

Дата выхода: 23 октября 2026 г.

Электронный научно-образовательный журнал «ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»

№ 4(105) 2026

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Свидетельсво о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года, зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:
Коротков А.М. - главный редактор
Штыров А.В. - заместитель главного редактора
Караваева А.С. - редактор
Спиридонова О.И. - дизайнер

grani@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

Исторические науки

БЕЖЕНЦЕВА А.Р. Материалы Государственного архива Волгоградской области как источник изучения развития институциональной сферы культуры Волгоградской области в сер. 1960-х – сер. 1980-х гг. 4

МАТРЕННИКОВА М.Н., СУХОРУКОВА Е.П. Истоки и развитие фольклорной тематики в творчестве М.А. Врубеля 9

НАСЕКИН М.А. Служба светомаскировки МПВО Сталинграда: проблемы обеспечения в 1941–1942 годах 15

РЯЩИКОВ А.Д., ОРЕШКИНА Т.Н. Материалы центра документации новейшей истории Волгоградской области как источник изучения реформирования высшей школы Сталинграда середины 1950-х гг. 20

РЯЩИКОВА Т.А., ОРЕШКИНА Т.Н. Мемориальная функция цифровой среды (на примере проекта «Без срока давности») 25

Педагогические науки

ДВОЙНИНА Г.Б., ЗАПОРОЖСКИЙ Д.Д. Музыкальное исполнительство в практике концертно-конкурсной деятельности педагогических вузов 31

ЖУКОВА С.Д., БАКРАДЗЕ Н.Ю. Использование материалов научного исследования по генетике собак (на примере породы немецкий боксер) для подготовки заданий ОГЭ и ЕГЭ 36

КИСЕЛЕВА И.А. «Ложные друзья переводчика»: уровень осведомлённости студентов технического вуза 43

КОВАЛЕНКО А.С. Содержательно-структурный анализ программ повышения квалификации преподавателей иностранного языка по подготовке к олимпиадам 48

МЕЛЬЧАКОВА А.А., СЕМЕНОВА А.В., ГУЩИНА А.А. Формирование профессиональной субъектности будущего учителя истории через включение в образовательный проект с использованием VR-технологий 53

НАЗАРОВ А.В. Значимость конгресс-функции пространства университета 57

ОГАНЯН Л.В., ШУБИНА А.С. Психологические компоненты вовлеченности студентов учреждений среднего профессионального образования в профессиональную деятельность 61

ХРОМКИНА Н.В., ШУБИНА А.С. Готовность старшеклассников к осознанному выбору как фактор профессионального самоопределения 67

Психологические науки

ШАГИМУРАТОВ К.Н. Смысложизненные ориентации как ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями: от логотерапии В. Франкла к психологии смысла Д.А. Леонтьева 73

ШАШЛОВА Г.М. Факторы возникновения и особенности проявления трудностей в обучении у младших школьников 78

Филологические науки

ВАРЛАМОВА А.А., ПУТИЛО А.О. Жертвенность как одна из христианских ценностей, воплощённая в образе Ваньки Валялкина из цикла книг Д.А. Емца «Таня Гроттер» 85

ЖИЛЕЙКИНА А.В., ЕРЕМЕЕВА Д.Ю., ХАСАНОВА М.Р. Взаимовлияние русского и таджикского языков 90

КРУПКИНА О.А., МАТЮШЕНКО Е.Е. Лингвостилистические механизмы утраты комического эффекта при переводе комикса “Garfield” 96

ПОНОМАРЕВА Н.Е., МУЛДАШЕВА А.А. Петербургский миф в лирике З. Гиппиус 1910-х годов в зеркале пушкинской традиции 102

Экономические науки

КАЙБИЧЕВА Е.И. Муниципальная поддержка СОНКО: опыт крупнейшего города (кейс Екатеринбурга) 107

Исторические науки

УДК 93/94

А.Р. БЕЖЕНЦЕВА
(alinkabez@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МАТЕРИАЛЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В СЕР. 1960-Х – СЕР. 1980-Х ГГ.

Рассматривается источниковый потенциал материалов Государственного архива Волгоградской области для изучения институциональной сферы культуры региона в сер. 1960-х – сер. 1980-х гг. Анализируются основные архивные фонды, содержащие документы органов управления культуры, отражающие организационно-правовые, финансовые и функциональные аспекты деятельности учреждений культуры Волгоградской области.

Ключевые слова: *Государственный архив Волгоградской области, институциональная сфера культуры, учреждения культуры, советская культура, культурная политика.*

ALINA BEZHENTSEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE MATERIALS OF THE STATE ARCHIVE OF THE VOLGOGRAD REGION AS THE SOURCE OF STUDYING THE DEVELOPMENT OF THE INSTITUTIONAL SPHERE OF CULTURE IN THE VOLGOGRAD REGION IN THE MIDDLE OF THE 1960S – THE MIDDLE OF THE 1980S

The source potential of the materials of the State Archive of the Volgograd region for studying the institutional sphere of the culture of the region in the middle of the 1960s – the middle of the 1980s is considered. The basic archive funds, containing the documents of the administrative bodies of culture that reflect the organizational and legal, financial and functional aspects of activity of cultural institutions of the Volgograd region, are analyzed.

Keywords: *the State Archive of the Volgograd region, institutional sphere of culture, cultural institutions, the Soviet culture, cultural policy.*

В современной исторической науке изучение развития и функционирования институциональной сферы культуры советского общества остаётся одним из актуальных направлений. Особый исследовательский интерес представляет изучение регионального аспекта культурной политики, т. к. именно на региональном уровне реализовывались решения центральных органов власти, а также решений съездов КПСС, активно шёл процесс формирования сети учреждений культуры и складывания механизма взаимодействия центральных органов государственной власти и культурных институтов.

К сер. 1960-х гг. Волгоградская область являлась крупнейшим индустриальным регионом и промышленным центром на юге страны [1]. В связи с этим обуславливается особое внимание со стороны государства к вопросам культурного обслуживания населения. Рассмотреть процесс развития институциональной сферы культуры Волгоградской области в исследуемый период позволяет широкий пласт исторических источников: законодательные акты, периодическая печать, кино и фотодокументы, материалы личного происхождения, но одним из основных источников являются материалы региональных архивохранилищ.

В контексте исследуемой темы актуальность определяется необходимостью расширения источниковой базы изучения культурной политики советского государства в данный период, а также введе-

© Беженцева А.Р., 2026

нием в научный оборот ранее неопубликованных архивных материалов. Крупнейшим региональным архивохранилищем Волгоградской области является Государственный архив Волгоградской области (ГАВО), который обеспечивает сохранность документального наследия. В фондах архива содержатся документы, отражающие различные стороны общественной жизни, в том числе процессы культурного строительства и деятельности культурных учреждений. Содержатся отражающие различные стороны общественной жизни, включая процессы культурного строительства и функционирования учреждений культуры. Значительный пласт документов за период сер. 1960-х – сер. 1980-х гг., содержащих в себе информацию о культурном развитии в Волгоградской области, остаётся малоизученным. Таким образом, научная новизна данного исследования заключается в систематизации материалов, хранящихся в ГАВО, по проблеме развития институциональной сферы культуры региона.

В сер. 1960-х – сер. 1980-х гг. в стране действовала партийно-государственная система управления. Управление культурной сферой осуществлялось образованным в 1953 г. министерством культуры СССР [8], которому согласно постановлению Совета Министров СССР № 933 от 28 марта 1953 г. «О структуре и штатах центрального аппарата Министерства культуры СССР», должны подчиняться все учреждения культуры на общесоюзном уровне [6]. В Волгоградской области на региональном уровне существовали структуры, которые входили в систему управления сферой культуры. Выборным представительным органом государственной власти здесь являлись Волгоградский областной Совет депутатов трудящихся и Волгоградский городской Совет депутатов трудящихся, при которых действовали исполнительные комитеты. В этой связи ценную информацию в рамках данного исследования представляют собой следующие фонды ГАВО: Фонд отдела культуры исполнительного комитета Волгоградского городского Совета народных депутатов (Ф.Р-6019) и фонд управления культуры исполнительного комитета Волгоградского городского Совета народных депутатов (Ф.Р-6531).

Документы данного регионального архивохранилища позволяют исследовать организационно-правовую основу деятельности учреждений культуры. Так, исследуя архивные материалы, можно констатировать, что работа культурных учреждений определялась решениями и постановлениями партии. Одним из наиболее ярких примеров является период 1969–1970 гг., в котором основные мероприятия в учреждениях культуры региона готовились в свете принятого 15 февраля 1969 г. постановления ЦК КПСС «О подготовке к 100-летию В.И. Ленина в культ-просветучреждениях», а также постановление ЦК КПСС «О подготовке к 100-летию со Дня рождения В.И. Ленина» [10]. Согласно справке о работе культурных учреждений в свете данных постановлений, все учреждения Волгограда и области должны были включиться во всесоюзные и областные смотры, а также составить перспективные планы работы, уделив особое внимание усилению пропаганды ленинизма, воспитание молодежи на революционных, боевых и трудовых традициях старшего поколения, а также оказанию постоянной помощи предприятиям в успешном выполнении пятилетнего плана [Там же].

Институциональную сферу культуры в первую очередь составляют учреждения культуры. Документы, хранящиеся в вышеуказанных фондах, позволяют выявить, какие культурные учреждения функционировали в регионе в исследуемый период. Так, в регионе действовали клубные учреждения системы Министерства культуры СССР – городские и сельские Дома культуры, клубы профсоюзов и работников, самостоятельные автоклубы клубы прочих ведомств и организаций, Дворцы, Дома культуры и клубы колхозов [2, 3]. Кроме этого, в сеть культурных учреждений региона были так же включены музеи, библиотеки, театры, киносеть. Статистические сведения, представленные в архивных документах, позволяют проследить количественную динамику развития институциональной сферы региона. Рассмотрим данный аспект на примере Дворцов и Домов культуры Волгограда. На основе статистических данных представляется возможным проследить, что сеть Домов и Дворцов культуры в г. Волгограде планомерно с каждым годом расширялась, у жителей появлялось все больше мест для проведения своего досуга, отдыха, удовлетворения духовных потребностей и реализации творческих способностей (см. табл. 1 на с. 6) [4, 11].

© Беженцева А.Р., 2026

Таблица 1

Развитие сети Дворцов и Домов культуры Волгограда в 1951 – сер. 1980-х гг.

Название учреждения	На 1 января 1970 г.	Предполагалось ввести в эксплуатацию к 1975 г.	К концу 1980 г.	К сер. 1980-х гг.
Дворцы и дома культуры	10	7	14	16

Необходимо отметить, что помимо количественных показателей развития сети культурных учреждений, в архивных документах содержится не мало информации о финансово-экономическом аспекте функционирования, в частности о капиталовложениях в развитие данной сети. Обратим внимание на комплексный план развития культурного обслуживания населения Волгоградской области на 1981–1985 гг. (см. табл. 2) [7]. Анализ данного плана показывает, значительная часть регионального бюджета отводилась на развитие духовной сферы, в частности, на культуру и искусство.

Таблица 2

Комплексный план развития культурного обслуживания населения Волгоградской области на 1981–1985 гг. (в тыс. руб.)

	По проектной документации	До перв. полов. 1981 г.	Выполнение до конца строительства	План 1981 г.	План 1982 г.	План 1983 г.	План 1984 г.	План 1985 г.	Всего за пятилетку
Строительство зданий для клубных учреждений – всего В том числе:	18834	11768	7066	5461	5838	6922	5504	5604	29928
За счет капиталовложений на развитие культуры и искусства	2302	1132	1110	820	290		500	600	2210

Ещё одним немаловажным аспектом развития институциональной сферы является его кадровое обеспечение. Архивные материалы располагают данными об уровне образования работников сферы культуры, их квалификации, а также кадровой политики. Здесь особенно ценными являются сводные планы по труду городского отдела культуры [5], сводные отчеты о выполнении плана по труду [9], а также различные справки. Так, в справке о выполнении постановления Коллегии Министерства культуры РСФСР от 11 мая 1967 г. «О работе управления культуры Волгоградского облисполкома по подбору, расстановке и воспитанию кадров в учреждениях культуры и искусства» указывается, что в результате детального анализа состояния работы с кадрами составлены планы основных мероприятий по подготовке и переподготовки кадров в целом по области и по каждому району на 1967–1969 гг. Главная цель всех этих мероприятий – обеспечить все учреждения культуры региона специалистами средней и высшей квалификации. В 1967 г. управлению культуры удалось сосредоточить внимание партийных, советских и хозяйственных органов на местах на вопросе работы с кадрами [13]. Анализ

© Беженцева А.Р., 2026

данной справки позволяет констатировать, что КПСС, исполкомы райсоветов, первичные партийные организации и сельские Советы принимают самые решительные меры по укреплению кадров культпросветработников [14]. Одной из таких мер являлось создание консультационных пунктов в районах для работников культуры и создания условий для получения заочного образования в высших и средних специальных учебных заведениях [15].

Архивные документы также позволяют выделить основные направления в деятельности институциональной сферы культуры Волгоградской области. Главным направлением являлась культурно-просветительная деятельность. Материалы районных отделов культуры и учреждений клубного типа, такие как справки, отчеты и др., отражают формы организации досуга населения и развитие художественной самодеятельности. Проанализировав основной пласт архивных материалов за период сер. 1960-х – сер. 1980-х гг. можно выделить следующие формы работы: кружки, лекции, выставки, формирование и работа коллективов художественной самодеятельности и др.

В архивных материалах также активно прослеживается и ещё одно направление – массово-политическая работа. Так, в справке о содержании молодежных мероприятий в культпросветучреждениях г. Волгограда указывается, что учреждения культуры – центры массово-политической работы, они активно помогают в коммунистическом воспитании трудящихся, особенно молодежи, в формировании нового человека [12]. В работе активно используются такие формы, как кинолектории, тематические вечера, встречи с избирателями в периоды предвыборных кампаний, любительские объединения по интересам и др.

Таким образом, материалы Государственного архива Волгоградской области представляются собой ценный источник для изучения развития институциональной сферы культуры Волгоградской области в середине 1960-х – середине 1980-х гг.

Среди фондов ГАВО наиболее значимыми в контексте данного исследования являются фонды управления культурой. Систематизация источниковой базы исследования помогает определить основные направления и векторы развития институциональной сферы культуры. Архивные материалы позволяют реконструировать процессы развития культурной сферы региона, а также изучить механизмы реализации культурной политики на местах и выявить особенности функционирования системы учреждений культуры.

Литература

1. Беженцева А.Р. Развитие социокультурной сферы г. Волгограда в сер. 1960-х – сер. 1980-х гг. (на примере Домов культуры) // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 16–20. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1670333635.pdf (дата обращения: 25.05.2026).

2. Годовые статотчеты районов о количестве учреждений культуры и наличии в них платных культпросветработников за 1966 г. // ГАВО. Ф.Р-6531. Оп. 2. Д. 168. Л. 30об.

3. Годовые статотчеты районов о количестве учреждений культуры и наличии в них платных культпросвет работников за 1969 г. // ГАВО. Ф.Р.-6531. Оп. 2. Д. 240. Л. 1об.

4. Годовые статотчеты районов о количестве учреждений культуры и наличии в них платных культпросвет работников за 1970 г. // Ф.Р.-6531. Оп. 2. Д. 257. Л. 30об.

5. Планы по труду, штатное расписание, сметы и финансовые расчеты городского отдела культуры и подведомственных учреждений на 1971 г. Т. 1. // Ф.Р.-6019. Оп. 2. Д. 285. Л. 1–330.

6. Постановление Совета Министров СССР от 28 марта 1953 г. № 933 «О структуре и штатах центрального аппарата Министерства культуры СССР» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/765715763 (дата обращения: 20.06.2026).

7. Пятилетний план развития культуры и искусства Волгоградской области на 1981–1985 гг. // ГАВО. Ф.Р-6531 Оп. 2. Д. 519. Л. 8–38.

8. Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР. 1938 г. –июль 1956 г. / под ред. к.ю.н. Мандельштам Ю.И. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1956. С. 78–80.

9. Сводные годовые отчеты о выполнении плана по труду за 1971 г. // Ф.Р-6019. Оп. 2. Д. 287. Л. 1–15.

10. Справка о работе учреждений культуры в свете постановления ЦК КПСС «о подготовке к 100-летию В.И. Ленина в культпросветучреждениях от 15 февраля 1969 г. // Ф.Р-6019. Оп. 2. Д. 261. Л. 32.

11. Справка о работе учреждений культуры и искусства по выполнению решений XXIV съезда КПСС // ГАВО. Ф.Р-6019. Оп. 2. Д. 278. Л. 27.

© Беженцева А.Р., 2026

12. Справка о содержании молодежных мероприятий в культпросветучреждениях г. Волгограда // Ф.Р-6019. Оп. 2. Д. 244. Л. 1.

13. Справка отчет управления о работе с кадрами в учреждениях культуры города и области за 1965–1970 гг. // Ф.Р-6531. Оп. 2. Д. 265. Л. 17.

14. Справка отчет управления о работе с кадрами в учреждениях культуры города и области за 1965–1970 гг. // Ф.Р-6531. Оп. 2. Д. 265. Л. 21.

15. Справка отчет управления о работе с кадрами в учреждениях культуры города и области за 1965–1970 гг. // Ф.Р-6531. Оп. 2. Д. 265. Л. 24.

© Беженцева А.Р., 2026

УДК 93/94

М.Н. МАТРЕННИКОВА, Е.П. СУХОРУКОВА
(Волгоград)

ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТЕМАТИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.А. ВРУБЕЛЯ

Анализируются ключевые условия, повлиявшие на становление творческого пути М.А. Врубеля. Рассматривается вклад, который был внесен художником в развитие исторического направления живописи. Прослеживается влияние сказочно-фольклорного цикла на художественную среду последнего десятилетия XIX в.

Ключевые слова: *история России, культурное пространство, М.А. Врубель, фольклор, историческое направление живописи.*

MARIYA MATRENNIKOVA, ELENA SUKHORUKOVA
(Volgograd)

SOURCES AND DEVELOPMENT OF FOLKLORE THEME IN THE CREATIVE WORK OF M.A. VRUBEL

The key conditions, having influenced on the establishment of the creative way of M.A. Vrubel, are analyzed. There is considered the contribution that was made by the artist in the development of the historical direction of painting. The influence of fairy and folklore cycle on the Art world of the latest decade of the XIXth century is observed.

Keywords: *history of Russia, cultural space, M.A. Vrubel, folklore, historical direction of painting.*

Изучение тематических художественных полотен, которые отображают исторические события прошлых эпох – актуальная тема исследований в современном научном сообществе. Данное положение подтверждено также публикациями последних лет, которые носят междисциплинарный характер [2, 3, 4, 13]. Автором уже предпринимались попытки визуализации древнерусской эпохи сквозь призму былинно-исторического цикла полотен В.М. Васнецова [12]. В контексте данного вопроса также представляет особую важность выявление перечня условий, которые имели влияние на художников, обращавшихся к историческому направлению живописи. Необходимо отметить, что несмотря на достаточно устойчивый интерес исследователей к творческому наследию М.А. Врубеля, анализ истоков развития фольклорной тематики в творчестве художника остается слишком фрагментарным, что подтверждает актуальность данного исследования.

Объектом исследования является исторический период творчества М.А. Врубеля (1856–1910), а предметом – истоки формирования былинно-сказочной тематики в творчестве художника. Необходимо пояснить, что интерес М.А. Врубеля к данному направлению живописи интенсивно проявился в последнее десятилетие XIX столетия, а в начале XX в. художник вновь приходит к своей главной теме, к Демону.

Целью работы является выявление условий, повлиявших на обращение к историческому направлению М.А. Врубелем, что требует реализации ряда задач: охарактеризовать биографические и социокультурные факторы создания работ сказочно-былинного цикла М.А. Врубеля; проследить их влияние на художественную среду последнего десятилетия XIX в., а также на восприятие творчества самого М.А. Врубеля, что позволит определить вклад М.А. Врубеля не только для российского искусства, но и для истории Отечества ранних периодов, которая находит свое отражение на тематических полотнах величайших художников последней трети XIX в.

В работах М.А. Врубеля представляется довольно сложным проследить отображение конкретных исторических образов, но влияние мифологических и фольклорных сюжетов на творче-

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026

ство художника очевидно. Эта тема начала появляться на полотнах М.А. Врубеля во второй половине 90-х годов XIX в. – начале XX в. Приблизительно с момента его переезда в Абрамцевскую усадьбу С.И. Мамонтова, где вместе с другими участниками художественного кружка М.А. Врубель занимался не только исторической живописью, но и возрождением древнерусских ремесел и декоративно-прикладного искусства.

Интерес М.А. Врубеля к истории проявился еще в школьные годы [8, с. 7]. По воспоминаниям сестры, А.А. Врубель, Михаила Александровича от искусств в это время отвлекает история, он «пишет, сверх нормы, большие сочинения на темы из античной жизни и средневековья» [5, с. 193]. В 1874 г. художник переезжает в Санкт-Петербург для поступления на юридический факультет. Впоследствии М.А. Врубель пытался работать в данной сфере, однако не так долго: культурная жизнь столицы затянула М.А. Врубеля, он стал посещать вместе с сестрой Эрмитаж [5]. Там же он познакомился со студентами Академии художеств, куда поступил в 1880 г., а уже в следующем году, по рекомендации своего учителя, П.П. Чистякова, отправился в Киев для работы в Кирилловской церкви по заказу А.В. Прахова [8].

В этот момент начался киевский этап жизни М.А. Врубеля, оказавший на художника заметное влияние. Там он впервые знакомится с византийским и древнерусским искусством, несколько месяцев изучает древности Византии, пользуясь не только оригиналами, сохранившимися в храмовом сооружении, но и домашней библиотекой А.В. Прахова, где М.А. Врубель обнаружил богатую коллекцию книг, таблиц и фотографий [Там же]. Отметим, М.А. Врубель подошел к процессу реставрации фресок довольно ответственно. Сын А.В. Прахова, Николай, вспоминал о том, что художник «не выдумывал ничего от себя» [5, с. 326], а строго следовал постановке фигур и складок одежды на сохранившихся фрагментах фресок.

Работа с монументальным византийским и древнерусским искусством привнесла многое в стиль самого художника: при первом ознакомлении с творчеством М.А. Врубеля у героев его полотен можно обнаружить выразительные глаза, что является типичной чертой для византийской живописи. Кроме того, необходимо отметить, что М.А. Врубель подошел к перениманию опыта древних творцов также монументально: художник позаимствовал именно суть – экспрессию форм с присущими формами, их ритмичностью и цветовыми решениями [7, с. 137]. В воспоминаниях о встречах с М.А. Врубелем художник Л.М. Ковальский, описывая день знакомства с ним, приводит фразу, которая раннее была озвучена М.А. Врубелем остальным «товарищам» Л.М. Ковальского. Фраза наиболее емко описывает возникшее сотворчество между М.А. Врубелем и его предшественниками: художник говорил о том, что «…здесь он ближе всего подошел к Византии» [5, с. 239]. Фреска «Сошествие Святого Духа», над которой работал художник, сохранилась до наших дней.

В 1884 г. М.А. Врубель по предложению А.В. Прахова отправился в Венецию [8]. Из переписки художника с сестрой и другом, В.Е. Савинским, известно, что именно в Италии в рассуждениях об искусстве у М.А. Врубеля начинают зарождаться мысли об интерпретации русской природы и сказок. В частности, в переписке с В.Е. Савинским, когда Михаил Александрович еще пребывал в Венеции, он отмечает следующее: «…сколько у нас красоты на Руси» [Там же, с. 99]. В этом письме художник пытался переосмыслить свою поездку в Италию и ее влияние на собственные представления об искусстве: он считал, что там, в Венеции, можно только учиться, но творить – исключительно на родине. Возвратившись из поездки, М.А. Врубель продолжил работу над эскизами для росписи церкви и обратился к самой значительной теме своего творчества, к Демону. Работа над полотнами, содержащими мотивы русского народного эпоса, у М.А. Врубеля начнется несколько позже – во время его московского периода, когда большую часть времени М.А. Врубель будет проводить в Абрамцеве у семейства Мамонтовых. Новый этап в жизни художника случился неожиданно – М.А. Врубель в Москве был проездом на несколько дней по пути в Киев, однако московская жизнь его так затянула, что художник остался жить в Москве.

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026

Самым значительным событием в судьбе М.А. Врубеля, а также целой плеяды выдающихся деятелей искусства того времени стало появление на их жизненном пути С.И. Мамонтова, предпринимателя и мецената, сыгравшего значительную роль в развитии российского искусства. Эту его роль лучше всего передал В.М. Васнецов в воспоминаниях о С.И. Мамонтове: «Таких людей, как Савва Иванович, сегодня нами вспоминаемый, особенно следует ценить нам... Нужны личности, не только творящие в самом Искусстве, но и творящие ту атмосферу и среду, в которой может жить, процветать, развиваться и совершенствоваться Искусство» [15, с. 247]. Познакомились М.А. Врубель и С.И. Мамонтов в 1889 г. при посредничестве К.А. Коровина [10].

С.И. Мамонтов смог обеспечить для художника такие условия, чтобы он мог творить, не беспокоясь о «мирском»: Михаил Александрович жил в доме Мамонтовых, а сам С.И. Мамонтов выступал в качестве щедрого мецената и даже сыграл значимую роль в личной жизни М.А. Врубеля – его знакомстве и свадьбе с певицей Н.И. Забелой [8]. В скором времени молодая чета назовет своего первенца в честь С.И. Мамонтова – Саввой. Напрямую с этими событиями была связана работа М.А. Врубеля над двумя панно – это сюжет, в основу которого легла былина «Вольга и Микула Селянинович», а также «Принцесса Греза» (1896). Эта масштабная работа была заказана С.И. Мамонтовым, чтобы М.А. Врубель как можно скорее мог оплатить свадьбу с Н.И. Забелой. Актриса театра стала для художника музой, воплощающей русский поэтический образ [Там же].

Деятельность С.И. Мамонтова в сфере культуры была крайне обширна, однако наиболее целесообразно будет рассмотреть подробнее учрежденный им Абрамцевский художественный кружок и его влияние на творчество М.А. Врубеля. Участниками данного художественного объединения были В.М. и А.М. Васнецовы, В.Д. и Е.Д. Поленовы, В.А. Серов, В.И. Суриков, И.Е. Репин и мн. др. деятели искусства. Абрамцевская усадьба располагалась в Сергиево-Посадском районе Московской области и была построена в XVII в., не раз становившись творческим центром [11]. До С.И. Мамонтова усадьбой владел писатель и критик С.Т. Аксаков, а после и его сыновья – И.С. и К.С. Аксаковы, которые стояли во главе славянофилов.

Одним из направлений деятельности кружка стало обращение к древнерусскому наследию. Его участники занимались возрождением утраченных и забытых ремесел: в 80–90-х годах XIX в. было организовано несколько мастерских. В столярной мастерской создавались предметы домашней утвари по эскизам Е.Д. Поленовой и В.М. Васнецова. А в гончарной мастерской раскрылся талант М.А. Врубеля, как скульптора и керамиста, создававшего такие предметы искусства, как поливные изразцы, майоликовую скульптуру и различные бытовые майоликовые изделия. М.А. Врубель внес значимый вклад в развитие нового витка русского декоративно-прикладного искусства [Там же]. Среди абрамцевских работ художника выделяется «керамический диван», который был инкрустирован различными изразцами, выполненными по задумке самого М.А. Врубеля. Не менее впечатляющими изделиями являются майоликовые камины, которые носят одно и то же название: «Встреча Вольги Святославовича и Микулы Селяниновича» [1]. На данный момент известно о существовании пяти экземпляров каминов М.А. Врубеля, имеющих некоторые отличия в композиции и цветовых решениях, но представляющие один сюжет, в основу которого легло знаменитое панно М.А. Врубеля, созданное в 1896 г. для Всероссийской выставки в Нижнем Новгороде. Даже отец М.А. Врубеля, А.М. Врубель, называл своего сына «художником по печной части» [5, с. 144].

На наш взгляд, именно в Абрамцеве М.А. Врубель наиболее полно реализует свое представление о художнике-универсале эпохи Возрождения. При этом в работах оставался узнаваем неповторимый стиль автора. Необходимо также отметить, что, по свидетельствам самого М.А. Врубеля в письме сестре именно в Абрамцеве художнику «слышалась та интимная национальная нотка», которую он пытался отразить в своих работах, что запечатлено в созданных им сюжетах и произведениях [Там же, с. 79]. Одной из самых первых работ в исторической тематике, созданных М.А. Врубелем, стало полотно «Богатырь» (рис. на с. 12).

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026



Рис. М.А. Врубель «Богатырь» (1898, ГРМ, Санкт-Петербург)

Подчеркнем, фольклорно-эпическая тематика была по-новому была открыта В.М. Васнецовым еще в 80-х годах XIX в. По мнению Э.И. Грабаря, именно В.И. Суриков и В.М. Васнецов продолжат традиции В.Г. Шварца в своем творчестве, а с полотна В.М. Васнецова «После побоища Игоря Святославовича с половцами» (1880) началась новая эра в русском изобразительном искусстве: художники пробовали отразить на полотнах связь с народом, тот идеал национальной красоты, идея о котором будет жить еще долго [6]. К ним можно отнести и М.А. Врубеля. По свидетельствам С.П. Яремича, биографа художника, знавшего его лично, сам М.А. Врубель сказал о том, что «Поле битвы» В.М. Васнецова в свое время произвело на него сильное впечатление [14, с. 154]. «Богатырь» М.А. Врубеля имеет значительные отличия от «Богатырей» В.М. Васнецова – Михаил Александрович стремился создать более приближенный к былинам образ, что свидетельствует скорее о различиях в подходах к художественной интерпретации сюжетов прошлого, воссоздаваемых мастерами живописи.

М.А. Врубель пишет «Богатыря» в 1898 г. Однако в этом полотне заметна связь с сюжетом «Микула Селянинович» – это возможно проследить по эскизам, оставшимся после разработки панно: по пропорциям всадника и изображению коня «Богатырь» схож со своим предшественником, Вольгой [5, с. 30]. На полотне запечатлен несколько гиперболизированный образ богатыря, однако его можно назвать монументальным. М.А. Врубель ощутимо исказил пропорции, сильно расширяя горизонтали, поэтому и богатырь, и конь получились неправдоподобно огромным и кряжистым. В момент начала написания полотна М.А. Врубель с женой гостили в хуторе Ге Черниговской губернии. Е.И. Ге, родная сестра Н.И. Забелы, в своих воспоминаниях пишет о том, что лошадь скорее расходится в ширину, нежели чем в длину, однако отмечает, что лицо у богатыря приятное [Там же, с. 217]. Н.А. Дмитриева, в свою очередь, говорит, что в фигурах богатыря и лошади есть какая-то «искусственная раздутость», объясняя это тем, что М.А. Врубелю ближе более легкие и лиричные образы, хотя отрицать факт того, что художник ощущал всю силу и мощь русского богатыря нельзя [8, с. 72]. В герое полотна чувствуется спокойствие и стойкость духа: даже верхушки деревьев расположены, как бы у его ног, а богатырский конь неразрывно связан с землей русской – он вырастает прямо из-под нее [4]. Пейзаж только подчеркивает монументальность: сумрачный лес обволакивает фигуру богатыря, подчеркивая статичность всей композиции, о которой пишет Н.А. Прахов [5, с. 323]. В «Богатыре» М.А. Врубеля сказочно-былинные мотивы переплетаются с реальностью: работа художника выглядит как иллюстрация к народному преданию.

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026

На всенародное обозрение полотно так и не было выставлено: об этом, по воспоминаниям Е.И. Ге, сестре пишет сама Н.И. Забела, которая даже рада тому, что Мир искусства отказал в экспонировании «Богатыря», потому как считает, что «его бы только ругали». Однако при этом отмечает, что сам Михаил Александрович был доволен работой, а точнее ее законченностью [5, с. 218]. Подобное положение было довольно типичным для творчества М.А. Врубеля: при жизни художника его работы практически не выставлялись и не пользовались особой ценностью у широкой публики, хотя в творческой среде второй половины XIX – начала XX в. были ценители творчества художника. В качестве примера необходимо привести мнение одного из самых влиятельных для М.А. Врубеля деятелей искусства, Н.А. Римского-Корсакова – композитор полотно оценил. По его мнению, врубелевский «Богатырь» отдаляется от загадочного направления в живописи, которое демонстрировалось мирискусниками и не пришлось по вкусу самому композитору [Там же, с. 30]. Кроме того, сотрудничество художника с Русской частной оперой Н.А. Римского-Корсакова также послужило вдохновением для многих сюжетов из отечественного фольклора, некоторые из которых были воплощены М.А. Врубелем, в частности, благодаря постановкам «Садко» и «Снегурочка».

Необходимо отметить, что после этого М.А. Врубель продолжает творить в фольклорной тематике. Им были написаны многие полотна, особенно среди них выделяются «Пан» (1899) и «Царевна-Лебедь» (1900), которые получили признание и за границей, но также известны и другие работы – «Снегурочка» (1895), «Прощание царя морского с царевной Волховой» (1898), «Садко на берегу Ильмень-озера» (1899),«Тридцать три богатыря» (1901) и др.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что обращение М.А. Врубеля к сказочно-былинной тематике было обусловлено переплетением биографических факторов и социокультурных процессов, характерных для России рубежа XIX–XX вв. Ранний интерес к истории впоследствии развился во времена обучения в Академии художеств, работе в Киеве, где М.А. Врубель познакомился с византийским и древнерусским наследием. Особую роль сыграло участие в Абрамцевском художественном кружке С.И. Мамонтова и сотрудничество с Н.А. Римским-Корсаковым. В своих произведениях М.А. Врубель не иллюстрирует фольклор буквально, а создает мифопоэтическую интерпретацию реальности. В отличие от В.М. Васнецова с его стремлением к достоверности, М.А. Врубель делает акцент на лирико-символической стороне эпоса. Таким образом, М.А. Врубель внес значительный вклад в осмысление национальной идентичности в живописи рубежа XIX–XX в. Однако данная часть художественного наследия М.А. Врубеля, как и другие не менее значимые факторы, влиявшие на творческий путь художника, являются довольно слабо изученными, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости более детального исследования.

Литература

1. Баранова С.И., Деменина Е.Ю. К истории каминов «Встреча Вольги Святославовича и Микулы Селяниновича» М.А. Врубеля // Артикульт. 2020. № 1(37). С. 41–47.

2. Бейнер И.Я. Репрезентация монархической власти в русском искусстве второй четверти XIX века // Исторические, философские, политические и юридические наук, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2018. № 3(89). С. 107–110.

3. Белоусова А.Д., Сухорукова Е.П. Отражение правления княгини Ольги в творчестве российских художников // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2024. № 3(92). С. 32–40. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1721819767.pdf (дата обращения: 09.05.2026).

4. Видеркер В.В. Фольклорная основа сказочного цикла М.А. Врубеля // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. науч. журн. 2017. № 3(37). [Электронный ресурс]. URL: https://7universum.com/ru/philology/archive/item/4472 (дата обращения: 09.05.2026).

5. Гомберг-Вержбинский Э.П. Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике / сост. и коммент. Э.П. Гомберг-Вержбинской и Ю.Н. Подкопаевой. М.: Искусство, 1963.

6. Грабарь И.Э. История русского искусства / Игорь Грабарь; в обраб. отд. частей изд. приняли участие: А. Бенуа, И.Я. Билибин, А.М. Васнецов [и др.]. М.: И. Кнебель. Т. 1. 1910. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.su/jKzhz (дата обращения: 09.05.2026).

7. Давлитшин Ю.Ф. Изобразительный язык эскизов росписи Владимирского собора М.А. Врубеля // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 74(1). С. 136–141.

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026

8. Дмитриева Н.А. Михаил Врубель: Жизнь и творчеством. 2-е изд. М.: Дет. лит., 1988.
9. Копшицер М.И. Савва Мамонтов. М.: Искусство, 1972.
10. Коровин К.А. Воспоминания о современниках. М.: Директ-Медиа, 2017.
11. Лебедев С.В. Абрамцевский кружок: продолжим ли мы прерванный полет? // Традиционное прикладное искусство и образование. 2014. № 2(9). С. 40–48.
12. Матренникова М.Н. Былинно-исторические сюжеты В.М. Васнецова // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 3(62). С. 142–147. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1752769601.pdf (дата обращения: 09.05.2026).
13. Романова М.С. История России последней трети XIX столетия визобразительном искусстве современников периода: некоторые аспекты // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 3(50). С. 130–138. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1690370698.pdf (дата обращения: 09.05.2026).
14. Яремич С.М. Врубель. Жизнь и творчество СПб.: Изд. И. Кнебель, 1911. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.su/PUJLF (дата обращения: 09.05.2026).
15. Ярославцева Н.А. Виктор Михайлович Васнецов: Письма. Дневники. Воспоминания. Суждения современников / сост., вступ. ст. и примеч. Н.А. Ярославцевой. М.: Искусство, 1987.

© Матренникова М.Н., Сухорукова Е.П., 2026

УДК 94(47).084

М.А. НАСЕКИН
(Волгоград)

СЛУЖБА СВЕТОМАСКИРОВКИ МПВО СТАЛИНГРАДА: ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ В 1941–1942 ГОДАХ

На основе архивных материалов анализируется деятельность службы светомаскировки местной противовоздушной обороны (МПВО) г. Сталинграда в начальный период Великой Отечественной войны. Рассмотрены основные направления работы: введение режимов затемнения, организация светомаскировки промышленных предприятий, городского транспорта, жилого фонда и учреждений. Выявлены системные проблемы, связанные с недостатком материальных средств, несовершенством электросетей, а также низкой дисциплиной среди водителей и военнослужащих. Сделан вывод, что, несмотря на комплекс принятых мер, система светомаскировки Сталинграда к лету 1942 г. не была полностью готова к отражению массированных авианалетов противника, что обусловлено как объективными, так и субъективными факторами.

Ключевые слова: *местная противовоздушная оборона, светомаскировка, Сталинград, Великая Отечественная война, режим затемнения, электроснабжение, маскировочные средства.*

MAKSIM NASEKIN
(Volgograd)

THE MPVO BLACKOUT SERVICE OF STALINGRAD: SUPPLY PROBLEMS IN 1941–1942

Based on archive materials, the article analyzes the activities of the blackout service of the Local Air Defense (MPVO) of Stalingrad during the initial period of the Great Patriotic War. The main areas of work are examined: the introduction of blackout regimes, the organization of blackout measures at industrial enterprises, urban transport, housing stock and institutions. The systemic problems are identified, related to the lack of material resources, imperfection of electrical networks, as well as low discipline among drivers and military personnel. It is concluded that, despite the set of taken measures, the blackout system of Stalingrad was not fully prepared to repel the massive enemy air raids by the summer of 1942, that is explained by both the objective and subjective factors.

Keywords: *local air defense, blackout, Stalingrad, the Great Patriotic War, blackout mode, power supply, camouflage equipment.*

В системе защиты Сталинграда от ударов с воздуха ключевое место занимала местная противовоздушная оборона (МПВО). Начало изучению данной проблематики было положено ещё в годы войны: в 1944 г. увидела свет работа И.Н. Шевалгина, посвящённая организации штабной и боевой работы формирований МПВО [6]. В послевоенный период к вопросам гражданской обороны и противовоздушной защиты неоднократно обращались А.Н. Беляев, К.Г. Котлуков, С.Г. Оглоблин и А.И. Сгилевский [1, 4]. В современной историографии активно разрабатываются различные сюжеты истории МПВО – как общесоюзного, так и регионального уровней. В этой связи следует назвать труды В.А. Владимирова, Н.Н. Долгина, Ф.Г. Маланичева и других исследователей [2]. Вместе с тем вопросы становления, функционирования и проблемных аспектов сталинградской системы МПВО остаются недостаточно освещёнными в научной литературе.

Научная новизна исследования состоит в комплексном анализе деятельности службы светомаскировки МПВО Сталинграда, который впервые представляет данную службу как самостоятельный объект исторического изучения с акцентом на материально-технические и организационные проблемы.

Исследование базируется на принципах историзма, объективности и системного подхода. В работе применены как общенаучные (анализ, синтез, классификация), так и специальные исторические методы. Историко-генетический метод позволил проследить этапы становления и развития службы; историко-сравнительный – сопоставить работу службы в различных районах города; историко-типологический – обобщить формы и приёмы светомаскировочных мероприятий. Документальную основу

© Насекин М.А., 2026

работы образуют архивные фонды, в частности справки о деятельности городской службы светомаскировки, распорядительная документация и приказы. Эти материалы хранятся в Отделе специальных фондов и реабилитации жертв политических репрессий ГУ МВД России по Волгоградской области [5]. Дополнительно привлечён доклад начальника штаба МПВО города о положении дел во втором полугодии 1942 г. [3].

По свидетельству начальника штаба МПВО города майора Шевалгина, к исходу июля 1942 г. штатный аппарат городского и районных штабов был укомплектован полностью и оценивался как «сработанные аппараты, способные управлять силами и средствами в условиях боевой обстановки» [Там же, с. 140]. В участковых формированиях состояло 1469 человек при штатной потребности в 1759; система оповещения включала 16 электросирен, 28 гудков на предприятиях и 55 динамиков централизованной трансляции; убежища и щели обеспечивали укрытие для 220 тыс. горожан [Там же, Л. 140–141]. Несмотря на это, Шевалгин констатировал наличие серьёзных недостатков, прежде всего в сфере светомаскировки.

С первых чисел июля 1941 г. в городе было введено затемнение, соответствующее режиму «УП» (угрожаемое положение), несмотря на отсутствие официального введения последнего. С 22 августа поддержание этого режима было подтверждено указаниями начальника зоны ПВО. Таким образом, режим светомаскировки, соответствующий «УП», действовал в Сталинграде за 110 суток до официального введения самого режима [5, Л. 1–2].

Режим затемнения, соответствующий воздушной тревоге (ВТ), в рассматриваемый период не вводился. До января 1942 г. действовала система централизованного отключения всех распределительных электросетей города на случай ночной ВТ. По мере совершенствования светомаскировки эта мера, влекущая за собой полную остановку коммунально-бытовых и мелко-промышленных предприятий, была отменена. Централизованное отключение отдельных фидеров при ночной ВТ впоследствии производилось только по требованию штаба МПВО города [Там же, Л. 2].

Электроснабжение Сталинграда обеспечивалось Сталинградской районной электростанцией (СталГРЭС). Заводские электростанции имели незначительную мощность и не покрывали собственных нужд предприятий. По установленной мощности СталГРЭС и пропускной способности сетей в военных условиях энергетическое положение города оценивалось как удовлетворительное. Однако выработка и распределение электроэнергии в осенне-зимний период 1941–1942 гг. ограничивались задержками в поставках топлива для СталГРЭС. Ограничения потребления затрагивали как крупные и мелкие промышленные предприятия, так и коммунально-бытовой сектор. Они проводились путём сокращения месячных лимитов, а в условиях острого дефицита – отключением отдельных линий и снижением нагрузки заводов до минимума, что негативно сказывалось на производственных процессах и городском хозяйстве [5, Л. 6].

Сеть электроосвещения города имела два напряжения: около 60% домовладений получали энергию при напряжении 220–110 В переменного тока, около 40% – при 380–220 В [Там же]. Такое же напряжение использовалось для освещения заводов.

Схема электросетей Сталинграда с точки зрения ПВО была признана совершенно неудовлетворительной: сеть низкого напряжения, трансформаторные пункты и распределительная сеть 6–10 кВ являлись общими для осветительной и силовой нагрузки. Уличное освещение было совмещено с низковольтной сетью через дополнительный фазный провод, отключаемый от трансформаторного пункта. Управление 2000 уличными фонарями не имело централизованного характера и осуществлялось через 52 рубильника, размещённых на стенах зданий и столбах [5, Л. 7]. До введения затемнения включение и отключение освещения производилось штатом из 6 фонарщиков, на что требовалось 1,5 часа.

Создание маскировочного освещения на базе существующей уличной сети оказалось невозможным из-за децентрализованного управления и конструктивных недостатков схемы: случайное схлёстывание фонарного провода с фазным проводом низкого напряжения под воздействием взрывной вол-

© Насекин М.А., 2026

ны могло привести к самопроизвольному включению света. Так, при введении затемнения все лампы из уличных светильников были демонтированы [5, Л. 7]. Вся низковольтная сеть и 75% высоковольтной были воздушными. Переустройство сети для маскировочного освещения требовало значительных капиталовложений и времени. Световых указателей и маяков, не отключаемых при ВТ, в 1941 г. в городе не имелось; их установка планировалась на 1942 г. [Там же].

В докладе Шевалгина за второе полугодие 1942 г. также подчёркивалось, что «схема электросетей города с точки зрения МПВО оставалась неудовлетворительной, устройство маскировочного освещения улиц произведено не было и совершенно отсутствовало (было выключено)» [3, Л. 142об.]. При этом автотранспорт, за редкими исключениями, в ночное время работал с применением светомаскировочной арматуры, а светомаскировка промышленных предприятий, учреждений и жилого массива производилась зашториванием. Благодаря принятым штабом МПВО репрессивным мерам (отключение от электросетей, штрафы через органы милиции, агитация и примеры предания суду) к началу августа 1942 г. случаев нарушения светомаскировки в городе почти не было [Там же].

Светомаскировка автотранспорта осуществлялась по московскому образцу. До получения временной инструкции штаба МПВО Москвы конструкции и режимы заимствовались из книги «Светомаскировка» (издание Управления ПВО РККА). После получения инструкции и чертежей Академии коммунального хозяйства были внесены изменения в конструкцию экранов фар (применение фильтров для режима ВТ) и уточнена таблица режимов [5, Л. 7–8]. Внедрение маскировочных средств на автомашинах проходило со значительными трудностями. Наиболее частыми нарушителями являлись воинские колонны, двигавшиеся без какой-либо маскировки. Одной из главных причин плохого состояния светомаскировки автотранспорта стало отсутствие в продаже стандартных устройств, что при низкой дисциплине водителей приводило к кустарному изготовлению неполноценных приспособлений [5, Л. 8].

Светомаскировка трамваев проводилась поэтапно, в условиях отсутствия специальных инструкций. Первоначально лампы внутреннего освещения окрашивались в синий цвет, на сигнальные огни устанавливались вкладыши диаметром 2 мм, на буферные фонари – козырьки длиной 450 мм [Там же]. Однако краска на лампах быстро обгорала, а кондукторы нередко соскабливали её для усиления света, что сводило маскировку на нет. Это вынудило применить крайнюю меру: закраску окон трамваев масляной краской – сначала верхней половины, затем большей части, с оставлением лишь нижней полосы высотой 200 мм. После поступления в город белых маскировочных ламп «ВМ» со световым потоком 6 люменов обычные лампы были заменены, и необходимость в окраске окон отпала. Исключение составили около 10% вагонов с патронами системы «Свап», куда лампы «ВМ» не устанавливались; для них ГУМПВО НКВД предписал последовательное включение десяти обычных ламп. После переоборудования краска с окон была удалена [Там же].

Светомаскировка промышленных предприятий и транспорта. Ввиду сжатых сроков выполнения приказа № 1 МПВО города первоначально светомаскировка промышленных зданий сводилась к закрашиванию окон меловой ультрамариновой краской. Впоследствии, из-за низкой эффективности этого метода, перешли на масляные краски. Закрытие окон шторами или щитами внедрялось медленно из-за отсутствия материалов. Предприятия оказались не готовы к переходу на внутреннее маскировочное освещение. Первоначально применялось глухое закрытие световых проёмов, что было приемлемо осенью и зимой, но весной и летом, с увеличением светового дня, возникала необходимость использования естественного освещения. Существовавшая закраска и закрытие окон препятствовали этому, ведя к перерасходу электроэнергии и ламп [Там же]. Переход на маскировочное освещение внутри цехов сопровождался большими трудностями, предприятия не проявляли достаточной инициативы в изыскании материалов, полагаясь на глухое затемнение.

Светомаскировка производственных огней (сварка, резка металла, выливка шлака) решалась закрытием световых проёмов, однако для горячих цехов с наступлением тёплой погоды глухое закры-

© Насекин М.А., 2026

тие оказалось невозможным по условиям аэрации. Предприятия начали подготовку к летнему периоду, изготавливая жалюзи и устанавливая дополнительную вентиляцию, а производство открытых огней в тёмное время суток было запрещено [5, Л. 9]. Не решённым остался вопрос искрения токоприёмников трамваев: трамвайному тресту было предписано увеличить давление токоприёмника до 7 кг и запретить ночную езду с параллельно включёнными моторами [Там же].

Маскировочное освещение открытых территорий предприятий было организовано лишь в наиболее необходимых местах и не на всех заводах. Оно имелось на щитовом дворе завода «Красный Октябрь», частично на территории завода «Вторчермет», волгодонских причалах НВРП, территории ст. Ст-1, лесотаски и бассейнах завода им. Куйбышева. В большинстве случаев предприятия работали без освещения своих территорий [Там же].

Светомаскировка зданий и учреждений решалась исключительно зашториванием окон; маскировочное освещение не применялось из-за сложности инженерного контроля. На лестничных клетках допускалось маскировочное освещение [Там же]. Первоначально в жилых домах и учреждениях применялось стихийное окрашивание стёкол меловой ультрамариновой краской, но из-за несовершенства этого способа к моменту введения «УП» был осуществлён переход на зашторивание, ставни, завешивание тёмной бумагой или картоном. Однако острой проблемой стал абсолютный дефицит зашторивающих материалов – светомаскировочной бумаги в городе не было вовсе [5, Л. 10].

Окраска препятствий проводилась лишь частично: белой краской отмечались бордюры проезжей части и линии переходов на оживлённых дорогах и площадях. Окраска столбов, углов зданий и других препятствий не производилась [Там же].

Режим затемнения. Как уже отмечалось, в начале войны было введено затемнение по режиму «УП». Учебные воздушные тревоги проводились при низком уровне светомаскировки города, боевые ночные тревоги не объявлялись [Там же]. Готовность города к режиму ВТ при существовавшей системе исключительно закрытия световых проёмов определялась возможностью быстрого отключения наружного маскировочного освещения на промобъектах, где управление было централизованным. Однако общее выполнение светомаскировочного режима в городе находилось на неудовлетворительном уровне: фиксировались случаи плохой маскировки окон в жилых домах и учреждениях, а воинские части, расквартированные в Сталинграде, систематически нарушали режим [Там же].

Службой светомаскировки в 1941 г. были проведены следующие мероприятия: три инструктивных совещания с начальниками районных служб и штабов категорированных объектов; две беседы по технике светомаскировки с активом службы; четыре массовых обследования светомаскировки города; три обследования предприятий. Была издана временная инструкция по светомаскировке автотранспорта тиражом 30 экз., переиздана тиражом 5000 экз. инструкция по светомаскировке жилых зданий, учреждений торговли и зрелищных предприятий. Ведётся повседневная консультационная работа [5, Л. 11].

При этом организационным недостатком службы являлось отсутствие собственного рабочего аппарата – все мероприятия проводились через общественный актив. Массовое производство средств светомаскировки налажено не было. Типографией «Сталинградская правда» изготовлено небольшое количество чёрной бумаги из старых газет [Там же]; колпаки для наружного освещения изготавливались предприятиями кустарно. Заводу «Красный металлист» было поручено массовое производство средств для автотранспорта, но из-за невыделения фонда листового железа заказ не выполнен [Там же].

Проведённый анализ позволяет заключить, что, несмотря на масштабную организационную и техническую работу, служба светомаскировки Сталинграда к лету 1942 г. так и не вышла на требуемый уровень готовности. Ключевыми ограничителями выступали: острая нехватка материальных ресурсов (маскировочная бумага, штатные автомобильные комплекты, листовой прокат), конструктивное несовершенство городских электросетей (децентрализованное управление, объединение силовых и осветительных линий), недостаточная дисциплина водительского состава и военнослужащих,

© Насекин М.А., 2026

а также отсутствие у самой службы собственного штатного аппарата. К началу августа 1942 г. репрессивные меры позволили свести к минимуму нарушения светомаскировки со стороны населения, однако материально-техническая база оставалась слабой. Массированные налёты конца августа – сентября, когда на город обрушились свыше 23 тыс. фугасных и 10 тыс. зажигательных бомб, а в центральных кварталах выгорело до 90% застройки [3, Л. 145–146], наглядно продемонстрировали, что светомаскировка при подобной интенсивности бомбардировок не могла предотвратить разрушений. Вместе с тем, как подчёркивал Шевалгин, именно отлаженная система затемнения способствовала сохранению управления городом и сокращению потерь среди жителей в наиболее критический период [Там же, Л. 144].

Литература

1. Беляев А.Н. Местная противовоздушная оборона страны в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. М.: Воениздат, 1985.

2. Владимиров В.А., Долгин Н.Н., Маланичев Ф.Г. От МПВО к гражданской защите. Страницы из истории МПВО-ГО РСЧС субъектов Российской Федерации. [сост.: В.А. Владимиров, Н.Н. Долгин, Ф.Г. Маланичев]. М.: Иноктаво, 2004.

3. Доклад о состоянии МПВО г. Сталинграда и боевой работы штабов и служб МПВО по ликвидации последствий налетов за 2-е полугодие 1942 г. // Отдел специальных фондов и реабилитации жертв политических репрессий ГУ МВД России по Волгоградской области. Ф. 49. Оп. 1. Д. 25. Л. 138–150.

4. Котлуков К.Г., Оглоблин С.Г., Сгилевский А.И. От МПВО – к гражданской обороне. М.: Атомиздат, 1969.

5. Материалы службы светомаскировки г. Сталинграда // Отдел специальных фондов и реабилитации жертв политических репрессий ГУ МВД России по Волгоградской области. Ф. 49. Оп. 1. Д. 6. Л. 1–11.

6. Шевалгин И.Н. Бойцы МПВО героического Сталинграда. М.: Политотдел Главного управления МПВО НКВД СССР, 1944.

© Насекин М.А., 2026

УДК 93/94

А.Д. РЯЩИКОВ, Т.Н. ОРЕШКИНА
(Волгоград)

МАТЕРИАЛЫ ЦЕНТРА ДОКУМЕНТАЦИИ НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СТАЛИНГРАДА СЕРЕДИНЫ 1950-Х ГГ.

Проводится анализ архивной документации конкретных фондов ЦДНИВО, раскрывающей возможности и перспективы изучения практико-ориентированного образования в высшей школе Сталинграда в середине 1950-х гг. Особое внимание уделяется по фондовому описанию источников, их репрезентативности, а также специфике партийного взгляда на отражение образовательных процессов.

Ключевые слова: *высшее образование, практико-ориентированное обучения, производственная практика студентов, партийный контроль в образовании, архивные фонды ЦДНИВО, источниковедение, образование в СССР 1950-х годов, Сталинград.*

ALEKSANDR RYASHCIKOV, TATYANA ORESHKINA
(Volgograd)

THE MATERIALS OF THE CENTER OF DOCUMENTATION OF THE CONTEMPORARY HISTORY OF THE VOLGOGRAD REGION AS THE SOURCE OF STUDYING THE REFORMATION OF THE HIGHER SCHOOL OF STALINGRAD IN THE MIDDLE OF THE 1950S

The analysis of the archive documentation of the concrete funds of the Center of Documentation of the Contemporary History of the Volgograd region, revealing the potential and prospects of studying the practice-oriented education in the higher school of Stalingrad in the middle of the 1950s, is conducted. The fund description of sources, their representation and the specific features of the party view on the reflection of educational processes is emphasized.

Keywords: *higher education, practice-oriented education, practical training of students, party control in education, archive funds of the Center of Documentation of the Contemporary History of the Volgograd region, source studies, education in the USSR of the 1950s, Stalingrad.*

В настоящее время практико-ориентированное обучение в Российской Федерации становится ведущим вектором развития высшего и среднего профессионального образования. Причем акцент делается на плавное «соединение» учебного процесса с реальной трудовой деятельностью (например, возрождение традиции студенческих отрядов – строительных, научно-производственных, сервисных в сфере туризма; создание малых инновационных предприятий при вузах, где студенты, участвуя в импортозамещении технологий, выполняют государственную задачу по достижению технологического суверенитета России и др.)

В этой связи становится актуальным обращение к историческому опыту – изучению советской модели высшей школы середины XX в., когда обучение было нацелено на передачу профессиональных знаний и формирование профессиональных компетенций через решение реальных народнохозяйственных задач. Одним из ключевых элементов этой модели являлось формирование и воспитание «коммунистической морали» и, если не акцентировать внимание на идеологической составляющей, то такие ее принципы, как коллективизм, гуманизм, отношение к труду сегодня сохраняют свою актуальность, трансформируясь под запросы современного общества [12].

В контексте заявленной темы необходимо провести детальный анализ документального материала регионального архива.

Отметим, в условиях послевоенного восстановления народного хозяйства и ускоренного развития промышленности проблема подготовки кадров, способных сразу включаться в производственную дея-

© Рящиков А.Д., Орешкина Т.Н., 2026

тельность, приобрела особую актуальность. Это обусловило усиление внимания партийных и государственных органов к вопросам связи высшей школы с производством, что нашло отражение в документах середины 1950-х гг. Значительный массив источников по данной проблематике сосредоточен в Центре документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО), где сохранились материалы партийных органов управления, контролировавших деятельность вузов Сталинграда.

Ключевое значение для исследования имеют фонды партийных органов, аккумулировавшие сведения о состоянии и развитии высшего образования в регионе. В первую очередь, это Фонд 71 – Волгоградский горком КП РСФСР (1930–1991 гг.), а также Фонд 113 – Волгоградский областной комитет КП РСФСР. Документы данных фондов позволяют проследить как общие установки партийного руководства в отношении высшей школы, так и конкретные формы их реализации на уровне отдельных учебных заведений.

Фонд 71 включает стенограммы и протоколы городских партийных конференций, пленумов, заседаний бюро горкома КПСС. Эти материалы отличаются официальностью и нормативностью. В них формулируются основные оценки состояния высшего образования, выявляются «недостатки» и «упущения», а также намечаются направления их устранения. Так, на городской партийной конференции XVI отмечалось, что «преподавание продолжается в отрыве от жизни, любовь к труду студентам не прививается» [11, Л. 10]. Подобные высказывания позволяют реконструировать доминирующую партийную риторику, в рамках которой практико-ориентированность рассматривалась как обязательный критерий эффективности высшей школы.

Фонд 113 обладает более разветвлённой структурой и включает широкий круг делопроизводственной документации: справки отделов обкома КПСС о состоянии учебно-воспитательной работы в вузах, докладные записки, переписку с союзными и республиканскими министерствами, материалы проверок учебных заведений. В отличие от фонда 71, документы фонда 113 чаще содержат конкретные фактические данные, статистические сведения, а также описание реальной практики участия студентов в производственной и хозяйственной деятельности.

Особую ценность представляют справки, подготовленные по результатам инспекционных проверок вузов. В них фиксируются масштабы привлечения студентов к строительным и сельскохозяйственным работам, состояние производственной практики, организация вечернего и заочного обучения [17, Л. 12; 14, Л. 9; 21, Л. 9]. Эти материалы способствуют переходу от формальных деклараций к исследованию реального опыта реализации практико-ориентированных форм обучения.

В составе рассматриваемых фондов можно выделить несколько основных групп источников. Первая группа – это стенограммы и протоколы партийных конференций и пленумов, отражающие официальную позицию партийного руководства по вопросам высшей школы в регионе. Их информативность заключается прежде всего в возможности анализа идеологических установок и управленческих приоритетов.

Вторая группа источников – документы официального делопроизводства – справки, отчёты отделов обкома и горкома КПСС, письма и докладные записки. Именно в этих документах содержатся наиболее развернутые сведения о конкретных формах практико-ориентированного обучения. Так, в справке о работе Сельскохозяйственного института указывалось, что за 1955–1956 учебный год студенты «выработали около 85 тысяч трудодней в колхозах области», что свидетельствует о массовом и систематическом характере привлечения обучающихся к сельскохозяйственным работа [23, Л. 57].

В письмах и докладных записках, направлявшихся в вышестоящие органы, часто поднимаются проблемные вопросы, связанные с совмещением учебного процесса и производственной деятельности. Например, в материалах справки о состоянии учебно-воспитательной работы в Сталинградском медицинском институте отмечалось, что выезды студентов 1–5 курсов на сельхозработы «создают серьёзные затруднения в организации учебного процесса» [18, Л. 100]. Эти документы позволяют выявить противоречия между идеологическими установками и практическими возможностями их реализации.

© Рящиков А.Д., Орешкина Т.Н., 2026

Кроме того, имеется документальный материал, посвященный вечернему и заочному обучению. Например, в письме Сталинградского обкома КПСС министерству просвещения подчёркивалось, что «из 313 студентов вечернего отделения 242 человека фактически работают», а с третьего курса студенты «обязаны трудиться по избранной специальности» [6, Л. 2]. Подобные источники позволяют рассматривать вечернее и заочное обучение как институционально закреплённую форму практико-ориентированного образования. Важно отметить, что на примере Сталинградского государственного педагогического института можно выделить приоритетность практико-ориентированности образования перед повсеместным внедрением вечернего и заочного обучения. Так, в ходе проверки выявилось, что не всем учащимся хватает места для работы в школе из-за чего заочное отделение ВУЗа ликвидировали [5, Л. 6].

Анализ документов ЦДНИВО показывает, что в середине 1950-хгг. потребность в практико-ориентированном образовании уже осознавалась партийно-государственными органами, еще до переломного закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в котором такой принцип обучения закреплялся как один из приоритетных направлений развития высшей школы [1]. В партийных документах неоднократно подчёркивалось, что «научные задачи должны исходить из конкретных задач промышленных предприятий, строек и сельского хозяйства» [7, Л. 2; 22, Л. 16; 20, Л. 45; 15, Л. 1–8]. Данная установка находила отражение в привлечении студентов к строительству промышленных объектов, возведению общежитий, а также к сезонным сельскохозяйственным работам, которые позволяли снизить нагрузку на экономику и как можно скорее внедрить иждивенцев в экономику [10, Л. 68; 4, Л. 12].

Одновременно источники фиксируют наличие серьёзных противоречий. Массовое привлечение студентов к физическому труду нередко нарушало ритм учебного процесса и вызывало критику со стороны преподавателей [24, Л. 14]. Однако в официальных документах подобные трудности, как правило, интерпретировались не как системная проблема, а как следствие недостаточной организаторской работы на местах [8, Л. 6–7]. Причем, риторика часто зависит от авторства источника. Так, партийные проверки выявляют куда больше противоречий [14, Л. 2–12], чем документация, составленная внутри ВУЗов [3, Л. 63–69; 16, Л. 116–124], однако Сталинградский механический институт является исключением и открыто пишет о собственных недостатках (по сравнению с другими вузами) [19].

Разновидовые источники ЦДНИВО обладают высокой степенью репрезентативности для изучения управленческих и идеологических аспектов практико-ориентированного образования. Однако, они имеют и ряд ограничений. Прежде всего следует учитывать партийный характер отражения событий. Документы создавались в рамках системы партийного контроля и ориентированы на выявление недостатков с целью их «исправления», что предопределяло определённую заданность оценок.

Кроме того, в архивных документах практически отсутствует голос самих студентов, их субъективное восприятие участия в производственной деятельности. Практико-ориентированность фиксируется преимущественно с точки зрения управленческих структур, что требует осторожности при интерпретации данных.

Дополнительно отметим, материалы, представленные в Центре документации новейшей истории Волгоградской области, обрывочны ввиду того, что местное партийное руководство обращало внимание на внутривузовскую работу в случаях дошедших сведениях о нарушениях, которые требуют непосредственного вмешательства «сверху», прямых просьб вузов, а также при необходимости трудовых ресурсов вузов как сотрудников, так и студентов.

Несмотря на указанные ограничения, материалы фондов 71 и 113 ЦДНИВО представляют собой ценную и в значительной степени уникальную источниковую базу, позволяющую реконструировать, анализировать, сравнивать механизмы внедрения практико-ориентированных форм обучения в системе высшей школы Сталинграда.

Таким образом, архивные материалы Центра документации новейшей истории Волгоградской области позволяют всесторонне исследовать практико-ориентированное образование в высшей школе

© Рящиков А.Д., Орешкина Т.Н., 2026

Сталинграда в середине 1950-х гг. Пофондовый и источниковедческий анализ документов показывает, что данные источники отражают как идеологические установки партийного руководства, так и реальную практику совмещения обучения с трудовой деятельностью. Их использование открывает широкие перспективы для дальнейших исследований истории высшего образования и социальной политики советского государства. Однако для комплексного исследования необходимо дополнить источниковую базу и другими источниками.

Литература

1. Закон от СССР от 24.12.1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» // Е-Досье. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/3MD2Fo (дата обращения: 21.05.2025).

2. Заявление директора сельскохозяйственного института т. Радова об освобождении его от работы. 1957 г. // Справка комиссии обкома по проверке заявления директора сельхозинститута т. Радова об освобождении его от работы директора и протокол партсобрания института // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 153. Л. 1–2.

3. Материал для справки «О работе Сталинградского педагогического института по выполнению закона “об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования СССР”» // Справки отдела и материал к ней о состоянии преподавания общественных наук и политико-воспитательной работе среди студентов в мединституте. 22 марта 1960 г. – 26 декабря 1960 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. ОП. 60. Д. 325. Л. 63–69.

4. Письмо директору Всесоюзного заочного политехнического института тов. Колбасникову М.В. // Письмо министерства просвещения и ответы обкома, горкома КПСС пединститута о закрытии вечернего отделения в институте. Об организации пунктов Всесоюзного заочного политехнического и финансового институтов и издание многотиражной газеты в сельхозинституте. 16–18 января 1956 г.// ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 52. Д. 134. Л. 12.

5. Письмо Сталинградского обкома КПСС заведующему отделом школ и ВУЗов тов. Миронову Н.В. // Письмо министерства просвещения и ответы обкома, горкома КПСС пединститута о закрытии вечернего отделения в институте. Об организации пунктов Всесоюзного заочного политехнического и финансового институтов и издание многотиражной газеты в сельхозинституте. 16–18 января 1956 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 52. Д. 134. Л. 6.

6. Письмо Сталинградского обкома КПСС министерству просвещения // Письмо министерства просвещения и ответы обкома, горкома КПСС пединститута о закрытии вечернего отделения в институте. Об организации пунктов Всесоюзного заочного политехнического и финансового институтов и издание многотиражной газеты в сельхозинституте. 16–18 января 1956 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 52. Д. 134. Л. 2.

7. Предложения к вопросу организации сектора при Совнархозе экономического района по управлению ВУЗами и научно-исследовательскими институтами и НИСами. // Предложение сельхозинститута и других организаций по обсуждению решений партии и правительства «о дальнейшем совершенствовании организации управления промышленностью и строительством» 1957 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. ОП. 56. Д. 140. Л. 1–2.

8. Протоков № 34 заседания бюро областного комитета КПСС 2 сентября 1958 г. // Протоколы заседаний бюро обкома КПСС № 34-38 // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 57. Д. 18. Л. 3–39.

9. Протокол № 8 заседания бюро областного комитета КПСС 17 февраля 1958 г // Протоколы заседаний бюро обкома КПСС № 2–10// ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 57. Д. 13. Л. 202–226.

10. Протокол VI пленума Сталинградского Городского Комитета КПСС от 1 февраля 1957 г. // Стенограмма и протокол VI пленума горкома КПСС от 1 февраля 1957 г. // ЦДНИВО. Ф. 71. Оп. 28. Д. 5. Л. 4–137.

11. Протокол XVI городской партийной конференции 7–8 декабря 1957 г. // Стенограмма и протокол XVI городской партийной конференции 7–8 декабря // ЦДНИВО. Ф.-71. ОП. 28. Д. 1. Л. 4–30.

12. Рящиков А.Д. Нормативно-правовое обеспечение развития высшего образования в СССР в 1950-е – нач. 1960-х гг.: на примере Сталинградской/Волгоградской области: некоторые аспекты // История Поволжья сквозь призму истории России: Сборник научных статей по материалам III Всерос. науч.-практич. конф. (г. Ульяновск, 8 нояб. 2024 г.). Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2025. С. 132–137.

13. Сводка участия студентов Сталинградского с/х института в сельскохозяйственных работах в сезон 1958 г. // Отчет, справки вузов и техникумов об участии студентов в сельскохозяйственных работах // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 57. Д. 115. Л. 13–18.

14. Справка о научно-исследовательской работе в Сталинградском сельскохозяйственном институте // Справки бригад по проверке научно-исследовательской работы в сельхозинституте начато 15 декабря 1957 г. по 4 февраля 1958 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 154. Л. 1–13.

15. Справка о связи с производством по Сталинградскому институту инженеров городского хозяйства 1958 г.// Справки директоров институтов сельскохозяйственного и инженеров городского хозяйства о связи с производством. // ЦДНИВО. Ф. 113. Оп. 57. Д. 119. Л. 1–8.

16. Справка о состоянии воспитательной работы среди студентов в институте инженеров городского хозяйства// Справки отдела райкомов КПСС и областных и районных организаций по выполнению постановлений бюро обкома КПСС и проделанной работе // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56 Д. 139. Л. 116–124.

17. Справка о состоянии преподавания общественных наук и воспитательной работе со студентами в Сталинградском педагогическом институте.// Справки отдела и материал к ней о состоянии преподавания общественных наук и политико-

© Рящиков А.Д., Орешкина Т.Н., 2026

воспитательной работе среди студентов в мединституте. 22 марта 1960 г. – 26 декабря 1960 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. ОП. 60. Д. 325. Л. 1–12.

18. Справка о состоянии учебно-воспитательной работы в сталинградском медицинском институте. По состоянию на 10 Ноября 1956 г. // Справки отдела райкомов КПСС и областных и районных организаций по выполнению постановлений бюро обкома КПСС и проделанной работе // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 139. Л. 99–109.

19. Справка об участии студентов Сталинградского механического института на сельскохозяйственных работах летом 1958 г. // Отчет, справки вузов и техникумов об участии студентов в сельскохозяйственных работах // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 57. Д. 115. Л. 19–29.

20. Справка Обкому КПСС 1956-1957 г. // Справка отдела и материал к ней о проверке научно-исследовательской работы в Сталинградском сельскохозяйственном институте // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 52. Д. 144. Л. 43–45.

21. Справка партбюро медицинского института об оказании помощи в научно-исследовательской работе 16 листов 1957 г.// ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 156. Л. 1–16.

22. Справка Сталинградского обкома КПСС товарищу Журавлеву Д.П. О состоянии научно-исследовательской работы на кафедре организации социалистических сельскохозяйственных предприятий Сталинградского сельскохозяйственного института // Справки бригад по проверке научно-исследовательской работы в сельхозинституте начато 15 декабря 1957 г. по 4 февраля 1958 г. // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 154. Л. 16.

23. Справка Сталинградскому обкому КПСС о состоянии воспитательной работы среди студентов СХИ на 18 февраля 1956 года. // Справки отдела райкомов КПСС и областных и районных организаций по выполнению постановлений бюро обкома КПСС и проделанной работе // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 56. Д. 139. Л. 51–62.

24. Стенограмма совещаний заведующих кафедрами вузов города по координации научно-исследовательской работы. 1961–1962 гг. // ЦДНИВО. Ф.-113. Оп. 65. Д. 331. Л. 46.

© Рящиков А.Д., Орешкина Т.Н., 2026

УДК 93/94

Т.А. РЯЩИКОВА, Т.Н. ОРЕШКИНА
(Волгоград)

МЕМОРИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ (на примере проекта «Без срока давности»)

Анализируется мемориальная функция цифровой среды на примере ЦР «Без срока давности». Выделены и описаны характеристики ключевых практик коммеморации этого ЦР: доказательная, образовательная, медийная и социально-деятельностная. Делается вывод, что ресурс выступает инструментом сохранения памяти о жертвах геноцида, сочетающим верифицированный экспертами материал с современными технологиями для вовлечения молодежной аудитории с целью противодействия фальсификации истории.

Ключевые слова: цифровая среда, историческая память, мемориальная культура, коммеморация, проект «Без срока давности», Великая Отечественная война, геноцид, цифровизация, мемориальные практики, образовательные технологии.

TATYANA RYASHCHIKOVA, TATYANA ORESHKINA
(Volgograd)

THE MEMORIAL FUNCTION OF DIGITAL ENVIRONMENT (at the example of the project “No Statute of Limitations”)

The memorial function of digital environment at the example of the digital recourse “No Statute of Limitations” is analyzed. The characteristics of the key practices of commemoration of this digital recourse: argumentative, educational, media, social and activity-based, are revealed and described. It is concluded that the recourse is considered as the tool of commemoration about the victims of Genocide, combining the verified material with modern technologies by experts to involve the youth audience to counter the falsification of history.

Keywords: digital environment, historical memory, memorial culture, commemoration, project “No Statute of Limitations”, the Great Patriotic War, genocide, digitalization, memorial practices, educational technologies.

В последние десятилетия российское государство особо остро нуждается в укреплении мемориальной культуры в обществе. Это связано со спектром причин разного характера, среди них: сложное историческое наследие XX в., внешнеполитические конфликты, попытки фальсификации истории, ответ на общественный запрос.

Под мемориальной культурой в данном контексте понимается «совокупность устойчивых, воспроизводимых способов познания, интерпретации, описания, сохранения, трансляции прошлого, репрезентируемых в различных формах публичной и приватной коммеморативной деятельности» [2, с. 98].

Одной из наиболее трагичных страниц истории нашей страны является история Великой Отечественной войны, унесшая жизни более чем 26 млн советских жителей. Однако, к сожалению, все чаще возникает риск столкнуться с попытками зарубежных исследователей и публицистов исказить, принизить, пересмотреть итоги Второй мировой войны. В этой связи государство своими силами должно противостоять подобным угрозам: расширяется законодательная база, проводятся памятные мероприятия, создаются мемориально-просветительские проекты при поддержке государства, внедряются практики по сохранению памяти в образование и науку.

В эпоху цифровизации одним из важнейших инструментов сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне являются коммеморативные практики, применяющиеся в цифровой среде (ЦС).

Почему же основной платформой для коммеморации является именно интернет-пространство? Ссылаясь на результаты опросов, проводимых ВЦИОМ, отметим, чем старше россияне, тем ближе для них тема сохранения памяти о событиях 1941–1945 гг. В этом контексте, например, о геноциде мирного населения нацистами и их пособниками в годы войны знают 94% населения старше 45 лет и 79%

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

жителей от 18 до 24 лет, а также представители данной возрастной категории чаще отмечают, что нет необходимости сохранять память о таких трагических событиях (15% опрошенных) [10]. В этой связи следует логичный вывод, что основной целевой аудиторией коммеморативных практик являются молодые граждане России. А для данной группы населения одним из наиболее доступных и понятных источников являются цифровые ресурсы (ЦР). Ведь около 86% "heavy user" составляют именно молодые люди до 25 лет [9].

Вышесказанное подтверждает необходимость разработкии внедрения в образовательное пространство новых ЦР, посвященных трагическим событиям 1940-х гг. В последние годы изучение этой проблемы актуализируется в научном сообществе.

Так, в докторском диссертационном исследовании Д.С. Артамонова «Медиапамять в коммуникационном пространстве цифрового общества» автором подчеркивается, что медиапамять (цифровые коммуникационные системы, конструирующие представления о прошлом) является доминирующей формой современной коллективной памяти, которая является следствием демократизации исторического знания, когда цифровизация «отобрала монополию» профессиональных историков и передала ее массе интернет-пользователей, что привело к обострению «мемориальных войн» [1, с. 4; 279].

Ряд научных публикаций посвящен теме сохранения, изучения и использования исторической памяти в цифровом пространстве.

Статья Ф.А. Такташевой «Опыт применения цифровых технологий и инструментов в сохранении исторической памяти» [7] представляет собой пример эмпирического исследования применения цифровых инструментов в мемориальной образовательной практике. Автор подчеркивает, что ЦС становится «пространством актуализации исторической памяти» [7, с. 32] и ориентируется, в первую очередь, на молодое поколение. Кроме того, исследователь выделяет цифровые компетенции, необходимые для работы с цифровыми инструментами [Там же].

В эмпирическом исследовании Т.Н. Орешкиной и Е.П. Сухоруковой «Вовлечение студентов факультета исторического и правового образования ВГСПУ в проектную деятельность с применением ресурсов цифровой среды» [5] раскрывается образовательный и воспитательный потенциал ЦР. По мнению исследователей, ЦС становится пространством для создания цифрового контента мемориального характера.

Педагогический потенциал в контексте исследуемого вопроса также раскрывают И.Р. Бегишев и А.А. Хайруллина в работе «Историческая память в цифровую эпоху: педагогические стратегии сохранения и трансляции культурного наследия» [3]. Авторы анализируют стратегии интеграции цифровых инструментов (VR, геймификация, цифровые архивы) в историческое образование для формирования исторической памяти.

Теоретический аспект цифровой памяти актуализирует Л.Б. Зубанова в статье «Цифровая память в пространстве мемориальной культуры: образы прошлого в медиа-технологиях будущего» [4], выделяя ее как новый этап мемориальной культуры с чертами реинкарнации прошлого, онлайн-коммеморации и пользовательского креатива.

Авторский коллектив Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва опубликовал работу, в которой представлен аналитический разбор российских интернет-ресурсов, отражающих память о Великой Отечественной войне («Подвиг народа», «Мемориал»); при этом авторы делают убедительный вывод о необходимости их использования в качестве цифровых архивов и виртуальных памятников [6].

Учитывая роль ЦС в формировании исторической памяти, а также наличие теоретических и практических исследований в этой области, предметом настоящего анализа был выбран один из наиболее масштабных и концептуально целостных государственно-общественных проектов – ЦР «Без срока давности», включающий огромный пласт разнообразных исторических источников, отражающих в достаточной степени преступлениях нацистов против мирного населения в годы Великой Отечественной войны [8]. Таким образом, цель заявленного исследования – раскрыть и оценить возможности мемориальной функции данного цифрового проекта.

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

Целесообразно выделить следующие задачи: 1) систематизировать в навигации ЦР формы мемориализации в образовательных и просветительских механизмах проекта, определить их целевую аудиторию и реальный потенциал; 2) проследить, как в рамках проекта решается проблема баланса между сохранением аутентичных источников по сохранению памяти и необходимости их адаптации к языку и форматам цифровой эпохи; 3) определить в какой степени ЦР опровергает или подтверждает тезисы о демократизации исторического знания и о «мемориальных войнах» в ЦС.

Авторы проекта «Без срока давности» уже на главной странице декларируют свою цель – «сохранение исторической памяти о жертвах военных преступлений нацистов и их пособников в годы Великой Отечественной войны» (рис. 1). Анализ навигационной структуры ЦР позволил увидеть реализацию этой цели через систему различных форм мемориализации, ориентированных на многообразные модели взаимодействия с пользователями. Фактически, проект предлагает перечень мемориальных практик, из которого аудитория может выбирать в соответствии со своими запросами и уровнем вовлеченности тот или иной контент.

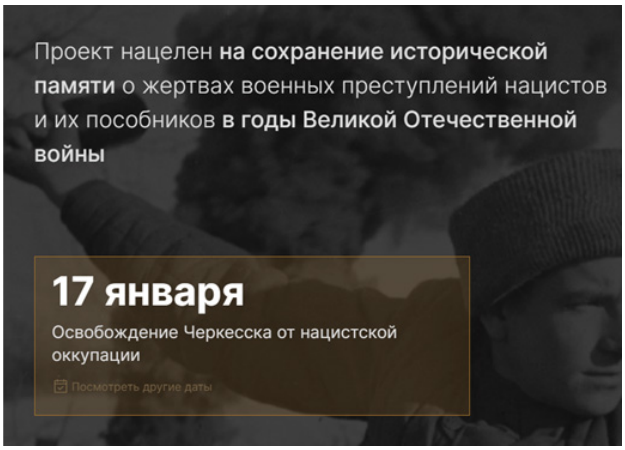


Рис. 1. Цель Федерального проекта «Без срока давности»

На основе систематизации контента можно выделить несколько ключевых форм мемориальных практик проекта:

– Доказательная практика представлена в общем разделе «Библиотека» (рис. 2): подразделы «Сборники материалов» (см. рис. 3 на с. 28), «Электронная энциклопедия» (см. рис. 4 на с. 28), «Ожившие хроники» (см. рис. 5 на с. 28). Функция данных разделов – создание источниковой базы, которая способствует, с одной стороны, образованию и просвещению, с другой – создает юридически и исторически верифицированную базу, выступающую доказательным инструментом в «мемориальных войнах».

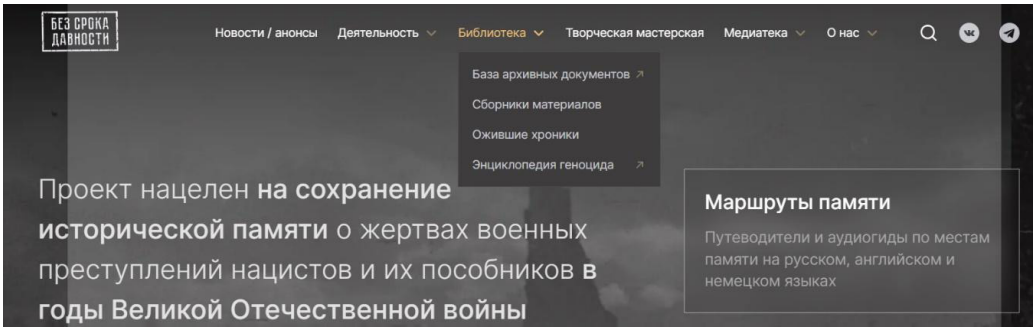


Рис. 2. Раздел «Библиотека»

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

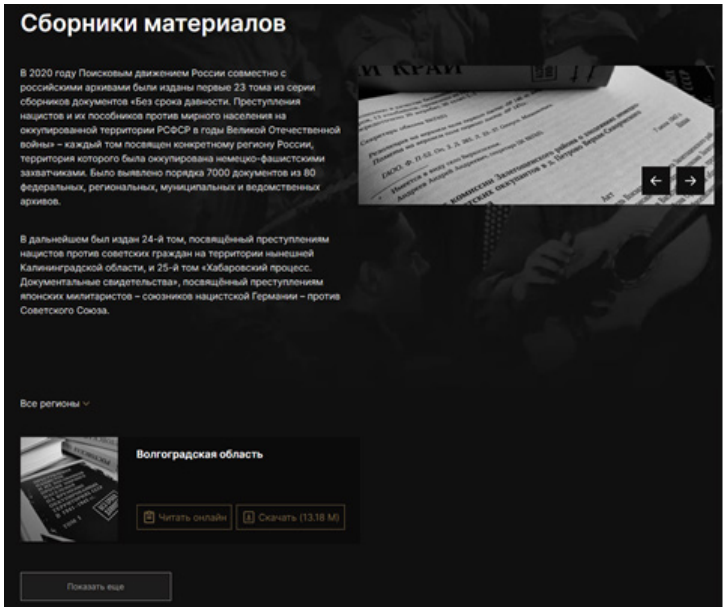


Рис. 3. Подраздел «Сборники материалов»

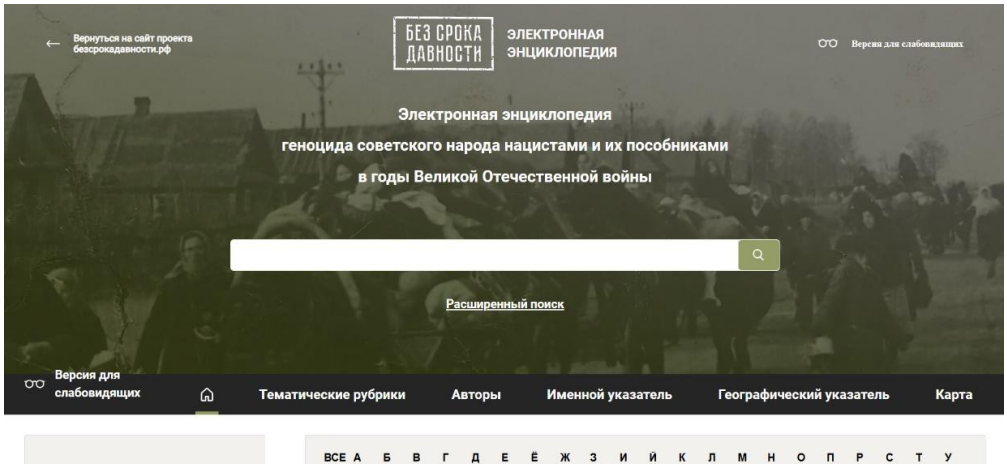


Рис. 4. Подраздел «Электронная энциклопедия»

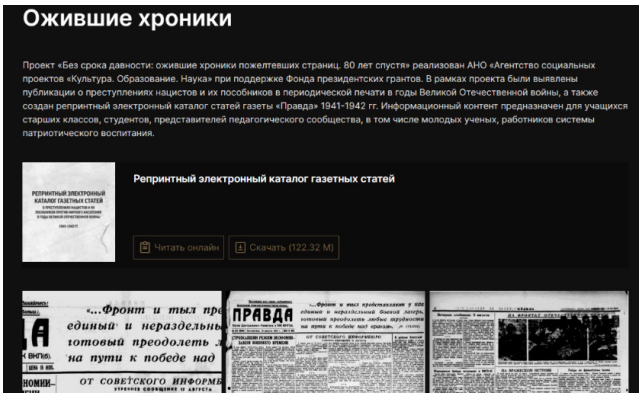


Рис. 5. Подраздел «Ожившие хроники»

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

– Образовательная практика раскрывается в разделе «Деятельность» (подразделы «Образовательный модуль», «Конкурсы», «Мероприятия»). Данные подразделы – основной канал трансляции молодежи исторического прошлого через образовательную траекторию.

– Медийная практика представлена в двух разделах – «Деятельность» (подраздел «Маршруты памяти», и «Медиатека» (подраздел «Видео»). Их функция – адаптация сложного исторического содержания к цифровому формату и эмоциональному восприятию. Подчеркнем, подраздел «Маршруты памяти» (рис. 6) позволяет расширить рамки целевой аудитории через аудиогида на иностранных языках.

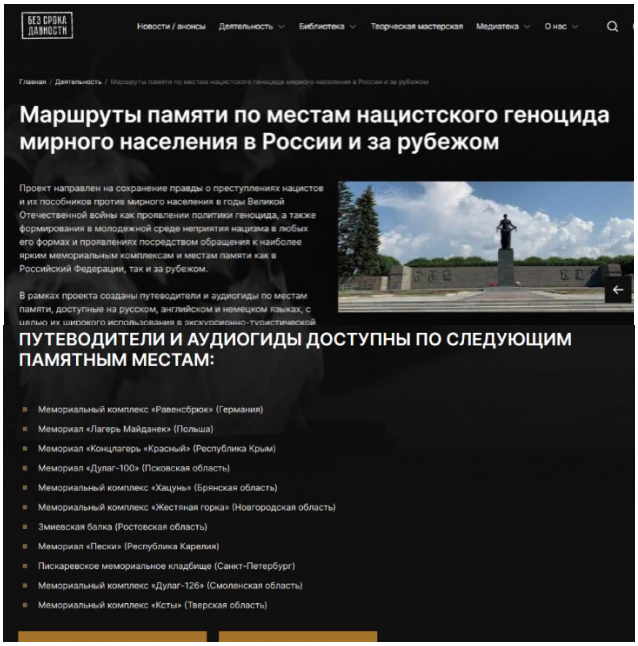


Рис. 6. Подраздел «Маршруты памяти»

– Социально-деятельностная практика – в разделах «Деятельность» (подраздел «Поисковые работы» (см. рис. 7)) и «Творческая мастерская». Данные разделы позволяют сделать вклад в сохранение памяти через непосредственное участие в очных мероприятиях.

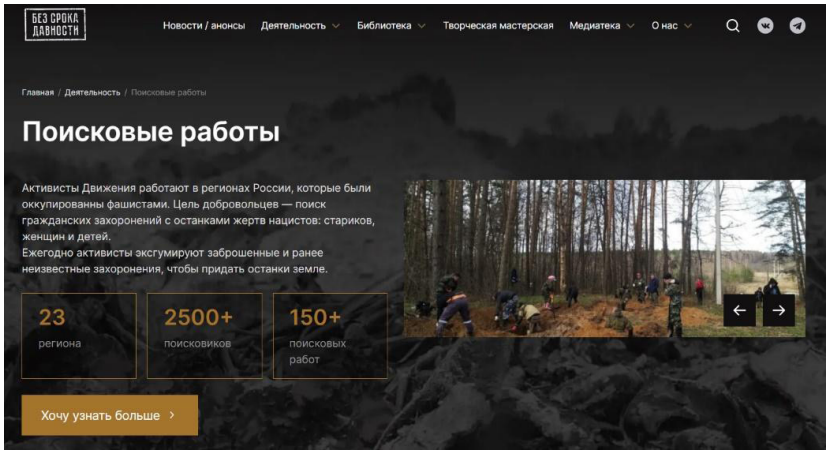


Рис. 7. Подраздел «Маршруты памяти»

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

Важной задачей мемориального проекта в ЦС является соблюдение баланса между предоставлением подлинных исторических источников и их адаптацией к цифровому формату. Анализ ЦР «Без срока давности» показывает, что данный баланс достигается путем привлечения к работе профессионалов, создания разнообразного контента с разносторонним функционалом и ссылками на исторические источники.

Авторы выстраивают логику проекта от исторического повествования к доказательной базе, основанной на результатах современных судебных процессов о признании геноцида, информация о которых также размещена на ресурсе, данные фрагменты представлены как юридическое обоснование раздела с источниками.

Исходя из анализа представленных форм подачи информации, авторы ресурса настроены на приоритетную работу с молодежью (школьники, студенты), для которой созданы современный интерфейс, разнообразные мероприятия, большое количество медиафайлов, что соответствует обозначенной в данном исследовании актуальности и данным социологических опросов. Однако помимо молодежи, он нацелен и на более профессиональные группы (например, педагоги, историки, архивисты) через методические и архивные разделы, а также на граждан с активной гражданской позицией (например, волонтеры-поисковики).

ЦР, будучи крупным федеральным проектом с государственной поддержкой, помогает сделать знание в современное время еще доступнее для разнородной аудитории, предоставляя в открытом доступе уникальные архивные документы. Ключевое значение имеет авторский коллектив ресурса. В специальном разделе представлены именитые ученые – доктора и кандидаты исторических наук (Е.Ф. Кринко, О.В. Романько, Е.Н. Яковлев и др.), высокое признание чьих трудов в научной среде выступает гарантом достоверности информации. Работа с архивными коллекциями ведется совместно с Российским обществом историков-архивистов и государственными архивными службами.

Таким образом, проект опровергает тезис о полной утрате в современной цифровой среде ресурсов, созданных профессионалами, демонстрируя, как компетентные авторы могут грамотно структурировать для аудитории разного уровня подготовки разрозненный поток информации. Репрезентативный цифровой проект визуализирует и раскрывает, опираясь на широкий пласт исторических источников, трагические страницы истории, сохраняет и транслирует историческую правду, тем самым способствует конструированию коллективной памяти в новых реалиях – цифровизации общественной жизни.

Литература

1. Артамонов Д.С. Медиапамять в коммуникационном пространстве цифрового общества: автореф. дисс. … д-ра философ. наук. Саратов, 2023.

2. Ассман А. Новое недовольство мемориальной культурой / перевод с нем. Б. Хлебникова. 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение, 2023.

3. Бегишев Н.Р., Хайрулина А.А. Историческая память в цифровую эпоху: педагогические стратегии сохранения и трансляции культурного наследия // Вестник экономики, управления и права. 2025. Т. 18. № 3. С. 72–78.

4. Зубанова Л.Б. Цифровая память в пространстве мемориальной культуры: образы прошлого в медиа-технологиях будущего // Челябинский гуманитарий. 2020. № 3(52). С. 15–22.

5. Орешкина Т.Н., Сухорукова Е.П. Вовлечение студентов факультета исторического и правового образования ВГСПУ в проектную деятельность с применением ресурсов цифровой среды // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 65–72. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1670334991.pdf (дата обращения: 09.12.2025).

6. Скворцова Л.Г., Деушев А.Е., Чепурной С.С. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в ресурсах интернета // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2015. № 3(31). С. 42–46.

7. Такташева Ф.А. Опыт применения цифровых технологий и инструментов в сохранении исторической памяти // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 32–36. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1670334042.pdf (дата обращения: 09.12.2025).

8. Федеральный проект «Без срока давности»: [сайт]. URL: https://безсрокадавности.рф/.

9. Цифровой детокс – 2023: о пользовании интернетом и отдыхе от него // Аналитический центр ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/3RHXF4 (дата обращения: 12.01.2026).

10. Чтобы помнили! // Аналитический центр ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/3RHX4N (дата обращения: 12.01.2026).

© Рящикова Т.А., Орешкина Т.Н., 2026

Педагогические науки

УДК 378

Г.Б. ДВОЙНИНА, Д.Д. ЗАПОРОЖСКИЙ
(Волгоград)

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ПРАКТИКЕ КОНЦЕРТНО-КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Рассмотрены сущностные характеристики понятий «музыкальное исполнительство», «концертно-конкурсная деятельность» применительно к практике работы в педагогическом вузе. Описаны методы теоретического анализа и синтеза, структурирование и моделирование полученных данных. Сделаны выводы: концертно-конкурсные мероприятия способствуют профессиональному росту будущих педагогов-музыкантов в процессе учебно-воспитательной работы, стимулируют самоопределение у школьников, выявляют таланты и формируют контингент абитуриентов. Регулярная исполнительская практика повышает уровень музыкально-исполнительской подготовки, развивает ответственность и мобилизационные качества студентов.

Ключевые слова: *музыкальное исполнительство, концертно-конкурсная деятельность, музыкально-инструментальная подготовка, сценический опыт, профессиональные качества педагога-музыканта, интерпретация музыкального произведения, исполнительская индивидуальность.*

GALINA DVOYNINA, DANIIL ZAPOROZHSKY
(Volgograd)

MUSICAL ARTISTIC PERFORMANCE IN THE PRACTICE OF CONCERT AND COMPETITION ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The essential characteristics of the concepts "musical artistic performance" and "concert and competition activities", applied to the practice of work in the pedagogical university, are considered. The methods of theoretical analysis and synthesis, the structuring and modelling of the acquired data are described. It is concluded that the concert and competition activities support the professional growth of future teachers of Music in the process of teaching and educational work, stimulate the self-determination of schoolchildren, identify the talents and form the contingent of applicants. The regular performing practice increases the level of musical and performing training and develops the responsibility and the mobilization qualities of students.

Keywords: *musical performance, concert and competition activities, instrumental music training, stage experience, professional qualities of music educator, interpretation of musical composition, performing individuality.*

В настоящее время в музыкально-педагогическом образовании активно распространяется и пользуется большой популярностью практика организации и проведения творческих мероприятий самого различного типа: конкурсов, фестивалей, музыкальных форумов, исполнительских олимпиад всех возможных видов, статусов, уровней и масштабов (городских, зональных, областных, республиканских, международных). Идея организации указанных видов соревнований по музыкальному исполнительству в педагогическом университете связана с насущными потребностями процесса исполнительской подготовки будущих учителей музыки. Такая деятельность включает все виды профессиональной работы будущего педагога-музыканта: инструментальное, вокальное, хормейстерское, ансамблевое исполнительство. Все указанные виды учебно-профессиональной деятельности связаны «с созданием исполнительской интерпретации музыкального сочинения, умением найти средства художественной выразительности в воплощении замысла композитора» [4, с. 29].

Цель данного исследования заключается в изучении взаимосвязи между интенсивностью концертно-конкурсной деятельности педагогических вузов и уровнем музыкально-исполнительской

© Двойнина Г.Б., Запорожский Д.Д., 2026

подготовки студентов, а также повышением имиджа образовательного учреждения, формированием контингента абитуриентов, проведением воспитательной и патриотической работы с населением, студентами среднего профессионального образования и школьниками.

В соответствии с целью были избраны следующие методы исследовательской работы: теоретический анализ понятий «музыкальное исполнительство», «концертно-конкурсная деятельность», синтез выявленных отношений между данными понятиями, их структурирование и моделирование.

Музыкальное исполнительство в широком смысле понимается как воплощение звукового материала в реальном времени, которому присущи качества интерпретации, индивидуальности исполнителя, стилистики, жанровой принадлежности и т. п.

В научной литературе не нашлось формулировки, которая бы во всей полноте описывала данное явление, творческую деятельность человека, исполняющего музыку: «исполнение музыки связано с искусством воспроизведения нотного текста, звукоизобразительным воссозданием художественных образов, талантом композитора и исполнителя» [1, с. 35].

Целью музыкального исполнительства по определению выступает формирование навыка воспроизведения музыки разными способами: посредством игры на инструменте, вокального и хормейстерского искусства. Кроме мотивов деятельности Л.В. Вахтель рассматривает в структуре музыкального исполнительства содержательную сторону, которая охарактеризована посредством целеполагания, постановки задач и средств их выполнения. Для студентов – будущих педагогов-музыкантов, задачами, скорее всего, выступает формирование профессиональных качеств и их развитие: технической оснащённости, сценического опыта, игры в разных ансамблях, концертмейстерских умений. Справедливо пишет Л.В. Вахтель: «результатом музыкально-инструментального исполнительства студентов является публичный показ сочинения, требующий концентрации психических ресурсов исполнителя, духовной активности, умения преодолевать сценическое волнение и представить публике свое интерпретаторское решение» [3, с. 31].

Музыкальное исполнительство и интерпретация – два неидентичных понятия. Без интерпретации нет индивидуальности в исполнении, нет собственной мысли и взгляда на произведение, авторский текст воспроизводится формально и не становится объектом воссоздания музыкально-художественных образов. Следует согласиться с В.Н. Холоповой в том, что «интерпретация – особый частный случай, когда музыкант, желая сохранить произведение мастера в общественном сознании, преподносит его, выражая своё отношение к его смыслу» [7, с. 289].

Однако, в учебной работе, связанной не только с исполнением музыкального произведения на уроке, но и публично, как показывает практика, интерпретация появляется не всегда. Считается, что появление интерпретации в исполнении связано с накопленными знаниями и соответствующими навыками. Однако «проблемы интерпретации касаются большого диапазона навыков, принадлежащих к громадной сфере-культуре восприятия художественного текста» [6, с. 6]. Говоря о проблеме интерпретации в рамках данного исследования, мы ставим задачу охарактеризовать музыкальное исполнительство в педагогическом университете через стимулирующие его условия: концерты, конкурсы, фестивали, исполнительские олимпиады, – всё то, что побуждает студента-исполнителя к целостному воспроизведению музыкального произведения и раскрытию художественных образов, идей, заложенных композитором. Здесь кроме природной одарённости, безусловно, неодинаковой у разных студентов, большое значение играют знания и навыки стилистики, приёмов, штриховых и звукоизобразительных средств, темповых и метроритмических особенностей произведений той или иной эпохи.

Правильное воспроизведение авторского текста музыкального произведения связано не только с владением исполнительскими навыками (инструментальными, вокальными, хормейстерскими), но и с общей эрудицией исполнителя, что оказывает прямое воздействие на формирование ассоциаций, помогающих сформировать художественный образ, выбрать правильные приёмы. Диалектический принцип всеобщей взаимной связи вещей и явлений объясняет формирование художественной цельности музыкального сочинения: «взаимозависимость, взаимодополняемость, привнесение в музы-

© Двойнина Г.Б., Запорожский Д.Д., 2026

кальное образование явлений и процессов из далёких отраслей, когда музыкальное произведение становится не явлением художественного искусства, а творчеством более широкого порядка, связанного с информатикой, физикой, электроникой, инженерией и др.» [2, с. 49].

Вышеизложенное показывает, что важную роль в структуре музыкального исполнительства как вида деятельности играет грамотная организация учебного процесса по разным исполнительским дисциплинам: занятий по специальности, ансамблевой, концертмейстерской, хормейстерской, вокальной практике. Известно, что траекторию развития студента-музыканта как исполнителя выстраивает педагог, подбирая программные произведения, сочетая разные стили, жанры и формы, планируя концертные выступления, участие в конкурсах и фестивалях.

Отметим, что, не смотря на очевидную профессиональную педагогическую направленность музыкального исполнительства и вхождение в число необходимых компетенций педагога-музыканта, результатом любого музыкального обучения является публичное исполнение. Собственно, ради выхода на сцену и демонстрации своего отношения к миру и его проблемам через музыку, и существует музыкальное образование. В данном контексте определяющее значение имеет практика концертов, конкурсов, фестивалей и пр., которая организовывается в педагогических университетах и направлена на воспитание и формирование необходимых профессиональных навыков.

Анализ научной литературы показывает, что основой концертно-конкурсной деятельности выступает потребность в творческом самовыражении средствами музыки, «стремление к “самовосхождению”, выполнению “сверхзадачи” связанной с воссозданием (интерпретацией) музыкального сочинения студентом-исполнителем на том же духовном уровне, что и его создание композитором» [4, с. 2]. Мотивирующий фактор познания музыки с точки зрения истории создания, стилистических исторических принципов, биографических событий авторов, мировых событий в данный период ориентирует студента, исполняющего произведение, воссоздавать идеи, заложенные композитором. Кроме того, желание передать художественный образ требует понимания, выбора и применения необходимых исполнительских приёмов и навыков владения разнообразными звукоизобразительными средствами. На этом этапе непременно возникнет противоречие между потребностями применения особых приёмов, штрихов, динамики и пр. и техническими возможностями, которых достаточно часто студенту не хватает. Потребность к разрешению данного противоречия выражается в ежедневных занятиях, обращении к специфике исполнительства (инструментального, вокального, хормейстерского), выстраивании приоритета исполнительской работы по отношению к другим видам деятельности.

Организация исполнительской практики и всех необходимых для этого этапов разрабатывается и планируется преподавателем студентов, включает как конкурсные, так и концертные мероприятия. В практике педагогических вузов в настоящее время осуществляется разнообразная концертно-конкурсная работа, которая связана как с профессиональными, так и с воспитательными задачами подготовки будущих педагогов. Однако, педагог совместно со студентом обсуждает и составляет программу будущих выступлений, осуществляет выбор сочинений с учётом технических задач и пожеланий обучающегося. Планирование концертной и конкурсной работы ведётся с точным анализом уровня обучающегося и его возможностей. Педагог тщательно соотносит статус концерта или конкурса с мерой ответственности, которая ложится на студента, изучает психологическую готовность студента нести ответственность за успех или неуспех выступления. «Требуется продуманная организация познавательной деятельности студентов, что будет способствовать расширению профессионального кругозора, слушанию и изучению разных жанров и стилей музыкального творчества, приобщению к другим видам искусства» [3, с. 31].

Очевидно, что современная концертно-конкурсная практика продолжает многовековые европейские традиции творческих соревнований, которые известны, как минимум, со средних веков, когда «ярчайшая традиционная линия исполнительства, связанная с *идеей соревнования*, получила новое воплощение в форме рыцарских турниров» [5, с. 17]. Атмосфера соревнования, где «творчество

© Двойнина Г.Б., Запорожский Д.Д., 2026

торжествует над педантичным ремеслом» [5, с. 17], создаётся и в настоящее время в процессе проведения творческих музыкально-исполнительских мероприятий. Концертно-конкурсная работа в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете достаточно разнообразна и многочисленна. Традиционными стали следующие мероприятия с номинациями в области музыкального исполнительства:

– Региональный конкурс песни «Звёздная россыпь»;
– Всероссийский конкурс исполнителей-инструменталистов «Музыкальная мозаика»;
– Всероссийский конкурс-фестиваль «Студенческая весна»;
– Региональный фестиваль «Широкая масленица»;
– Всероссийский конкурс-фестиваль музыкально-художественного творчества «Волжская весна» и мн. др.

Заметим, что ежегодно в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете проводятся внутривузовские творческие концерты и конкурсы, которые сопровождаются новыми формами данной деятельности. Например, студенческий конкурс «Моя интерпретация» посвящён исполнению самостоятельно выученных музыкальных произведений, в нём участвуют не только студенты-музыканты, но и студенты-художники, которые зарисовывают музыкальные образы и фотографируют.

Концертные программы в педагогическом университете Волгограда сопровождают как праздничные мероприятия, так и торжественные открытия форумов, конференций и т. п. Одной из важных задач конкурсов и фестивалей по исполнительству является привлечение не только школьников, но и студентов профильных отделений средних и высших учебных заведений г. Волгограда, студентов других факультетов педагогического университета, владеющих навыками игры на музыкальных инструментах. Как показывают наблюдения, в педагогическом университете обычно много студентов, окончивших музыкальные школы и играющих на гитаре, баяне, фортепиано. Эти студенты с удовольствием выступают на студенческих вечерах, концертах, праздничных мероприятиях.

На основании вышеизложенного можно сделать ряд выводов. Очевидна важная роль и необходимость организации в педагогическом университете концертно-конкурсных мероприятий по музыкальному исполнительству не только для студентов профильных факультетов, но и для обучающихся нетворческих вузов и школьников старших классов. Данный вид работы имеет определяющее значение для поиска будущих абитуриентов, формирования контингента и профориентации. Специфической особенностью концертно-конкурсных мероприятий по исполнительству является свободный выбор репертуара (одно или два произведения), целью выступает расширение интерпретаторского опыта студентов, а также поиск талантливых ребят среди учащихся школ и привлечения их в качестве абитуриентов. Концерты и конкурсы могут проводиться в течение всего учебного года, что стимулирует студентов быть готовыми к выступлению в любое время, а это требует постоянной репетиционной подготовки.

Концертно-конкурсные мероприятия по музыкальному исполнительству являются наиболее эффективными и востребованными формами публичных выступлений и конкурсной организационной работы, которая в будущем поможет создать сегодняшнему студенту-музыканту в школьном классе атмосферу увлечённости музыкальным искусством. Важную роль играет привлечение в качестве участников концертов и конкурсов в педвузе старшеклассников средних школ и учреждений дополнительного образования детей сферы искусства. Участие в концертно-конкурсных мероприятиях стимулирует процесс самоопределения в профессии для школьников, помогает выявлению талантливых исполнителей, способствует творческому росту будущих педагогов-музыкантов. Участие в конкурсах как одна из форм исполнительской деятельности требует собранности, мобилизации, умения воплотить интерпретаторские замыслы, повышает чувство ответственности за качество исполнения.

В рамках исполнительской практики и концертной работы возникают новые формы деятельности: например, задание проанализировать выступление своих товарищей и применить принцип оценивания

© Двойнина Г.Б., Запорожский Д.Д., 2026

по параметрам, которые выработались в течение многолетней конкурсной практики. К ним относятся следующие основные факторы: стабильность исполнения, понимание стиля, характера произведения, качество воплощения художественного образа, соответствие степени сложности произведения уровню выступающего исполнителя.

Указанные примеры организации концертно-конкурсных мероприятий по музыкальному исполнительству являются общими как для начального и среднего, так и высшего звена музыкального образования. Данные мероприятия выступают фактором создания условий концертно-конкурсных публичных выступлений, предоставляя возможность полноценной самореализации студентам-музыкантам, существенно повышая результативность всей учебно-воспитательной работы, формируя опыт публичных выступлений, повышая уровень музыкально-исполнительской подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Преобразовательная природа творчества педагога-музыканта и специфика её реализации в инструментально-исполнительской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-3. С. 35–37.

2. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Формирование синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в условиях профессиональной подготовки в вузе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. № 9-2. С. 46–52.

3. Вахтель Л.В. Музыкально-инструментальное исполнительство студентов как вид профессиональной деятельности // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2022. № 4. С. 29–31.

4. Вахтель Л.В. Педагогика и психология высшего музыкального образования: моногр. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2022.

5. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство (Вехи истории. Великие инструменталисты и дирижёры прошлых и наших дней). М.: Знание, 1984.

6. Ивонина Л.Ф. О субъективном и объективном в исполнительском искусстве: хрестоматия по музыкальной педагогике и исполнительству: в 2-х ч. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2007.

7. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, 2000.

© Двойнина Г.Б., Запорожский Д.Д., 2026

УДК 371.3

С.Д. ЖУКОВА, Н.Ю. БАКРАДЗЕ
(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ГЕНЕТИКЕ СОБАК (НА ПРИМЕРЕ ПОРОДЫ НЕМЕЦКИЙ БОКСЕР) ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ЗАДАНИЙ ОГЭ И ЕГЭ

Представлен разработанный комплекс заданий и генетических задач, которые могут быть использованы при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по биологии, а также в учебно-исследовательской деятельности школьников. Формирование содержательной части заданий и генетических задач основывается на результатах авторских исследований, касающихся генетических механизмов наследования окраса шерсти, экстерьерных признаков и некоторых фенотипических особенностей у собак породы немецкий боксёр.

Ключевые слова: *собака, наследование генов, окрас шерсти, генетическая формула, локус, ОГЭ, ЕГЭ.*

SOFYA ZHUKOVA, NATALYA BAKRADZE
(Volgograd)

THE USE OF MATERIALS OF SCIENTIFIC RESEARCH OF DOG GENETICS (AT THE EXAMPLE OF THE GERMAN BOXER BREED) FOR PREPARING THE TASKS OF THE GENERAL STATE EXAMINATION AND THE UNIFIED STATE EXAMINATION

The developed set of tasks and genetic problems that can be used during the preparation for the General State Examination and the Unified State Examination of Biology, as well as in the educational and research activities of schoolchildren, is presented. The formation of the content of tasks and the genetic problems is based on the results of the author's research, considering the genetic mechanisms of inheritance of color, exterior features and some phenotypic characteristics of German Boxer dogs.

Key words: *dog, gene inheritance, color, genetic formula, locus, the General State Examination, the Unified State Examination.*

При изучении школьного курса биологии в 10–11-х классах ряд тем посвящен изучению генетики. Анализируя рабочие программы и учебники по предмету «Биология» для базового и углубленного уровня нами было отмечено, что при обучении учитель осуществляет отбор организационных форм, методов и средств обучения с учетом специфики его содержания, материально-технических ресурсов и местных природных условий.

Обязательным условием при обучении биологии на углубленном уровне является проведение лабораторных и практических работ, а также участие обучающихся в выполнении проектных и учебно-исследовательских работ.

Все перечисленные факторы определили проблематику и тему настоящего исследования.

Цель работы: разработать комплекс заданий для ОГЭ и ЕГЭ по биологии с использованием материалов научного исследования по генетике собак (на примере породы немецкий боксёр).

Методы исследования: *анализ контрольно-измерительных материалов* – изучение структуры и содержания заданий ОГЭ и ЕГЭ по биологии с целью разработки авторских задач; *моделирование* – создание заданий, имитирующих экзаменационные форматы, на основе полученных генетических данных (на примере породы немецкий боксёр).

Результаты исследования.

При изучении школьного курса биологии в 10–11-х классах ряд тем посвящен изучению генетики. Анализируя рабочие программы и учебники по предмету «Биология» для базового и углубленного

© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

уровня нами было отмечено, что при обучении учитель осуществляет отбор организационных форм, методов и средств обучения с учетом специфики его содержания, материально-технических ресурсов и местных природных условий.

Обязательным условием при обучении биологии на углубленном уровне является проведение лабораторных и практических работ, а также участие обучающихся в выполнении проектных и учебно-исследовательских работ.

Приведем возможные варианты использования в учебном процессе теоретического материала исследовательской работы и практических заданий, разработанных автором.

Так, уроки по общей биологии по следующим темам: «Дигибридное скрещивание. Закон независимого наследования признаков» (учебник «Биология»: 11 класс, базовый уровень, В.В. Пасечник и др., 2019), «Неаллельные взаимодействия генов (учебник «Биология»: 10 класс, углубленный уровень, В.В. Пасечник и др., 2019), «Множественное действие и взаимодействие генов» (учебник «Биология: Биологические системы и процессы»: 10 класс, углубленный уровень, Теремов А.В., 2022) и др., – могут быть проведены в виде практических работ с использованием представленных ниже генетических задач [1, 2, 3].

Кроме того, опираясь на теоретический материал и результаты данного исследования, учащимся возможно предложить следующие темы индивидуального проекта или учебно-исследовательской работы: «Исследование наследования окрасов шерсти у собак породы боксёр на примере родословных», «Исследование некоторых наследуемых признаков у собак породы боксёр на примере родословных», «Характерные особенности наследования окраса шерсти собак», «Механизмы наследования некоторых экстерьерных признаков у собак» и др.

Кроме вышесказанного, ежегодно в содержание контрольно-измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ включается ряд заданий, различающихся по форме и уровню сложности. В числе этих заданий обязательны вопросы по генетике. Разработанные нами и представленные в данном параграфе задания ниже можно отнести к следующим типам КИМ ОГЭ и ЕГЭ (табл. 1).

Таблица 1

Задания для подготовки абитуриентов к ОГЭ и ЕГЭ (составлено автором)

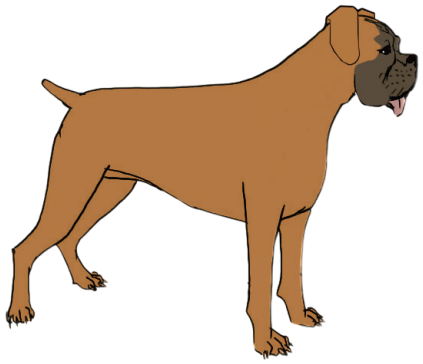
Тип задания	п/п № задания/задачи
13 (ОГЭ)	Задание 1
25–26 (ЕГЭ)	Задание 2–3
28 (ЕГЭ)	Задачи 1–4

Разработанные нами задания могут применяться учителями при объяснении соответствующих тем или решении задач, а также учениками при подготовке к ОГЭ или ЕГЭ. Например, задание № 1 является типовым заданием № 13 в ОГЭ: «Морфологические признаки организмов», подобные заданиям № 2 и 3 могут встретиться в эвристических заданиях в ЕГЭ по биологии (№ 25 и № 26), а разработанные задачи являют собой прототип генетической задачи № 28 в ЕГЭ, которые, помимо прочего, затрагивают дигибридное скрещивание, взаимодействие генов и явление множественного аллелизма [6, 7].

Задание 1

Рассмотрите изображение собаки породы немецкий боксёр. Выберите характеристики, соответствующие ее внешнему строению, по следующему плану: окрас собаки, форма головы, форма ушей, положение шеи, форма хвоста. При выполнении работы используйте линейку и карандаш.

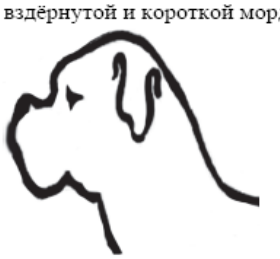
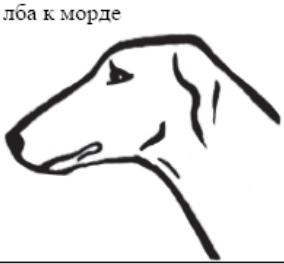
© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026



А. Окрас

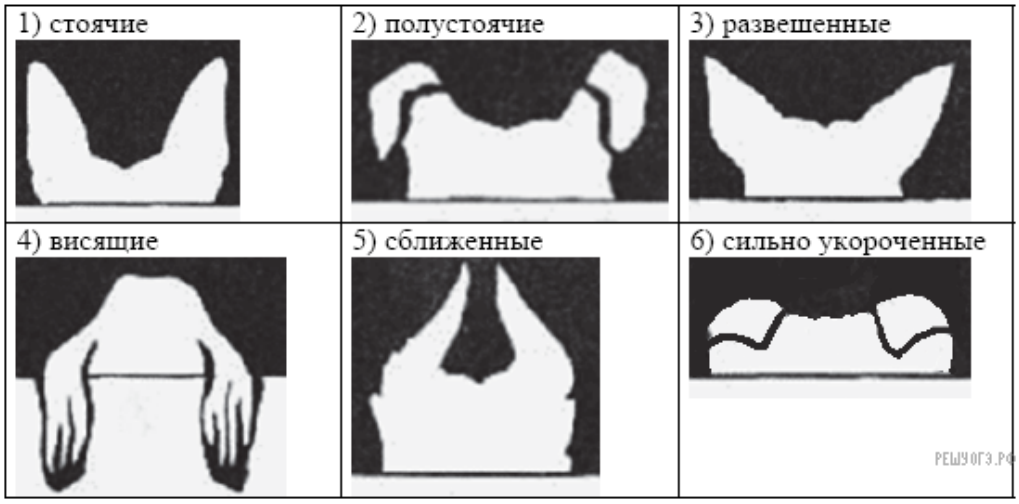
1) однотонный 	2) пятнистый 
3) чепрачный 	4) подпалый 

Б. Форма головы

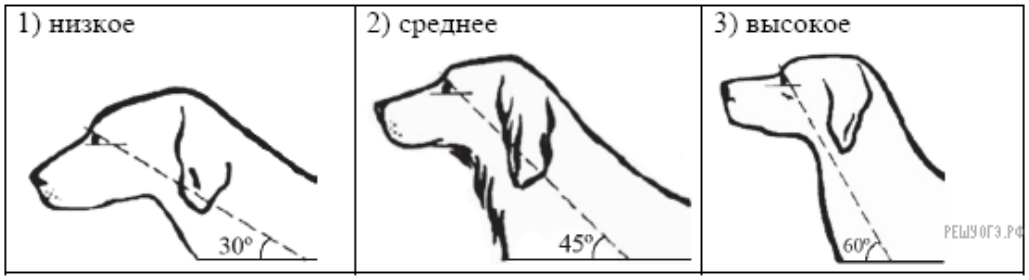
1) клинообразная 	2) скуластая 
3) грубая с выпуклым лбом, резким переходом ото лба к морде, вздёрнутой и короткой мордой 	4) лёгкая, сухая с плоским лбом, слабо выраженным переходом ото лба к морде 

© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

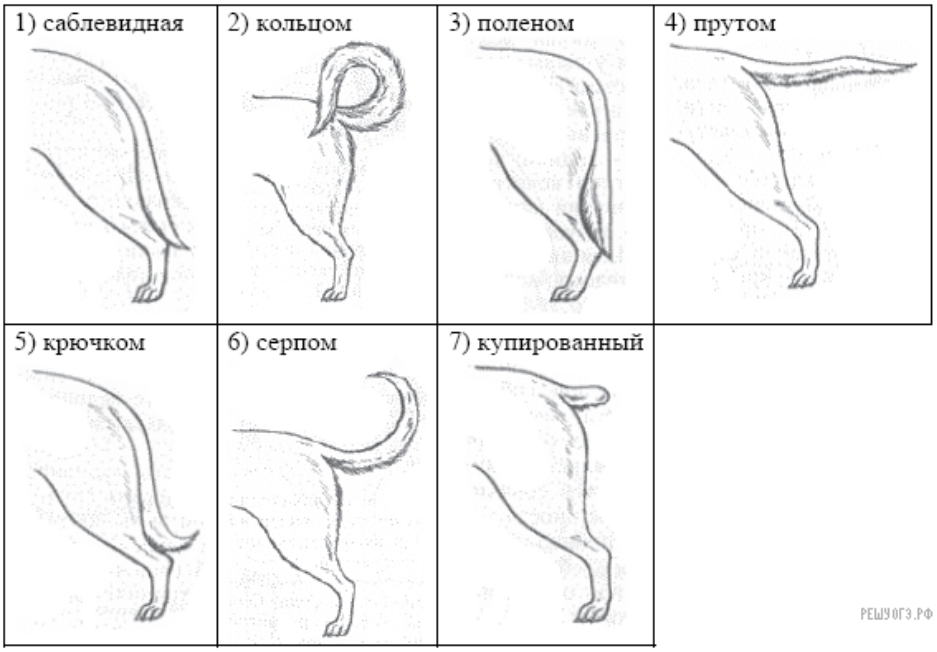
В. Форма ушей



Г. Положение шеи (пунктирная линия, образующая угол с горизонтальной плоскостью, параллельна задней поверхности шеи и проходит через глаз)



Д. Форма хвоста



© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

Задание 2

У собак породы немецкий боксёр, у которых отсутствуют белые пятна, активное участие в формировании окраса принимают следующие локусы:

1. А (аллели A^y – обусловливает развитие рыжего окраса и а – обусловливает развитие рецессивного сплошного (черного) окраса).
2. К (аллели k^{br} – обусловливает развитие тигрового окраса и k^y – не препятствует развитию проявлению аллелей А-локуса).
3. локус Е (аллель E^m – обусловливает развитие темной маски и Е – обусловливает распространение эумеланина по всему корпусу). Доминантные аллели представлены первыми, рецессивные – вторыми.

Зная это, составьте все возможные генетические формулы боксеров следующих окрасов: а) тигровый окрас с темной (эумеланиновой) маской на морде; б) рыжий окрас без темной (эумеланиновой) маской на морде.

Задание 3

Представители немецких боксёров имеют доминантный – брахицефалический тип черепа, поэтому для данной породы перекус (прогения) является стандартным признаком несмотря на то, что для большинства пород это считается патологией прикуса. Какие особенности в строении свойственны этому типу черепу? Чем характеризуется прогения? Назовите не менее 2-х пунктов для каждого признака.

Решение:

Особенности брахицефалического черепа: короткий и широкий лицевой отдел черепа (в 2 раза меньше мозгового), выраженная граница между лицевым и мозговым черепом в виде перегиба, форма свода черепа почти шарообразная, костный гребень на черепе не выражен, ветви нижней челюсти длиннее верхней, нижний край изогнут, зубы в альвеолах лежат плотно.

Особенности прикуса: нижняя челюсть собаки длиннее верхней, а нижние резцы выдвинуты вперёд дальше, чем верхние резцы.

Задача 1

У некоторых пород собак (доберманы, пекинесы и др.) в гене SLC45a2 локуса С встречается рецессивный аллель, который препятствует синтезу пигментов и в гомозиготном состоянии приводит к альбинизму.

При скрещивании черного (В) и коричневого (b) доберманов ¼ часть щенков родилась альбиносами.

а) составьте схему скрещивания, определив генотипы и фенотипы родителей и потомства;

b) каких по генотипу щенков необходимо скрестить между собой, чтобы в следующем поколении не наблюдалось рождение щенков-альбиносов? Объясните выбор щенков, не составляя схемы скрещивания.

с) объясните, почему при скрещивании дигетерозиготных по данному признаку доберманов будет наблюдаться расщепление по генотипу 9:3:4.

Задача 2

У собак породы немецкий боксёр имеется серия множественных аллелей окраски. Аллель сплошного окраса (S) доминирует над аллелями ирландской пятнистости (s^i) и крайней степени пятнистости (s^w), однако между аллелями S и s^wнаблюдается неполное доминирование (формируется промежуточная пятнистость – флеш). Аллель ирландской пятнистости доминирует над аллелем крайней степени пятнистости.

Кроме того, у особей данной породы наблюдается явление «рубиновых глаз» (p^r), являющееся рецессивным по отношению к нормальным глазам (Р).

Скрестили суку с ирландской пятнистостью и нормальными глазами и белого кобеля с рубиноворглазием. Все потомки были с ирландской пятнистостью и нормальными глазами. При скрещивании суки из первого поколения с кобелем промежуточной пятнистости и нормальными глазами, полученным от собаки с крайней степенью пятнистости, в потомстве были получены только щенки с нормаль-

© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

ными глазами. Составьте схему решения задачи. Определите генотипы и фенотипы всех родителей и потомков. Поясните, как вы определили генотип самца во втором скрещивании.

Дано:

P^- – нормальные глаза;

p^rp^r – рубиновоглазие;

SS и Ss^i – отсутствие пятен;

Ss^w – промежуточная пятнистость;

s^is^iи s^is^w – ирландская пятнистость;

s^ws^w– крайняя степень пегости.

Решение:

P:

♀ s^is^iPP	x	♂ $s^ws^wp^rp^r$
Ирландская пятнистость, нормальные глаза		Крайняя степень пегости,рубиновоглазие

G_2: $s^iPs^wp^r$;

F_1: $s^is^wPp^r$ – ирландская пятнистость, нормальные глаза;

P_2:

♀ $s^is^wPp^r$	x	♂ Ss^wPP
Ирландская пятнистость, нормальные глаза		Промежуточная пятнистость, нормальные глаза

G: s^iP $s^ip^rs^wP$ s^wp^rSP s^wP;

F_2:

Ss^iPP, Ss^iPp^r – отсутствие пятен, нормальные глаза;

Ss^wPP, Ss^wPp^r – промежуточная пятнистость, нормальные глаза;

s^is^wPP, $s^is^wPp^r$ – ирландская пятнистость, нормальные глаза;

s^ws^wPP, $s^ws^wPp^r$ – крайняя степень пегости, нормальные глаза.

Во втором скрещивании самец имеет генотип Ss^w, поскольку он имеет промежуточную пятнистость, генотип PP, поскольку все потомство имеет нормальные глаза (если бы он был гетерозиготным (Pp^r), то рождались бы щенки с рубиновоглазием).

Задача 3

При изучении особенностей наследования окраса у немецких боксёров было выяснено, что в их генотипе аллель k^y не препятствует развитию соболиного окраса, однако при наличии аллеля k^{br} будет наблюдаться тигровый окрас. Белая окраска, вызванная гомозиготным состоянием аллеля s^w, не входит в стандарт породы, а, следовательно, таких щенков раскупать не будут.

Заводчик приобрел суку тигровой окраски с ирландской пятнистостью (аллель s^i), и хочет быть уверен, что она не несет в себе аллель крайней пегости. Какого партнера по фенотипу и генотипу надо подобрать для скрещивания, чтобы проверить генотип купленной собаки? Докажите верность решения, составив схемы скрещивания при всех возможных вариантах генотипа суки.

Задача 4

Известно, что у собак окраска зависит от взаимодействия локуса B, отвечающего за синтез черного/коричневого пигмента, и D, отвечающего за интенсивность окраса.

Так, собаки с генотипом “DD” или “Dd” – черные или коричневые в зависимости от аллелей B (черный пигмент) и b (коричневый пигмент). Рецессивный аллель d в гомозиготном состоянии способствует фенотипическому ослаблению основной окраски шерсти до серой и бледно-коричневой соответственно, а также наблюдается плейотропный эффект в виде посветления глаз.

При скрещивании серой собаки с коричневой все щенки родились черными. Во втором скрещивании наблюдалось рождение щенков всех четырех фенотипических групп. Составьте схему решения за-

© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

дачи. Определите генотипы родителей, генотипы и фенотипы потомков в двух скрещиваниях, соотношение фенотипов во втором скрещивании.

Заключение

Полученные данные в результате исследования наследования некоторых наследуемых признаков у собак породы немецкий боксёр позволили разработать комплекс заданий, включающий три задания и четыре генетические задачи, которые соответствуют типам заданий ОГЭ (№ 13) и ЕГЭ (№ 25, № 26, № 28) по биологии.

Разработанные материалы могут быть использованы учителями при изучении разделов генетики в школе («Дигибридное скрещивание», «Взаимодействие генов», «Множественный аллелизм»), а также учащимися для самостоятельной подготовки к экзаменам и выполнения учебно-исследовательских работ.

Представленные в статье задания демонстрируют возможность интеграции актуального научного знания в школьную практику, что способствует углублению понимания генетических закономерностей и повышению интереса к предмету.

Литература

1. Биология: Биологические системы и процессы: 10 класс: углубленный уровень: учебник / Теремов А.В., Петросова Р.А. М.: Мнемозина, 2022.

2. Биология: 10 класс: учеб, для общеобразоват. организаций: углубл. уровень / [В.В. Пасечник и др.]; под ред. В.В. Пасечника. М.: Просвещение, 2019.

3. Биология: 11 класс: учеб, для общеобразоват. организаций: базовый уровень / [В.В. Пасечник и др.]; под ред. В.В. Пасечника. М.: Просвещение, 2019.

4. Жукова С.Д. Исследование наследования окрасов шерсти у собак породы боксёр // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации: материалы Всерос. науч.-практич. студен. конф. (г. Липецк, 07–11 апр. 2025 г.). Липецк: Липецк. гос. педагогич. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. С. 194–198.

5. Жукова С.Д. Характерные особенности наследования окраса шерсти у собак // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2026. № 1(66). С. 35– 38. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1773520949.pdf (дата обращения: 15.07.2026).

6. СДАМ ГИА: РЕШУ ЕГЭ. Биология // Образовательный портал для подготовки к экзаменам. [Электронный ресурс]. URL: https://bio-ege.sdamgia.ru (дата обращения: 15.07.2026).

7. СДАМ ГИА: РЕШУ ОГЭ. Биология [Электронный ресурс] // Образовательный портал для подготовки к экзаменам. [Электронный ресурс]. URL: https://bio-oge.sdamgia.ru (дата обращения: 15.07.2026).

© Жукова С.Д., Бакрадзе Н.Ю., 2026

УДК 378

И.А. КИСЕЛЕВА
(Санкт-Петербург)

«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА»: УРОВЕНЬ ОСВЕДОМЛЁННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

«Ложные друзья переводчика» являются частью проблемы освоения профессиональной лексики, т. к. существует необходимость повышения качества языковой подготовки будущих специалистов. По результатам анализа даны методические рекомендации по работе с «ложными друзьями переводчика».

Ключевые слова: *ложные друзья переводчика, профессиональный английский, инженерные специальности, освоение лексики, языковая подготовка, студенты.*

IRINA KISELEVA
(Saint-Petersburg)

“FALSE FRIENDS OF THE TRANSLATOR”: STUDENTS’ AWARENESS LEVEL AT A TECHNICAL UNIVERSITY

“False friends of the translator” are the part of the problem of mastering the professional vocabulary, as there is a need to improve the quality of language training for future specialists. Based on the analysis results, the methodological recommendations for working with “false friends of the translator” have been provided.

Keywords: *false friends of the translator, ESP, engineering specialties, vocabulary acquisition, language training, university students*

В инженерной практике точное понимание терминов является обязательным условием для успешной коммуникации специалистов. В условиях работы в интернациональных командах становится особенно важным знание английского языка. Однако даже у студентов с высоким уровнем владения языком могут возникнуть сбои коммуникации из-за «ложных друзей переводчика»: иностранных слов, которые похожи на русские слова, но имеют иное значение. Таким образом, опасность представляют не незнакомые слова, а те, которые кажутся знакомыми, поскольку студенты чаще всего не тратят время на их проверку. В условиях развития современных технологий, студенты чаще всего полагаются на электронные переводчики, в связи с чем у студентов не формируется навык критического отношения к лексике. При устном общении это особенно проблематично, т. к. ошибка даже в одном термине может полностью исказить понимание рабочей задачи.

Цель данного исследования – выявить уровень осведомленности студентов инженерных специальностей о «ложных друзьях переводчика» разных категорий, оценить частоту ошибок и дать методические рекомендации по работе с данными лексическими единицами.

Изучению профессиональной лексики студентами уделяется отдельное внимание, т. к. она лежит в основе освоения курса профессионально-ориентированного иностранного языка. В частности, такая задача стоит перед преподавателями английского языка Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II, поскольку через этот курс студенты получают навыки для общения в международном профессиональном сообществе. Исследователи подбирают списки лексики [3], изучают методы ее преподавания студентам [1, 5]. Благодаря специально разработанному курсу, студенты не только успешно осваивают лексику, но и улучшают базовые универсальные компетенции [6]*.

Отдельное внимание в списках лексики необходимо уделить «ложным друзьям переводчика», которые создают дополнительные методические сложности. «Ложные друзья переводчика» – это слова в двух или более языках, имеющие сходства в звучании или написании, но обладающие разными зна-

* Перевод здесь и далее наш. – *И.К.*

© Киселева И.А., 2026

чениями. Понимание явления «ложных друзей» может сделать «переводческий процесс студентов более осознанным и профессиональным» [2, с. 569].

Ошибки в переводе «ложных друзей переводчика» могут возникать и в переводе с английского на русский, и наоборот, причем при переводе с русского языка внимание может быть ослаблено, т. к. в языке перевода могут присутствовать похожие слова и словообразовательные модели [4].

Именно поэтому необходимо понимать, насколько студенты осознают данное явление, и имеют ли они представление, как поступать, если они встретили данные лексические единицы при изучении иностранного языка или использовании его в реальной ситуации.

Данное исследование проводилось со студентами Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II, обучающимися на 1 и 2-х курсах на различных специальностях, знакомыми с техническими текстами и имеющими уровень владения английским языком от A2 до C1. Всего в исследовании приняло участие 207 студентов.

Студентам было предложено выполнить перевод 13 английских слов. Перед началом выполнения задания студентам была дана краткая информация о «ложных друзьях переводчика» и о том, что перевод данных слов не может быть точной копией с английского языка. У некоторых слов существует перевод-калька, например, слова «рекорд», «комплекс», но есть и другой перевод, незнание которого может привести к искажению смысла. Если студенты не знали правильный перевод, они не должны были ничего писать.

Ниже приведен список слов, ожидаемый правильный перевод, причина включения слова в исследование и ожидаемый результат у большинства студентов (см. табл. 1). Отбор слов и предполагаемый результат основаны на опыте преподавания английского языка у данного контингента обучающихся.

Таблица 1

Список слов для исследования [составлено автором]

	Слово	Ожидаемый правильный перевод	Основная причина выбора	Предполагаемый результат у большинства студентов
1	accurate	точный	частотность в технических текстах	правильно
2	actual	фактический	частотность в технических текстах	ошибочно/отсутствует
3	aggregate	совокупность, заполнитель	профессиональный термин	ошибочно/отсутствует
4	application	применение, заявка, приложение	частотность в технических текстах, многозначность	правильно
5	authority	власть	релевантность для деловой и нормативной коммуникации	ошибочно/отсутствует
6	cabinet	шкаф	базовый лексический минимум, встречается в технических текстах	ошибочно/отсутствует
7	complex	сложный	частотность в технических текстах, многозначность, риск автоматического перевода как существительного	ошибочно/отсутствует
8	fabric	ткань, материал	частое ошибочное понимание слова в техническом контексте	ошибочно/отсутствует
9	intelligent	умный	базовый лексический минимум	правильно
10	list	список	базовый лексический минимум, частотность в учебных пособиях	правильно

© Киселева И.А., 2026

	Слово	Ожидаемый правильный перевод	Основная причина выбора	Предполагаемый результат у большинства студентов
11	magazine	журнал	базовый лексический минимум	правильно
12	prospect	перспектива, разведка	профессиональный термин	ошибочно/отсутствует
13	record	запись, записывать	базовый лексический минимум, современная лексика, многозначность	правильно

Анализ ответов студентов осуществлялся по количеству верных и неверных (отсутствующих) ответов по каждому слову, а также по типу неверных ответов.

Прежде всего, был осуществлен подсчет верных и неверных/отсутствующих ответов студентов по каждому слову (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа ответов [составлено автором]

	Слово	Верно (кол-во / %)	Неверно/отсутствует (кол-во / %)
1	accurate	112 / 54,1 %	95 / 45,9 %
2	actual	16 / 7,7 %	191 / 92,3 %
3	aggregate	11 / 5,3 %	196 / 94,7 %
4	application	117 / 56,5 %	90 / 43,5 %
5	authority	50 / 24,2 %	157 / 75,8 %
6	cabinet	27 / 13,0 %	180 / 87,0 %
7	complex	84 / 40,6 %	123 / 59,4 %
8	fabric	134 / 64,7 %	73 / 35,3 %
9	intelligent	109 / 52,7 %	98 / 47,3 %
10	list	176 / 85,0 %	31 / 15,0 %
11	magazine	188 / 90,8 %	19 / 9,2 %
12	prospect	41 / 19,8 %	166 / 80,2 %
13	record	174 / 84,1 %	33 / 15,9 %

Полученные данные свидетельствуют о расхождениях между прогнозами до исследования и фактическими показателями.

В ряде случаев ожидания совпали с результатами, а именно:

– результат «правильно» в словах “list”, “record”, “magazine” (более 80% верных ответов), т. е. большинство студентов уверенно владеют данной лексикой и смогут успешно использовать ее в процессе коммуникации;

– результат «ошибочно/отсутствует» в словах “actual”, “aggregate”, “prospect”, “cabinet”, “authority” (менее 25% верных ответов), т. е необходима значительная работа по закреплению правильного значения данных слов.

В ряде случаев результаты не дали однозначного подтверждения прогноза: в словах “accurate”, “application”, “fabric”, “intelligent” и “complex” процент верных/неверных ответов находится примерно посередине. Это говорит о необходимости дополнительной работы с данными словами.

© Киселева И.А., 2026

Вторым этапом стал анализ типов неверных ответов. В то время как отсутствие ответа было самым частым и ожидаемым явлением (более половины в случае незнания верного ответа), ряд ошибочных ответов вызывают особый интерес. Ниже приведены варианты таких ответов:

– accurate: осторожный, случай;
– actual: на самом деле, особенный, обычный, обыденность, истинный, современный;
– aggregate: жидкий, состояние, механизм, строить, сумма, оборудование;
– application: резюме, сложение, приём на работу, хранилище, метод, бланк;
– authority: авторство, личность, важность, самостоятельность, биография, общество, статный, великодушный;
– cabinet: каюта, офис, хижина, стол с ящиками, сумка, тумба, аудитория, раковина, палата, совет, рабочее место;
– complex: совокупность, целый, упорядочить, состав, набор, комплект, совмещённый;
– fabric: завод, заводской, качество, предприятие, фирма, производство;
– intelligent: интеллект, искусственный, терпеливый, прилежный, вежливый, опрятный;
– list: таблица, мере (по крайней мере), отмечать, страница;
– magazine: газета, марка;
– prospect: изучать, талант, улица, просеивание, статья, выбор, листовка, широкий, добывать, восприятие, пересекать, прямой;
– record: собирать, радиостанция, участвовать.

Большинство вариантов ответа, приведенных в списке выше, встретились не более чем у трех студентов. Тем не менее, само их наличие заставляет задуматься о когнитивных механизмах, которые дают подобные переводы. Например, перевод слова “fabric” как «завод» или «производство», а “cabinet” как «рабочее место» и «офис», явно исходит из ассоциации с исходным словом. Студентам было сказано, что переводом не может быть калька с английского языка, т. е. «фабрика» и «кабинет», соответственно, поэтому они пытались подобрать что-то похожее, но с другим звучанием. Некоторые варианты ошибочного перевода выглядят как случайная догадка, не имеющая ничего общего с ошибочной трактовкой английского слова, например, перевод слова “application” как «хранилище».

Дополнительно можно отметить, что знание более сложных слов, например, “aggregate” не гарантирует знание более общеупотребимых, например, “magazine”, как показали ответы некоторых студентов (около 10% от общего количества).

Результаты анализа подчеркивают необходимость обучения студентов распознаванию «ложных друзей переводчика» и стратегиям работы с ними, поскольку студенты склонны доверять сходству слов, а не проверять значение.

Важным направлением работы может стать системное предупреждение ошибок, связанных с «ложными друзьями переводчика». Рекомендуется выделять такие слова в отдельные списки, чтобы привлечь к ним особое внимание студентов. Эти списки должны содержать пары слов с обманчиво схожим написанием или звучанием в английском и русском языках и демонстрирующих расхождения в их значения. Тем не менее, изучение данных слов без контекста представляется недостаточным, поэтому необходимо включать в занятия тексты, в которых слова из списка встречаются в различных значениях. При этом работа с «ложными друзьями» должна подчеркивать случаи, когда кажущаяся аналогия ведет к искажению смысла.

Конечно, невозможно представить себе занятия, на которых студенты изучают только «ложных друзей переводчика». Работу с ними необходимо органично интегрировать в занятие, например, в качестве разминки или в рамках работы с текстами.

Важным компонентом такого обучения представляется межкультурный аспект, поскольку студенты учатся понимать, что ошибка в интерпретации «ложного друга переводчика» способна исказить смысл высказывания и привести к коммуникативному сбою и даже нанести ущерб репутации автора высказывания, как письменного, так и устного.

© Киселева И.А., 2026

Проведённое исследование позволило подтвердить предположение о том, что студенты не имеют уверенных навыков распознавания и работы с «ложными друзьями переводчика». Ряд технических терминов, которые широко употребляются в профессиональном сообществе, неизвестны студентам или же они пытаются придумать перевод, основанный на русском значении данного слова.

Ограничения исследования связаны с небольшой выборкой (использовались только 13 слов и были задействованы только 207 студентов одного вуза) и форматом тестирования, который не позволял в полной мере оценить использование слов в контексте. В перспективе целесообразно расширить исследование за счёт включения других лексических групп, отслеживания динамики усвоения «проблемной» лексики у тех же студентов в течение года, а также сравнения результатов по разным специальностям.

Практическая ценность полученных данных заключается в возможности их использования для разработки методических материалов.

Литература

1. Киселева И.А. Анализ эффективности двух методов работы с лексикой на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 10(111). С. 295–302.

2. Кремлева Ю.В., Фролова О.В. Проблема ложных друзей переводчика при обучении английскому языку студентов магистратуры // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6(115). С. 568–570.

3. Токарева О.В., Евдокимов М.В. Английский язык в нефтегазовой сфере: частотная лексика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 5. Pp. 1506–1512.

4. Тураева Д. Ложные друзья» переводчика в теории и практике перевода // Актуальные проблемы современного государства, общества и права. 2024. № 3(3). С. 100–105.

5. Харламова О.Ю., Жеребкина О.С. Методы обучения профессионально-ориентированной лексике студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с дистанцион. и междунар. участием. (г. Ульяновск, 21–22 дек. 2022 г.). Т. 1. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2022. С. 360–364.

6. Skornyakova E.R., Vinogradova E.V. Enhanced terminology acquisition during an ESP course: a multicompetence approach // Global Journal of Engineering Education. 2021. № 23. Pp. 240–245.

© Киселева И.А., 2026

УДК 378.046.4

А.С. КОВАЛЕНКО
(Владивосток)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ

Статья представляет содержательно-структурный анализ четырех программ ДПО преподавателей ИЯ по олимпиадной подготовке. Выявлены сильные стороны в предметно-методической подготовке и дефициты в тьюторско-диагностическом и рефлексивно-исследовательских компонентах. Обоснована необходимость специального методического модуля для олимпиадного наставника.

Ключевые слова: *повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, преподаватель иностранного языка, олимпиадный формат, профессиональные компетенции, содержательный анализ программ, всероссийская олимпиада школьников.*

ALENA KOVALENKO
(Vladivostok)

THE MEANINGFUL AND STRUCTURAL ANALYSIS OF PROGRAMS OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AIMED AT THE PREPARATION TO OLYMPIADS

The meaningful and structural analysis of four programs of additional professional education of teachers of foreign languages aimed at olympiad training is considered. There are discovered the strong points in the subject and methodological training and the deficits in the tutorial and diagnostic component and the reflexive and research component. The necessity of special methodological module for the Olympiad tutor is substantiated.

Keywords: *advanced training, additional professional education, teacher of foreign language, olympiad format, professional competencies, meaningful analysis of programs, All-Russian Olympiad of School Students.*

Введение

Система дополнительного профессионального образования выступает основным институциональным механизмом непрерывного развития профессиональных компетенций практикующих преподавателей. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», реализация дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) осуществляется посредством программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Содержательное наполнение указанных курсов формируется непосредственно образовательной организацией, которая учитывает положения профессиональных стандартов, квалификационные требования и специфику запросов заказчика. Этот процесс регламентируется федеральным законодательством, предписывающим опираться на актуальные потребности слушателей, а также инициирующих обучение учреждений. Минимальный срок освоения программы повышения квалификации составляет 16 академических часов [13].

Масштабное развитие олимпиадного движения в области иностранных языков в сочетании с отсутствием профильной подготовки к олимпиадному формату в базовом педагогическом образовании обуславливает ведущую роль системы ДПО в процессе формирования соответствующих компетенций. Эта тенденция находит подтверждение в результатах зарубежных исследований. В систематическом обзоре научной литературы, выполненном в соответствии с протоколом PRISMA на материале 42 эмпирических работ, авторы выявили ключевые параметры эффективности курсов повышения квалификации в сфере с одаренными обучающимися. Результативность профессионального развития педагогов определяется принципами доказательности, непрерывности и пролонгированности об-

© Коваленко А.С., 2026

учения во времени. При этом важными факторами выступают организация коллективного взаимодействия учителей, а также обеспечение постоянного наставнического и коучингового сопровождения для успешного переноса новых методических подходов в реальную педагогическую практику [14]*.

Целью настоящей статьи является содержательно-структурный анализ программ повышения квалификации преподавателей иностранного языка в контексте подготовки обучающихся к олимпиадному движению. Достижение указанной цели предполагает исследование развиваемых профессиональных компетенций и выявление актуальных пробелов в тематическом наполнении образовательных курсов для определения способов их последующей модернизации.

Материалы и методы

Теоретико-аналитический характер исследования обусловил применение комплекса методов, включающего анализ нормативно-правовых актов, сравнительный анализ образовательных программ и процедуру содержательное картирования. Эмпирической базой послужили официальные учебные планы и аннотации программ ДПО [5–7, 10], адресованных преподавателю иностранного языка (далее – ИЯ) как субъекту подготовки школьников к олимпиадам, в их числе: «Содержание и методика подготовки школьников к участию в олимпиадах. Вариативные модули: учебный предмет «Английский язык», учебный предмет «Французский язык», учебный предмет «Немецкий язык» (ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»); «Методика интенсивной подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку» (ФГБОУ ВО «МПГУ»); «Подготовка обучающихся к муниципальному и региональному этапам ВсОШ по английскому языку» (ЦПМ); «Методические аспекты подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку» (ООО «Фоксфорд»).

Современное понимание методической компетенции преподавателя иностранного языка задает теоретические рамки исследования. В научных работах последних лет рассматривается не как совокупность готовых правил и методик, а как способность педагога самостоятельно проектировать, организовывать и контролировать процесс обучения. С.А. Рассада и О.В. Фрезе связывают этот потенциал с единством лингвистического, педагогического и методического элементов [9]. В то время как, С.В. Титова, предлагая «карту компетенций», дополняет ее диагностической и цифровой составляющими [11]. Опрос практикующих учителей, проведенный Т.И. Усмановым и Л.Ю. Исраиловой, показывает, что педагоги ставят на первое место умения планировать ход обучения и проверять его результаты, что позволяет выделить в структуре лингвометодической проектировочный и оценочный компоненты [12]. Обобщение указанных подходов позволяет предложить авторское определение компетенций наставника в сфере олимпиадной подготовки как способности отбирать и структурировать материал, выявлять одаренность обучающихся и анализировать собственный опыт.

Рефлексия и саморазвитие рассматриваются как базовые механизмы профессионального роста. М.Г. Кочетова связывает повышение компетентности преподавателя иностранного языка с его способностью к самоанализу, что обосновывает выделение рефлексивно-исследовательского компонента в общем профиле компетенций [4]. Само олимпиадное движение выступает пространством для развития педагога. А.П. Гулов предлагает создавать курсы повышения квалификации учителей, работающих с олимпиадниками, на основе предварительной диагностики профессиональных дефицитов учителей. Также он разграничивает роли наставника в этой сфере, выделяя функции школьного учителя, олимпиадного тренера и репетитора [1, 2]. Проектирование учебного модуля также подчинено андрагогическим принципам построения программ ДПО, которые требуют опираться на образовательные запросы и практический опыт взрослого слушателя [3]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что олимпиадный формат служит лишь средством, а профессионально-методическая компетенция преподавателя ИЯ выступает непосредственным объектом развития.

Содержательно-структурный анализ программ

Анализ включил оценку четырех параметров, среди которых объем и форма обучения, тип реализующей организации, ведущее содержание и итоговый продукт программы. Сводные данные представлены в табл (см. на с. 50).

* Перевод здесь и далее наш. – *А.К.*

© Коваленко А.С., 2026

Таблица

Характеристика программ повышения квалификации по олимпиадной подготовке преподавателей по английскому языку

Программа (организация)	Объем/форма	Содержание	Итоговое задание
Содержание и методика подготовки школьников к участию в олимпиадах. Вариативные модули: учебный предмет «Английский язык», учебный предмет «Французский язык», учебный предмет «Немецкий язык» (ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»), 2023 г. [10]	68 ак. часов, очная	Нормативная и ресурсная база олимпиадного движения; уровни и виды олимпиад; методы и приемы подготовки школьников; обзор материалов и примеров заданий по различным направлениям	Защита проекта фрагмента урока, который включает в себя олимпиадное задание и обоснование выбранных методических приемов. Предлагаемые учителем формы организации учебной деятельности должны быть направлены на развитие умений, необходимых для успешного выполнения конкурсных испытаний.
Методика интенсивной подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку (ФГБОУ ВО «МПГУ»), 2024 г. [5]	36 ак. часов, очная	Подготовка к муниципальному и региональному этапам ВсОШ и перечневым олимпиадам; разбор разделов “Listening”, “Reading”, “Use of English”, “Writing”, “Speaking”; работа с онлайн-ресурсами и критериями оценивания	Авторский план олимпиадного урока английского языка, отражающий индивидуальный педагогический контекст слушателя и содержащий разработанные им практические задания
«Подготовка обучающихся к муниципальному и региональному этапам ВсОШ по английскому языку» (ЦПМ), 2026 [7]	32 ак. часа, заочная	Структура ВсОШ; форматы и стратегии разделов “Listening”, “Reading”, “Use of English”, “Writing”, “Speaking”; видеолекции, тесты и задания для самостоятельной работы	Разработка и защита программы подготовки учеников к олимпиаде
Методические аспекты подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку (ООО «Фоксфорд»), 2024 [6].	72 ак. часа, заочная	Подготовка к олимпиадам по иностранным языкам; связь с профстандартом «Педагог» [8]; анализ олимпиадных заданий и материалов разных олимпиад; использование внешних ресурсов.	Разработка календарно-тематического плана годичной подготовки к выбранной олимпиаде для определенного класса с указанием языковых тем, стратегий выполнения заданий, форматов оценивания и распределения учебных часов.

© Коваленко А.С., 2026

Сопоставительный анализ показывает, что все программы имеют выраженную предметно-методическую и тренировочную направленность. Основной объем учебного времени отводится детальному разбору структуры олимпиадных заданий, изучению стратегии их выполнения и критерии оценивания работ. При этом каждая организация использует собственный подход к структурированию материала. Курс МПГУ основывается на содержательных разделах ВсОШ и перечневых олимпиад, сочетая разбор специфики конкурсов с обучением педагогов использованию цифровых сервисов и инструментов ИИ при самостоятельном составлении учебных материалов [5]. Курс ЦПМ имеет линейную логику, где каждый блок включает видеолекцию, краткий конспект и итоговое тестирование, обеспечивая последовательную тренировку учителя в решении сложных задач, однако оставляет меньше возможностей для самостоятельного проектирования уроков [7]. В свою очередь, программа ИРО Свердловской области предлагает более широкий контекст, рассматривая олимпиадную подготовку не просто как узкоспециализированный языковой курс, а как комплексную систему организационно-методической работы на уровне образовательной организации и региона [10]. Программа ООО «Фоксфорд» дополняет эту картину систематическим анализом материалов вузовских и региональных олимпиад, опираясь на примеры заданий и методические документы конкретных олимпиад [6].

При этом, программа МГПУ системно развивает проектировочные компетенции, требуя от слушателей создания авторских заданий с помощью ИИ и разработки плана урока на основе собственных материалов. В отличие от нее, курс ЦПМ включает проектирование только в итоговом задании, концентрируясь в процессе на разборе существующих материалов, а программа ИРО Свердловской области смещает акцент с создания заданий на организационно-проектировочные умения (планирование системы олимпиад, работа с перечнями и ресурсами), тогда как проектирование языкового содержания остается на периферии. В то время как, в программе ООО «Фоксфорд» проектировочный аспект реализуется посредством работы с разнообразными ресурсами и примерами заданий различных олимпиад, однако создание авторских материалов и учебных планов слушателей представлено менее выраженно по сравнению с курсом МГПУ.

Анализ программ показывает, что подготовка учителей к оцениванию олимпиадных работ организована по-разному. В курсе МГПУ эта работа выстроена наиболее глубоко, поскольку слушатели детально разбирают критерии устной и письменной речи, тренируются проверять реальные работы и анализируют собственные экспертные ошибки. В курсах ЦПМ и «Фоксфорд» этот аспект представлен лишь частично. Оценивание там сводится к тестам по теории и обсуждению специфики конкретных вузовских и региональных олимпиад, в то время как согласование и сопоставление оценок не выделены в самостоятельные направления. В программе ИРО Свердловской области фокус смещен в сторону администрирования, т. к. авторы делают упор на мониторинг результатов, отчетность и статистику, почти не уделяя внимания методике проверки самих языковых заданий. Таким образом, только курс МПГУ позволяет полноценно сформировать оценочные умения педагога, помогая ему освоить критерии, научиться разрабатывать проверочные материалы и критически смотреть на результаты проверки.

При сопоставлении учебных планов в контексте реального профиля компетенций олимпиадного наставника обнаруживаются системные дефициты в подготовке преподавателей. Тьюторско-диагностический аспект, связанный с выявлением одаренных школьников, построением индивидуальных маршрутов и сопровождением участников соревнований, представлен в программах лишь фрагментарно. Недостаточно проработанным остается и рефлексивно-исследовательский аспект деятельности, который предусматривает осмысление педагогического опыта, оценку эффективности применяемых стратегий и привлечение учителей к составлению олимпиадных заданий. В программе МПГУ рефлексивные практики интегрированы в процесс оценивания чужих работ, однако носят преимущественно точечный характер. Выявленный дефицит содержания расходится с положениями современных научно-методических исследований, где олимпиадный наставник позиционируется не только как учитель-предметник, но и как методист-тренер.

© Коваленко А.С., 2026

Таким образом, программы ДПО в их текущем виде ориентированы в основном на передачу предметных знаний, необходимых для подготовки школьников, но не обеспечивают комплексного формирования профессиональных дефицитов самого наставника как субъекта олимпиадной подготовки.

Заключение

Содержательно-структурный анализ показал, что действующие программы ДПО по олимпиадной подготовке в основном ориентированы на передачу предметно-методических знаний и тренировочных практик, необходимых для подготовки школьников к участию в олимпиадах. Вместе с тем они лишь частично обеспечивают формирование более сложных профессиональных умений преподавателя, связанных с проектированием собственных материалов, оцениванием олимпиадных работ, тьюторским сопровождением обучающихся и рефлексивно-исследовательским осмыслением собственной практики. Таким образом, наполнение курсов повышения квалификации не отвечает реальным профессиональным требованиям к олимпиадным наставникам. На фоне выявленных дефицитов становится очевидной необходимость включения в программы ДПО специального методического модуля, опирающегося на современное понимание структуры методической компетенции преподавателя ИЯ, на диагностику реальных дефицитов педагогов в олимпиадном движении и на адрагогические принципы построения программ повышения квалификации. Проектирование содержания такого модуля и его практическая апробация составляют перспективное направление дальнейшего исследования.

Литература

1. Гулов А.П. Повышение квалификации учителей в олимпиадном движении // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 3(40). С. 139–145.

2. Гулов А.П. Профессиональные роли педагогов при олимпиадной подготовке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 1(118). С. 86–93.

3. Камка С.В., Николенко О.И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 136–143.

4. Кочетова М.Г. Саморазвитие преподавателя иностранного языка как фактор повышения его профессиональной компетентности в современном мире // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 26–34.

5. Методика интенсивной подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (36 ч.) М.: МПГУ, 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.su/eegcd (дата обращения: 26.07.2026).

6. Методические аспекты подготовки учащихся к олимпиадам по английскому языку: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (72 ч.) / О.В. Жуликова, О.М. Зуева; ООО «Фоксфорд». М.: Фоксфорд, 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://dppo.apkpro.ru/uploads/jpv/QI5y6tLa2kJspO8VklbmG9WTH.pdf (дата обращения: 28.07.2026).

7. Подготовка обучающихся к муниципальному и региональному этапам ВсОШ по английскому языку: программа курса повышения квалификации (32 акад. ч) // Центр педагогического мастерства. [Электронный ресурс]. URL: https://цпм.рф/курсы/подготовка-к-олимпиадам-по-англ/ (дата обращения: 26.07.2026).

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.10.2026).

9. Рассада С.А., Фрезе О.В. Методический конструктор как средство организации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (в части формирования методической компетенции) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2025. № 2(238). С. 144–152.

10. Содержание и методика подготовки школьников к участию в олимпиадах: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (68 ч) / ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования Свердловской области». Екатеринбург: ИРО СО, 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://irro.ru/sveden/education/programs/soderghanie-i-metodika-podgotovki-shkolynikov-k-uchastiyu-v-olimpiadah-.html (дата обращения: 28.07.2026).

11. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149.

12. Усманов Т.И., Исраилова Л.Ю. Содержательные компоненты лингвометодической компетентности преподавателей иностранного языка // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 12-1(72). С. 162–169.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: (ред. от 25.04.2026). [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 26.07.2026).

14. Townend G., Jolly J.L., Chew A. Professional development in gifted education: A systematic literature review // Australian Journal of Teacher Education (Online). 2024. Vol. 49. No. 6. P. 76–104.

© Коваленко А.С., 2026

УДК 378.147:902+004.9

А.А. МЕЛЬЧАКОВА, А.В. СЕМЕНОВА, А.А. ГУЩИНА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ VR-ТЕХНОЛОГИЙ

Рассматривается потенциал иммерсивных VR-технологий как средства формирования профессиональной субъектности будущего учителя истории на раннем этапе обучения. Представлен опыт реализации образовательного проекта «VaRхеологию» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, в рамках которого студенты первого курса работали с LiDAR-моделями реального археологического памятника. По результатам социологического опроса (N=71) и включенного наблюдения показано, что использование VR-среды снижает дефицит практических навыков с 25% до 6% и повышает мотивацию студентов к исследовательской деятельности (92% респондентов).

Ключевые слова: *профессиональная субъектность, VR-технологии, иммерсивная среда, будущий учитель истории, виртуальная археология, LiDAR-моделирование, проектное обучение.*

ANASTASIYA MELCHAKOVA, ALISA SEMENOVA, ANASTASIYA GUSHCHINA
(Volgograd)

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHER OF HISTORY BY THE MEANS OF INCLUDING IN THE EDUCATIONAL PROJECT WITH THE USE OF VR-TECHNOLOGIES

The potential of immersive VR-technologies as the means of development of professional subjectivity of future teacher of History at the early stage of education is considered. There is presented the experience of implementation of the educational project "VaRcheology" in Volgograd State Socio-Pedagogical University, in its context the first-year students worked with the LiDAR-models of the real archeological monument. As the results of the sociological survey (N=71) and the included examination, it is shown that the use of VR-Environment reduces the deficit of the practical skills from 25% to 6% and increases the students' motivation to the research activities (92% respondents).

Keywords: *professional subjectivity, VR-technologies, immersive environment, future teacher of History, virtual archeology, LiDAR-modelling, project-based learning.*

Актуальность данного исследования заключается в определении потенциала иммерсивного образовательного модуля как инструмента переноса будущего педагога из объектной пассивной позиции в активную субъектную на самом раннем этапе его профессионального становления. Целью данного исследования является обоснование и апробация иммерсивного образовательного модуля на базе VR-технологий как средства формирования профессиональной субъектности студентов первого курса института исторического и правового образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Современная образовательная среда и школы, и вуза требует модернизации, а также формирования у будущего учителя качеств субъекта профессиональной деятельности: инициативности, готовности к инновациям, способности к исследовательской работе и рефлексии.

Одной из основных проблем студентов-педагогов на начальном этапе обучения становится их пассивная, объектная позиция, оторванность теоретических знаний от будущей практической деятельности. Все это приводит к формальному усвоению знаний, слабой мотивации и затрудняет в дальнейшем становление учителя как самостоятельного, творческого специалиста. Как справедливо отмечают Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, современная педагогическая наука нередко пытается изучать педагогическую реальность, абстрагируясь от педагога, создавая «безучительскую педагогику», что приводит к подготовке исполнителей, а не творческих субъектов профессиональной деятельности [9, с. 5].

© Мельчакова А.А., Семенова А.В., Гущина А.А., 2026

В современной психолого-педагогической науке профессиональная субъектность рассматривается как интегративное личностное качество, основанное на отношении человека к себе как к источнику активности и способности преобразовывать мир и себя через профессиональную деятельность [1]. Это «неповторимая и индивидуальная форма человеческой деятельности, определяемая не только как активность, но и как способность решать проблемы, используя все средства человеческого потенциала» [10, с. 237]. Психологическими критериями субъектности выступают саморегуляция и ценностно-смысловая ориентация, проявляющиеся в активно-преобразующей деятельности [2].

Применительно к будущему учителю истории мы предлагаем понимать профессиональную субъектность как способность и готовность студента выступать активным субъектом как в собственном историко-исследовательском поиске, так и в будущем педагогическом взаимодействии. В её структуре мы выделяем три компонента, согласующихся с результатами исследований [Там же, 10]:

1. ценностно-мотивационный – осознание значимости исторического просвещения и формирования гражданской идентичности школьников;
2. когнитивно-деятельностный – владение методами работы с историческими источниками и современными средствами их фиксации (включая цифровые и иммерсивные технологии), а также способность транслировать этот опыт, моделируя учебно-познавательную деятельность обучающихся;
3. рефлексивно-оценочный – способность анализировать собственные исследовательские и педагогические решения, корректировать их и нести ответственность за достоверность и этичность транслируемого исторического знания.

С позиций онтологического подхода В.И. Панова, становление субъектности будущего учителя проходит стадии от «наблюдателя» и «подмастерья» к «ученику», «мастеру», «эксперту» и «творцу» [7]. Задача раннего этапа профессиональной подготовки – не допустить закрепления студента на пассивной стадии «наблюдателя», а перевести его в позицию субъекта исследовательского действия. Именно такое преобразование и обеспечивает включение в иммерсивный образовательный проект, где студент не потребляет готовое знание, а самостоятельно «проявляет» историческую реальность через анализ LiDAR-моделей археологического памятника».

Такие условия неизбежно ведут к поиску новых образовательных форматов, способных перевести студента из пассивной потребительской позиции в активную, деятельностную. Таким форматом является и экспериментальное обучение в иммерсивной образовательной среде. Вовлечение студентов в качестве активных участников образовательной программы, где они не просто изучают, а на практике, с помощью современных технологий, взаимодействуют с профессиональным контентом (как, например, в нашем случае – проводят анализ стратиграфии модели реального археологического памятника в условиях виртуальной реальности), моделирует элементы их будущей профессиональной деятельности. Выбор данного формата обусловлен самой природой педагогической деятельности, которая предполагает, что педагог изначально должен сформироваться как автор, творческий субъект, а не как исполнитель инструкций [9]. Подобные условия разрушают барьер между состояниями «студент, которого учат» и «будущий педагог, способный познавать и применять знания» – это и является началом формирования профессиональной субъектности будущего педагога.

Вопрос интеграции иммерсивных технологий в образовательный процесс в последние годы становится предметом активного научного обсуждения. Исходя из анализа работ последних лет [3, 5, 6, 11, 12], можно выделить несколько ключевых направлений научного дискурса: 1) теоретическое обоснование использования VR/AR-технологий и их дидактический потенциал; 2) применение VR/AR-технологий в подготовке будущего учителя; 3) осмысление опыта практической реализации.

Так, в работе А.В. Ивановой обосновано применение технологий виртуальной и дополненной реальности, а также необходимости обновления дидактических единиц и методов обучения, которые учитывали бы особенности современных школьников [5]. Исследователь А.А. Ерофеева отмечает, что данные технологии способны трансформировать традиционный учебный процесс, обеспечивая наглядность, безопасность и глубокое погружение в изучаемый материал [3]. Дидактический потенциал использо-

© Мельчакова А.А., Семенова А.В., Гущина А.А., 2026

вания иммерсивных технологий рассматривается учеными как возможность визуализации абстрактных понятий, моделирования сложных процессов и создания ситуаций, недоступных в реальном мире [12].

Отдельное направление зарубежных исследований фокусируется на использовании технологий дополненной и виртуальной реальности в системе высшего педагогического образования. Особое внимание уделяется новым форматам и средам, например Higher Education Metaverse-based Learning Environment (HEMLE), которые позволяют преодолевать географические барьеры и создавать интерактивные гибридные пространства для совместного обучения [11]. Отдельно подчеркивается, что именно гибридные образовательные пространства способствуют развитию не только предметных знаний, но и развитию ключевых профессиональных компетенций будущего учителя: навыков проектирования учебных ситуаций, управления классом и рефлексии [12].

Отдельно нами были выделены исследования, анализирующие опыт внедрения иммерсивных технологий в образовательный процесс. Исследователи выделяют различные технологии: виртуальных экскурсий и лабораторных работ до создания сложных 3D-моделей для изучения истории, иностранных языков, археологии и естественных наук [5, 6, 8].

В 2025 г. на базе ФГБОУ ВО «ВГСПУ» была реализована комплексная научно-образовательная программа «VaRxеологию», главной целью которой стало вовлечение студентов первого курса Института исторического и правового образования в археологическую науку как субъектов образовательного и научного процессов. В рамках проекта студенты получили возможность изучить основы практической археологии, антропологии, а также получить начальные навыки методов фиксации археологического памятника. Однако главная особенность проекта – внедрение современных технологий виртуальной реальности (VR) в образовательный модуль. Выбор VR-технологий обусловлен их высоким потенциалом для создания эффекта присутствия и погружения. Как отмечают Д.В. Земляков, А.М. Коротков, А.В. Никитин и А.В. Штыров, данный эффект является значимым преимуществом, которое выделяет виртуальные панорамы среди других средств визуализации и позволяет решать одну из актуальных проблем современности – проблему доступности мирового культурного наследия [4, с. 9].

Согласно теории поколений, студенты первого курса относятся к поколению «Z», для которого характерно клиповое мышление, высокая вовлеченность в визуальные и интерактивные форматы. Проанализировав эти данные, команда проекта пришла к выводу, что именно внедрение технологий дополненной реальности позволит вовлечь студентов первого курса в проект.

Подготовка к реализации проекта заняла достаточно много времени, большую часть которого заняла именно подготовка 3D-моделей реального археологического памятника, исследованного в 2024 г. При помощи технологии LiDAR нами были отсканированы: стратиграфические бровки кургана 1 Курганного могильника «Красная Дубрава-2», а также могильная яма. Созданные модели затем были обработаны и помещены в виртуальную среду, позволяющую работать с объектом культурного наследия в его непосредственную величину.

В рамках проекта для студентов была организована теоретическая образовательная программа, в рамках которой студенты познакомились с основами археологических раскопок, методами фиксации и составления научных работ по материалам практического исследования.

Особенность применения виртуальной реальности в данном случае в том, что студенты получили ряд практических навыков еще до выезда на полевую практику: методы фиксации памятника, а также стратиграфического анализа. При анализе стратиграфической бровки студенты смогли самостоятельно сделать предположения о памятнике и погребении, которые затем были подтверждены при изучении могильной ямы. Так, на бровке четко прослеживается материковый выкид, сделанный непосредственными строителями погребального памятника, а также так называемый «грабительский выкид», который как раз дает возможность археологам предположить, что погребение уже было ограблено.

Уникальность предложенной работы привлекла к участию в проекте запланированную целевую аудиторию. Участники не только стали исследователями памятника археологии, но и смогли «прикоснуться» к объекту материального наследия, которого больше не существует (исследование археологического памятника предполагает контролируемое полное его уничтожение с рекультивацией).

© Мельчакова А.А., Семенова А.В., Гущина А.А., 2026

Оценить практическую значимость проекта позволили социологические исследования, проведенные командой проекта: до начала реализации проекта был проведен опрос среди студентов старших курсов с целью выявления дефицитов необходимых навыков на полевой археологической практике, после завершения реализации образовательного блока проекта был проведен второй опрос среди студентов первого курса, направленный на получение статистических данных о практической значимости реализованного проекта для будущих учителей истории.

Входной опрос студентов старших курсов позволил выявить дефицит практических знаний и навыков в 25% (среди опрошенных 42 человек). Проведенный после реализации проекта опрос среди студентов первого курса, принимавших участие в проекте, показали снижение этого показателя до 6% (среди опрошенных 29 человек), из них 92% опрошенных показали высокий уровень мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, был использован метод интервьюирования, который показал переход студентов от пассивной к активной позиции. В ходе рефлексии студенты высказали предположение, что использование данных методик будет эффективно для них в их собственной профессиональной деятельности.

Еще одним способом оценки эффективности реализуемого проекта стало включенное наблюдение. Нами было отмечено, что студенты, познакомившиеся с 3D-моделями, проявляли большую заинтересованность именно к исследовательской, научной части археологических раскопок, т. к. полученные знания позволили им высказывать самостоятельные суждения об исследуемом памятнике. Ряд студентов также высказал желание в дальнейшем заниматься исследованием археологических памятников в своей научной работе студента.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование 3D-моделей в образовательной практике становится эффективным методом профессионального погружения. Будущие учителя не только получают предметные навыки, но и учатся работать с современным высокотехнологичным оборудованием, используя межпредметный подход в своей будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Баранова Е.М., Корчагина М.В. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов профессионального обучения на производственной практике // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 87-4. С. 36–39.

2. Горынина В.С., Юсупов И.М. Развитие субъектности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2020. № 1(45). С. 37–48.

3. Ерофеева А.А. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) как современный фактор для эффективной работы педагога // Пермский педагогический журнал. 2024. № 15. С. 52–54.

4. Земляков Д.В., Коротков А.М., Никитин А.В. [и др.] Виртуальные музеи: используемые технологии и анализ передового опыта разработки // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2013. № 2(22). С. 9–12. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1367239398.pdf (дата обращения: 11.04.2026).

5. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3(106). С. 88–107.

6. Никитин А.В. Потенциал дополненной реальности как средства иноязычной образовательной коммуникации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2024. № 10(193). С. 101–105.

7. Панов В.И. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. М.; СПб.: Нестор-История, 2018.

8. Савельева К.В. Дополненная реальность: культурный и образовательный феномен // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2018. Т. 7. № 1А. С. 227–233.

9. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Образование и наука. 2012. № 1(30). С. 4–8.

10. Черных А.А. Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 237–240.

11. Obae C., Dai C.-P., Leong P. Bridging the divide: immersive virtual spaces for hybrid learning in remote teacher education // European Journal of Teacher Education. 2025.

12. Thangavel K., Selvan A. Virtual Reality and Augmented Reality in Teacher Training: A Transformative Approach to Professional Development // International Journal of Emerging Knowledge Studies. 2025. Vol. 4. No. 2. P. 56–60.

© Мельчакова А.А., Семенова А.В., Гущина А.А., 2026

УДК 378.4:316.42

А.В. НАЗАРОВ
(Екатеринбург)

ЗНАЧИМОСТЬ КОНГРЕСС-ФУНКЦИИ ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Рассмотрена конгресс-функция университетов как проявление «третьей миссии». Выявлены свойства кампуса как открытой платформы бизнеса, власти и общества, превосходящей коммерческие площадки. Определены преимущества: доступ к экспертам, инновациям и новой аудитории. Это интегрирует вуз в экономику знаний и формирует устойчивые партнерства.

Ключевые слова: *третья миссия университета, университетский кампус, конгресс-функция, взаимодействие университета и бизнеса, экономика знаний, университет-платформа.*

ALEKSANDR NAZAROV
(Ekaterinburg)

THE IMPORTANCE OF THE CONGRESS FUNCTION OF THE UNIVERSITY SPACE

The congress-function of universities as the display of "the third mission" is considered. There are revealed the features of the campus as an open platform of business, authority and society, predominating the commercial platforms. There are defined the advantages: the access to experts, innovations and new audience. It integrates the university into the economy of knowledge and develops the stable partnership.

Keywords: *the third mission of universities, university campus, congress function, university-business interaction, knowledge economy, university as a platform.*

Современный университет претерпевает существенную трансформацию, выходя за рамки традиционной бинарной модели «образование – наука». В научной литературе все чаще используется концепция «третьей миссии», отражающая расширение функций университета в сторону активного взаимодействия с обществом, экономикой и территориальными сообществами [6]. В условиях формирования экономики знаний и усиления роли человеческого капитала университет становится не только поставщиком образовательных услуг и научных результатов, но и ключевым участником социально-экономического развития региона через решение общественно значимых задач, развитие городской среды, формирование социальных связей и поддержку инновационной деятельности [Там же]. Данная трансформация обусловлена тем, что цифровые и информационные технологии меняют традиционные модели бизнеса, и университеты, как и другие организации, вынуждены переходить к новым форматам взаимодействия [7]. В этой же логике университет выступает интегратором различных субъектов – бизнеса, власти, гражданского общества, научного и экспертного сообщества [10]. Одним из проявлений данной трансформации является развитие функции университетов, заключающейся в предоставлении площадок для коммуникации, обмена знаниями и выработки совместных решений.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления потенциала университета в роли платформы взаимодействия заинтересованных сторон, а также выявления преимуществ данной роли по сравнению с традиционными коммерческими пространствами, в частности для бизнеса. Целью данной работы является анализ конгресс-функции университетов в контексте третьей миссии и определение ее ценностного предложения для бизнес-структур – действующих и потенциальных партнеров образовательных организаций.

Концепция третьей миссии рассматривается как логическое расширение функций университета, выходящее за пределы образовательной и научной деятельности [6, 11] и включающее широкий спектр направлений вроде социального взаимодействия, культурного развития, участия в формировании го-

© Назаров А.В., 2026

родской среды, трансфера технологий и развития предпринимательства [12]. Университет в этом контексте выступает как «интегратор знаний», обеспечивающий коммуникацию между различными субъектами и создающий условия для кооперации [1, 10]. Особое значение приобретает пространственный аспект. Университетский кампус рассматривается как многофункциональное пространство, объединяющее образовательные, научные, инновационные и социальные активности [8]. Пространство университета способствует концентрации компетенций и формированию устойчивых коммуникационных связей, что делает их важным элементом городской и региональной инфраструктуры [4].

В рамках третьей миссии университет получает возможность рассматривать собственное пространство не только как инфраструктуру образовательной и научной деятельности, но и как среду формирования связей между различными общественными акторами, т. е. раскрывается в функции создании условий для результативного обсуждения, переосмысления и совместного применения идей и проектов представителями бизнеса, органов власти, научного и экспертного сообществ [2, 5]. Университет способен выполнять роль медиатора, обеспечивая встречу субъектов, которые в иных условиях взаимодействуют лишь эпизодически. Значение такой функции возрастает по мере усложнения социально-экономических задач, решение которых, с одной стороны, требует сопоставления различных позиций и компетенций, с другой – проявления субъектности самого университета в формировании повестки и состава участников.

Пространство университета обладает особыми институциональными чертами благодаря нейтрально-доверительному контексту взаимодействия, что важно и в условиях цифровизации, где сильный имидж вуза, основанный на ценностях и миссии, становится ключевым фактором его популярности в онлайн-пространстве, а сама представленность в интернете определяет конкурентоспособность и привлекательность для абитуриентов [3].

Конгресс-функция университета в данной оптике может быть определена как способность и готовность образовательной организации выступать организатором и площадкой для проведения мероприятий, направленных на обмен знаниями, обсуждение актуальных проблем и развитие партнерских отношений. Данная функция реализуется через:

– проведение научно-практических конференций и форумов;
– организацию экспертных дискуссий и круглых столов;
– создание пространств совместной работы и «точек кипения»;
– проведение образовательных и просветительских мероприятий;
– формирование «живых лабораторий» для совместного тестирования решений [9].

К указанным аспектам мы также добавляем потенциал формирования бренда работодателя в академической среде и бренда партнера – как для бизнеса, так и университета.

Особенностью конгресс-функции является ее интеграционный характер: она способна объединять образовательную, научную и социальную деятельность университета, создавая синергетический эффект. Таким образом, одним из ключевых вопросов является определение преимуществ использования университетских площадок бизнес-структурами по сравнению с традиционными коммерческими пространствами – например, отелями или конференц-центрами (табл.).

Таблица

Критериальное сопоставление конгресс-площадок*

Критерий	Университетская площадка	Коммерческая площадка
Аудитория	Возможность привлечения исследователей, экспертов и студентов – возможности для рекрутинга, формирования кадрового резерва и продвижения бренда работодателя	Случайная или узкоцелевая

* Составлено автором.

© Назаров А.В., 2026

Критерий	Университетская площадка	Коммерческая площадка
Имидж	Ассоциация с наукой и инновациями, социальной ответственностью бизнеса	Нейтральный/коммерческий
Инновационный потенциал	Возможность совместных разработок (в т. ч. по методике фасилитационных и форсайт-сессий)	Ограниченные возможности, определяемые прямыми задачами мероприятия
Место проведения	Гибкие аудиторные возможности; кампусы университетов часто расположены на транспортных узлах или имеют выделенную территорию; на перспективу при системных взаимоотношениях доступны возможности брендирования помещений	Часто в офисно-деловых центрах или отелях, время проведения ограничено
Стоимость	Часто ниже рыночной стоимости или на более гибких условиях (при готовности университета)	Рыночная
Экспертная среда	Доступ к научным кадрам и исследованиям, доступ к профессиональному экспертному сообществу	Ограниченные возможности, определяемые результатами медиапродвижения мероприятия

Важным представляется преобразование отдельных контактов в продолжительное взаимодействие с университетом и связанными с ним сообществами. Наибольшая продуктивность возможна в реализации исследовательских проектов, программы по развитию персонала и работе с кадровым резервом, апробации управленческого или производственного решения.

Университету, со своей стороны, необходимо институционально принять подобную роль и определить ее место в собственной системе управления. Если площадка рассматривается лишь как объект аренды, конгресс-функция сводится к продаже инфраструктурного ресурса. Ее содержательная значимость проявляется при становлении инструментом формирования связей, привлечения партнеров и реализации задач третьей миссии.

Так, конгресс-функцию целесообразно рассматривать как один из механизмов реализации расширяющейся общественной роли университета. При таком подходе его ценность для бизнеса определяется совокупностью доступных ресурсов, включающих экспертные знания, профессиональные и студенческие сообщества, репутацию университета и возможности для последующего сотрудничества.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является операционализация этой ценности путем определения конкретных эффектов для бизнеса, их соотношения с затратами (экономической результативности) и характеристик университетской среды, влияющих на выбор площадки.

Литература

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Блинова А.О. «Третья миссия» университета: исследование потенциала университетских кампусов во взаимодействии с городскими сообществами // Социодинамика. 2023. № 2. С. 33–49.

2. Гагнидзе Т.В., Гудзь Т.В. Развитие города Перми через взаимодействие «город – университетский кампус» // Вестник Пермского национал. исследоват. политех. ун-та. Прикладная экология. Урбанистика. 2017. № 1(25). С. 19–32.

3. Гатауллина А.А., Гаряева А.Ф., Зяббарова А.А. Методический подход к оценке и управлению цифровой узнаваемостью вуза: анализ в разрезе федеральных округов РФ // Управленец. 2024. Т. 15. № 6. С. 30–47.

4. Донская О.О. Определение подходов к понятию «университетский кампус» и особенности его функционирования в современной экономической системе // Экономика, предпринимательство и право. 2024. Т. 14. № 11. С. 6329–6348.

5. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. Взаимодействие университетов и местных сообществ: успешные практики федеральных университетов // Личность. Культура. Общество. 2019. Т. 21. № 3-4(103-104). С. 183–189.

© Назаров А.В., 2026

6. Медушевский Н.А., Перфильева О.В. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2016. № 3(5). С. 19–31.

7. Никитина О.М. От традиционного университета к развитию метавселенной: сетевые и целевые эффекты // Цифровые модели и решения. 2024. Т.3. № 2. С. 73–84.

8. Ремизова Т.С., Алаев А.А. Университетские кампусы мирового уровня как новая форма организации образовательных пространств на территории Российской Федерации // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 101–115.

9. Седикова Н.Б., Иноземцева Е.К., Кахаева Н.В. [и др.] Университетские кампусы как живые лаборатории // UrbisetOrbis. Микроистория и семиотика города. 2024. Т. 4. № 2. С. 183–200.

10. Стронгин Р., Максимов Г., Грудзинскии А. Университет как интегратор в обществе, основанном на знании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 13–27.

11. Schnurbus V., Edvardsson I.R. The Third Mission Among Nordic Universities: A Systematic Literature Review // Scandinavian Journal of Educational Research. 2022. Vol. 66. No. 2. P. 238–260.

12. Loi M., Di Guardo M.C. The third mission of universities: An investigation of the espoused values // Science and Public Policy. 2015. Т. 42. № 6. С. 855–870.

© Назаров А.В., 2026

УДК 37.047

Л.В. ОГАНЯН, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Представлены результаты исследования вовлеченности студентов учреждений среднего профессионального образования в профессиональную деятельность как многокомпонентного психологического феномена. Обоснована роль академической мотивации как одного из ключевых факторов профессиональной вовлеченности студентов СПО.

Ключевые слова: *вовлеченность в профессиональную деятельность, студенты учреждений среднего профессионального образования, академическая мотивация, психологическое сопровождение.*

LUIZA OGANYAN, ANNA SHUBINA
(Volgograd)

PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF ENGAGEMENT OF STUDENTS OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The results of study of engagement of students of vocational secondary education institutions in professional activities as the multicomponent psychological phenomenon are presented. The role of academic motivation as one of the key factors of professional engagement of students of vocational secondary education institutions is substantiated.

Keywords: *engagement in professional activity, students of vocational secondary education institutions, academic motivation, psychological support.*

Современная система СПО ориентирована не только на формирование профессиональных компетенций обучающихся, но и на развитие их активной позиции в процессе профессионального становления, устойчивой вовлеченности студентов в будущую профессиональную деятельность. Именно вовлеченность определяет готовность обучающихся проявлять инициативу, принимать активное участие в образовательном процессе, осознавать ценность избранной профессии и стремиться к дальнейшему профессиональному развитию [2].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых академической вовлеченности обучающихся, проблема вовлечения студентов учреждений СПО именно в профессиональную деятельность остается недостаточно разработанной. В большинстве существующих работ вовлеченность понимается преимущественно в контексте учебной активности, однако при этом за пределами внимания большинства исследований остается вовлеченность как профессиональная направленность обучающихся, проявляющаяся в их отношении к будущей профессии, уровне готовности включаться в профессиональное сообщество.

Особенно актуальным становится изучение вовлеченности в ее профессиональном контексте в системе СПО, где профессиональная подготовка начинается уже на первом курсе обучения, студенты активно включены в производственные практики, взаимодействие с работодателями и участие в реальных профессиональных ситуациях. Недостаточная вовлеченность студентов СПО приводит к восприятию ими профессиональной деятельности как внешней обязанности, снижению удовлетворенности сделанным профессиональным выбором, качества подготовки и препятствует эффективному профессиональному развитию. В связи с этим возникает необходимость изучения психологических факторов,

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

обеспечивающих формирование профессиональной вовлеченности студентов СПО, а также поиска эффективных средств психологического сопровождения данного процесса.

В современных зарубежных и отечественных психологических исследованиях вовлеченность характеризуется как комплексный, сложный феномен, отражающий степень активности личности в значимой для нее деятельности. В большей части исследований авторы выделяют компоненты вовлеченности – когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий [1]. Степень сформированности этих компонентов проявляется в готовности человека прикладывать усилия для достижения поставленной в конкретной деятельности цели. Однако специфика среднего профессионального образования требует дополнения структуры вовлеченности с учетом того, что для достижения профессионально значимых целей от студентов требуется готовность к взаимодействию с участниками профессионального сообщества, к совместному решению профессиональных задач в обучении и практической деятельности. В связи с этим в структуру вовлеченности будет дополнен социальный (коммуникативный) компонент.

Таким образом, в данной работе профессиональная вовлеченность рассматривается как интегративное психологическое образование, включающее пять взаимосвязанных компонентов: *мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный и социальный.* Каждый из них отражает отдельную сторону включенности студентов в профессиональную деятельность и в совокупности определяет успешность профессионального становления обучающихся.

Особое место среди факторов профессиональной вовлеченности занимает академическая мотивация. Исследования показывают, что преобладание внутренней мотивации способствует более активному участию студентов в образовательном процессе, развитию профессионального интереса и формированию устойчивого отношения к будущей профессии [3]. Напротив, доминирование внешних мотивов снижает инициативность обучающихся и препятствует их полноценному включению в профессиональную деятельность. Именно поэтому академическая мотивация рассматривается как один из ведущих психологических факторов формирования профессиональной вовлеченности студентов СПО.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи академической мотивации и компонентов вовлеченности студентов учреждений среднего профессионального образования в профессиональную деятельность для последующего проектирования системы психологического сопровождения профессионального становления обучающихся.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что уровень профессиональной вовлеченности студентов учреждений СПО связан с особенностями их академической мотивации. Чем более выражена внутренняя академическая мотивация обучающихся, тем выше сформированность поведенческого, когнитивного, эмоционального и социального компонентов профессиональной вовлеченности.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 студенток 2-го курса, обучающихся по специальности 43.02.17 «Технологии индустрии красоты» ГБПОУ «Волгоградский технологический колледж» (г. Волгоград) в возрасте 15–17 лет Для оценки различных компонентов профессиональной вовлеченности использовался комплекс психодиагностических методик, соответствующий разработанной структурной модели исследуемого феномена (табл. 1).

Таблица 1

Содержание программы эмпирического исследования вовлеченности студентов в профессиональную деятельность

Критерий	Методика
Мотивация	Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей (авторы: Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий и Т.К. Гавриченкова [3])

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

Критерий		Методика	
Компоненты вовлеченности в профессиональную деятельность	Поведенческий	Карта оценки поведенческой вовлечённости (авторская) [6]	Опросник Многомерная шкала школьной вовлеченности (Multidimensional School Engagement Scale, MSES) (автор M. Wang et al. (2019), адаптация: Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова (2020) [8])
	Когнитивный	Когнитивная вовлечённость студентов СПО в профессиональную деятельность (авторский опросник) [7]	
	Эмоциональный	Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности (УУД) (автор Л.В. Мищенко [5])	
	Социальный	Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (авторы: В.В. Курунов, Н.А. Айнулина [4])	

На следующем этапе были проанализированы результаты исследования основных компонентов вовлечённости студентов (см. табл. 2).

Таблица 2

Основные результаты исследования компонентов профессиональной вовлечённости студентов

Компонент	Основные результаты
Поведенческий	Высокий уровень – 58%, средний – 26%, низкий – 16%
Когнитивный	Высокий уровень – 80%, средний – 18%, низкий – 2%
Эмоциональный	Общая удовлетворённость учебной деятельностью – 3,0 балла; наиболее высокий показатель – удовлетворённость профессией (3,4 балла)
Социальный	Высокая готовность к сотрудничеству – 80%, средняя – 20%, низкая не выявлена
Академическая мотивация	Наиболее выражены познавательная мотивация (4,1 балла) и мотивация саморазвития (4,1 балла); минимальна амотивация (1,9 балла)
MSES	Общая вовлечённость – 74,0 балла; наиболее высокие показатели отмечены по когнитивной, эмоциональной и социальной вовлечённости (по 20,0 балла)

Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне профессиональной вовлечённости студентов.

Наиболее выраженными оказались когнитивный и социальный компоненты: высокий уровень когнитивной вовлеченности и высокий уровень готовности к сотрудничеству выявлен у 80% обучающихся. Большинство студентов хорошо представляет содержание будущей профессиональной деятельности, осознают требования профессии и ориентированы на профессиональное развитие.

Поведенческий компонент также характеризуется преимущественно высоким уровнем сформированности, более половины исследуемых студентов (58%) демонстрируют активное участие в учебной и практической деятельности, регулярно включаются в профессиональные мероприятия и успешно проходят производственную подготовку.

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

Исследование эмоционального компонента показало в целом положительное отношение студентов к образовательному процессу и выбранной профессии. Наиболее высокий результат студенты в исследуемой выборке получили по шкале удовлетворенности избранной профессией (3,4 балла): эти данные говорят о принятии совершенного профессионального выбора и позитивному отношению к будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования академической мотивации показали, что у студентов учреждения СПО преобладают внутренние мотивы обучения. При этом из всех полученных значений показателей мотивации максимальными оказались показатели познавательно мотивации (4,1 балла) и мотивации саморазвития (4,1 балла) при минимальных значениях показателя амотивации (1,9 баллов). Такое сочетание указывает на то, что студенты ориентированы на получение профессиональных знаний и развитие собственной профессиональной компетентности. Результаты, полученные по итогам многомерной шкалы вовлеченности (MSES), подтвердили сделанный ранее вывод: высокие показатели общей вовлеченности (74 балла) сочетаются со сравнительно низкими показателями безучастности.

Полученные нами данные на следующем этапе исследования были подвергнуты анализу для поиска взаимосвязей между академической мотивацией и отдельными структурными компонентами вовлеченности студентов в профессиональную деятельность. Для проверки гипотезы исследования был применён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (см. табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляционные связи между показателями мотивационного компонента и показателями других компонентов учебной вовлеченности

Показатель	Коэффициент
Поведенческий компонент	
Поведенческая вовлечённость – Амотивация	-0.487***
MSES_ Поведенческая вовлеченность – Познавательная мотивация	0.499***
MSES_ Поведенческая вовлеченность – Мотивация достижения	0.435**
MSES_ Поведенческая вовлеченность – Мотивация саморазвития	0.416**
MSES_ Поведенческая безучастность – Амотивация	0.319*
Когнитивный компонент	
Когнитивная вовлечённость – Амотивация	-0.460***
MSES_ Когнитивная вовлеченность – Познавательная мотивация	0.390**
MSES_ Когнитивная вовлеченность – Мотивация достижения	0.518***
MSES_ Когнитивная вовлеченность – Мотивация саморазвития	0.502***
MSES_ Когнитивная безучастность – Амотивация	0.478***
Эмоциональный компонент	
Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью – Познавательная мотивация	0.419**
Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью – Мотивация достижения	0.385**
Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью – Мотивация саморазвития	0.287*
Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью – Мотивация самоуважения	0.335*
Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью	-0.488***
Субшкала удовлетворенности учебным процессом – Познавательная мотивация	0.526***
Субшкала удовлетворенности учебным процессом – Мотивация достижения	0.471***

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

Показатель	Коэффициент
Субшкала удовлетворенности учебным процессом – Мотивация саморазвития	0.463***
Субшкала удовлетворенности учебным процессом – Мотивация самоуважения	0.385**
Субшкала удовлетворенности учебным процессом – Амотивация	-0.433**
Субшкала удовлетворенности воспитательным процессом – Познавательная мотивация	0.322*
Субшкала удовлетворенности воспитательным процессом – Амотивация	-0.338*
Субшкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсника	–
MSES_Эмоциональная вовлеченность – Познавательная мотивация	0.514***
MSES_Эмоциональная вовлеченность – Мотивация саморазвития	0.419**
MSES_Эмоциональная вовлеченность – Мотивация самоуважения	0.369**
MSES_Эмоциональная безучастность – Негативные экстернальные мотивы	0.467***
MSES_Эмоциональная безучастность – Амотивация	0.565***
Социальный компонент	
Социально-коммуникативный компонент – Интроецированная мотивация	-0.412**
Социально-коммуникативный компонент – Негативные экстернальные мотивы	-0.418**
MSES_Социальная вовлеченность	–
MSES_ Социальная безучастность – Амотивация	0.321*
MSES_Общая шкала вовлеченности – Познавательная мотивация	0.465***
MSES_Общая шкала вовлеченности – Мотивация достижения	0.392**
MSES_Общая шкала вовлеченности – Мотивация саморазвития	0.381**
MSES_Общая шкала вовлеченности – Мотивация самоуважения	0.305*
MSES_Общая шкала безучастности – Мотивация достижения	-0.309*
MSES_Общая шкала безучастности – Негативные экстернальные мотивы	0.314*
MSES_Общая шкала безучастности – Амотивация	0.482***
Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$	

Результаты статистического анализа, представленные в табл. 3, подтверждают наличие статистически значимых взаимосвязей между академической мотивацией и каждым из компонентов вовлеченности в профессиональную деятельность.

Наибольшее количество значимых связей обнаружено между показателями познавательной мотивации с разными компонентами вовлеченности в профессиональную деятельность (когнитивным, эмоциональным, поведенческим, общей вовлеченностью). Кроме этого, познавательная мотивация оказалась значимо связанной с общей удовлетворенностью учебной деятельностью и учебным процессом. Все это говорит о том, что выраженный познавательный интерес способствует активному участию студентов в образовательном процессе, более эффективному освоению учебного материала при общем позитивном отношении к обучению. Можно предполагать, что интерес к профессиональным знаниям становится системообразующим фактором, объединяющим разные компоненты учебной вовлеченности.

Также значительной количество взаимосвязей с показателями вовлеченности в профессиональную деятельность (поведенческим, когнитивным) и удовлетворенности учебным процессом обнаружила мотивация достижения, которая проявляется в стремлении студентам к высоким образовательным результатам и успешному выполнению учебных задач. Такие результаты подчеркивают, что студенты, ориентированные на достижение успеха, более активны, чаще проявляют познавательную инициативу и более ответственны по отношению к учению. Наряду с этим обнаруженная отрицательная связь мотивации достижения с общей безучастностью указывает, что стремление студентов к выдающимся профессиональным и учебным результатам снижает вероятность проявления учебной пассивности.

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

Мотивация саморазвития также оказалась значимо связанной с компонентами вовлеченности (поведенческим, когнитивным, эмоциональным) и удовлетворенностью учебной деятельностью. Это означает, что студенты, которые воспринимают учебный процесс как средство личностного и профессионального роста, проявляют выраженный интерес и позитивное отношение к учебному процессу, более глубоко в него включены.

Мотивация самоуважения вносит важный вклад в формирование общей удовлетворенности учебной деятельностью, удовлетворенности учебным процессом, эмоциональной вовлеченности и общей вовлеченности. Можно предполагать, стремление поддерживать позитивную самооценку посредством успешной учебной деятельности способствует более благоприятному эмоциональному восприятию образовательного процесса, так как в этом случае обучение становится средством решения важных личностных задач.

Обратим внимание на значимые устойчивые отрицательные связи практически всех компонентов вовлеченности с **амотивацией**. Полученные результаты указывают на то, что при дефиците внутренних оснований для обучения у студентов происходит снижение активности эмоциональной включенности, ухудшается отношение к образовательному процессу и формируются различных проявлений учебной пассивности.

Негативная экстернальная мотивация обнаружила положительные взаимосвязи с эмоциональной безучастностью и общей безучастностью, а также отрицательную связь с социально-коммуникативным компонентом вовлеченности. Этот факт указывает на то, что преобладание внешнего давления и избегание негативных последствий препятствуют полноценному включению студентов в образовательный процесс, вызывают у них равнодушное отношение к процессу освоения профессии.

Обнаруженные значимые обратные взаимосвязи **интроецированной мотивации** с социально-коммуникативным компонентом вовлеченности указывают на то, что обучение, основанное преимущественно на чувстве долга, внутреннем принуждении и стремлении избежать чувства вины, не обеспечивает формирования устойчивых позитивных социальных взаимодействий в образовательной среде.

Таким образом, результаты корреляционного анализа **подтверждают выдвинутую гипотезу** о существовании статистически значимых взаимосвязей между мотивационным компонентом и другими компонентами учебной вовлеченности студентов. Исследование показало, что наибольший вклад в формирование вовлеченности вносит именно мотивационный компонент, который демонстрирует многочисленные статистически значимые связи практически со всеми другими составляющими профессиональной вовлеченности.

Литература

1. Вильчинская М.А., Волохова С.Г., Волохова Е.А. [и др.] Вовлеченность персонала как инструмент повышения эффективности деятельности компании // Вестник Бурятск. гос. ун-та. Экономика и менеджмент. 2022. № 3. С. 26–35.

2. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А., Вовлечённость студентов как индикатор эффективности преподавания в смешанном обучении // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XI Всерос. науч.-практич. интернет-конференции (с международным участием). (г. Тамбов, 26 окт. 2020 г.). Тамбов: . Издат. дом «Державинский», 2020. С. 223–227.

3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В. [и др.] Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.

4. Курунов В.В., Айнулина Н.А. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5.

5. Мищенко Л.В., К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. №(3). С. 122–128.

6. Оганян Л.В. Карта оценки поведенческой вовлечённости: авторская разработка. Волгоград. 2026. С. 1–2. URL: https://disk.yandex.ru/i/eP_RGREghyf4Tw (дата обращения: 20.06.2026).

7. Оганян Л.В. Когнитивная вовлечённость студентов СПО в профессиональную деятельность: авторский опросник. Волгоград. 2026. С. 3–5. URL: https://disk.yandex.ru/i/eP_RGREghyf4Tw (дата обращения: 20.06.2026).

8. Фомина Т.Г., Моросанова В.И., Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213.

© Оганян Л.В., Шубина А.С., 2026

УДК 37.047

Н.В. ХРОМКИНА, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Описаны результаты эмпирического исследования, доказавшие, что опыт совершения старшеклассниками жизненных выборов, а прежде всего, такое субъективное качество выбора как основательность, успешно транслируется в сферу профессионального самоопределения и имеет значимые связи с характеристиками готовности к выбору профессии.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, профессиональное самоопределение, старшеклассники, готовность к выбору, субъективное качество выбора.*

NADEZHDA KHROMKINA, ANNA SHUBINA
(Volgograd)

READINESS OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO CONSCIOUS CHOICE AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The results of the empirical study are described, having proved that the experience of senior high school students making life choices, in particular, such subjective quality of choice as thoroughness, is successfully transmitted into the sphere of professional self-determination and has the significant connections with the readiness's characteristics to the choice of profession.

Keywords: *professional readiness, professional self-determination, senior high school students, readiness to choose, subjective quality of choice.*

Современные школьники, завершающие образование, сталкиваются с непростым выбором дальнейшего пути, осложненным высокой неопределенностью в экономике и обществе. В этих условиях перестают быть эффективными традиционные модели профориентации, связанные с подбором профессии, подходящей школьнику по ряду характеристик. Новые условия диктуют необходимость формирования у выпускников школ готовности к осознанному выбору в целом, умений анализировать альтернативы выбора, осознавать значимые для себя критерии, совершать выбор в ситуации неполной определенности и быть готовым гибко перестраивать стратегии входа в профессию.

Наряду с этим современное молодое поколение характеризуется недостаточной готовностью к совершению выбора как такового, в самых разных сферах жизни на уровне решений разного масштаба и сложности. Установлено, что у значительной части людей субъективное качество «судьбоносных» выборов (к которым, в том числе, относится и выбор профессии) оказывается ниже качества повседневных решений, что свидетельствует о дефиците готовности к выбору в значимых жизненных ситуациях. В связи с этим в данном исследовании мы рассматриваем профессиональное самоопределение в контексте более широкой проблемы готовности к жизненным выборам в целом.

В психолого-педагогической науке сложились различные подходы к изучению профессионального самоопределения: деятельностный, в рамках которого самоопределение рассматривается как процесс выбора профессии в контексте общей жизненной перспективы (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.К. Маркова и др.) [2, 5, 6], возрастно-психологический, акцентирующий сензитивность старшего школьного возраста для профессионального выбора (Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.) [1, 3, 10] и личностно-ориентированный, который связывает самоопределение с развитием самосознания, рефлексии и ценностных ориентаций (И.В. Дубровина, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн и др.) [7, 8]. Отдельная группа исследований в современной психологии посвящена проблемам выбора, который рассматривается как особая форма внутренней деятельности (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Ов-

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

чинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам и др.) [4, 9]. Вместе с тем, сама психологическая готовность старшеклассников к осуществлению выбора как деятельности в условиях неопределенности и множественности альтернатив в процессе профессионального самоопределения остается недостаточно исследованной, что составляет актуальную научную проблему.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи готовности старшеклассников к осознанному выбору в целом и выбору профессии в частности для дальнейшего проектирования системы психологической поддержки профессионального выбора. Приступая к исследованию, мы предположили, что чем выше уровень готовности к осознанному выбору у старшеклассников, тем более сформирована у них готовность к профессиональному самоопределению.

Теоретическую основу данного исследования составили работы Д.А. Леонтьева и его последователей, которые рассматривали готовность к выбору как комплексную характеристику личности, отражающую способность делать значимые выборы осознанно, самостоятельно, с осмыслением последствий и принятием ответственности. Д.А. Леонтьев и соавторы подчеркивают, что выбор – это не просто когнитивный процесс, но и сложная система переживаний, мотивов и ценностей, определяющих направление деятельности человека [4].

А.Х. Фам и Д.А. Леонтьев в своих исследованиях акцентируют внимание на «субъективном конструировании выбора», т. е. на активном процессе создания человеком своего собственного представления о ситуации выбора, альтернативах и критериях оценки. Они отмечают, что выбор в ситуациях разного уровня значимости характеризуется различной степенью осознанности, ответственности и эмоциональной вовлеченности. Выбор, имеющий высокую значимость для личности, как, например, выбор будущей профессии, требует более глубокого анализа, саморефлексии и учета долгосрочных последствий [9].

К тому же, важным критерием оценки выбора является его «субъективное качество» – степень, в которой человек удовлетворен своим решением и считает его наилучшим из возможных. Субъективное качество выбора зависит от множества факторов, включая реалистичность ожиданий, наличие альтернатив, доступность информации и способность к саморефлексии. Субъективное качество выбора, по мнению авторов, включает в себя следующие компоненты:

1. Удовлетворенность выбором: степень соответствия результата выбора ожиданиям человека.
2. Ощущение правильности выбора: уверенность в том, что выбор был наилучшим из возможных в данной ситуации.
3. Чувство ответственности за выбор: готовность принять последствия своего решения.
4. Эмоциональная оценка выбора: общий эмоциональный фон, связанный с принятием и реализацией решения [Там же].

В соответствии с гипотезой исследования и результатами проведенного теоретического анализа нами была составлена программа эмпирического исследования, включавшая две методические процедуры: опросник «Субъективное качество выбора» (Д.А. Леонтьев, А.Х. Фам) оценивает основательность, бесконфликтность, самостоятельность и удовлетворенность выбором [Там же]; опросник «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская) позволяет оценить автономность, информированность, принятие решения, планирование и эмоциональное отношение к профессиональному выбору [11].

В исследовании приняли участие 62 старшеклассника 15–16 лет (28 юношей и 34 девушек).

Проанализируем полученные результаты исследования субъективного качества выбора (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество старшеклассников с разным уровнем субъективного качества выбора

Компоненты субъективного качества выбора	Количество обучающихся					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	абс	%	абс	%	абс	%
Основательность	17	27,4	33	53,2	12	19,4
Бесконфликтность	13	21	36	58,1	13	21

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

Компоненты субъективного качества выбора	Количество обучающихся					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	абс	%	абс	%	абс	%
Самостоятельность	16	25,8	31	50	15	24,2
Удовлетворенность	9	14,5	35	56,5	18	29
Общий показатель	8	12,9	37	50,9	17	27,4

Полученные данные отражают сформированность психологического механизма выбора как универсального действия у старшеклассников. Рассмотрим структуру этого механизма по компонентам.

Компонент «Основательность». Большинство респондентов (53,2%) демонстрируют средний уровень сформированности данного компонента, что является возрастной нормой: в юности поиск критериев для сравнения альтернатив только складывается. Однако 27,4% опрошенных принимают решения импульсивно, не удерживая в сознании нескольких вариантов одновременно. При этом высокий уровень сформированности основательности как компонента субъективного качества выбора выявлен лишь у 19,4% опрошенных, что говорит о том, что системная рефлексия при выборе пока не стала массовым навыком.

Компонент «Бесконфликтность». Средний уровень его сформированности выявлен у 58,1% опрошенных старшеклассников: это указывает на типичный для возраста умеренный уровень внутренней борьбы при принятии решений. Низкий уровень, выявленный у 21% опрошенных, может указывать на высокую личностную тревожность и склонность к внутриличностным конфликтам в любой ситуации выбора (даже в малозначимых). Высокий уровень сформированности данного компонента, обнаруженный также у 21% опрошенных, указывает на умение принимать неопределенность без сомнений, либо на малое осознание ответственности, последствий выбора.

Компонент «Самостоятельность». Полученные показатели иллюстрируют экстернальный локус контроля, свойственный возрасту. Низкий уровень у 25,8% опрошенных означает, что старшеклассники в повседневности склонны перекладывать ответственность за выбор на родителей, друзей или авторитетов. Высокий уровень выделяет группу старшеклассников (24,2% от всей выборки), способных к автономии в принятии решений.

Компонент «Удовлетворенность». Суммарное значение высокого и среднего уровней составляют 85,5%, что можно рассматривать как защитный механизм. Поскольку основательность и самостоятельность недостаточно сформированы у многих старшеклассников, высокая удовлетворенность выполняет компенсаторную функцию: обучающиеся постфактум убеждает себя в правильности любого сделанного выбора, чтобы снизить когнитивный диссонанс. Низкая удовлетворенность выявлена лишь у 14,5% старшеклассников: это те, кто острее других чувствует некачественность своих решений.

Полученные данные свидетельствуют о том, что лишь каждый четвертый старшеклассник (27,4%) обладает психологически зрелым механизмом совершения выбора в целом. Остальные 72,6% либо еще не научились рефлексировать основания своих решений, либо эмоционально тяжело переносят необходимость выбора, либо делегируют его другим.

Проанализируем результаты готовности старшеклассников к профессиональному выбору (см. табл. 2).

Таблица 2

Количество старшеклассников с разным уровнем характеристик готовности к профессиональному выбору

Компоненты субъективного качества выбора	Количество обучающихся					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	абс	%	абс	%	абс	%
Автономность	17	27,4	33	53,2	12	19,4
Информированность	21	33,9	32	51,6	9	14,5

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

Компоненты субъективного качества выбора	Количество обучающихся					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	абс	%	абс	%	абс	%
Принятие решения	13	21	37	59,7	12	19,4
Планирование	15	24,2	34	54,8	13	21
Эмоциональное отношение	11	17,7	36	58,1	15	24,2
Общий показатель	13	21	32	51,6	17	27,4

Анализ результатов по такому компоненту профессиональной готовности как *«Автономность»* показал, что у 27,4% старшеклассников выявлен низкий уровень способности принимать решения самостоятельно: при выборе профессии они испытывают существенную зависимость от мнения родителей, педагогов, сверстников или других значимых лиц. *«Информированность»* как показатель профессиональной готовности оказалась сформирована на низком уровне у 33,9% опрошенных. Они обладают фрагментарными представлениями о профессиях, путях получения образования, возможностях рынка труда, перспективах трудоустройства. По показателю *«Принятие решения»* низкий уровень выявлен у 21% старшеклассников: им свойственно избегание выбора, страх ошибки, неготовность принять ее последствия. *«Планирование»* как показатель готовности к выбору профессии оказалось дефицитарным почти у 25% от общей выборки: эти выпускники испытывают сложности с выделением малых шагов в общей цели, не понимают, как подготовиться к поступлению, не планируют альтернативные варианты, не умеют учитывать риски. По компоненту *«Эмоциональное отношение»* обнаружено, что 17,7% опрошенных склонны испытывать стресс, связанный с ситуацией профессионального выбора, тревожатся за его правильность и в целом в большей степени негативно настроены к выбору.

Таким образом, лишь немногим более 25% респондентов от выборки демонстрируют высокий уровень готовности к профессиональному выбору, тогда как более половины старшеклассников находятся в зоне «частичной готовности» – их выбор потенциально уязвим при изменении обстоятельств или росте неопределенности. При этом значимая группа (более 12%) нуждается в целенаправленной психолого-педагогической поддержке для формирования ключевых компонентов готовности: информированности, автономности и навыков планирования.

Для проверки исследовательской гипотезы о том, что чем выше уровень готовности к осознанному выбору у старшеклассников, тем более сформирована у них готовность к профессиональному самоопределению, был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона (см. табл. 3).

Таблица 3

Значимые взаимосвязи между показателями субъективного качества выбора и готовности к профессиональному выбору

Связанные показатели		Коэффициент корреляции
Субъективное качество выбора	Профессиональная готовность	
Основательность выбора	Автономность	0,305*
	Информированность	0,324*
	Принятие решения	0,342**
	Планирование	0,393**
	Эмоциональное отношение	0,307*
Бесконфликтность выбора	Планирование	0,331*

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

Результаты корреляционного анализа показали, что наибольшее количество значимых связей обнаружено у показателей готовности к профессиональному самоопределению с таким критерием субъективного качества выбора как «Основательность выбора».

Основательность выбора в теоретическом подходе Д.А. Леонтьева и А.Х. Фам представляет собой один из компонентов субъективного качества выбора, который отражает взвешенность принятия решения, продуманность, учет последствий и анализ альтернатив. Обнаруженная значимая связь разной силы основательности со всеми характеристиками готовности к профессиональному выбору (по опроснику А.П. Чернявской [11]) свидетельствует о том, что именно основательность выступает наиболее значимым, базовым психологическим ресурсом выбора. Этот ресурс может быть транслирован старшеклассником из опыта повседневных жизненных выборов в сферу профессионального самоопределения. Проанализируем выявленные взаимосвязи подробнее.

Связь основательности как компонента субъективного качества выбора *и автономности* как характеристики готовности к профессиональному выбору показывает, что те старшеклассники, которые привыкли основательно обдумывать решения в разных повседневных жизненных ситуациях и анализировать альтернативы, с большей вероятностью в ситуации выбора профессии будут ориентироваться на собственные предпочтения, интересы, демонстрируя независимость от родительских ожиданий, социальных стереотипов и иных внешних факторов.

Связь основательности как компонента субъективного качества выбора *и информированности* как характеристики готовности к профессиональному выбору говорит о том, что опыт внимательного, неторопливого выбора в повседневной жизни формирует у старшеклассников «привычку» к сбору и анализу информации, критическому осмыслению данных. Такая когнитивная стратегия переносится и в сферу профессионального выбора, побуждает старшеклассников не останавливаться на поверхностных представлениях о профессии, а активно искать информацию о содержании труда, условиях поступления, перспективах профессионального развития и трудоустройства.

Связь основательности как компонента субъективного качества выбора *и принятия решения* как характеристики готовности к профессиональному выбору указывает на то, что старшеклассники, привыкшие делать основательные выборы в повседневных ситуациях, готовы завершать процесс анализа альтернатив и обдумывание определенным результатом, остановиться на конкретном варианте выбора в профессиональной сфере. Процесс выбора у них не сводится к бесконечным сомнениям и рефлексии, а завершается принятием решения.

Связь основательности как компонента субъективного качества выбора и *планирования* как характеристики готовности к профессиональному выбору показывает, что сформированные умения обдумывания ближайших и отдаленных последствий в повседневных жизненных выборах приводит к формированию у старшеклассников временной перспективы и готовности проектировать путь, алгоритм достижения цели. Такая способность оказывается значимо связанно с построением профессионального плана – выстраиванием этапов подготовки к поступлению, обучения, дальнейшего профессионального роста.

Связь основательности как компонента субъективного качества выбора *и эмоционального отношения* к профессиональному выбору показывает, что взвешенный, основательный подход к самым разным ситуациям выбора, как ни удивительно, не снижает, а повышает позитивное эмоциональное переживание, связанное с выбором профессии. Основательность становится психологическим механизмом, снижающим неопределенность и, вследствие этого, формирующим позитивное отношение к процессу выбора и его результатам.

Бесконфликтность, как компонент субъективного качества выбора в теоретическом подходе Д.А. Леонтьева и А.Х. Фам [9], отражает отсутствие внутренних противоречий, сомнений и борьбы мотивов в процессе принятия решения. Обнаруженная *связь бесконфликтности* как компонента субъективного качества выбора *с планированием* как характеристикой готовности к профессиональному выбору показывает, что накопленный жизненный опыт бесконфликтных выборов способству-

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

ет построению последовательного и реалистичного плана, связанного с выбором профессии. Иными словами, старшеклассники, имеющие опыт внутренне комфортных, уверенных жизненных выборов не расходуют внутренние ресурсы на переживания по поводу последствий выбора, а направляют их на выстраивание временной перспективы.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о подтверждении гипотезы о взаимосвязи уровня готовности к осознанному выбору с уровнем готовности к выбору профессии. Выявленные взаимосвязи подтверждают теоретическое предположение о том, что опыт осуществления повседневных жизненных выборов может успешно транслироваться в сферу профессионального самоопределения. При этом интегративным качеством выступает основательность, которая носит универсальный характер и интегрирует практически все аспекты профессиональной готовности.

Результаты исследования имеют прикладную значимость для проектирования профориентационной работы с обучающимся в следующих аспектах.

Переориентация целей профориентации. Вместо традиционной доминирующей практики «от диагностики склонности к рекомендации профессии» приоритетом должна становиться готовность к выбору как метаспособность, предполагающая самостоятельность, ответственность, осмысление последствий выбора, толерантность к неопределенности.

Обоснование структуры профориентационных программ. Полученные выводы показывают, что эффективная профориентационная стратегия должна включать не только блоки по знакомству с профессиями и рынком труда, но и развитие целеполагания, планирования, обучение рефлексивным техникам принятия решений.

Критерии оценки результативности профориентации. Рассмотренный в данном исследовании конструкт готовности к выбору может служить одним из валидных критериев эффективности профориентационных мероприятий, дополняя традиционные показатели.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. [и др.]: Питер, 2008.
2. Климов Е.А. Психология труда: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
4. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И. [и др.] Психология выбора. М.: Смысл, 2015.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2009.
8. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.
9. Фам А.Х., Леонтьев Д.А. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (часть 1) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 1. С. 84–96.
10. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004.
11. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001.

© Хромкина Н.В., Шубина А.С., 2026

Психологические науки

УДК 159.9

К.Н. ШАГИМУРАТОВ
(Уфа)

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК РЕСУРС СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ: ОТ ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА К ПСИХОЛОГИИ СМЫСЛА Д.А. ЛЕОНТЬЕВА

Статья прослеживает путь понятия смысложизненных ориентаций от логотерапии В. Франкла к психологии смысла Д.А. Леонтьева. Рассматривает осмысленность жизни как ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями. Обсуждаются свежие эмпирические данные, ограничения теста СЖО и его связь с отечественной традицией.

Ключевые слова: *смысложизненные ориентации, смысл жизни, логотерапия, осмысленность жизни, совладающее поведение, трудная жизненная ситуация, жизнестойкость.*

KONSTANTIN SHAGIMURATOV
(Ufa)

MEANING-IN-LIFE ORIENTATIONS AS THE RESOURCE OF COPING WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS: FROM LOGOTHERAPY BY V. FRANKL TO THE PSYCHOLOGY OF MEANING BY D. LEONTYEV

The article deals with the way of the concept of meaning-in-life orientations from logotherapy by V. Frankl to the psychology of meaning by D.A. Leontyev. The life meaningfulness as the resource for coping with difficult life situations is considered. The recent empirical findings are reviewed, the limitations of the Purpose-in-Life test and its links to the Russian tradition are discussed.

Keywords: *meaning-in-life orientations, meaning of life, logotherapy, life meaningfulness, coping behaviour, difficult life situation, hardiness.*

Вопрос о том, ради чего человек живет, обостряется не в кабинете философа, а на сломе биографии: после потери, диагноза, развода, вынужденного отъезда из дома. Психология долго держала эту тему на расстоянии, относя ее к ведению метафизики. Перелом случился во второй половине XX в., когда экзистенциальная проблематика вошла сначала в клинику, а затем и в академическую теорию. Виктор Франкл, прошедший нацистские лагеря, перевел вопрос о смысле из философского в терапевтический [15]. Спустя полвека Дмитрий Алексеевич Леонтьев придал ему общепсихологическую форму и дал инструмент измерения [10]. Между этими двумя фигурами и разворачивается сюжет, как осмысленность жизни помогает человеку выстоять там, где обстоятельства его ломают.

В отечественной психологии трудная жизненная ситуация давно описана как состояние, в котором привычные способы действия отказывают, а требования среды перевешивают наличные ресурсы. Л.И. Анцыферова подчеркивала, в трудной ситуации личность не пассивно обороняется, а активно действует – переосмысливает происходящее, ищет новые интерпретации, а в ряде случаев и преобразует саму ситуацию. Она рассматривала трудную ситуацию как пространство, где личность раскрывается и трансформируется [2]. Ф.Е. Василюк предложил видеть в преодолении критических ситуаций особую внутреннюю работу. Он определял критическую ситуацию как «ситуацию невозможности», когда человек сталкивается с невозможностью реализовать внутренние необходимости своей жизни: мотивы, ценности, стремления. Переживание в этом контексте – не просто эмоциональная реакция,

© Шагимуратов К.Н., 2026

а активная деятельность: человек «переделывает» себя в мире и мир в себе, чтобы восстановить душевное равновесие и осмысленность [5]. Е.В. Битюцкая сосредоточилась на том, как именно человек приходит к решению действовать. Она описала когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации как процесс, в ходе которого человек строит в сознании ее субъективный образ [3]. В ходе этого оценивания человек анализирует множество параметров: значимость ситуации, ее неподконтрольность, неопределенность, необходимость быстрого реагирования, соизмерение собственных ресурсов с требованиями ситуации. Во всех этих линиях так или иначе присутствует смысл. Ситуация становится переносимой ровно настолько, насколько человек способен встроить ее в осмысленную картину собственной жизни. Смысл выступает как центральный регулятор: он определяет, как человек категоризирует ситуацию, какие мотивы актуализирует, какие ресурсы привлекает и в конечном счете – какой путь совладания выберет. Без работы со смыслом даже активная внешняя деятельность может оказаться неэффективной, а переосмысление ситуации способно привести к личностному росту.

Философия занималась смыслом задолго до психологии. С. Кьеркегор писал что подлинное существование (экзистенция) раскрывается через свободный выбор, который определяет личность. Этот выбор не просто между альтернативами, а фундаментальное самоопределение. Он выделял три стадии существования: эстетическую, этическую и религиозную. На эстетической стадии человек живет ради наслаждений, на этической – следует долгу, а на религиозной происходит «прыжок веры» в абсурдное и трансцендентное. И именно в момент выбора, когда человек отказывается от привычного (эстетического или этического) и принимает решение, определяющее его сущность, он становится самим собой. С. Кьеркегор подчеркивал, что разум не способен совершить этот выбор – это дело воли и отчаяния [8]. М. Хайдеггер говорил о заброшенности, что человек оказывается в мире без своего выбора: он не выбирает обстоятельства рождения, семью, эпоху, тело. Мир дан как уже существующая реальность с культурными, историческими и социальными условиями. Ключевыми аспектами заброшенности является то, что человек не контролирует обстоятельства своего появления в мире, мир и собственная жизнь не имеют заранее заданного предназначения – смыслы нужно создавать самостоятельно, заброшенность порождает радикальную ответственность: нет внешней инстанции, которая могла бы снять с человека бремя смысла его жизни, осознание заброшенности часто сопровождается тревогой – переживанием ничтожности опор и необходимости самому принимать решения [16]. К. Ясперс ввел пограничную ситуацию, это такие обстоятельства, как смерть, страдание, вина, борьба, которые выбивают человека из колеи повседневности. В эти моменты рушатся привычные опоры, и человек остается один на один с вопросом о собственном существовании [18]. Характеристики пограничной ситуации включают в себя соприкосновение с неизменным, перед чем человек бессилен, переживание глубочайшего потрясения («крушения», «отчаяния»), открытие конечности, но одновременно и связи с бытием, возможность «высветления экзистенции» – обретения подлинного смысла личностного бытия в акте безмотивного «решения».

Эти идеи подготовили почву, но академическая психология первой половины века шла мимо них. Бихевиоризм обходился без смысла, психоанализ говорил о влечениях и конфликтах. Только гуманистическое движение 1950–1960-х впустило в науку территорию ценностей и самоактуализации, которую прежде держали за собой философы. А. Маслоу поставил самоактуализацию на вершину пирамиды потребностей. Познание себя и есть развитие личности, попытка раскрыть собственную сущность в максимально возможном проявлении [12]. В. Франкл сделал следующий шаг и поспорил с А. Маслоу: самоактуализация недостижима без предварительно обретенного смысла, она приходит как побочный результат осмысленной жизни, а не как поставленная цель [15].

Свою концепцию В. Франкл выстроил в обстоятельствах, которых никому не пожелаешь. Еще до войны, работая психиатром в Вене, он занимался суицидами среди молодежи и разглядел за многими случаями не классическую патологию, а ощущение пустоты. Три года в лагерях превратили рабочую гипотезу в выстраданное знание. Стремление найти смысл он считал первичной мотивационной

© Шагимуратов К.Н., 2026

силой, не сводимой ни к фрейдовскому влечению к удовольствию, ни к адлеровской воле к власти [15]. Человеку нужно то, ради чего стоит держаться, и сознание стоящей впереди задачи помогает переносить как внешние удары, так и внутреннюю боль.

Центральное понятие франкловской антропологии –это самотрансценденция. Человек устроен с направленностью вовне, на дело или на другого, и обретает себя именно в этом движении за собственные пределы, а не в погружении в себя [Там же]. Здесь спрятан парадокс, отличающий В. Франкла от гуманистов – чем больше человек отдает делу и близкому, тем полнее становится собой. Смысл осуществляется через три группы ценностей. Ценности творчества это то, что человек дает миру своим действием. Ценности переживания это то, что он берет от мира через любовь, красоту, встречу. Ценности отношения это позиция, которую он занимает перед лицом страдания, которое отменить нельзя. Последняя группа для В. Франкла самая сильная, потому что срабатывает там, где отняты все прочие. Нахождение смысла в безвыходном положении он считал высшим достижением логотерапии [Там же].

Когда смысл уходит, наступает то, что В. Франкл назвал экзистенциальным вакуумом: скука, апатия, ощущение зияющей пустоты [Там же]. М.А. Одинцова метко резюмирует его диагноз эпохи: современник страдает уже не от подавленной сексуальности, как во времена З. Фрейда, и не от комплекса неполноценности, как у А. Адлера, а от утраты смысла [13]. Если вакуум перерастает в клинику, В. Франкл говорит о ноогенном неврозе, неврозе не от вытесненного конфликта, а от духовной опустошенности. На этом и стоит логотерапия как третья венская школа. Она работает не с влечением и не с неполноценностью, а со смысловым дефицитом.

Д.А. Леонтьев соединил две традиции, франкловскую и деятельностную линию своего отца. У А.Н. Леонтьева личностный смысл рождается из отношения мотива деятельности к ее цели, а переживания сигнализируют сознанию об этом смысле. Д.А. Леонтьев развернул идею в теорию смысловой реальности как многоуровневой системы, где личностные смыслы, установки, конструкты и диспозиции выстроены по вертикали, а наверху стоят ценности, самые устойчивые и наименее ситуативные [9]. Осознанный итог отношения человека к собственным целям и смыслу жизни и есть смысложизненные ориентации.

Инструментом измерения стал тест СЖО. Д.А. Леонтьев построил его на основе американской методики PIL Дж. Крамбо и Л. Махолика, которые еще в 1960-е гг. операционализировали идеи В. Франкла, понимая цель жизни как переживание ее онтологической значимости. На русском PIL впервые адаптировал К. Муздыбаев в начале 1980-х гг., а Д.А. Леонтьев создал отечественную версию, сперва названную тестом осмысленности жизни, позже переименованную в тест смысложизненных ориентаций [10]. Двадцать пунктов, пять субшкал: цели в жизни, процесс, результат и два локуса контроля, Я и жизнь. Структура привязана ко времени: цели смотрят в будущее, процесс держит настоящее, результат хранит прошлое. Жизнь осмысленна, когда есть цель, есть удовлетворение от движения к ней и есть уверенность, что ты сам способен эту цель выбрать и до нее дойти.

Д.А. Леонтьев не остановился на тестологии. Он предложил понятие жизнетворчества как практики расширения жизненного мира. Человек не подстраивается под ситуацию, а вычитывает в ней возможности для собственного смысла. Готовность меняться в ту сторону, которая в данной ситуации лучше всего работает на самореализацию, оказывается важнее гладкой адаптации. Прогноз, что у понятия большое будущее, Д.А. Леонтьев дал еще в начале 1990-х гг., и прогноз сбылся.

Эмпирика последних лет довольно настойчиво подтверждает старую догадку: осмысленность работает как ресурс, который держит человека под давлением обстоятельств. Е.С. Синельникова и П.А. Удовиченко на юношеской выборке показали, что смысложизненные ориентации вместе с осознанной саморегуляцией выступают коррелятами конструктивного совладания со стрессом [14]. Т.Н. Щербакова и Т.Ю. Мариненко обнаружили, что молодые люди с выраженной ориентацией на будущее и высокими целями в жизни чаще выбирают планирование решения проблемы, а не бегство от нее [17]. Тот же мотив звучит у М.В. Годунова и Е.А. Портнова, разбирающих смыслообразую-

© Шагимуратов К.Н., 2026

щую стратегию избегания как теневую сторону смысловой регуляции [6]. В.А. Клименко с коллегами на материале образовательных мигрантов напрямую связывают психологические ресурсы, в том числе смысловые, с успешностью преодоления трудных ситуаций [7]. А.С. Бордоносенко на тяжелом клиническом контингенте, мужчинах и женщинах с алкогольной зависимостью, фиксирует, как по-иному выстраивается преодоление там, где смысловая опора подорвана [4]. И.В. Абакумова с соавторами добавляют тонкий штрих: индивидуальный стиль смысловой регуляции и отношение к временной перспективе сами становятся фактором того, какую стратегию совладания человек выберет [1].

За этими цифрами стоит идея, которую раньше других выговорил Ф.Е. Василюк. Переживание он понимал не как эмоцию, а как «особую работу по перестройке психологического мира» [5, с. 30], направленную на восстановление соответствия между сознанием и бытием и на рост осмысленности жизни. Кризис в такой логике это не яма, в которую проваливаются, а задача на переосмысление. Выход из него почти всегда означает, что прежние смыслы отслужили и человеку приходится отыскивать новые. Здесь Ф.Е. Василюк неожиданно сходится с В. Франклом, у которого жизнь не лишается смысла ни при каких обстоятельствах, а человек смысл не выдумывает, а находит в самой ситуации и открывает для себя.

Самые тяжелые подтверждения приходят из клиники. Когда речь идет о смертельной угрозе, болезни ребенка, утрате близкого, осмысленность перестает быть отвлеченной категорией. Столкновение с угрожающим жизни заболеванием обнажает экзистенциальные вопросы и порой запускает быстрый регресс, а продуктивно прожить такое удается лишь тому, кто обретает смысл, причем смысл жизни и смысл смерти оказываются связаны. А. Лэнгле, ученик В. Франкла и создатель экзистенциального анализа, замечает, что смысл всегда указывает на более широкую взаимосвязь, и именно это удерживает человека от отчаяния [11]. Линия от лагерного опыта В. Франкла до онкологической палаты выходит на удивление прямой.

Сила концепции В. Франкла оборачивается ее слабым местом. Источник смысла он помещает вовне, в мир, который якобы всегда хранит смысл, ожидающий обнаружения. Критики из подхода терапии личностной уникальностью резонно возражают: при резкой смене внешней ситуации связанный с ней смысл теряется, а быстро меняющийся мир будет снова и снова гнать человека на поиск нового смысла, изматывая психику. Опыт массовых катастроф ставит вопрос ребром. А если смысл обнаружить не удается, если разрушение таково, что ни одна из трех групп ценностей не срабатывает?

У теста СЖО собственные ограничения. Он вырос из западной методики, и его факторная структура обсуждалась не раз. Субшкалы коррелируют между собой высоко, и неясно, измеряем ли мы пять самостоятельных параметров или один общий фактор осмысленности под пятью именами. Добавляется культура. Смысл в российском контексте, с его религиозной памятью и коллективистскими привычками, складывается иначе, чем у американских авторов методики, и прямой перенос огрубляет картину.

Различие между В. Франклом и Д.А. Леонтьевым стоит проговорить, потому что их часто сливают в одно. В. Франкл – это врач, его концепция выросла из практики и несет терапевтический оптимизм: смысл есть всегда. Д.А. Леонтьев – это ученый, его задача не исцелять, а понимать, и он предлагает измерить, насколько человек ощущает свою жизнь осмысленной, и посмотреть, с чем это сцеплено. Два подхода не спорят, но и не совпадают, и зазор между ними по-своему плодотворен.

Отдельный неразвязанный узел – это соотношение смысла и счастья. В. Франкл настаивал, что счастье приходит само, как побочный эффект осмысленного дела [15]. Позитивные психологи, вроде М. Селигмана, разводят удовольствие и вовлеченность, что перекликается с франкловскими ценностями переживания и творчества [19]. Эмпирика осторожнее любой формулы: связь осмысленности и благополучия опосредована множеством переменных, и арифметика «больше смысла равно больше счастья» срабатывает далеко не всегда.

Куда движется это направление, видно по нескольким линиям. Не хватает лонгитюдов, которые показали бы, как смысложизненные ориентации меняются вдоль жизненного пути, а не в одной точ-

© Шагимуратов К.Н., 2026

ке замера. Не хватает кросс-культурного разбора того, чем наполняется слово «смысл» в разных обществах. Почти пуст участок на стыке психологии смысла и нейронауки: о мозговых коррелятах экзистенциального вакуума известно обидно мало. Самое практичное направление – это программы смыслообразования для тех, кто проходит через кризис, для онкологических больных и их близких, для переживающих утрату. В. Франкл сформулировал суть еще в лагере, словами, которые любил повторять вслед за Ницше: «Тот, кто знает, “зачем” жить, может перенести почти любое “как”» [15]. Полвека спустя психология смысла учится это измерять, и в самом усилии есть и приобретение, доказательность и сопоставимость данных, и потеря, потому что живое переживание, ужатое до числа, всегда чуть меньше себя самого.

Литература

1. Абакумова И.В., Азарко Е.М., Комерова Н.Е. [и др.] Отношение к временной перспективе и особенности ценностно-смысловой сферы студентов в условиях цифровизации // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
3. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 40–56.
4. Бордоносенко А.С. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций у мужчин и женщин с алкогольной зависимостью // Северо-Кавказский психологический вестник. 2023. Т. 21. № 1. С. 49–57.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Годунов М.В., Портнов Е.А. Перспективы изучения смыслообразующей стратегии избегания // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2023. Т. 6. № 4. С. 81–88.
7. Клименко В.А., Гришина А.В., Проненко Е.А. Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20. № 4. С. 6–25.
8. Кьеркегор С. Или — или / перевод с датского П.Г. Ганзена. М.: АСТ, 2022.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
11. Лэнгле А.А. Почему мы страдаем? Понимание, обхождение и обработка страдания с точки зрения экзистенциального анализа // Национальный психологический журнал. 2016. № 4(24). С. 23–33.
12. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2013.
13. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта; Наука, 2015.
14. Синельникова Е.С., Удовиченко П.А. Смысложизненные ориентации и саморегуляция как психологические корреляты конструктивного совладания со стрессом в юношеском возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 1. С. 79–89.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990.
16. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков: «Фолио», 2003.
17. Щербакова Т.Н., Мариненко Т.Ю. Смысложизненные ориентации и стратегии совладающего поведения у молодых людей с разной ориентацией на будущее // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2024. Т. 7. № 1. С. 88–96.
18. Ясперс К. Философия. Кн. 1. Философское ориентирование в мире / К. Ясперс ; пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Канон-Плюс, 2021.
19. Seligman M.E.P. Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment / Martin E.P. Seligman. N.Y.: Free Press, 2002.

© Шагимуратов К.Н., 2026

УДК 159.922

Г.М. ШАШЛОВА
(Волгоград)

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются факторы возникновения и особенности проявления трудностей в обучении у младших школьников. Представлены результаты исследования по изучению связи трудностей в обучении с выраженностью учебной мотивации, уровнем сформированности произвольности поведения, а также с преобладающими типами родительского отношения.

Ключевые слова: *академическая успешность, трудности в обучении, учебная мотивация, произвольность поведения, родительское отношение.*

GALINA SHASHLOVA
(Volgograd)

THE FACTORS OF ORIGIN AND THE PECULIARITIES OF DEMONSTRATION OF EDUCATIONAL DIFFICULTIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The factors of origin and the peculiarities of demonstration of educational difficulties of younger schoolchildren are considered. There are presented the results of the study aimed at the connection of educational difficulties with the expressiveness of learning motivation, the level of development of arbitrariness of behavior and the dominating types of parents' attitude.

Keywords: *academic success, difficulties in education, academic motivation, arbitrariness of behavior, parents' attitude.*

Психологии педагоги современной школы постоянно сталкиваются с проблемой трудностей в обучении учащихся. Причинами этих трудностей, приводящих к низкой успеваемости детей, являются низкий уровень их когнитивного развития, слабая выраженность учебной мотивации, несформированность произвольного поведения, разного рода индивидуальные особенности обучающихся и др.

Многообразие факторов, влияющих на учебную успешность школьников, разная степень их выраженности требует комплексного подхода к их решению, включающего как психолого-педагогическую поддержку, так и системные изменения в образовательной среде.

Выявление причин трудностей в обучении, возникающих у детей начальной школы, и их преодоление, несомненно, является актуальным в современной возрастной и педагогической психологии.

В младшем школьном возрасте коренным образом изменяется социальная ситуация развития детей. Начало школьного обучения знаменует собой изменение всего строя жизни ребенка. Он начинает выполнять общественно важную деятельность – он учится и значимость этой деятельности соответствующим образом оценивается окружающими. Школьная жизнь требует систематического и обязательного выполнения ряда правил – для всех обязательных, которым подчиняется поведение ребенка в школе. Систематическое школьное обучение связано с задачей овладения основами наук, научным способом мышления, его особой логикой. Научные понятия, которые осваивает ребенок в школе, дают ему научную картину мира с объективно-общественной позиции. На этапе обучения в начальной школе предъявляются более высокие требования к личностному развитию детей, а также к степени сформированности у обучающихся учебных умений и навыков.

Проблему трудностей в обучении младших школьников рассматривали целый ряд отечественных психологов. Исследователи связывают их возникновение с несформированностью предпосылок учебной деятельности (П.Я. Гальперин [5], В.В. Давыдов [7], Д.Б. Эльконин [16]); недостаточно развитой мотивационной зрелостью обучающихся (Л.И. Божович [2], Н.И. Гуткина [6], А.К. Маркова [8],

© Шашлова Г.М., 2026

М.В. Матюхина [9],); трудностями в освоении учебного сотрудничества в школе (Г.А. Цукерман [14]); развитием неблагоприятных типов отношения к учебной ситуации (А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман [4], К.Н. Поливанова [12]); дисбалансом между требованиями школьной программы и нейродинамикой обучающихся (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева [1], Ю.В. Микадзе [10]) и др.

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность обучения, являются детско-родительские отношения. В младшем школьном возрасте особенно важно, как родители реагируют на требования, предъявляемые к ребёнку в ходе обучения. От родительской позиции зависит, насколько комфортно ребёнок будет чувствовать себя в роли ученика, сможет ли адаптироваться к школьной жизни и успешно учиться [13].

Исходя из этого, существует необходимость своевременной диагностики и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в обучении с учетом их индивидуальных особенностей и потенциала развития.

Мы предположили, что трудности в обучении у младших школьников возникают чаще при менее выраженной учебной мотивации, низком уровне произвольности поведения, а также при наличии в детско-родительских отношениях отвержения и авторитарной гиперсоциализации.

На первом этапе эмпирического исследования были изучены особенности проявления трудностей в обучении младших школьников (10–11 лет) на основе измерения показателя их академической успешности путем подсчета средних баллов итоговых отметок учеников по основным учебным дисциплинам; наблюдения за ними в учебной деятельности; анкетирования учителей, родителей и обучающихся.

На втором этапе эмпирического исследования, с целью проверки исходного предположения, выявлялись:

– выраженность учебной мотивации по методике М.В. Матюхиной «Анкета-рейтинг» [9];

– уровень сформированности произвольности поведения с использованием методик Д.Б. Эльконина «Графический диктант» и Л.А Венгера и Л.И. Цеханской «Узоры» [11];

– преобладающие типы родительского отношения с помощью опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина [3].

Исследование проводилось на базе МОУ «СШ № 1 г. Дубовка Волгоградской области». В нем приняли участие обучающиеся 4-х классов в возрасте 10–11 лет, их родители и учителя начальной школы.

По итогам измерения показателя академической успеваемости установлено, что почти половина обучающихся исследуемой группы (44%) имеют низкий уровень академической успеваемости. Высокий и средний показатель успеваемости младших школьников распределились равномерно среди учеников, принявших участие в исследовании (по 28%). Средний балл успеваемости составил 3,8. Среди испытуемых, которые учатся на «3», есть дети, отстающие по всем предметам.

Результаты анкетирования учителей начальной школы по выявлению трудностей обучения младших школьников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей обучения младших школьников

Выявленные трудности	%
Невнимательность	30
Проблемы с самоконтролем	10
Лень	10
Отсутствие самостоятельности, зависимость от помощи	30
Проблемы логопедического характера	10
Искривление почерка	10

© Шашлова Г.М., 2026

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что учителя в качестве доминирующих проблем, приводящих к трудностям обучения, выделяют: невнимательность (30%), отсутствие самостоятельности и зависимость от помощи взрослого (30%). Это указывает на сложности с концентрацией внимания, удержанием инструкции, переключением между задачами и фокусированием на учебном материале, несформированность навыков самостоятельной работы, на чрезмерную опору на взрослых при выполнении заданий. К сопутствующим факторам (по 10%) относятся трудности в оценке собственных действий, контроле ошибок, соблюдении правил и инструкций, а также лень, как проявление снижения учебной мотивации, избегание усилий, проявление пассивности в учебной деятельности. Отмеченные проблемы логопедического характера (10%), могут затруднять освоения чтения и письма. Искривление почерка (10%) могут указывать на проблемы с мелкой моторикой, зрительно-моторной координаций, пространственным восприятием.

Учителя называют возможные причины появления данных трудностей, связывая их с отвлекаемостью, переутомлением, неправильным режимом дня, тревожностью, страхами, внутренним напряжением, нежеланием учиться.

Результаты анкетирования родителей по выявлению трудностей обучения младших школьников представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования родителей по выявлению трудностей обучения младших школьников

Выявленные трудности	%
Трудности в освоении отдельных предметов	43
Ограничение во времени	29
Непонимание с учителем	14
Проблемы с концентрацией внимания	14

Из данных табл. 2 видно, что доминирующая проблема – трудности в освоении отдельных предметов. Возможно, это, связано со сложностью учебного материала, несоответствием темпа обучения индивидуальным возможностям ребенка, отсутствием интереса к отдельным дисциплинам. Значимая проблема – ограничение во времени. Ученики испытывают сложности при выполнении заданий в отведенный срок, в организации своей работы на уроке, с распределением времени при решении задач. Менее распространенные, но важные трудности: непонимание с учителем, (причинами могут быть различия в стиле общения, недостаточная ясность объяснения, отсутствие обратной связи, сложности в выстраивании конструктивных отношений); проблемы с концентрацией внимания, проявляющееся в отвлекаемости, неспособности удерживать фокус на учебном материале, частые переключения внимания.

Факторы, обусловливающие трудности обучения, по мнению учеников, и условия их успешного обучения представлены в табл. 3.

Таблица 3

Факторы, обусловливающие трудности обучения (по мнению учеников исследуемой группы), %

Факторы, влияющие на учебные достижения	Следствия влияния факторов	
	трудности	успех
Самочувствие	17	10
Настроение	13	28
Внешние факторы	22	14
Содержание и процесс обучения	39	38
Отсутствие трудностей	9	10

© Шашлова Г.М., 2026

Данные, представленные в табл. 3, свидетельствуют о том, что содержание и процесс обучения в разделе трудностей занимает лидирующую позицию. Возможно, текущие методы преподавания, структура предлагаемого материала или темп обучения создают барьеры для части учащихся. Почти такой же высокий показатель в разделе успеха показывает, что при грамотной организации (интересные задания, понятные объяснения, индивидуальный подход) этот фактор становится ключевым для достижения результатов. Оптимизация учебного процесса может одновременно снизить трудности и повысить успех.

Настроение как источник трудностей выявлен лишь в 13% случаев, но как фактор успеха в 28% – в два раза больше. Это говорит о том, что позитивное настроение значительно повышает вовлеченность и продуктивность деятельности, тогда как негативное не является главным барьером. Внешние раздражители в трудностях 22%, в успехе – 14% показывают, что помехи ощутимо мешают обучению. Их устранение положительно влияет на результаты, но не является доминирующим фактором успеха. Самочувствие как фактор затруднения усвоения материала представлено в ответах 17% обучающихся. В успехе всего 10% хорошее самочувствие само по себе не гарантирует высоких результатов, но создает базовую готовность к обучению.

Результаты наблюдения за учащимися в ходе учебной деятельности с целью выявления их сильных и слабых сторон, проявляющихся в ходе обучения, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Особенности проявлений младших школьников в учебной деятельности (по результатам наблюдения), %

Уровни	Учебно-познавательная активность	Учебная направленность	Динамика работы на уроке
Высокий	56	61	39
Средний	28	28	33
Низкий	33	11	28

Данные табл. 4 свидетельствуют о том, что у большинства исследуемых детей наблюдается высокий уровень учебной деятельности (56% и 61%, соответственно) проявляющийся в учебно-познавательной активности и направленности. Эти дети активно включаются и работают на уроке. Они заинтересованы в освоении нового материала, активно взаимодействуют с учителем, эмоционально включены в учебный процесс. Понимают инструкцию, самостоятельно выполняют задания. Такие дети проявляют настойчивость в достижении целей. Потребность в стимуляции явно не выражена либо не влияет на выполнение задания. В течение урока сохраняется работоспособность без выраженных признаков утомления. Дети способны подчинить свое поведение требованиям взрослого. Они внимательны, не отвлекаются от учебного процесса. Средний уровень учебной деятельности выявлен у 28% обучающихся. У таких детей наблюдается чередование активности и пассивности в учебной деятельности, им необходима дополнительная мотивация. Часто они избирательно участвуют в опросе, не проявляя видимого интереса к новому материалу, проявляют заинтересованность к отдельным видам учебной работы, либо активно мотивированы в ограниченный период урока. Инструкцию могут понимать не сразу, действуют после повторного объяснения. Им требуется частичная, но регулярная помощь, периодическая дополнительная стимуляция со стороны взрослых. При обработке данных наблюдения выявлены также около трети детей с низким уровнем сформированности показателей учебной деятельности. У таких учащихся выражены признаки нежелания работать, отсутствует стремление к получению знаний, они пассивно реагируют на вопросы и объяснения учителя, часто отвлекаются, не понимают инструкцию, пассивны в действии, к улучшению результатов не стремятся, нуждаются в постоянной стимуляции взрослых при выполнении заданий.

© Шашлова Г.М., 2026

Итоги диагностики выраженности мотивов у младших школьников исследуемой группы (по методике М.В. Матюхиной [9]) представлены в табл. 5.

Таблица 5

Особенности выраженности мотивов
у младших школьников исследуемой группы (по методике М.В. Матюхиной [Там же])

Преобладающие мотивы	Количество обучающихся	
	абс.	%
Содержания учения	8	44
Процесса учения	6	33
Широкие социальные	12	67
Престижа	6	33
Благополучия	12	67
Избегания	11	61

Исходя из табл. 5 видно, что у младших школьников исследуемой группы наиболее выражены широкие социальные мотивы и мотивы благополучия (по 67%). Они лежат за пределами учебной деятельности и для успешного обучения детям с преобладанием данных мотивов нужны дополнительные побуждающие факторы. Учебно-познавательные мотивы формируются непосредственно в учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, их обнаружено 44% и 33%, соответственно. В данной исследуемой группе детей выявлены также и отрицательные социальные мотивы избегания неприятностей (61%).

Результаты диагностики по выявлению уровня сформированности произвольности внешнего поведения у младших школьников по методикам Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [11] и Л.А. Венгера, Л.И. Цеханской «Узоры» [Там же] представлены в табл. 6.

Таблица 6

Особенности произвольности поведения младших школьников
(по методикам Д.Б. Эльконина «Графический диктант» и Л.А. Венгера, Л.И. Цеханской «Узоры») [Там же], %

Уровни	Количество обучающихся	
	«Графический диктант»	«Узоры»
Высокий	61	72
Средне/высокий	11	0
Средний	17	0
Средне/низкий	0	17
Низкий	11	11

Данные табл. 6 свидетельствуют о том, что по обеим методикам у большинства обучающихся исследуемой группы (61% и 72%, соответственно) выявлен высокий уровень произвольности. Такие дети умеют подчинять свои действия определенному правилу, слушать и точно выполнять указания взрослого, что обеспечивает успешность в учебной деятельности. Они принимают и сохраняют учебную задачу, осуществляют контрольно-оценочные действия, работая самостоятельно. Только 11% детей, согласно данным обеих методик, требуют целенаправленной поддержки для преодоления трудностей в саморегуляции.

Результаты диагностики родительского отношения приведены в таб. 7 (см. на с. 83).

© Шашлова Г.М., 2026

Таблица 7

Особенности преобладающих типов родительского отношения (по методике А.Я. Варга, В.В. Столина [3])

Типы родительского отношения	Количество родителей	
	абс.	%
Принятие	7	54
Отвержение	6	46
Кооперация	2	15
Симбиоз	11	85
Авторитарная гиперсоциализация («Контроль»)	6	46
Инфантилизация («Маленький неудачник»)	0	0

Количественные данные, приведенные в табл. 7, показывают, что в исследуемой группе родителей преобладает тенденция к симбиотическим отношениям (85%). Родители стремятся удовлетворять все потребности детей, ограждая их от трудностей, неприятностей жизни, постоянно ощущают тревогу за них. Принятие проявляется в 54% случаев. Родителям нравится ребенок таким, какой он есть. Такие родители уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему. Родители стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы. Выявлены одинаковые показатели по шкалам «отвержение» и «контроль» (по 46%, соответственно). Такие родители воспринимают своих детей как неприспособленными, неудачливыми. Им кажется, что их дети не добьются успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части эти родители испытывают злость, досаду, раздражение, обиду. Они не доверяют детям и не уважают их. Социально желательный образ по шкале «кооперация» проявляется только у 15% исследуемых родителей. Родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем ему помочь, сочувствует ему. Высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

С целью проверки гипотезы исследования, состоящей в предположении о том, что трудности в обучении у младших школьников возникают чаще при менее выраженной учебной мотивации и низком уровне произвольности поведения, а также при наличии в детско-родительских отношениях отвержения и авторитарной гиперсоциализации, проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены следующие значимые корреляционные связи.

Средний балл успеваемости, являющийся одним из показателей успеха или трудностей в обучении, положительно коррелирует с рядом показателей, выявленных в ходе наблюдения, такими, как – учебно-познавательная активность ($r=0,818^{**}$; $p\leq0,01$), учебная направленность ($r=0,342^{**}$; $p\leq0,01$), динамика работы на уроке ($r=0,829^{**}$; $p\leq0,01$) и с уровнями освоения учебной деятельности ($r=0,863^{**}$;$p\leq0,01$). Это означает, что чем выше средний балл успеваемости младших школьников, тем более успешны они в учебной деятельности.

Средний балл успеваемости отрицательно коррелирует с такими типами родительских отношений, как – авторитарная гиперсоциализация ($r=-0,681^{*}$; $p\leq0,05$) и инфантилизация ($r=-0,656^{*}$; $p\leq0,05$). Это свидетельствует о том, что, чем выше средний балл успеваемости учащихся, тем менее выражена авторитарная гиперсоциализация, и инфантилизация в детско-родительских отношениях. С авторитарной гиперсоциализацией отрицательно коррелируют уровень освоения младшими школьниками учебной деятельности ($r=-0,608^{*}$; $p\leq0,05$), учебная направленность ($r=-0,786^{*}$; $p\leq0,05$); динамика работы на уроке ($r=-0,771^{**}$; $p\leq0,01$). Это означает, что, чем более проявляется авторитарная гиперсоциализация в отношениях родителей к детям, тем менее они успешны в учебной деятельности.

© Шашлова Г.М., 2026

С отвержением отрицательно коррелируют уровень освоения младшими школьниками учебной деятельности (r=-0,664**; p≤0,05), учебная направленность (r=-0,612*; p≤0,05), учебно-познавательная активность (r=-0,556*; p≤0,05). Это означает, что, чем более проявляется отвержение в отношениях родителей к детям, тем менее они успешны в учебной деятельности.

Симбиотические детско-родительские отношения отрицательно коррелируют с учебной направленностью (r=-567*; p≤0,05), т. е., чем более выражены симбиотические отношения в семье, тем меньше учебная направленность младших школьников.

Выраженность учебной мотивации процесса положительно коррелирует с учебно-познавательной активностью обучающихся (r=0,579*; p≤0,05) и уровнем освоения учебной деятельности (r=0,496*; p≤0,05). Такие данные свидетельствуют о том, что, чем более обучающиеся стремятся к решению трудных задач, размышлять над поставленными на уроке проблемами, обсуждать их и др., тем более они успешны в учебной деятельности.

Выраженность учебной мотивации содержания у младших школьников положительно коррелирует с широкой социальной мотивацией (r=0,490*; p≤0,05), а широкая социальная мотивация отрицательно коррелирует с уровнем сформированности произвольности поведения (r=-0,495*; p≤0,05). Это означает, что, если у школьников более выражено желание узнавать что-то новое, находить способы решения, то у них будет более выражена широкая социальная мотивация. У обучающихся с более выраженной широкой социальной мотивацией, будет меньше уровень сформированности произвольности поведения.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования частично подтверждают выдвинутое нами исходное предположение в той части, что трудности в обучении у младших школьников возникают чаще при менее выраженной учебной мотивации, а также при наличии в детско-родительских отношениях отвержения и авторитарной гиперсоциализации.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. [и др.]: Питер, 2008.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Тест-опросник родительского отношения / Практикум по психодиагностике. М.: МГУ, 1988.
4. Венгер А.Л. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2007.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 1985.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
8. Маркова А.К. [и др.]. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
10. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2021.
11. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000.
13. Семья в психологической консультации / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989.
14. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
15. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
16. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Издат. центр «Академия», 2005.

© Шашлова Г.М., 2026

Филологические науки

УДК 821.161.1

А.А. ВАРЛАМОВА, А.О. ПУТИЛО
(Волгоград)

ЖЕРТВЕННОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ, ВОПЛОЩЁННАЯ В ОБРАЗЕ ВАНЬКИ ВАЛЯЛКИНА ИЗ ЦИКЛА КНИГ Д.А. ЕМЦА «ТАНЯ ГРОТТЕР»

Статья посвящена исследованию воплощения христианских ценностей и архетипов на примере эволюции образа Ваньки Валялкина героя цикла «Таня Гроттер» Дмитрия Александровича Емца. В качестве методологической основы исследования выступает определение христианских добродетелей (веры, надежды, любви) через призму жертвенности как пути к самосовершенствованию. Прослеживается глубокая связь персонажа Ваньки Валялкина с фольклорным архетипом Иванушки-дурачка и православным образом юродивого.

Ключевые слова: *Таня Гроттер, Ванька Валялкин, Иван-дурак, юродивый, архетип дурака, жертвенность, христианские ценности.*

ANASTASIYA VARLAMOVA, ANNA PUTILO
(Volgograd)

VICTIMHOOD AS ONE OF THE CHRISTIAN VALUES, TYPIFIED IN THE IMAGE OF VANKA VALYAKIN FROM THE CIRCLE OF BOOKS “TANYA GROTTER” BY D.A. EMETS

The article deals with the study of implementation of the Christian values and the archetypes at the example of the evolution of the image of Ivan Valyakin – the hero of the circle “Tanya Grotter” by Dmitriy Aleksandrovich Emets. The definition of the Christian virtues (faith, hope and charity) through the lens of victimhood as the way to self-improvement is considered as the methodological basis of the study. There is observed the deep connection of the character Vanka Valyakin with the folklore archetype “Ivan the Fool” and the Orthodox image of the fool for Good’s sake.

Keywords: *Tanya Grotter, Vanka Valyakin, Ivan the Fool, fool for Good’s sake, archetype of fool, victimhood, Christian values.*

Дмитрий Александрович Емец – российский писатель-фантаст, автор нескольких книжных циклов, которые отмечаются влиянием христианской эстетики и философии [17, с. 116]. Сам Дмитрий Александрович является воцерковленным человеком, о чём он сам упоминал в интервью для радиостанции «Вера» [5].

Мировоззрение писателя не могло не повлиять на содержание его творчества, но следует учитывать, что сам Д.А. Емец так характеризовал своё отношение к христианским мотивам в литературе: «Главный же закон такой, что ты только подводишь к дверям храма, потому что, если ты за них переступил, будет мистика, а мистика – это всегда подмес» [17, с. 117]. Этим объясняется отсутствие прямых религиозных аллюзий в тексте книг, т. к. автор заменяет христианские понятия близкими по духовно-нравственному содержанию категориями. Однако отсюда же следует, что проследить воплощение христианских ценностей можно в различных образах. К примеру, в книжном цикле Д.А. Емца «ШНыр» образ Двушки является метонимическим определением Бога [Там же]. Более сложно обстоит ситуация с другим циклом писателя – «Таня Гроттер», состоящим из 14 романов и являющимся первым книжным циклом Д.А. Емца. Сам автор отмечал, что не считает «Таню Гроттер» православной книгой [5]. Начатый как пародия на серию книг Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер»,

© Варламова А.А., Путило А.О., 2026

со временем цикл отошёл от этой задумки [3, с. 264]. Отсюда следует вопрос о связи изменения сути цикла и развития в нём христианских ценностей.

Для рассмотрения данного вопроса следует определить, что подразумевается под христианскими ценностями. Согласно Православной энциклопедии, ценностно-значимый аспект христианства составляет фундаментальная философско-богословская категория – добродетель, которая является исключительной привилегией человека, созданного по образу и подобию Божию, а достижение святости и вечной жизни возможно только стяжанием специфических добродетелей – веры, надежды, любви – по примеру Христа [4].

В христианском первоисточнике – Священном Писании – в качестве главной заповеди и высшей добродетели определяется любовь: «Сия есть заповедь Моя, да любите друг друга, как Я возлюбил вас. Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15: 12–13). Выражением любви Христа является жертва во имя человечества: «Христос возлюбил нас и предал Себя за нас в приношение и жертву Богу, в благоухание приятное» (Еф. 5:2). В богословии жертва понимается как «учение об этическом совершенствовании и аскетическом подвиге» [11]. О связи этого понятия с высшей добродетелью говорят также богословы: «Всякая добродетель рождает жертвенность. Совершенная добродетель рождает полное самоотречение. Высшая добродетель – любовь – рождает совершенное самоотречение» [16, с. 29].

Из всего этого следует, что с точки зрения ценностного аспекта христианства жертвенность как готовность к самоотречению во имя ближнего является путём к самосовершенствованию через воплощение в жертве любви как высшей ценности по примеру Христа.

Для дальнейшего рассмотрения поставленного вопроса следует взглянуть на начало цикла «Таня Гроттер». Определённое влияние мотива жертвенности можно проследить в одном из главных героев книг – Ваньке Валялкине. При более подробном рассмотрении образа можно отметить, что он вписывается в архетипику русской литературы. Имя персонажа отсылает к известному фразеологизму – «Ваньку валять», значение которого во фразеологическом словаре А.Н.Тихонова определяется как притворство глупым, незнающим [21, с. 98]. Родственным по значению фразеологизмом является выражение «валять дурака». Данные фразеологические единицы восходят к архетипу дурака (Иван-Дурак) [18, с. 214–215]. В фольклорной традиции он является протагонистом волшебной сказки, низкого происхождения, внешне непривлекательным и бедным, но богатым духовно [14, с. 186–193]. Архетип распространён как в русских народных сказках, так и в русской литературе, к примеру, образ Иванушки-дурачка из сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дурак», который от рождения лишён всяких подлых мыслей [1, с. 254].

Определённое влияние на функционирование образа оказала и православная традиция, в толковом словаре В.И. Даля слово «дурак» является синонимом слова «юродивый» – безумного или божевольного человека, в народе определяемого как Божьего [2, с.732]. Эта связь отмечается и богословами: «Иван-дурак, несомненно, отражает влияние святого юродивого, как Иван-царевич – святого князя» [19, с. 163]. Дурак, подобно юродивому, лишён мудрости житейской, прагматической и эгоистичной, но при этом герой наделён особой, чудесной мудростью, или же «умом Христовым» [20, с. 42]. Схожая черта отмечается и в Ваньке: «Ваньку вела та спокойная, сразу не приметная сила, которая всегда заставляла его доводить намеченное до конца, какие бы непредвиденные обстоятельства ни появлялись в процессе. Сила эта проявлялась давно и во всём» [6, с. 35–36].

В первой книге цикла «Таня Гроттер» связь образа Ваньки с архетипом дурака прослеживается в низком происхождении героя, его бедности и внешней непривлекательности, а также близости с миром животных: «А теперь мой любимый предмет – ветеринарная магия!» [8, с. 251]. В начале книжного цикла Ваньку представляют как худого мальчика в нелепой жёлтой майке, достающей ему до колен, сына бедных и жестоких родителей: «<…> мать с отцом вообще его почти не кормили, а только заставляли попрошайничать» [Там же, с. 206]. Д.А. Емец описывает прошлое в Ваньки в соответствии с социальной действительностью. Однако, несмотря на пережитые потрясения, Валял-

© Варламова А.А., Путило А.О., 2026

кин не развивает в себе зло, напротив, он является одним из основных положительных героев серии, входя в компанию двух других протагонистов – Тани Гроттер и Баб-Ягуна, – являясь другом доброго преподавателя ветеринарной магии Тарараха, также близкого миру животных, и попутно вступая конфликты с менее положительными персонажами: «Ванька Валялкин и Баб-Ягун дружно выдвинулись вперёд, защищая Таню» [8, с. 229]. Здесь же наблюдается сходство с образом юродивого, своим поведением обличающего пороки окружающих, которые в следствие этого не принимают его [13, с. 139].

Положительные качества Ваньки как протагониста прослеживается и в последующих книгах. Во второй книге, «Таня Гроттер и Исчезающий этаж», Валялкин единственный из трёх заколдованных Чумой-дель-Торт персонажей смог сбросить с себя заклинание силой чувств. В третьей книге, «Таня Гроттер и Золотая Пиявка», в параллельном и перевёрнутом с точки зрения ценностей мире Валялкин всё равно совершает добро и помогает Тане и Баб-Ягуну. В четвёртой книге, «Таня Гроттер и Трон Древнира», Ванька заботится об осиротевшем птенце жар-птицы. Однако говорить о влиянии христианских мотивов в контексте первых четырёх книг сложно, поскольку цикл всё ещё придерживается пародийной составляющей и в образе Ваньки прослеживаются больше функция спутника главного героя и комическая функция за счёт гиперболизированного голода персонажа в сочетании с сильной худобой [3, с. 264].

Начиная с пятой книги «Таня Гроттер и посох волхвов» в Ваньке начинает прослеживаться такая черта, как жертвенность, которая выражается в отказе от благосклонности любимой девушки, Тани Гроттер, ради спасения жизни однокурсницы Лизы Зализиной. Эта черта Валялкина продолжает развиваться и в шестой книге серии, герой, рискуя собой и получая увечья, спасает Таню Гроттер. Это уже не просто жертва ради другого, но и ради романтических чувств. В седьмой книге, «Таня Гроттер и пенсне Ноя», такую жертву Ванька совершает неоднократно: защита Тани Гроттер от Пупперав магической дуэли с риском для жизни и отказ от своей свободы ради спасения Тани: «Но одно он знал точно – Таню Пупперу он не отдал, и уже одно это стоило всех жертв» [9, с. 68].

Можно заметить, что по мере развития цикла жертва Ваньки приобретает важную характеристику – она становится проявлением любви. Другая важная характеристика обозначается в десятой книге цикла, «Таня Гроттер и локон Афродиты», – она совершается искренне, спокойно, не истерически. «Можно с воплем броситься под танк и взорвать его, и это будет красивый поступок, но это не означает ещё, что у того, кто это сделал, хватило бы сил на ровное, повседневное мужество. Спокойное горение. Спокойное горение, способность к самопожертвованию намного предпочтительнее истерической доблести», – говорит Сарданапал, под спокойным горением подразумевая Ваньку и противопоставляя его ежедневное мужество истерической, мгновенной жертве [7, с. 319]. Н.С. Лесков, рассуждая о героях и праведниках с христианской точки зрения, приводит похожее сравнение: «Прожить изо дня в день праведно долгую жизнь, не солгав, не обманув, не слукавив, не огорчив ближнего и не осудив пристрастно врага, гораздо труднее чем броситься в бездну, как Курций, или вонзить себе в грудь пук штыков, как известный герой швейцарской свободы «…» “героя создаёт случай; праведника – ежедневная доблесть”» [12, с. 42]. Хотя религиозная позиция Н.С. Лескова является предметом дискуссий, отмечается, что его представление о праведниках соответствует христианскому [15, с. 205]. Жертвенность Ваньки как высшее проявление любви, а также искренний, ежедневный характер этой жертвенности позволяет сделать вывод о возросшем влиянии христианских ценностей на его образ.

Именно жертвенностью в одиннадцатой книге цикла «Таня Гроттер и перстень с жемчужиной» объясняется выбор жизненного пути Валялкина после школы – имея шанс поступить в магспирантуру Тибидохса, он отказывается от этого ради служения цели – помощи животным в тайге. Не эпизодическая, а регулярная жертвенность, то самоеежедневное мужество и исходящая из него готовность к постоянному самосовершенствованию становится жизненным принципом Ваньки после окончания школы: «1. У каждого человека есть, чему поучиться. Каждый чем-то лучше меня. Исключений

© Варламова А.А., Путило А.О., 2026

нет. 2. Если кто-то ругает или критикует меня, надо не набрасываться на него, а здраво задуматься: не прав ли он хоть в чём-то. Если прав – стараться измениться» [10, с. 262]. Повышение значимости духовного саморазвития говорит о ещё более возросшей роли христианских мотивов в тексте книг для раскрытия персонажа.

Итогом того, что духовное развитие стало значимым для Ваньки, становится изменение сознания героя. В тринадцатой книге «Таня Гроттер и болтливый сфинкс», которая является последней в цикле с хронологической точки зрения, Валялкин неожиданно для себя начинает рассуждать о таких христианских категориях, как дух и плоть: «Плоть и дух существуют по разным законам. Повредивший плоти не повредит духу. Но не позавидуешь тому, кто в угоду страсти подчинил свой дух плоти» [6, с. 53]. При этом он сам не знает, откуда пришло к нему это знание, и в том же диалоге отмечает, что победить оппонента – лукавого Глеба Бейбарсова, – можно только искренностью, граничащей с юродством. Здесь и проявляется особая, высшая мудрость, свойственная архетипу Ивана-дурака. Превознося дух над плотью и говоря о гибельности превознесения плоти над духом, Валялкин, по сути, подтверждает слова из Священного Писания: «Итак, братия, мы не должники плоти, чтобы жить по плоти; ибо если живете по плоти, то умрете, а если духом умерщвляете дела плотские, то живы будете» (Рим. 8:12–13). Им утверждается ежедневное, искреннее жертвование и смирение плотского во имя высшего, духовного, с помощью чего в образе Валялкина проявляется наивысшая ценность христианства – любовь. «Любовь – это аскеза, нежность и жертва», – понимает Таня, рассуждая о любви Ваньки [Там же, с. 15]. «Только что он с мгновенной вспышкой, которая всегда сопровождает истину, понял, что главное в сражении со злом не пустая ярость, которой зло с тайной радостью добивается, ибо в ярости человек быстро прогорает. Ключ к победе – упорство и готовность к жертве», – так Валялкин описывает своё отношение к жертвенности [Там же, с. 336]. При этом слово «истина» подчёркивает верность данной позиции с точки зрения системы ценностей всей серии. Именно отказом от магии, являющейся одной из главных ценностей среди магов, Ванька сумел одолеть зло в лице сфинкса Мегара.

Утвердившиеся в ходе развития персонажа Валялкина ценности: спокойная, искренняя жертвенность, готовность подчинить плоть духу и вытекающая из этого ежедневная доблесть, противопоставляемая доблести истерической, – позволяют сделать вывод о том, что по мере развития цикла и его сути эволюционирует и образ Ваньки, вследствие чего ближе к концу серии в финале своей истории с хронологической точки зрения в образе Валялкина находит воплощение христианская идея о духовном развитии человека через отказ от плотского во имя духа, т. е. жертвенность как христианская ценность.

Литература

1. Бушмин А.С. Эволюция сатиры Салтыкова-Щедрина. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1984.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Дворак Е.Ю. Неомифологическиеи пародийные черты в детском фэнтезийном цикле Д. Емца «Таня Гроттер» // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер. Филология. 2013. № 6. С. 261–266.
4. Добродетель // Православная Энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: https://www.pravenc.ru/text/178658.html?ysclid=mleaybzuny234904120 (дата обращения: 04.02.2026).
5. Емец Д.А. Вера и литературное творчество // Радио ВЕРА. [Электронный ресурс]. URL: https://radiovera.ru/vera-i-literaturnoe-tvorchestvo-dmitrij-emec.html (дата обращения: 07.01.2026).
6. Емец Д.А. Таня Гроттер и болтливый сфинкс. М.: Эксмо, 2017.
7. Емец Д.А. Таня Гроттер и локон Афродиты. М.: Эксмо, 2016.
8. Емец Д.А. Таня Гроттер и магический контрабас. М.: Эксмо, 2016.
9. Емец Д.А. Таня Гроттер и пенсне Ноя. М.: Эксмо, 2016.
10. Емец Д.А. Таня Гроттер и проклятие некромага. М.: Эксмо, 2020.
11. Жертва // Православная Энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: https://www.pravenc.ru/text/182231.html?ysclid=mleb3i1c57144008864 (дата обращения: 04.02.2026).
12. Лесков и русская литература. М.: Наука, 1988.
13. Лихачев Д.С., Панченко А.А. «Смеховой мир» Древней Руси. Л.: Наука. Ленинградское отд-ние, 1976.

© Варламова А.А., Путило А.О., 2026

14. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки: происхождение образа. СПб.: М.: Центр гуманитарных инициатив, 2005.

15. Моторин А.В. Праведники в изображении Н.С. Лескова // Ученые записки Новгородского гос. ун-та. 2023. № 3(48). С. 205–209.

16. Мысли о добре и зле / Святитель Николай Сербский; Пер. с серб. С.А. Луганской. М.: Изд-во Моск. Подворья Свято-Троиц. Сергиевой лавры, 2001.

17. Путило А.О., Путило О.О. Категория видимого / невидимого в цикле Д.А. Емца «ШНыр» // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2023. № 2. С. 112–126.

18. Семякина Е.С. Имена собственные в русской фразеологии // Современная филология: методы, гипотезы, проблемы, универсалии: сб. науч. ст. по итогам НИР и НИРС кафедры филологии и массовых коммуникаций СФ МГПУ / под редакцией С.Б. Козинца. Самара: Самар. филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», 2019. С. 211–216.

19. Собрание сочинений: в 12 т. / Г.П. Федотов; [сост., примеч., вступ. Ст.: С.С. Бычков]. М.: Мартис: SAM & SAM, 1996. Т. 8: Святые Древней Руси, 2000.

20. Трубецкой Е Н. Иное царство и его искатели в русской народной сказке. М.: Г.А. Леман, Ценз., 1922.

21. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / под. ред. проф. А.Н. Тихонова / Сост.: А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А.В. Королькова. Справочное издание: в 2 т. Т. 1. М.: Флинта: Наука, 2004.

© Варламова А.А., Путило А.О., 2026

УДК 81’373.6

А.В. ЖИЛЕЙКИНА, Д.Ю. ЕРЕМЕЕВА, М.Р. ХАСАНОВА
(Москва)

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РУССКОГО И ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКОВ

Обсуждаются процессы взаимного влияния русского и таджикского языков. Особое внимание уделяется лексическим заимствованиям в обоих направлениях, способам их интеграции в принимающий язык. Советский и постсоветский периоды выделяются как важнейшие этапы развития языкового взаимодействия. Кроме того, изучаются современные тенденции, связанные с глобализацией и увеличением распространённости двуязычия.

Ключевые слова: *заимствование, таджикский язык, русский язык, языковой контакт, билингвизм, лексика.*

ANNA ZHILEYKINA, DIANA EREMEEVA, MILANA KHASANOVA
(Moscow)

THE MUTUAL INTERACTION OF THE RUSSIAN AND TADJIK LANGUAGES

The processes of mutual interaction of the Russian and Tadjik languages are described. There is paid special attention to the lexical borrowings in both directions and the ways of their integration in the target language. The Soviet and post-Soviet periods are revealed as the most significant stages of development of linguistic interaction. The modern tendencies, associated with the globalization and the increase of abundance of bilingualism, are studied.

Keywords: *borrowing, Tadjik, Russian, language contact, bilingualism, vocabulary.*

Введение

Языковые контакты между русским и таджикским языками имеют многовековую историю и представляют собой один из наиболее показательных примеров взаимодействия индоевропейских языков в условиях длительного культурно-исторического соседства. Таджикский язык, относящийся к иранской ветви индоевропейской языковой семьи, и русский язык, принадлежащий к славянской ветви той же семьи, вступили в интенсивный контакт в результате вхождения Средней Азии в состав Российской империи в XIX в., а впоследствии – советского периода, принципиально изменившего характер языкового взаимодействия.

«Изучение взаимовлияния этих двух языков представляет значительный научный интерес по нескольким причинам. Во-первых, данный процесс отражает общие закономерности языковых контактов. Во-вторых, конкретные результаты взаимодействия русского и таджикского языков дают богатый материал для изучения механизмов лексического заимствования» [1, с. 1].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы систематизировать и подробно описать ключевые направления, способы и механизмы лексического заимствования между русским и таджикским языками. Основой исследования служат современные работы в области контактной лингвистики, а также конкретные примеры из лексики.

Исторические этапы языкового взаимодействия

Историческое взаимодействие русского и таджикского языков прошло через несколько этапов, каждый из которых отличался как уровнем интенсивности, так и спецификой языковых заимствований.

«Важным этапом в истории таджикского языка стало принятие арабского алфавита после исламизации Центральной Азии, что оказало значительное влияние на лексику и грамматические особенности языка» [Там же].

В дореволюционный период, продолжавшийся до 1917 г., контакты между этими языками были сравнительно ограниченными. Заимствования носили преимущественно торгово-экономический и административный характер, при этом русская административная терминология постепенно входила в повседневное употребление среди жителей региона.

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

Советский период (1917–1991 гг.) ознаменовался наиболее интенсивным взаимодействием различных языков, что значительно повлияло на развитие таджикского языка. Введение обязательного образования на русском языке, активные процессы индустриализации и формирование единого информационного пространства способствовали широкому проникновению русскоязычной лексики в различные области таджикского языка, включая науку, технику, политику, культуру и повседневную жизнь. «Важной вехой стало принятие 22 июля 1989 г. Закона “О языке”, которым таджикский язык был провозглашен государственным, а русский признан языком межнационального общения. Таджикистан стал первой республикой в составе СССР, принявшей подобный закон» [6, с. 86]. Согласно данным исследователей, в указанный период таджикский язык заимствовал несколько тысяч слов и выражений русского и интернационального происхождения, которые проникли в лексику через русский язык. Однако «во второй половине XX в. национальные языки были в значительной степени вытеснены из ряда коммуникативных сфер и заменены русским языком, что снизило их престиж в сознании носителей и отразилось на структурном развитии, терминологии и стилистике» [Там же, с. 88].

Постсоветский период (с 1991 г. по настоящее время) отличается двунаправленностью процессов. «В 1994 г. была принята Конституция Республики Таджикистан. В отличие от Казахстана и Киргизии, где русский язык получил статус официального, в Таджикистане ст. 2 Основного закона закрепила положение русского языка как языка межнационального общения. Тем не менее в первые годы независимости русский язык использовался в официальном делопроизводстве» [4, с. 2]. С одной стороны, в Таджикистане наблюдается курс на дерусификацию литературного языка и возврат к исконной таджикской лексике. С другой – в условиях трудовой миграции и сохраняющихся культурных связей языковое взаимодействие продолжается, приобретая новые формы.

Пути проникновения заимствований

В рамках лингвистической науки традиционно выделяют прямые и опосредованные способы заимствования. В контексте русско-таджикского языкового взаимодействия можно идентифицировать основные каналы проникновения лексики иностранного происхождения.

Устный путь заимствования является исторически первичным. Слова, заимствованные устным путём, как правило, подвергаются более глубокой фонетической адаптации, приближаясь к фонетической системе принимающего языка. Через торговые контакты, военное взаимодействие и бытовое общение в таджикский язык проникали отдельные русские слова задолго до систематического языкового контакта. В дореволюционный период интенсивность заимствований была «незначительной, поскольку языковые контакты с носителями русского языка были ограничены. Русской лексикой владел узкий круг людей из местного населения: верхушка правящей власти в Бухарском эмирате, незначительная часть торговцев и предпринимателей, а также единичные персоны из области науки и культуры, посещавшие Россию в качестве путешественников» [3, с. 2].

Письменный путь приобрёл доминирующее значение в советский период в связи с переводом таджикского языка на кириллицу (1940 г.). Научная, техническая и общественно-политическая литература стала мощным проводником русской и интернациональной лексики. Однако переходу на кириллицу предшествовал этап использования латиницы. «В 1920–1930-е годы для таджикского языка (наряду с другими языками СССР) вместо персидской графики был разработан и введен алфавит на основе латиницы, и до 1940 г. работа по развитию языка велась на ее основе. Этот период отмечен активным развитием таджикского литературного языка и расширением его функций» [6, с. 88].

С помощью средств массовой информации русская лексика продолжает проникать в таджикский язык и сегодня. Этот путь способствует быстрому распространению заимствованных слов среди широких слоев населения.

Система образования выступает другим важным каналом: изучение русского языка как учебного предмета, а также использование его в качестве языка преподавания в ряде учебных заведений, позволяет молодёжи систематически осваивать русскую лексику. Особое значение этот процесс имеет

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

для терминологических слов и выражений. Однако «перевод учебной литературы на таджикский язык сталкивается с серьезной проблемой: в таджикском языке отсутствуют многие необходимые термины, например, ампер, суффикс, фразеологизм, теория, фотосинтез, грамота (см. табл. 1). Эти слова, будучи заимствованными и для русского языка, в таджикский попали именно через русский язык» [1, с. 1–2], и их замена исконными эквивалентами крайне затруднительна.

«Интенсивные процессы контактирования и взаимного влияния языков бывших советских народов привели к значительному изменению словарного состава каждого национального языка, к пополнению его новыми словами и понятиями, к обмену через лексические заимствования социально-экономической и культурно-исторической информацией» [2, с. 1].

Таблица 1

Пути проникновения русских заимствований в таджикский язык

Путь заимствования	Характеристика	Примеры лексики
Устный	Фонетически адаптированные формы	мошин (машина), чойник (чайник)
Письменный	Сохранение графической формы оригинала	университет, конституция, республика
Через СМИ	Быстрое массовое распространение	интернет, компютер, смартфон
Через образование	Терминологическая лексика	алгебра, физика, химия, биология

Тематические группы заимствований из русского в таджикский

Русские заимствования в таджикском языке делятся на несколько тематических групп, отражающих наиболее интенсивные области языкового взаимодействия.

Одной из крупнейших групп является общественно-политическая лексика. Советская политическая система привнесла множество терминов, которые изначально не имели аналогов в таджикском языке: партия (партия), совет (шӯро/совет), колхоз (колхоз), план (нақша/план), бюджет (буҷет).

Немалочисленны также научно-технические термины, например: трактор, комбайн, электростанция, радио, телевизор, телефон, самолёт.

Бытовая лексика также претерпела существенное пополнение за счёт русских слов. Названия предметов домашнего обихода, продуктов питания, одежды проникли в повседневную речь: кастрюля (қабурмапаз/кастрюля), шкаф (шкаф), стол (миз/стол).

Причина проникновения многих из этих слов заключается в отсутствии исконных таджикских эквивалентов для обозначения новых предметов. Например, такие бытовые понятия, как стол, стул, морозильник, холодильник, кухонный гарнитур, чайник, вошли в таджикский язык именно как готовые русские заимствования, поскольку собственных наименований для них не существовало (см. табл. 2).

Таблица 2

Примеры русских заимствований в таджикском языке по тематическим группам

Тематическая группа	Русское слово	Форма в тадж. языке	Значение
Политика	партия	партия	политическая партия
Политика	колхоз	колхоз	коллективное хозяйство
Техника	трактор	трактор	трактор
Техника	телефон	телефон	телефон
Быт	чайник	чойник	чайник
Быт	машина	мошин	автомобиль
Образование	университет	университет	высшая школа
Медицина	больница	беморхона/больница	лечебное учреждение

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

Таджикские заимствования в русском языке

Процесс заимствования не является односторонним. Русский язык, в свою очередь, усвоил ряд лексических единиц таджикского и шире – персидско-таджикского происхождения, хотя масштаб этого явления значительно меньше обратного процесса.

Часть таджикских по происхождению слов вошла в русский язык через тюркское посредничество или через персидский язык в более ранние исторические эпохи. К словам персидско-таджикского происхождения в русском языке относятся: базар, сарай, диван, шаль, кушак, тюфяк, шахматы, нарды.

В советский период в русский язык вошли слова, обозначающие реалии среднеазиатской жизни: дехканин (от тадж. деҳқон – крестьянин), дувал (глинобитная стена), арык (ирригационный канал), кишлак (сельское поселение), чайхана (чайный дом) (см. табл. 3).

Таблица 3

Примеры таджикских (персидско-таджикских) заимствований в русском языке

Слово в русском	Таджикский источник	Период	Значение
базар	бозор	до XVIII в.	рынок
диван	девон	до XVIII в.	мягкая мебель/свод
шахматы	шоҳмот	средневековье	настольная игра
арык	арик/нахр	XIX–XX вв.	ирригационный канал
кишлак	қишлоқ	XIX–XX вв.	сельское поселение
чайхана	чойхона	XIX–XX вв.	чайный дом

«Русские, проживающие на территории Таджикистана, в обыденной речи также широко используют таджикскую лексику. Большая часть подобных слов служит названиями пищи, одежды, растений, религиозных реалий, национальных обрядов» [2, с. 4].

Современное состояние и тенденции

Современный этап развития характеризуется целым рядом тенденций, оказывающих влияние на особенности русско-таджикского языкового взаимодействия. Прежде всего, в Таджикистане активно внедряется политика языкового пуризма: государственные структуры рекомендуют заменять заимствованные из русского языка и интернациональные слова на исконные таджикские или классические персидские эквиваленты. Кроме того, увеличение масштабов трудовой миграции из Таджикистана в Россию способствует созданию новых условий для языкового контакта, что, в свою очередь, приводит к формированию специфических смешанных речевых практик в мигрантских сообществах.

Интернет и социальные сети играют важную роль в постоянном пополнении лексического запаса, происходящем в обе стороны. «Влияние русского языка широко распространено в издательском бизнесе и средствах массовой информации. На русском языке издаётся около 50 периодических изданий, действуют 2 русскоязычных телеканала и 2 русскоязычные радиостанции. Многие газеты и новостные сайты дублируют информацию на русском и английском языках» [5, с. 5–6]. Наиболее динамичный обмен новой лексикой заметен в сфере молодёжного сленга. Кроме того, русский язык сохраняет своё значение в качестве средства межнационального общения в некоторых постсоветских странах. При этом, «по официальным данным, после резкого сокращения сферы русскоязычного образования в 1990-х гг. начался процесс его расширения, за которым стоит высокий спрос на русскоязычное образование, в первую очередь со стороны таджикского населения республики. Государственные программы поддержки языка и культуры, а также усилия ученых и писателей способствуют сохранению и развитию национального языка» [1, с. 2]. Важное явление представляет собой Российско-Таджикский (Славянский) университет, который работает с 2008 г. и предлагает общее образова-

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

ние (9 лет) или полное среднее образование (11 лет) совместно с русско-таджикскими школами. В этом учебном заведении действуют российские образовательные стандарты, что означает признание результатов исследований всеми университетами России. Кроме того, были открыты вузы с преподаванием на русском языке, такие как филиал Национального исследовательского технологического университета МИСИС и филиал МГУ. Во многих других университетах есть факультеты, где занятия проводятся на русском языке. Правовой статус русского языка в Таджикистане также укрепляется межгосударственными соглашениями. Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между Россией и Таджикистаном (1993 г.) закрепил намерение сторон учредить в Республике Таджикистан Славянский университет, который был создан в 1996 г. В Соглашении о сотрудничестве в области культуры, науки, техники, образования (1995 г.) стороны приняли обязательства по созданию необходимых условий для изучения русского языка в Таджикистане и таджикского языка в России. В 2009 г. было подписано Соглашение о порядке создания и функционирования филиалов российских вузов на территории Таджикистана. Широкие перспективы открыло «Соглашение о строительстве и материально-техническом оснащении общеобразовательных учреждений, осуществляющих обучение на русском языке (2019 г.), которое вступило в силу 6 марта 2020 года» [4, с. 3–4]. Это, в свою очередь, поддерживает распространение билингвизма среди части таджикского общества, способствуя дальнейшему языковому взаимодействию.

В настоящее время особой проблемой для жителей Таджикистана является то, что разговорный таджикский язык значительно отличается от литературного таджикского. И российские заимствования сыграли в этом важную роль. Именно их большое количество характеризует современную таджикскую разговорную речь и является ее главным отличием от литературного языка.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Взаимодействие между русским и таджикским языками представляет собой длительный, многоэтапный и в значительной степени асимметричный процесс. Наиболее интенсивный языковой контакт наблюдался в советский период, когда в таджикский язык проникло значительное количество русских и интернациональных заимствований. Эти заимствования распространялись как устным, так и письменным путём, главным образом через систему образования, средства массовой информации и официальное делопроизводство.

Таджикско-русские заимствования, хотя и представляют собой меньший объем, обогащают русский язык лексическими единицами, передающими особенности культурного и бытового уклада Центральной Азии.

Современный период характеризуется противоречивыми тенденциями: стремление к языковой чистоте в рамках языковой политики Таджикистана соседствует с реальными условиями языкового взаимодействия, обусловленными миграционными процессами и усиливающейся глобализацией. Это подчеркивает актуальность изучения подобной тематики в контексте современной контактной лингвистики.

«Взаимное влияние русского и таджикского языков – это непрекращающийся процесс, обусловленный самим языком как важнейшим средством человеческого общения. Язык – живой организм, который не стоит на месте, а живет и развивается» [2, с. 5].

Как и во времена СССР, русский язык присутствует в сознании людей, рассчитывающих на карьерный рост. Миграция таджикской молодежи в Российскую Федерацию свидетельствует о важности знания русского языка для людей, которые мечтают жить, работать и учиться в России. «Россия является стратегически важным партнёром Таджикистана в международных отношениях, политике, экономике, науке и культуре. Присутствие трудовых мигрантов на территории России и постоянный приток иностранной валюты с их стороны позволяют поддерживать стабильные, долгосрочные отношения между странами. Русский язык играет огромную роль в укреплении межэтнических отношений в Таджикистане и за его пределами» [6, с. 87].

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

Литература

1. Бойтемиров М.Р. (науч. рук. Кокошникова Н.А.) Влияние русского языка на таджикский // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. Электронное издание. СПб: Университет ИТМО, 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://kmu.itmo.ru/digests/article/14566 (дата обращения: 16.06.2026).

2. Исмаилова Х.Э., Арсеньева И.А. Русскоязычные заимствования в таджикском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 1. С. 91–95.

3. Повалко П.Ю., Ибрагимова Р.Н. Фонетическое освоение русских заимствований в таджикском языке: диахронический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 10. С. 3576–3584.

4. Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан: коллективная монография / Е.А. Аввакумова, М.А. Винокурова, И.Ю. Кочешкова [и др.]; под науч. ред. И.Ю. Кочешковой. Барнаул: АлтГПУ, 2022.

5. Халимзода З.А. Статус русского языка в современном Таджикистане // Филология: научные исследования. 2024. № 12. С. 35–44.

6. Шамбезода Х.Д. К вопросу о государственном языке и языковой политике в Республике Таджикистан // Социолингвистика. 2025. № 2(22). С. 85–104.

© Жилейкина А.В., Еремеева Д.Ю., Хасанова М.Р., 2026

УДК 81’25

О.А. КРУПКИНА, Е.Е. МАТЮШЕНКО
(Волгоград)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УТРАТЫ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ КОМИКСА “GARFIELD”

Анализируются случаи, когда при переводе комикса “Garfield” сохраняется смысл реплики, но ослабевает смешное. Потери, как правило, связаны с нарушением сценарного переключения, ослаблением импликатуры, разрушением языковой игры или нарушением связи текста с изображением.

Ключевые слова: *перевод комического, креолизованный текст, мультимодальность, лингвостилистика, комикс.*

OLESYA KRUPKINA, EKATERINA MATYUSHENKO
(Volgograd)

THE LINGUOSTYLISTIC MECHANISMS OF THE LOSS OF THE COMIC EFFECT IN THE PROCESS OF TRANSLATING THE COMICS “GARFIELD”

The cases, when the meaning of the remark is kept in the process of translating the comic “Garfield” but the funny elements become weaker, are analyzed. The losses traditionally are associated with the violation of the scenary change, the weakening of implicature, the destruction of the language game and the violation of text’s connection with the image.

Keywords: *translation of the comic, creolized text, multimodality, linguostylistics, comics.*

Введение. Цель настоящей работы – установить, по каким причинам при переводе комикса реплика может утрачивать комический эффект, и определить, на каком уровне подобные потери возникают наиболее регулярно. Предметом анализа выступают конкретные случаи речевых сбоев: ослабление культурной коннотации, разрушение языковой игры, сглаживание ритма реплики. Материалом исследования послужил комикс “Garfield” [1, 5]*, однако предложенный подход применим и к другим мультимодальным текстам – карикатурам, мемам, комиксам иных авторов.

Теоретическую базу исследования составляют скриптовая семантическая теория юмора В. Раскина и общая теория вербального юмора С. Аттардо [2, 8], в рамках которых комическое трактуется как результат столкновения несовместимых сценариев интерпретации. Задача переводчика в этом случае состоит в сохранении самой точки переключения между сценариями.

Материал исследования составили 500 стрипов, в которых зафиксировано 546 реализаций комических приёмов. Как показывает анализ материала, утрата шутки при переводе связана с изменением механизма, обеспечивающего комический эффект.

Постановка проблемы исследования. Показателен случай, когда реплика переведена точно, ситуация читателю понятна, однако комический эффект утрачивается. Читатель воспринимает тот же эпизод и понимает действия персонажей, но прежнего эффекта не возникает. Подобные примеры демонстрируют, в какой момент текста удерживается шутка и почему при переводе на другой язык она перестаёт действовать.

Комическое в комиксе редко исчерпывается одним каламбуром или удачной фразой – как правило, оно складывается из нескольких уровней. На когнитивном уровне сталкиваются несовместимые сценарии: человеческое и животное, дословное и идиоматическое, бытовое и абсурдное. На прагматическом уровне нарушается ожидание адресата, сдвигается импликатура, а финальная реплика вынуж-

* Русские переводы стрипов здесь и далее приводятся по материалам сообщества «Гарфилд на русском» [1] и официальным русскоязычным версиям комикса.

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

дает читателя заново интерпретировать всю сцену. Собственно языковой уровень, обычно наиболее заметный, включает языковую игру, фразеологическую трансформацию, графон, стилистический контраст, антитезу, повтор, градацию [3, 7, 10].

Методы и методологические основания исследования. Материал исследования – отдельные выпуски комикса “Garfield” разных лет. Комическое здесь возникает из привычек персонажа, лаконичного синтаксиса, визуальной паузы, повторяющихся бытовых сценариев и неожиданного сдвига в финальной панели. Переводчик имеет дело не только с репликой, но и со способом организации комического – с тем, как словесный и изобразительный ряды подводят читателя к развязке.

Наше исследование выполнено на пересечении лингвостилистического, когнитивно-семантического и переводоведческого подходов [2, 8].

Лингвостилистический анализ здесь нужен, чтобы понять, чем конкретно выражено смешное – тропом, синтаксической фигурой, языковой игрой, графической деформацией, регистровым сдвигом или визуально-вербальным контрапунктом [2, 3, 7, 10]. Здесь важно не путать средство выражения с тем более глубоким принципом, на котором строится сама шутка.

Когнитивно-семантический анализ позволяет установить, какие сценарии сталкиваются в эпизоде и где расположен «переключатель» между ними.

Переводоведческий анализ, в свою очередь, устанавливает, сохраняется ли этот «переключатель» в русском тексте – или он заменён другим приёмом, или вовсе утрачен. При нейтрализации переключателя шутка может остаться понятной как ситуация, но перестаёт действовать как комическое высказывание [4, 6, 9].

При описании материала учитываются культурно маркированный сценарий, прецедентная формула, интертекстуальная маркированность, синтаксическая переинтерпретация идиомы, визуально-вербальный контрапункт, графон, антитеза, параллелизм, градация и delayed punchline (отсроченная комическая развязка).

Лингвокогнитивные механизмы комического

Один из устойчивых источников смешного в “Garfield” – столкновение семантических сценариев. В таких случаях шутка рождается не из отдельного слова: она появляется в момент, когда читатель вынужден резко поменять рамку интерпретации.

Показателен стрип от 24 февраля 2022 г., в котором Джон спрашивает Гарфилда: *“What time is it, Garfield?”*. Гарфилд подходит к часам, а затем внезапно одёргивает сам себя: *“What am I doing? I can’t tell time!”*. На короткое время читатель воспринимает антропоморфный сценарий: кот словно способен посмотреть на часы и дать ответ. Финальная реплика возвращает сцену в зооморфную рамку. Комический эффект возникает именно за счёт этого краткого переключения между двумя семантическими сценариями. Важно передать не только содержание реплики – то, что кот не умеет определять время, – но и сам момент разрушения антропоморфной иллюзии, т. е. того, что кот лишь имитирует человеческое поведение.

К тому же типу относится стрип от 1 февраля 1982 г. с мыслью Гарфилда *“I hate Monday”*. Внешне фраза очень проста, но её комический потенциал держится на культурно узнаваемом контексте комикса – Гарфилд как раз известен своей ненавистью к понедельникам. Monday, или понедельник – не день недели в этом случае, а знак возвращения к работе, дисциплине, расписанию и однообразию. Гарфилд, будучи беззаботным котом, присваивает себе человеческую модель усталости от начала недели, что заставляет читателя улыбнуться.

Собственно лингвистические механизмы комического

На языковом уровне потери особенно заметны. Комическое здесь чаще создаётся формой самой реплики: её членимостью, ритмом, узнаваемой моделью, фразеологической трансформацией. При переводе смысл, как правило, сохраняется, тогда как способ его выражения меняется.

Показательный случай – стрип от 8 февраля 1988 г., где Джон говорит: *“Eat that or else, Garfield”*, после чего Гарфилд думает: *“I think I’ll… else”*. Комическое строится на синтаксической переинтер-

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

претации идиомы. Устойчивое выражение *‘or else’* перестаёт восприниматься как цельный угрожающий комплекс. Оно как будто распадается на части, и одна из них получает самостоятельное значение. Гарфилд выбирает не действие, которого требует Джон, а слово, которое в нормальной речи не должно отделяться.

В русском языке такой эффект трудно передать напрямую. Конструкция *«а не то»* не имеет той же степени формальной расчленимости. Дословный перевод сохранит угрозу, но не сохранит языковую игру. Переводчик оказывается перед выбором: подобрать функциональный аналог в русском языке, либо компенсировать шутку на другом уровне – синтаксическом, интонационном, за счёт неожиданной реплики персонажа [4, 6]. Потеря в данном случае обусловлена несовпадением языковых средств двух языков.

Мультимодальные механизмы комического

В комиксе, как креолизованном тексте, есть эпизоды, которые не поддаются пониманию без изображения: реплика и рисунок работают здесь только в единстве. Словесный ряд задаёт ожидание, изображение подтверждает его, нарушает или доводит до абсурда. При переводе такой реплики как автономной фразы часть шутки, как правило, теряется [3, 7, 10].

Аналогичным образом организован стрип от 4 февраля 1982 г.: Гарфилд говорит: *“A banana has two uses”,* затем уточняет: *“Food…”,* а в финале добавляет: *“and entertainment”.* Текст готовит читателя к рациональному перечислению функций банана, однако изображение меняет направление интерпретации: второе «назначение» связано не с едой, а с банановой кожурой и падением. Комическая развязка возникает именно на стыке нейтральной реплики и визуальной ситуации.

Подобный эпизод легко ослабить при переводе, не допустив при этом явной ошибки: достаточно сделать реплику излишне подробной или не учесть место визуальной паузы. Формально точный вариант не гарантирует комического результата, поскольку смысл распределён между кадрами. Переводчику необходимо учитывать текст и композицию панели.

Относятся к той же группе: графон, вариативное написание, звукоподражание. Графон передает произносительную, эмоциональную или социальную деформацию речи, а также растянутость гласных (*soooo, nooo*), редукцию глагольных форм (*gonna, wanna*) и реплики с удлиненными звуками (*I’m huuungry*) – интонацию, темп и уровень разговорного стиля.

Компенсировать можно на разных уровнях – например, лексическом, или синтаксическом, смотря какой параметр в оригинале отклоняется от нормы:

– лексика: *“I’m huuungry” – «Я умираю как хочу есть!» / «Есть хочу - сил нет!»;*
– синтактика: *“What cha do in’?” – «Ты чё делаешь-то?»;*
– визуал: “Noooo!” – *«Heeeet!»* или выделение шрифтом/разрядкой для передачи крика.

Таким образом, мультимодальный юмор требует четко понимать, где начинается платформа шутки, и где ее визуальная завершенность.

Лингвопрагматические механизмы

Существенная часть юмора в “Garfield” основана на эффекте обманутого ожидания. Речь идет о том, что первая часть реплики раскрывается постепенно, даже скучно, а финал меняет прагматическую перспективу. Ритм, пауза, повтор и точное расположение ударной фразы тут играют основополагающую роль.

Например, стрип от 21 февраля 2019 г. построен на параллелизме и градации. Сначала Гарфилд говорит: *«What a dismal day”,* затем – *“I hate rain”,* затем – *“I hate spiders”*, а в конце, увидев паука, резюмирует: *“I hate spiders more than I hate rain”.* Комический эффект обеспечивают сам переход и градация недовольства.

Однако еще более показательным в этом плане является стрип от 25 февраля 1982 г., где используется отсроченная комическая развязка – delayed punchline. Гарфилд читает письмо о конфликте, затем говорит: *“There’s only one sure way to improve their relationship”,* а в финале приговаривает: *“Shoot the dog”.* Начальный фрагмент говорил о разумном, чуть ли не примирительном совете, однако финал немедленно разрушает ожидание.

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

Для шуток подобного типа принципиально важна финальная реплика. Упреждение мысли, сглаживание глагола, пояснение ослабляют прагматическую силу.

Результаты исследования. В ходе количественной разметки 500 стрипов зафиксировано 546 случаев осуществления комических механизмов. Частичное ослабление комического эффекта имело место в 171 случае, или 31,3% от общего числа наблюдений.

Количество случаев ослабления комического эффекта по каждому типу представлено в таблице (табл. 1), где в последнем столбце сопоставлены исходная реплика и ослабленный переводческий вариант.

Таблица 1

Типы ослабления комического эффекта при переводе

Тип ослабления	Количество случаев	Доля, %	Оригинал и ослабленный перевод
Нейтрализация языковой игры	46	26,9	*Ориг.: "Eat that or else… I think I'll… else"* *Пер.: «Съешь это, а не то… Я выберу нето»*
Смещение панчлайна или ритма реплики	34	19,9	*Ориг.: "There's only one sure way… Shoot the dog"* *Пер.: «Есть один способ улучшить отношения: избавиться от собаки»*
Ослабление культурно-маркированного сценария	31	18,1	*Ориг.: "I hate Monday"* *Пер.: «Не люблю понедельник»*
Нарушение визуально-вербальной связи	27	15,8	*Ориг.: "Food… and entertainment"* *Пер.: «Еда… и способ поскользнуться»*
Потеря графической или звуковой экспрессии	18	10,5	*Ориг.: "Noooo!" / "I'm huuungry"* *Пер.: «Нет!» / «Я голоден»*
Избыточное пояснение финальной реплики	15	8,8	*Ориг.: "What am I doing? I can't tell time!"* *Пер.: «Что я делаю? Я же кот и не умею определять время»*
Итого	171	100,0	–

Чаще всего комический эффект ослабляется из-за нейтрализации языковой игры – 46 случаев (26,9%); следом идут смещение панчлайна или ритма реплики – 34 (19,9%), ослабление культурно маркированного сценария – 31 (18,1%) и нарушение визуально-вербальной связи – 27 (15,8%).

Риск потери определяется не столько частотностью приёма, сколько его связью с формой, культурной узнаваемостью: дословный перевод может сохранять предметный смысл, но при этом разрушать языковую игру или связь текста с изображением.

Менее многочисленны, но показательны потери графической или звуковой экспрессии – 18 случаев (10,5%), и избыточное пояснение – 15 (8,8%).

Основные механизмы, зоны риска и стратегии передачи представлены в таблице (см. табл. 2).

Таблица 2

Лингвостилистические механизмы утраты комического эффекта

Дата	Реплика	Механизм	Риск	Стратегия
01.02. 1982	*"I hate Monday"*	Культурный бытовой сценарий; социальная коннотация	Ослабление культурного фона *Monday*	Форма + прагматическая компенсация

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

Дата	Реплика	Механизм	Риск	Стратегия
04.02. 1982	*“A banana has two uses… Food… and entertainment”*	Визуально-вербальный контрапункт; кульминация в рисунке	Редукция эффекта при переводе вне кадра	Учитывать композицию и визуальную развязку
08.02. 1988	*“Eat that or else… I think I’ll… else”*	Разбор идиомы; лексико-синтаксический сдвиг	Нет прямого структурного соответствия	Аналогил и компенсация
12.02. 1990	*“Faster than the speed of dark”*	Деформация прецедентной формулы; интертекстуальная игра	Исчезает узнаваемость исходной модели	Калька
21.02. 2019	*“I hate spiders more than I hate rain”*	Градация; повтор; переоценка шкалы неприязни	Сглаживание ритма и параллелизма	Сохранить повтор, темп и финальный акцент
24.02. 2022	*“What am I doing? I can’t tell time!”*	Столкновение антропоморфного и зооморфного сценариев	Избыточное объяснение финала	Краткая формула саморазоблачения

Каждый тип утраты связан с определенной зоной риска: в одних случаях затрагивается культурный фон, в других – идиоматика, ритм или связь слова с изображением. Наблюдается устойчивая закономерность: неудача в передаче шутки при переводе обусловлена не абстрактной «непереводимостью» юмора, а деформацией конкретного носителя комического эффекта. К таковым относятся культурные коннотации, синтаксические модели, интертекстуальные матрицы, визуально-вербальные связи или ритмическая структура реплики. Из этого следует практический вывод: анализ перевода следует начинать с определения уровня, на котором функционирует шутка. Формальная близость к оригиналу не гарантирует сохранения комического эффекта; реплика может быть близка к дословному переводу, но при этом иметь меньшую прагматическую силу [9].

Обсуждение и выводы. При переводе нередко утрачивается часть количественного эффекта. Как правило, это происходит из-за того, что меняется порядок введения реалий. Свой вклад вносят и другие факторы: несовпадение когнитивных сценариев, перестройка диалога, а также исчезновение культурных отсылок, на которых основан коалиционный подход.

Особенно важно учитывать случаи, когда исходный текст устроен сразу на нескольких уровнях. В комиксах реплики неразрывно связаны с рисунком, развитием действия и компоновкой кадра. Если переводить без опоры на визуальный ряд, часть смысла легко теряется. Таким образом, переводчику приходится воспринимать такое произведение как единое целое: распределять смысл между словом и изображением, а также держать в поле зрения сюжет и его развязку.

Заключение. Анализ показывает, что при неудачном переводе комикса пропадает не сам юмор, а та конкретная деталь, которая и запускала комический эффект.

На примере “Garfield” хорошо видно, что комизм в креолизованном тексте строится на пересечении когнитивного конфликта, прагматического ожидания, языковой формы и изображения. Значит, к переводу здесь нужен подход сразу на нескольких уровнях. Особенно эффективной выглядит функционально-компенсаторная стратегия: отступление от внешней формы допустимо тогда, когда оно помогает вернуть шутке ее прагматический эффект.

Полученные результаты могут быть использованы при анализе других юмористических креолизованных текстов, а также при разработке практических рекомендаций для переводчиков, работающих с комическим в мультимодальном дискурсе.

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

Литература

1. Гарфилд на русском: архив переводов комикса Дж. Дэвиса [Электронный ресурс]. URL: https://garfield-archive.ru/ (дата обращения: 12.10.2026).
2. Attardo S. Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2001.
3. Bateman J.A. Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents. London: Palgrave Macmillan, 2008.
4. Chiaro D. Translation and Humour, Humour and Translation // Translation, Humour and Literature: Translation and Humour. Vol. 1 / ed. by D. Chiaro. London: Continuum, 2010. P. 1–32.
5. Davis J. Garfield [Электронный ресурс] // GoComics. URL: https://www.gocomics.com/garfield (дата обращения: 12.10.2026).
6. Delabastita D. There's a Double Tongue: An Investigation into the Translation of Shakespeare's Wordplay. Amsterdam – Atlanta: Rodopi, 1993.
7. Forceville C. Visual and Multimodal Communication: Applying the Relevance Principle. N.Y.: Oxford University Press, 2020.
8. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht: Reidel, 1985.
9. Tong M.Y., Abdul Halim H., Ng B. S. Verbally Expressed Humor Translation Strategy in Audiovisual Products: A Systematic Literature Review // World Journal of English Language. 2024. Vol. 14. No. 6. P. 325. URL: https://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjel/article/view/25819 (дата обращения: 07.09.2026).
10. Zanettin F. Comics in Translation. London: Routledge, 2014.

© Крупкина О.А., Матюшенко Е.Е., 2026

УДК 82

Н.Е. ПОНОМАРЕВА, А.А. МУЛДАШЕВА
(Волгоград)

ПЕТЕРБУРГСКИЙ МИФ В ЛИРИКЕ З. ГИППИУС 1910-Х ГОДОВ В ЗЕРКАЛЕ ПУШКИНСКОЙ ТРАДИЦИИ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что петербургский миф в творчестве Зинаиды Гиппиус оказывается предметом комплексного научного изучения в зеркале пушкинской традиции. Рассматриваются художественные особенности урбанистического пространства как локального текста в лирике поэтессы 1910-х гг. Отдельное внимание уделяется истокам поэтической образности урбанистического пейзажа, прежде всего пушкинскому коду и его художественной рецепции в художественном мире автора.

Ключевые слова: *локальный текст, петербургский миф, эсхатологизм, пушкинский код, морбуальное пространство, мифопоэтическое пространство, традиция.*

NATALYA PONOMAREVA, AIDA MULDASHEVA
(Volgograd)

ST. PETERSBURG'S MYTH IN THE LYRICS OF Z. GIPPIUS OF THE 1910S IN THE MIRROR OF THE PUSHKIN'S TRADITION

The urgency of the theme of the study is due to the fact that the St. Petersburg's myth in the creative work of Zinaida Gippius is considered as the subject of the complex scientific study in the mirror of the Pushkin's tradition. The fictional peculiarities of the urban space as the local text in the lyrics of the poetess of the 1910s are described. The sources of the poetic imagery of the urban landscape, in particular, the Pushkin's code and its fictional reception in the fictional world of the author are emphasized.

Keywords: *local text, St. Petersburg's myth, eschatologism, Pushkin's code, morbual space, mythopoetic space, tradition.*

В поэтической картине мира З. Гиппиус образ Петербурга занимает центральное место, отражая концептуальные принципы её эстетики и поэтики. Как отмечает В.Н. Топоров, Петербург имеет свой язык: этот город «говорит с нами своими улицами, площадями, водами, островами, садами, зданиями, памятниками, людьми, историей, идеями» [10, с. 274]. Особую художественную специфику «язык города» обретает в метатексте Серебряного века. Художественная образность «петербургского текста» в поэзии русского модернизма формируется в неразрывном диалоге с классической литературной традицией. Одним из актуальных прецедентных текстов, реализующих модель урбанистического пространства в поэзии З. Гиппиус, можно считать поэму А.С. Пушкина «Медный всадник» (1833). Этот текст является «генетическим кодом» петербургского сверхтекста, реализуя его доминантные смысловые оппозиции: город как триумф разума и как противоестественное создание, величие государственной идеи и трагедия «маленького человека», творение и неизбежное возмездие. Петербургский текст маркирован космогоническими и эсхатологическими мифообразами, связь с которыми можно проследить в каждом значимом элементе урбанистического пейзажа.

Жизнетворчество Зинаиды Гиппиус, поэтессы и философа Серебряного века, представляет собой пример сложного восприятия этой пушкинской традиции. Исторические потрясения начала XX в. (Первая мировая война, предреволюционная смута) придают пушкинским мотивам зловещую актуальность. Гиппиус, переживая трагедию страны как свою собственную, болезненно воспринимала кровавые страницы истории, видя в этом не только крах империи, но и трагедию крушения гуманизма. В «Петербургском дневнике» (1914–1919) поэтессы Первая мировая война ощущается ею как предвести гибели цивилизации и культуры: «Что писать? Можно ли? Ничего нет, кроме одного – Война!» [3, с. 34]. Эсхатологическая составляющая пушкинского мифа обретает новое прочте-

© Пономарева Н.Е., Мулдашева А.А., 2026

ние, в котором драматизм исторических коллизий усилен декадентской эстетикой. «Главной потерей, главной жертвой конца века оказывается главное достижение нового времени – гуманизм. Крушение гуманизма, о котором как о свершившемся факте заявит А. Блок уже после войн и революций, начинается в русской культуре во внешне спокойные, “застойные” 1880-е гг.» [9]. По точному замечанию И. Сухих, «тоска, разочарование, неверие в идеалы, болезнь, смерть стали как любимыми темами декадентской литературы, так и психологическими характеристиками их авторов» [Там же]. Диалектика философско-художественных исканий З. Гиппиус, «декадентской Мадонны», в этом смысле весьма показательна.

Эсхатологизм урбанистического пространства, характерные морбуальные маркеры городского пейзажа определяют трагический пафос ее стихов 1900-х – 1910-х гг. Город предстаёт не только ареной исторического и идейного конфликта, но и пространством особых пороговых, переходных состояний лирического субъекта, «зоной напряжения, где возникают новые формы опыта» в процессе отчуждения, перехода через границу – «вибрирующую, постоянно меняющую свою линию напряжения, консистенцию, толщу, активность двух сред, совпадающих на ней» [6, с. 46]. Художественная семантика урбанистического пространства в поэзии З. Гиппиус этого периода раскрывается с учетом принципа дуализма, характерного для метатекста русской поэзии Серебряного века. Как отмечает А. Ханзен-Лёве, для поэтики раннего символизма характерно совмещение возвышенного и демонического, красоты и уродства, а также активное продуцирование мотивов замкнутости, отчуждения, двойничества [13]. В стихотворении «Петроград» (1914) Гиппиус создаёт оксюморонную формулу: «прекрасно-страшный Петербург» [2, с. 117]. Этот образ напрямую отсылает к пушкинской традиции – знаменитому портрету Петра из поэмы «Полтава»: «Выходит Петр. Его глаза/ Сияют. Лик его ужасен**.** / Движенья быстры. Он прекрасен/ Он весь, как божия гроза» [7, с. 40–41]. Однако если у А.С. Пушкина эта двойственность носит эпический, объективно-исторический характер, то у Гиппиус она рождена трагически-безысходным экзистенциальным переживанием конца культуры и цивилизации, краха гуманизма. Город «прекрасен» как воплощение культурной идеи, как «совершенное деянье рук» Петра. Вместе с тем он «страшен» как пространство, в котором красота обнажает не Божественную, а демоническую природу, влечет к погибели и разрушающему хаосу. И этот сложный комплекс эмоций, лирического переживания страха, трепета, волнения и восхищения побуждает вспомнить пушкинские строки из «Пира во время чума»: «Есть упоение в бою, / И бездны мрачной на краю…» [8, с. 180]. Поэт обнажает экзистенциальные глубины человеческого Я, ее противоречивую природу в состоянии переживания смертельной опасности, когда смешивается экстатический восторг и отчаяние, смелость и гедонистический бунт перед лицом небытия. Пушкинский образ парадоксально переосмыслен в русском декадансе. Эсхатологический гедонизм становится аксиологическим ядром лирического Я, одним из проявлений «индивидуалистического бунта личности против бессмысленности мира», погруженного «в атмосферу солипсического демонизма и иронии, распада человеческой цельности, отчужденности личности» [4, с. 87].

Одна из центральных оппозиций, реализованных в урбанистической метафорике Гиппиус этого периода, связана с противопоставлением «искусственного» и «природного». Данная оппозиция актуальна для «петербургского текста» русской литературы в целом. Петербург представляет собой «город, идеальный по смыслу и искусственный по воплощению», лишённый естественной истории и пребывающий в вечном противостоянии с природой [5, с. 13]. Петербург как сверхтекст отражает историческую, природную и культурную уникальность, архитектурную живописность и эмоциональную значимость. Следуя этой традиции, Гиппиус актуализирует мотив противоестественности города, созданного вопреки стихии, вопреки природному естеству. Эта противоестественность даёт двойную возможность интерпретации: победа разума над хаосом и в то же нарушение природного миропорядка, что также восходит к пушкинской поэме «Медный всадник». Война и революция, по мысли поэтессы, обнажают эту изначальную двойственность, превращая «прекрасное» творение в «страшное» пространство агонии. Эсхатологизм петербургского текста в стихах этого периода отмечен двуполярностью городского пространства: город одновременно сохраняет свой высокий сакральный статус

© Пономарева Н.Е., Мулдашева А.А., 2026

и в то же время превращается вместо казни, историческую Голгофу. В стихотворении «Адонаи» (1914) лирическая героиня обращается к «Кровавому Богу отмщения и гнева», умоляя заменить гнев Любовью, ибо земля «пропитана Сыновней кровью» [2 , с. 199]. Сакральное профанируется, а профанное приобретает сакральный оттенок искупительной жертвы. Двойственность восприятия Петербурга у Гиппиус является не только художественным приёмом, но и выражением её гражданской позиции, что ярко демонстрирует реакция поэтессы на переименование столицы в 1914 г. В стихотворении «Петроград» Гиппиус обличает тех, кто «смел оскорбить, отняв хотя бы слово», называя новое имя «славянщиной убогой» [2, с. 117]. Для неё переименование – акт кощунства и предательства, разрушающий символическую целостность города. Она взывает к «Медному Вождю», который должен восстать на защиту города против исторического беспамятства:

Но близок день – и возгремят перуны…
На помощь, Медный Вождь, скорей, скорей
Восстанет он, всё тот же, бледный, юный,
Всё тот же – в ризе девственных ночей [Там же].

Мы наблюдаем характерную для поэтики Гиппиус инверсию пушкинского мотива оживающей статуи, который, по замечанию Р. Якобсона, связан напрямую с темой рока и судьбы [14]. Неразрешимое противоречие между исторической необходимостью (воплощённой в фигуре Петра I) и судьбой страдающего «маленького человека» в поэтической мифологии Пушкина трансформируется у Гиппиус в метафизическую борьбу «города над бездной» и его обречённого духа. В этой антиномии сталкиваются оппозиции «подвижное/неподвижное», «живое/мёртвое», что усиливает атмосферу трагической неизбежности. Основной пафос стихотворения – гнев, отвращение и возмущение.

Кто посягнул на детище Петрово?
Кто совершенное деянье рук
Смело скорбить, отняв хотя бы слово,
Смел изменить хотя б единый звук? [Там же]

Это не размышление, не дума, а немедленная, испепеляющая реакция на государственную реформу, которую Гиппиус воспринимает как культурное и духовное предательство. Называя Петербург «детищем Петровым», поэтесса защищает гениальное творение Петра, связавшее Россию с Европой. Таким образом, переименование города для неё – акт вандализма, распада исторических и культурных связей. В стихотворении намечается символическая параллель между тремя веками русской истории: на одном историческом векторе – Пётр, на другом – восстание декабристов, на третьем полюсе – драматические реалии современной России. Примечательно, что исторические переклички рождают в сознании поэта сложные причинно-следственные связи и воспринимаются под знаком всеобщей катастрофичности, царящего в мире хаоса и абсурда. Переименование становится для Гиппиус симптомом более глубокого кризиса – утраты исторической памяти и культурной идентичности.

По мысли В.Н. Топорова, Петербургский текст отмечен особой мифопоэтической символикой, характерными маркерами которой являются космогонические и эсхатологические элементы, актуализирующиеся в урбанистическом пейзаже [10]. Пограничное положение города – между сушей и водой, Европой и Россией, искусственным и природным – становится в лирике Гиппиус символической моделью для выражения дуалистического мировосприятия автора. Однако в отличие от более поздних стихотворений военного периода (где эта двойственность обретает апокалиптический масштаб), в произведениях 1900-х – 1910-х годов граница осмысляется скорее как культурно-исторический феномен, связанный с темой памяти и исторической преемственности. В стихотворении «14 декабря» (1909) историческое пространство соотносится с образами антропологического пространства (топос рода, семьи), актуализируя идею неразрывной связи времен. Граница между прошлым и настоящим оказывается размытой, а историческое время – сжатым до одного трагического мгновения.

Мороз на берегах Невы!
Мы – ваши дети, ваши внуки…
У неоправданных могил,

© Пономарева Н.Е., Мулдашева А.А., 2026

Мы корчимся все в той же муке,
И с каждым днем все меньше сил [2, с. 177].

В первой редакции стихотворения (1909 г.) лирическая героиня выражает надежду на воскресение исторической правды. Примечательно включение образов идиллического хронотопа (М.М. Бахтин) – колыбель (дети, внуки) и могила – в семантическое поле исторического пространства. Мифокомплекс-сидиллического пространства-времени выступает в этом контексте в качестве символа космической упорядоченности в противовес хаосу исторического времени. Гражданские идеалы Свободы реализуются с помощью символов христианского богослужения, а урбанистическая символика наделяется статусом сакрального пространства «вечного города». При этом лирическая рефлексия, связанная с объективацией своего Я в пространстве города, амбивалентна: от ощущения сопричастности высокой миссии до трагического экзистенциального одиночества. Подобная внутренняя динамика в связи с художественной рецепцией петербургского пространства в стихах Гиппиус обусловлена эсхатологическими ожиданиями лирической героини. Как отмечает Н.Е. Тропкина, тема смерти, «возникшая как проекция апокалиптических ожиданий, предчувствий и предвестий становится прямой проекцией реальности» в стихах Гиппиус и в целом в метатексте русской поэзии 1910-х годов [11, с. 25]. В этом контексте хронотоп «порога» приобретает значение переходного состояния между прежним укладом жизни и грядущим апокалипсисом, между гармонией и хаосом. Однако в начале десятилетия эта эсхатологическая перспектива скорее ощущается как предчувствие, а не как констатация свершившегося: это ещё пространство возможностей, а не окончательной гибели. В стихотворениях же пореволюционного периода, 1917-х – 1919-х годов, город предстаёт уже как пространство гибели, «мёртвый дом». Урбанистическая метафорика в стихах этого периода имеет характерные признаки морбуального пространства. Морбуальность (от лат. morbus – «болезнь»), по Е.Г. Трубецковой, – это особый метод познания, запечатлённый в литературе, который определяется как художественная рефлексия концептуальной сферы «здоровье – болезнь», «жизнь – смерть», «врач – пациент» [12]. Обладая интерпретационной устойчивостью, морбуальный код тем не менее варьирует своё смысловое и символическое наполнение в зависимости от научного и культурного контекстов эпохи, а также от индивидуальной картины мира автора. Если в поэтической мифологии А.С. Пушкина мотив болезни (безумие Евгения) интерпретируется в парадигме столкновения «маленького человека» с непостижимой силой государства-монумента, то у Гиппиус болезнь становится неотъемлемым атрибутом самого городского пространства, т. е. обретает онтологический статус. Петербург в её поэзии подобен организму, поражённому недугом вселенского масштаба, симптомы которого – «дымящаяся рана», кровь, немота и пустота. Это соответствует ряду деструктивных состояний, которые В.Н. Топоров выделяет как маркеры петербургского текста: «одиночество, тоска, усталость, безысходность, сумасшествие, болезненность» [10, с. 311]. Эти признаки, лишь намечающиеся в стихотворениях 1914 г., получат полное развитие в поэзии революционного периода.

Таким образом, своеобразие художественной рецепции петербургского мифа в поэзии Зинаиды Гиппиус 1910-х годов определяется диалогом с пушкинской традицией, актуализированной в семантическом поле модернистской эстетики. Поэтесса создаёт уникальный образ Петербурга как морбуально-эсхатологического пространства, в котором пушкинские антиномии переосмысляются в контексте культурно-исторических вызовов начала XX столетия, обретая новое, трагическое и глубоко личное звучание.

Литература

1. Анциферов Н.П. Душа Петербурга. Петербург: Брокгауз-Ефрон, 1922.
2. Гиппиус З.Н. Моя душа – любовь: Стихотворения. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023.
3. Гиппиус З.Н. Синяя книга: Петербургский дневник 1914–1918 // Дневники: в 2 кн. Кн. 1. М.: НПК «Интелвак», 2002. С. 7–150.
4. Долгенко А.Н. Жанровые признаки русского декадентского романа // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-. 2005. № 3(12). С. 85–89.

© Пономарева Н.Е., Мулдашева А.А., 2026

5. Люсый А.П. Русская литература как система локальных текстов: дисс. … д-ра филолог.наук. Вологда, 2017.
6. Подорога В. Феноменология тела: Введение в философскую антропологию: материалы лекционных курсов 1992–1994 гг.: моногр. М.: Изд. фирма “Ad Marginem”, 1995.
7. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 5. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948.
8. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 7. Драматические произведения. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948.
9. Сухих И. Серебряный век: лики модернизма // Литература. 2007. № 24. С. 14.
10. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Прогресс-Культура, 1995.
11. Тропкина Н.Е. Образный строй русской поэзии 1917–1921 гг.: моногр. Волгоград: Перемена, 1998.
12. Трубецкова Е.Г. Концепт «болезнь» в русской литературе Серебряного века: к определению морбуального кода // Вестник РГГУ. Сер. «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2021. № 4. С. 102–117.
13. Ханзен-Лёве А. Русский символизм: Система поэтических мотивов. Ранний символизм / А. Ханзен-Лёве; пер. с нем. С. Бромерло, А.Ц. Масевича, А.Е Барзаха. СПб.: Академический проект, 1999.
14. Якобсон Р.О. Статуя в поэтической мифологии Пушкина // Работы по поэтике; [вступит. ст. Вяч. Вс. Иванова; сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова]. М.: Прогресс, 1987.

© Пономарева Н.Е., Мулдашева А.А., 2026

Экономические науки

УДК 334.724:332.1

Е.И. КАЙБИЧЕВА
(Екатеринбург)

МУНИЦИПАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СОНКО: ОПЫТ КРУПНЕЙШЕГО ГОРОДА (кейс Екатеринбурга)

На примере крупнейшего города рассмотрена реализация полномочий органов местного самоуправления по поддержке социально ориентированных некоммерческих организаций. На основе анализа правовой базы и статистической информации об объемах поддержки СОНКО сформулированы рекомендации по их совершенствованию.

Ключевые слова: *муниципальная поддержка, некоммерческие организации (НКО), социально ориентированные некоммерческие организации (СОНКО), некоммерческий сектор, муниципальная политика, город.*

EKATERINA KAIBICHEVA
(Ekaterinburg)

MUNICIPAL SUPPORT FOR NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS: THE EXPERIENCE OF A LARGEST CITY (the case of Ekaterinburg)

The implementation of local government authorities' powers to support socially oriented non-profit organizations at the example of a major city is considered. The recommendations for their improvement are formulated on the basis of the analysis of the legal basis and the statistical information about the volumes of support measures of socially oriented non-profit organizations.

Keywords: *municipal support, non-profit organizations, socially oriented non-profit organizations, non-profit sector, municipal policy, city.*

Введение

Государственная и муниципальная поддержка остаются залогом успешной работы некоммерческого сектора и такой его составляющей как социально ориентированные некоммерческие организации (далее – СОНКО). При этом исследования отечественных ученых выявили существенную дифференциацию развития СОНКО, которая проявляется и на внутрирегиональном уровне. Мы разделяем мнение К.Е. Косыгиной о том, что подобная ситуация объясняется «разнообразными факторами, в том числе институциональными, включающими в себя меры государственной поддержки сектора на региональном и муниципальном уровнях» [5, с. 9], а также свойствами экономического пространства, такими как плотность и интегрированность, которые влияют на возможности взаимодействия власти и общества [4]. Это подтверждает тезис о том, что в рамках новой модели развития территорий, ориентированной на построст, приоритет смещается в сторону социального и экологического благополучия, а не просто экономического роста [2].

Практика выработала различные подходы к поддержке СОНКО на муниципальном уровне. Изучение опыта муниципальных образований Свердловской области позволяет выделить несколько вариантов оказания поддержки. На территории одних муниципальных образований действуют крупные НКО, которые оказывают меры поддержки другим организациям сектора (например, Фонд поддержки социальных инициатив «Наша Верхняя Пышма» в городском округе Верхняя Пышма Свердловской области). Наиболее многочисленной является группа муниципальных образований, где поддержка СОНКО оказывается структурными подразделениями местных администраций, реализующими соответствующие муниципальные программы (например, Новоуральский городской округ Свердловской области, муниципальный округ Нижняя Салда Свердловской области и др.). Третья группа представлена муници-

© Кайбичева Е.И., 2026

пальными образованиями, в которых поддержка СОНКО не предоставляется ввиду их отсутствия на территории (например, Гаринский муниципальный округ Свердловской области, муниципальный округ Пелым Свердловской области, Махнёвское муниципальное образование Свердловской области и др.).

В данном исследовании мы сконцентрируем внимание на реализации мер поддержки СОНКО в крупнейшем городе – муниципальном образовании «город Екатеринбург». Работа направлена на характеристику реализации органами местного самоуправления полномочий по поддержке СОНКО.

Выбор муниципального образования «город Екатеринбург» в качестве полигона исследования обусловлен ведущим вкладом данной территории в показатели развития сектора в регионе: 56,6% от числа зарегистрированных НКО в регионе имеют юридический адрес в данном муниципалитете [12].

Материалы и методы.

Анализ мер поддержки СОНКО проводился в разрезе каждого вида поддержки, предусмотренного законодательством, – финансовой, имущественной, информационной и консультационной [13]. Автором были проанализированы соответствующие правовые акты муниципального уровня, а также комплекс статистических данных. Кроме того, были определены ключевые структурные подразделения Администрации города Екатеринбурга, оказывающие поддержку СОНКО.

Информационная база работы представлена данными Администрации города Екатеринбурга, сведениями Министерства юстиции Российской Федерации и Федеральной службы государственной статистики.

Результаты.

С 2007 г. в муниципальном образовании город Екатеринбург реализуется стратегический проект «Социальное партнерство». В 2015 г. документ был актуализирован. В настоящее время реализация проекта призвана создать условия «для достижения социального согласия и доверия между органами власти и обществом, развития институтов гражданского общества на территории муниципального образования» [10]. Одной из составных частей проекта является поддержка СОНКО.

Рассмотрим оказание мер муниципальной поддержки СОНКО по отдельным направлениям.

Финансовая поддержка СОНКО предоставляется Департаментом общественных связей Администрации города Екатеринбург. Финансирование выделяется по результатам ежегодного конкурса на реализацию социально значимых проектов. Правовыми основами его проведения выступают Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ [13] и Постановление Администрации города Екатеринбурга от 11.06.2025 № 1272 «Об утверждении Положения о порядке предоставления субсидий из бюджета муниципального образования “город Екатеринбург” социально ориентированным некоммерческим организациям на реализацию социально значимых проектов» [9].

Объемы финансовой поддержки СОНКО по итогам 2025 г. составили 14,1 млн руб., что в 2,4 раза выше уровня 2015 г. (табл. 1). Число получателей поддержки выросло до 47 организаций, что несколько ниже уровня 2020 г. Таким образом, можно говорить о том, что в городе создана необходимая правовая база предоставления мер финансовой поддержки, обеспечена реализация необходимых процедур и выделение бюджетных средств.

Таблица 1

Показатели финансовой поддержки СОНКО в муниципальном образовании «город Екатеринбург»*

Показатель	2015	2020	2025
Количество состоявшихся конкурсов на предоставление субсидий СОНКО за счет средств местного бюджета, единиц	Н.д.	2	1
Количество СОНКО, которым предоставлена субсидия за счет средств местного бюджета, единиц	29	49	47
Общий объем предоставленных субсидий СОНКО за счет средств местного бюджета, тыс. руб.	5799	6605	14121

* Составлено автором по: [6, 10].

© Кайбичева Е.И., 2026

Имущественная поддержка предоставляется Департаментом по управлению муниципальным имуществом. Имущество предоставляется СОНКО на праве безвозмездного пользования, аренды или льготной аренды. Правовой основой оказания имущественной поддержки является решение Екатеринбургской городской Думы от 06.12.2011 № 78/50 «Об утверждении Положения "Об оказании имущественной поддержки социально ориентированным некоммерческим организациям"» [8].

По итогам 2025 г., мерами имущественной поддержки воспользовались 35 организаций, что в 2 раза выше уровня 2020 г. и в 5,8 раз выше уровня 2015 г. (табл. 2). Можно говорить о том, что имущественная поддержка наряду с финансовой является одной из наиболее востребованных со стороны СОНКО, работающих на территории муниципального образования.

Таблица 2

Показатели имущественной поддержки СОНКО в муниципальном образовании «город Екатеринбург»*

Показатель	2015	2020	2025
Количество СОНКО, которые используют площади нежилых помещений, находящихся в собственности муниципального образования и свободных от прав третьих лиц, предоставленной на льготных условиях (по ставкам не более 50 % от оценочной рыночной стоимости площади) либо безвозмездно во владение и (или) пользование СОНКО, единиц	6	17	35

Консультационная поддержка предоставляется также Департаментом общественных связей Администрации города Екатеринбурга путем как проведения личных встреч с представителями СОНКО, так и посредством организации различных мероприятий (форумов, круглых столов, семинаров и пр.) с широким кругом участников. Необходимо отметить сложность количественной оценки объемов консультационной поддержки. Соответствующую информацию Администрация города Екатеринбурга на своих ресурсах не приводит. Тем не менее, анализ публикаций в СМИ о мероприятиях для представителей СОНКО позволяет говорить об активном развитии указанных мер поддержки.

Информационная поддержка, оказываемая Департаментом информационной политики Администрации города Екатеринбурга при участии Департамента общественных связей Администрации города Екатеринбурга, включает в себя публикацию информации о работе СОНКО на городских информационных ресурсах (портале екатеринбург.рф, страницах в социальных сетях, газете «Вечерний Екатеринбург» и т. д.) [1, 3, 11].

По итогам 2025 г. размещено 27 публикаций (табл. 3). Отметим, что этот показатель ниже уровня 2020 г., когда в условиях пандемии, шло активное освещение деятельности СОНКО в СМИ.

Таблица 3

Информационная поддержка СОНКО**

Показатель	2015	2020	2025
Количество публикаций о деятельности СОНКО, благотворительной деятельности и добровольчестве в средствах массовой информации, единиц	Н.д.	65	27

Также, на территории города оказывается помощь в развитии волонтерства [7].

Таким образом, в муниципальном образовании город Екатеринбург поддержка СОНКО оказывается на системной основе. В муниципалитете сформирована необходимая правовая база, предоставля-

* Составлено автором по: [6, 10].
** Составлено автором по: [Там же].

© Кайбичева Е.И., 2026

ются предусмотренные законодательством формы поддержки, четко определены структурные подразделения Администрации, ответственные за взаимодействие с СОНКО. Однако существует несколько моментов, на которые хотелось бы обратить внимание.

1. Сокращение числа конкурсов на предоставление субсидий до 1 в год, что сокращает для СОНКО возможности для получения финансирования. Предлагается по аналогии с Фондом-оператором Президентских грантов рассмотреть возможность проведения конкурсов 2 раза в год.

2. Отсутствие информации о ходе реализации стратегического проекта «Социальное партнерство» в открытом доступе. Кроме того, информация о развитии СОНКО на территории муниципального образования в целом носит крайне ограниченный характер, что не позволяет проводить всесторонний анализ. В связи с тем, что Администрация города Екатеринбурга обладает данными сведениями (хотя бы некоторой их частью) можно рекомендовать размещать аналитические справки или обзоры о деятельности СОНКО и оказываемой им поддержке на официальном портале екатеринбург.рф [11].

Обсуждение.

Ограничения проведенного исследования связаны, прежде всего, с недостаточным объемом информации для характеристики отдельных мер поддержки СОНКО. Так, федеральным законодательством также предусмотрено предоставление СОНКО налоговых льгот, осуществление закупок товаров, работ, услуг для обеспечения муниципальных нужд. Однако в открытом доступе информация о реализации данных мер поддержки отсутствует, что не позволяет провести всесторонний анализ.

Заключение

Проведенное исследование на примере муниципального образования «город Екатеринбург» позволило выявить, что полномочия по поддержке СОНКО реализуются в полной мере. На территории муниципального образования предоставляется комплекс мер поддержки: от имущественной и финансовой до консультационной и информационной. Анализ показателей предоставления мер поддержки позволил сформулировать рекомендации, которые сводятся к увеличению количества конкурсов на предоставление субсидий (до 2 в год), а также повышению доступности информации о развитии СОНКО на территории муниципального образования и дополнительному освещению деятельности Администрации города Екатеринбурга по поддержке СОНКО.

Литература

1. Администрация города Екатеринбурга: Официальная страница Администрации города Екатеринбурга // «ВКонтакте». [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/ekadm (дата обращения: 18.04.2026).

2. Антипин И.А., Белоусова Е.А., Шишкина Е.А. Стратегическое планирование развития муниципальных образований в условиях пост-роста // Управленец. 2025. Т. 16. № 3. С. 49–62.

3. Газета «Вечерний Екатеринбург» [сайт]. URL: https://екатеринбург.рф/жителям/вечерка.

4. Дворядкина Е.Б., Ермакова А.М., Истомина Н.А. Композиционный подход к исследованию экономического развития муниципальных образований // Journal of New Economy. 2024. Т. 25. № 4. С. 68–84.

5. Косыгина К.Е. Барьеры гражданского участия в деятельности некоммерческих организаций // Вопросы территориального развития. 2020. Т. 8. № 2. С. 5.

6. Министерство экономики, инвестиций и территориального развития Свердловской области: [сайт]. URL: https://economy.midural.ru/.

7. Об утверждении перечня мер поддержки добровольческой (волонтерской) деятельности, оказываемых Администрацией города Екатеринбурга: постановление Администрации города Екатеринбурга от 03.10.2024 № 2389 // Официальный портал «Екатеринбург.рф». [Электронный ресурс]. URL: https://екатеринбург.рф/официально/документы/постановления/п_2024/44408 (дата обращения: 27.04.2026).

8. Об утверждении Положения «Об оказании имущественной поддержки социально ориентированным некоммерческим организациям»: решение Екатеринбургской городской Думы от 06.12.2011 № 78/50 // Официальный портал «Екатеринбург.рф». [Электронный ресурс]. URL: https://екатеринбург.рф/file/8eb0f3f1461054ba59410392f2eb242d (дата обращения: 18.04.2026).

9. Об утверждении Положения о порядке предоставления субсидий из бюджета муниципального образования «город Екатеринбург» социально ориентированным некоммерческим организациям на реализацию социально значимых проектов: постановление Администрации города Екатеринбурга от 11.06.2025 № 1272 // Официальный портал «Екатеринбург.рф». [Электронный ресурс]. URL: https://екатеринбург.рф/официально/документы/постановления/постановления_2025/46845 (дата обращения: 20.04.2026).

© Кайбичева Е.И., 2026

10. Об утверждении Стратегического проекта «Социальное партнерство»: постановление Администрации города Екатеринбурга от 30.12.2021 № 2982 // Официальный портал «Екатеринбург.рф». [Электронный ресурс]. URL: https://екатеринбург.рф/официально/документы/постановления/п_2021/33708 (дата обращения: 24.04.2026).

11. Официальный портал Екатеринбурга: [сайт]. URL: https://екатеринбург.рф.

12. Реестр некоммерческий организаций // Министерство юстиции Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://minjust.gov.ru/ru/pages/reestr-nekommercheskih-organizacij/ (дата обращения: 22.04.2026).

13. Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/ (дата обращения: 25.04.2026).

© Кайбичева Е.И., 2026