинность’ + ‘целенаправленность’ + (непосредственное воздействие субъекта на объект порицания);

2) кондициональные семы: ‘длительность’ + (продолжительность процесса порицания), ‘инструмент’ –;

3) компаративные семы: ‘нормальная степень’ + (определяется как совокупность требований говорящего субъекта, действующая в определённой ситуации общения, и, требующая выполнения объектом порицания).

Семантический анализ процессуального фразеологизма *donner du fil à retordre* был бы неполным без рассмотрения механизма переосмысления процессуального фразеологизма, то есть без анализа внутренней формы, в основе которой лежит потенциальная сема. Смысловое значение процессу-

ального фразеологизма носит обобщенно переносный характер, которое образовалось вследствие утраты прямого значения лексическими компонентами *donner du fil à retordre* – букв. «дать кому-либо нити сучить». Метафорический характер процессуального фразеологизма устанавливается путем метода аппликации – наложения рассматриваемого знака вторичной номинации *donner du fil à retordre à qqn* «отругать кого-либо» на свободное словосочетание – букв. «дать кому-либо нити сучить» [17, с.12]. Свободное синтаксическое словосочетание переосмыслено полностью. В основе процессуального фразеологизма лежит реальный образ, взятый из практики. Его происхождение связано с временами, когда отсутствовало прядильное оборудование, приходилось сучить нити вручную, что было очень тяжело. В результате метафорического сдвига архисем – архисемы ‘нить’ как предмета производства на архисему ‘человек’ как объекта порицания – за знаком вторичной номинации закрепилось значение «отругать кого-либо».

Анализируемый процессуальный фразеологизм, в основе которого лежит метафора, создается в результате сравнения конкретной ситуации с абстрактной. Образ данного процессуального фразеологизма осознается четко, значит этот знак вторичной номинации обладает мотивированным значением.

Мотивированность процессуального фразеологизма предопределяется и наличием семы ‘экспрессивность’, созданной в результате косвенной номинации. Сема ‘экспрессивность’ выделяется из коннотативного аспекта значения процессуального фразеологизма, так как этому знаку вторичной номинации свойственна экспрессия, неотъемлемая часть значения. Обладая оценочным характером, данный знак вторичной номинации обладает большим экспрессивно-оценочным потенциалом, создаваемым за счет ее многокомпонентной основы, и относится к литературно-разговорному пласту.

## 2.2 Семантический анализ процессуального фразеологизма *secouer les puces à qqn*

Приведем еще один пример исследования семантической структуры процессуального фразеологизма *secouer les puces à qqn* – разг. «взгреть, отругать кого-либо», букв. «трясти блох на кого-либо» [20, с. 895; 19].

Таблица 2 – Семантическая структура процессуального фразеологизма *secouer les puces à qqn*

Семантические признаки	Определительные семы												Внутренняя форма			
	Модифицирующие семы							Кондициональные семы			Компаративные семы					
	реальность	активность	коммуникативность	дидактичность	интеллектуальность	результативность	причинность	целенаправленность	длительность	терминативность	моментность	инструмент		нормальная степень	отмеченная интенсивность	интенсивность в высшей степени
<i>Secouer les puces à qqn</i> [20, с. 895; 19]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	трясти, стряхивать блох на кого-либо

Для рассматриваемого процессуального фразеологизма характерны следующие обобщенные категориальные семы: ‘процессуальность’ + ‘агенса’ + ‘пациенса’ + ‘результативность’ + дефиниторы + прагматический признак (‘агенса воздействует/ влияет на пациенса’).

Аргументы: ‘агенса’ – одушевленное лицо, ‘пациенса’ – одушевленное лицо, ‘результативность’ – достижение поставленной цели (нужного поведения).

Дефиниторы:

- 1) модифицирующие семы: 'реальность'+, 'активность'+, 'коммуникативность'+, 'дидактичность'+, 'интеллектуальность'+, 'результативность'+, 'причинность'+, 'целенаправленность'+;
- 2) кондициональные семы: 'длительность'+, 'инструмент'-;
- 3) компаративные семы: 'нормальная степень'+.

Смысловое значение процессуального знака вторичной номинации, которое образовалось вследствие утраты прямого значения лексическими компонентами (*secouer* – «трясти» и *la puce* – «блоха») носит обобщенно переносный характер. Метафорический характер глагольной фразеологической единицы устанавливается путем метода аппликации – наложения процессуального фразеологизма *secouer les puces à qqn* на свободное синтаксическое словосочетание, лежащее в основе фразеологизма – букв. «трясти блох на кого-либо». В результате метафорического сдвига архисем – архисемы 'насекомое' на архисему 'человек' – за знаком вторичной номинации закрепилось значение «отругать кого-либо».

Анализируемый процессуальный фразеологизм, в основе которого лежит метафора, создается в результате сравнения конкретной ситуации с абстрактной (отрицательная оценка объекта). Образ данного фразеологизма осознается четко, что подчёркивает мотивированность значения, которая предопределяется и наличием семы 'экспрессивность', которая выделяется из коннотативного аспекта значения процессуального фразеологизма. Данный процессуальный фразеологизм характеризуется экспрессивно-оценочным потенциалом, создаваемым за счет многокомпонентной основы фразеологизма, и относится к литературно-разговорному пласту.

### Заключение

Таким образом, наиболее ярко национальное своеобразие французской фразеологии проявляется в семантических особенностях исследуемых процессуальных фразеологизмов, в их смысловом содержании. Это своеобразие выражается в большей или меньшей по сравнению с другими языками распространенности определенных способов и путей образования фразеологизмов, в наличии некоторых способов образования, специфичных для французского языка.

Референция представлена комплексным механизмом соотношения интегрированных в речь процессуальных знаков вторичной номинации к объектам окружающего мира и заряжена прагматической интенцией вынесения порицания – «отругать кого-либо».

Сопоставив между собой семантические структуры процессуальных фразеологизмов *donner du fil à retordre* и *secouer les puces à qqn*, в том числе семантические структуры остальных процессуальных фразеологизмов референции порицания (около 150 единиц), отметим характерные для них признаки.

Прежде всего в семантике процессуальных фразеологических знаков отмечена общность модифицирующих сем с квалификацией глагольного действия референции порицания. Семантические признаки 'реальность', 'активность', 'коммуникативность', 'дидактичность', 'интеллектуальность', 'результативность', 'причинность', 'целенаправленность' квалифицируют порицание как прагматический процесс, реализуемый субъектом на объект. По дополнительной семантической характеристике процессуальные фразеологизмы отличаются несовпадением кондициональных и компаративных сем, то есть по признаку «протекание во времени» и по признаку «интенсивность». Семы 'длительность', 'терминативность' и 'моментность' определялись по характеру глагольного действия.

Семы, определяющие степень интенсивности протекания процесса порицания (нормальная степень, интенсивная и интенсивность высшей степени), определялись на основе словарных толкований лексем-идентификаторов. Процессуальные фразеологизмы, в дефинициях которых отсутствуют эксплицитно выраженные показатели интенсивности, определялись с «нормальной» степенью интенсивности, например, *chercher les poux dans la tête à qqn* – «упрекать кого-либо» // «*reprocher qqn*» [20, с. 872; 19]). Процессуальные фразеологизмы, имеющие экспликацию интенсификаторов, таких как *avec minutie* (тщательно), *vivement* (живо, глубоко), *sévèrement* (строго), *violemment* (неистово, жестоко), *vertement* (резко), *fortement* (сильно, строго) и другие, относились к разряду с интенсивным проявлением действия, например: *laver la tête à qqn*– «*réprimander fortement*» [17, с. 446]; *jeter à qqn. quelque chose au nez*– «*reprocher vivement*» [17, с. 311]; *tirer à boulets rouges sur qqn* – «*critiquer qqn. avec une certaine violence*» [17, с. 448].

### Список источников

1. Асабина А. А. Роль прагматического потенциала фразеологических единиц в реализации когнитивных моделей ситуаций // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28, № 2.

С. 152–159.

2. Залавина Т. Ю. Когнитивные и прагматические аспекты фразеологизмов со значением «поричание» : дис. ... канд. филол. наук по специальности 10.02.19 «Теория языка». Челябинск, 2007. 175 с.

3. Кирюшкина А. А. О прагматическом компоненте оценочных высказываний во французском языке // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (25 ноября 2020 г.). В 5 ч. Ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания» [Электронный ресурс]: сб. науч. статей / отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель : ГГУ, 2021. 389 с. // ГГУ: [сайт]. URL: <http://www.art-gzhel.ru> (дата обращения: 28.08.2024)

4. Красовская Я. И. Фразеологизмы с зоонимным компонентом во французском языке: семантический и лингвокультурологический аспект // Французский язык на перекрестке культур: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. статей / сост. Е. Н. Яковлева-Юрчак. Витебск : Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2022. С. 29–34.

5. Мочелевская Е. В. Лексическое значение слова как структура // Материалы студенческого научного кружка «Человек. Общество. Современность» / Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева. М. : Перо, 2015. С. 145–149.

6. Антоновский А. Ю., Бараш Р. Введение в системно-коммуникативную философию науки. М. : Логос , Гнозис. 384 с.

7. Масель Е. И., Чернобай С. Е. Семантика фразеологических единиц с антропонимическим компонентом в английском языке // Конвергентные технологии XXI: вариативность, комбинаторика, коммуникация : материалы VII Междунар. междисциплинар. науч. конф. / под общ. ред. А. Д. Петренко. Симферополь, 25–26 ноября 2022 г. Том 1. Симферополь: Крымский федеральный ун-т им. В. И. Вернадского, 2022. С. 454–459.

8. Чепасова А. М. Отражение духовной культуры во фразеологизмах // Русский язык как государственный : материалы Междунар. конф. М.-Челябинск: Ин-т рус. яз. РАН; О-во «Знание», 1997. С. 28–33.

9. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / АН СССР, Ин-т иностр. яз. 2-е изд. М. : Наука, 2005. 226 с.

10. Дебердеева Е. Е. Гендерная референция и оценочность в английской фразеологии // Язык и речь в синхронии и диахронии : материалы Междунар. заоч. науч. конф., Таганрог, 24 ноября 2017 г. Таганрог : Таганрогский гос. педагог. институт им. А. П. Чехова, 2018. С. 203–204.

11. Кузнецова И. А. Изучение возможностей формирования прагматической компетенции языковой поликультурной личности на основе интегрированного обучения иностранным языкам (на примере английского и французского) // Державинский форум. 2024. Т. 8. № 1(29). С. 8–15.

12. Норман Б. Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков) : курс лекций. Минск : БГУ, 2009. 183 с.

13. Leisi E. Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. 3. Auflage, Quelle & Meyer. Heidelberg, 1967. 135 s.

14. Schenkel W. Zur Bedeutungsstruktur deutscher Verben und ihrer Kombinierbarkeit mit Substantiven. Lpz.: VEB Verlag Enzyklopadie, 1976. 80 s.

15. Hachette. Le dictionnaire essentiel [Электронный ресурс] // Internet Archive. URL: [https://archive.org/details/dictionnairehach0000unse\\_r3h9/page/n2119/mode/2up](https://archive.org/details/dictionnairehach0000unse_r3h9/page/n2119/mode/2up) (дата обращения: 28.08.2024).

16. Le dictionnaire français Larousse [Электронный ресурс] // Larousse. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bl%C3%A2me/9727> (дата обращения: 28.08.2024).

17. Petit Robert Dictionnaire de la langue française [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com> (дата обращения: 28.08.2024).

18. Сырейщикова А. А. Locutions idiomatiques d'après le principe étimologique. М. : Наука, 1977. 154 с.

19. Французско-русский фразеологический словарь [Электронный ресурс] // SLOVARonline. URL: <https://885.slovaronline.com/> (дата обращения: 28.08.2024).

20. Французско-русский фразеологический словарь. Около 35000 выражений / под ред. Я. И. Рецкера. М. : Изд-во иностр. и национальных словарей, 1963. 1112 с.

21. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Ушаков Дмитрий Николаевич URL: <https://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 28.08.2024).

## References

1. Asabina A. A. Rol' pragmaticheskogo potentsiala frazeologicheskikh edinit v realizatsii kognitivnykh modelei situatsii, *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2022, vol. 28, no 2, pp. 152–159. (In Russ.).

2. Zalavina T. Yu. Kognitivnye i pragmaticheskie aspekty frazeologizmov so znacheniem «poritsanie» : dis. ... kand. filol. nauk po spetsial'nosti 10.02.19 «Teoriya yazyka», Chelyabinsk, 2007, 175 p.

3. Kiryushkina A. A. O pragmaticheskom komponente otsenochnykh vyskazyvaniy vo frantsuzskom yazykeshkina, *Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma «Obrazovanie. Nauka. Kul'tura»* (25 noyabrya 2020 g.), V 5 ch. Ch. 2. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Pedagogika i psikhologiya kak integrativnye ot-rasli nauchnogo znaniya» [Elektronnyi tekst]: sb. nauch. statei / otv. red. N. V. Osipova, Gzhel', GGU, 2021, GGU: [sait].

URL: <http://www.art-gzhel.ru> (accessed 28 August 2024).

4. Krasovskaya Ya. I. Frazеologizmy s zoonimnym komponentom vo frantsuzskom yazyke: semanticheskii i lingvokulturologicheskii aspekt, Frantsuzskii yazyk na perekrestke kul'tur: aktual'nye voprosy i per-spektivy issledovaniya : sb. statei / sost. E. N. Yakovleva-Yurchak, Vitebsk, Vitebskii gos. un-t im. P. M. Masherova, 2022, pp. 29–34.

5. Mochelevskaya E. V. Leksicheskoe znachenie slova kak struktura, Materialy studencheskogo nauchnogo kruzhka «Chelovek. Obshchestvo. Sovremennost'» / Al'met'evskii filial Kazanskogo natsional'nogo issledovatel'skogo tekhnicheskogo universiteta imeni A. N. Tupoleva, Moscow, Pero, 2015, pp. 145–149.

6. Antonovskii A. Yu., Barash R. Vvedenie v sistemno-kommunikativnuyu filosofiyu nauki, Moscow, Logos, Gnozis, 384 p.

7. Masel' E. I., Chernobai S. E. Semantika frazeologicheskikh edinit s antroponimicheskim komponentom v angliiskom yazyke, Konvergentnye tekhnologii XXI: variativnost', kombinatorika, kommunikatsiya : materialy VII Mezhdunar. mezhdistsiplinar. nauch. konf. / pod obshch. red. A. D. Petrenko. Simferopol', 25–26 noyabrya 2022 g., T.1, Simferopol', Krymskii federal'nyi un-t im. V. I. Vernadskogo, 2022, pp. 454–459.

8. Chepasova A. M. Otrazhenie dukhovnoi kul'tury vo frazeologizmakh, Russkii yazyk kak gosudarstvennyi: materialy Mezhdunar. konf., Moscow–Chelyabinsk: In-t rus. yaz. RAN; Ob-vo «Znanie», 1997, pp. 28–33.

9. Vol'f E. M. Funktsional'naya semantika otsenki, AN SSSR, In-t inostr. yaz. 2-e izd., Moscow, Nauka, 2005, 226 p.

10. Deberdeeva E. E. Gendernaya referentsiya i otsenchnost' v angliiskoi frazeologii, Yazyk i rech' v sinkhronii i diakhronii : materialy Mezhdunar. zaoch. nauch. konf., Taganrog, 24 noyabrya 2017 g., Taganrog, Taganrofskii gos. pedagog. institut im. A. P. Chekhova, 2018, pp. 203–204.

11. Kuznetsova I. A. Izuchenie vozmozhnostei formirovaniya pragmaticheskoi kompetentsii yazykovoi poli-kul'turnoi lichnosti na osnove integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam (na primere angliiskogo i frantsuzskogo), *Derzhavinskii forum*, 2024, vol. 8, no.1(29), pp. 8–15. (In Russ.).

12. Norman B. Yu. Lingvisticheskaya pragmatika (na materiale russkogo i drugikh slavyanskikh yazykov) : kurs lektsii, Minsk, BGU, 2009, 183 p.

13. Leisi E. Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. 3. Auflage, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1967, 135 p.

14. Schenkel W. Zur Bedeutungsstruktur deutscher Verben und ihrer Kombinierbarkeit mit Substantiven, Lpz., VEB Verlag Enzyklopadie, 1976, 80 p.

15. Hachette. Le dictionnaire essentiel. [Elektronnyi tekst], Internet Archive, URL: [https://archive.org/details/dictionnairehach0000unse\\_r3h9/page/n2119/mode/2up](https://archive.org/details/dictionnairehach0000unse_r3h9/page/n2119/mode/2up) (accessed 28 August 2024).

16. Le dictionnaire français Larousse [Elektronnyi tekst], Larousse. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bl%C3%A2me/9727> (accessed 28 August 2024).

17. Petit Robert Dictionnaire de la langue française [Elektronnyi tekst], URL: <https://dictionnaire.lerobert.com> (accessed 28 August 2024).

18. Syreishchikova A. A. Locutions idiomatiques d' après le principe étimologique, Moscow Nauka, 1977, 154 p.

19. Frantsuzsko-russkii frazeologicheskii slovar' [Elektronnyi tekst], SLOVARonline, URL: <https://885.slovaronline.com/> (data obrashcheniya: 28.08.2024).

20. Frantsuzsko-russkii frazeologicheskii slovar'. Okolo 35000 vyrazhenii / pod red. Ya. I. Retskera, Moscow, Izd-vo inostr. i natsional'nykh slovarei, 1963, 1112 p.

21. Ushakov D. N. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka [Elektronnyi tekst], Ushakov Dmitrii Nikolaevich, URL: <https://ushakovdictionary.ru> (accessed 28 August 2024).

### ***Информация об авторах***

**Мочелевская Е. В.** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры экономики машиностроения Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ.

**Залавина Т. Ю.** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

### ***Information about the authors***

**Mochelevskaya E. V.** – Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of Economics and Engineering, Almet'yevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev.

**Zalavina T. Yu.** – Associate Professor, PhD in Philology, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Institute of the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU).

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 15.09.2024;  
принята к публикации 17.09.2024.*

*The article was submitted 10.09.2024; approved after reviewing 15.09.2024;  
accepted for publication 17.09.2024.*

---