

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



52 2021  
ЧАСТЬ V

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 52 (394) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук  
Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досмубетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшоода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

---

---

**Н**а обложке изображен *Томас Карлейль* (1795–1881), британский писатель, публицист, историк и философ.

Томас Карлейль родился в Эклфехене (Шотландия) и воспитывался в семье со строгими пуританскими правилами, восприняв от отца, необразованного каменщика и фермера, неколебимую убежденность в могуществе истинной религиозности и важности труда, восхищение силой разума, веру в законную власть и взгляд на поэзию и художественную прозу как на праздные забавы. Начальное образование он получил в Эклфехене и в частной школе шотландского города Эннана. Поступая в Эдинбургский университет, Карлейль сначала готовился к духовной карьере, но вместо этого получил ученую степень по математике и какое-то время учительствовал в Эннана и в Кирколди. По возвращении в Эдинбург он вовсе оставил мысли о священнослужительстве, юриспруденции, математике и учительстве, решив зарабатывать на жизнь литературным трудом.

В 1824 году Карлейль опубликовал жизнеописание Шиллера и переводы «Геометрии» А. Лежандра, а также романа «Ученические годы Вильгельма Мейстера» И. В. Гете, авторизовавшего его перевод. Спустя два года он женился на Джейн Уэлш и поселился в Эдинбурге, зарабатывая публикациями в «Эдинбург ривью» и других журналах. Однако слабое здоровье и денежные затруднения вынудили его переехать на ферму жены, где он от случая к случаю готовил журнальные статьи, но в основном работал над романом *Sartor Resartus*. С 1834 года Карлейль постоянно жил в Лондоне, выпуская книги, очерки, беседы и письма. Работа прерывалась только ради поездки в Шотландию на праздники, двух путешествий в Германию, вступления в почетное ректорство Эдинбургского университета и из-за смерти жены.

Первая работа Карлейля, принесшая ему широкую известность, *Sartor Resartus* (лат. — переброшенный портной), публиковалась во «Фрейзерс мэгэзин», отдельной книгой вышла в Америке и Лондоне. В этом философско-публицистическом романе выразилась суть карлейлевской фи-

лософии: современный мир «вывихнут», ибо для решения своих проблем он избрал методы научного рационализма, вместо того чтобы возродить к жизни истину духа. В 1837 году появилось лучшее историческое сочинение Карлейля «История Французской революции», эпически пространная картина гибели разлагающейся французской аристократии, утратившей ведущее положение в обществе и не сумевшей для своего спасения провести необходимые реформы.

В своей книге «Чартизм» Карлейль призывал аристократию извлечь урок из французской революции, обеспечив мудрое руководство массами, залог процветания и спокойствия. Подробнее эту тему он разобрал в книге «Герои, культ героев и героическое в истории». Главная его мысль сводилась к тому, что руководить надлежит героям, которые становятся вождями в силу особого духовного склада, и что массы, если они не соблазнены ложными героями, хотят одного: чтобы их направляли люди высшего порядка, избранные. «Культ героев» и патриархальная утопия «Теперь и прежде» стали для него наваждением. В поздних книгах он особо настаивал на исполнимости своей концепции вождей. Так, яркий портрет сильного лидера дан в «Письмах и речах Оливера Кромвеля»; ряд рекомендаций по искоренению конкретных социальных зол представили «Современные памфлеты»; биография «Жизнь Джона Стерлинга» восславила человека, олицетворявшего безупречную правдивость. Наконец, в книге «История Фридриха Второго Прусского» предстал идеализированный образ короля-героя.

Кроме почетного места ректора Эдинбургского университета, Карлейль никогда не занимал никакой должности, всю жизнь оставаясь только писателем. К концу жизни, став знаменитым, Карлейль отказался от почестей, в том числе от дворянского титула и пенсионера. Он принял прусский орден «За заслуги», учрежденный Фридрихом Великим, и почетную степень Гарвардского университета. Умер Карлейль в Лондоне..

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

**Бузыкаева Е. Р.**

Родительская компетентность как способ профилактики интернет-зависимого поведения у детей младшего школьного возраста..... 293

**Дружинина А. А.**

Исследование эстетического восприятия визуальных произведений искусства с помощью фМРТ..... 295

**Дьячкова Е. В.**

Влияние специфики профессиональной деятельности на формирование синдрома эмоционального выгорания у судебных приставов-исполнителей..... 298

**Зотова М. О.**

Профилактика эмоционального выгорания воспитателей дошкольной образовательной организации в профессиональной деятельности..... 300

**Ismagulova A. R.**

Teenagers' deception as a way of self-awareness in a collectivist society in modern Kazakhstan..... 302

**Лизунова Г. Ю., Березовская А. С.**

Опыт формирования временной перспективы у современных студентов ..... 307

**Одилова Д. И.**

Психологические особенности леворуких детей в младшей школе ..... 310

**Omelyanenko A. V.**

The connection of psychological problems of adolescents with different characteristics of the image of adulthood ..... 313

**Серпилина Е. К.**

Учебный стресс у курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России ..... 315

**Соколова А. О., Дворцова Е. В.**

Влияние тренинга жизненных навыков на психологические защиты и совладающее поведение студентов-психологов ..... 316

**Станиславская К. С.**

Нейропсихологический подход в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья ... 319

**Тараненко А. А., Марченко Е. А.**

Типы личностных акцентуаций лиц допризывного возраста с негативным отношением к службе в армии..... 321

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Шевлягина И. Е., Самойлова Н. Б.**

Опыт патриотического воспитания обучающихся московских школ в рамках проекта «Университетские субботы в МПГУ» ..... 324

### ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Ефремов Н. А.**

Поп-арт — фаст-фуд искусства?..... 327

### ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Голева Н. М., Чуканова Е. С.**

Экономическая лексика в разговорной речи ... 331

**Djalilova Z. O., Aliev M. N.**

Adjective in Latin language ..... 332

**Djalilova Z. O., Aliev M. N.**

Pronouns in Latin language ..... 334

<b>Djalilova Z. O., Ubaydullov A. U.</b> Comparison degrees of adjectives in Latin language.....	336	<b>Уллияева С. Х.</b> Методика обучения словообразованию современного русского языка в национальных вузах .....	353
<b>Djalilova Z. O., Sharipov A. G.</b> Alphabet of Latin language .....	338	<b>Умарова Д. М.</b> Детективный элемент в сюжетах античных произведений.....	355
<b>Djalilova Z. O., Yakubov U. S.</b> Numbers in Latin language .....	339	<b>Цветкова М. А.</b> Динамизм и яркость дуэтных сцен в романах Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» и Ф. М. Достоевского «Идиот» .....	356
<b>Jumaniyozova N. A.</b> Nominative units of English legal discourse: criminal law. «Crime» frame .....	341	<b>ФИЛОСОФИЯ</b>	
<b>Журавлёва А. С.</b> Мифологический текст как авторская стратегия Елены Исаевой .....	343	<b>Разумнов А. С.</b> Анализ романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» через концепцию естественного человека.....	360
<b>Левченко И. А.</b> Прагматика событийности нарративного пространства в автобиографическом дискурсе М. Шагала .....	345	<b>ПРОЧЕЕ</b>	
<b>Макаева В. В., Морозова Е. Н.</b> Образная основа фразеологизмов, характеризующих трудовую деятельность человека, в общенародном русском языке .....	349	<b>Кононок К. А.</b> Анализ и выявление недостатков при работе в системе электронного конфиденциального документооборота.....	363
<b>Разумнов А. С.</b> Образ Сократа в комедии Аристофана «Облака».....	351		

## ПСИХОЛОГИЯ

### Родительская компетентность как способ профилактики интернет-зависимого поведения у детей младшего школьного возраста

Бузыкаева Елена Рашитовна, студент магистратуры  
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Как часто мы слышим о пользе или вреде интернета, но современный мир невозможно представить без всемирной паутины. Если раньше, лет 15 назад, чтобы воспользоваться интернетом нужно было получить доступ к персональному компьютеру или посетить интернет — кафе, то в современных реалиях все гораздо проще — доступность интернета возможна 24/7 при помощи современных девайсов, которые у нас в кармане. В данный глобальный процесс вовлечены не только взрослые, но и дети.

Деятельность младших школьников в сети интернет можно разделить на три основных вида: познавательную, игровую и коммуникативную [3]. Все эти виды деятельности в интернет-сети сами по себе несут положительный эффект, но при злоупотреблении могут проявлять негативные последствия, такие как интернет-зависимость.

У истоков изучения феномена психологической зависимости от Интернета стоят два американских специалиста: клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг [3].

К. Янг выявил аддиктов с помощью массового сетевого опроса, а в 1995 г. А. Голдберг предложил набор диагностических критериев для определения зависимости от интернета, который построен на основе признаков патологического пристрастия к азартным играм [3].

В 1996 г. он же ввёл термин «интернет-зависимость», характеризующий непреодолимое желание пользоваться интернетом, влекущее за собой пагубные последствия для бытовой, учебной, социальной и психологической сфер деятельности [3].

Если рассматривать формирование зависимости у младших школьников, то здесь будут преобладать игровая зависимость либо зависимость от посещения социальных сетей и просмотра видеоконтента.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в июне 2018 года включила игровое расстройство (зависимость от компьютерных игр) в 11-й перечень международной классификации болезней (МКБ-11), запланированный к вводу в действие с 1 января 2022 год [8].

Учитывая тот факт, что цифровые технологии прочно вошли в нашу жизнь и открывают множество возможностей для развития человечества, необходимо создать условия эффективного и безопасного их использования, особенно у детей. Здесь возникает задача перед современным родителем — обеспечить правильную организацию взаимодействия ребенка и интернет — ресурсов.

Надо понимать, что сегодняшний младший школьник — это представитель поколения альфа. Это дети, которые с рождения имеют доступ к гаджетам и сети интернет. А большинство их родителей — это поколение, которое не имело данной возможности в их детские годы, поэтому у них нет шанса опереться на опыт более старшего поколения в плане грамотного воспитательного процесса использования интернета в детском возрасте.

Каждый родитель заинтересован, чтобы его ребенок рос гармоничной личностью, и чтобы интернет-пространство приносило пользу, необходимо развивать родительскую компетентность в этом направлении.

Обратимся к словарю С. И. Ожегова, где он определяет понятие «компетентный» как

- 1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области;
- 2) обладающий компетенцией [4].

Психологи считают, что родители являются примером социальных и культурных ценностей. В современном мире все чаще употребляют термин «осознанное родительство».

В психолого-педагогической литературе можно встретить следующие понятия: «психолого-педагогическая компетентность родителя», «социально-психологическая компетентность родителя», «родительская эффективность», «эффективное родительство» и т.п., которые эквивалентны по значению и взаимозаменяемы [5].

Так Г.Г. Филиппова определяет компетентного родителя, как «установившего с ребенком доверительный контакт, научившегося чувствовать состояние своего ребенка, понимающего его причины, умеющего точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка именно сейчас, уверенного в себе и своих действиях» [7].

Выделяют три основных компонента родительской компетентности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий внутри общения родителей с детьми [2].

Представления родителей о ребенке (когнитивный компонент) могут быть адекватными и неадекватными (В.И. Гарбузов и др.). Адекватное представление — это объективное знание психических особенностей ребенка, его интересов, увлечений, склонностей, учет индивидуального своеобразия. Неадекватное представление родителей выступает в виде недооценки психофизических особенностей ребенка, приписывании болезненности (инвалидизация), беспомощности, невозможности существования без родителей, прежде всего без матери (инфантилизация), тревоги о будущем. [5]. Эмоционально-ценностное отношение родителей к ребенку (эмоциональный компонент) по мнению В.В. Столина имеет три оси: симпатия — антипатия, уважение — неуважение, близость — отдаленность [6].

Поведенческий аспект родительского воспитания (т.е. система воздействий на ребенка), исследователи рассматривают как: доминирование — подчинение; зависимость — независимость; сотрудничество — конкуренция [6].

Отсюда следует, что для формирования родительской компетентности, как профилактики интернет-зависимого поведения у младших школьников родителю необходимо:

- понимать, что такое интернет, цифровые технологии, когда они важны, а когда можно и без них;
- быть осведомленным о возрастных особенностях детей младшего школьного возраста;
- относиться к ребенку с уважением, как личности, владеть информацией о его потребностях;
- быть в курсе событий ребенка, уметь сотрудничать с ребенком.

В первую очередь необходимо понимать, что мир интернета был создан взрослыми людьми для взрослых. Каждый родитель, покупая современные устройства для ребенка, должен уметь грамотно объяснить правила безопасного пользования гаджетом.

Изначально родителю следует пояснить ребенку, что новое устройство — это средство общения, инструмент, который помогает найти информацию, быть на связи с родственниками, может служить как развлекательное устройство, но с условием не более часа в день для младшего школьника. Рекомендации по времени хорошо описывает детский врач-психиатр Л.О. Пережогин [9]. Это время может быть разбито на отрезки времени либо использовано сразу. Для этого нужно объяснить ребенку, что злоупотребление вредно для его здоровья (ухудшается зрение, избыток информации вреден

для работы головного мозга). Родителю необходимо понимать, что ребенок младшего школьного возраста, в силу своих возрастных особенностей, не может полностью контролировать время и это задача родителя.

Современные дети часто регистрируются в различных социальных сетях. Здесь родителю необходимо помочь ребенку создать аккаунт, возможно и самому быть в этой сети с целью наблюдения. Но основной задачей родителя является освещение о безопасности интернет-пространства. Необходимо предупредить ребенка, что в сети он может встретиться с опасным контентом, опасными сообществами; что нельзя раскрывать свои личные данные; что не всегда друг по сети — это безопасный друг.

Если ребенок играет в онлайн — игры, родителю необходимо знать безопасна ли эта игра, какой у нее возрастной ценз. Объяснить ребенку, что игра на планшете не равносильна игре на улице. Важно понимать, что при игре на планшете идет колоссальная работа мозга по переработке информации, поэтому следует соблюдать временные рамки.

Родитель должен проанализировать свои действия при использовании современных девайсов. Быть примером для подражания. Если ребенок видит, что родитель погружен в мир гаджетов, то сложно ожидать от ребенка другого. Зачастую, если ребенку скучно в реальной жизни, то он ищет альтернативу. Такую же альтернативу он предпочитает и проблемам в жизни (академическая неуспешность, отвержение сверстниками, проблемы в семье) [1]. А под рукой гаджет, где так много интересного и положительного: в игре он герой, в социальных сетях он друг и комментатор, а реальная жизнь проходит мимо. Здесь важно научиться прислушиваться к ребенку, быть чутким к нему. Компетентный родитель помогает формировать реальный успех ребенка. Компетентный родитель понимает, что самая главная защита от всех невзгод наших детей — это любовь, взаимопонимание и доверие. Если дома царит гармония, то ухода от реальности и не требуется.

Повышение компетенции у родителей с целью профилактики интернет-зависимого поведения у младших школьников является актуальной задачей современного общества. Задачей профилактики служит не запрет на взаимодействие с гаджетами, а формирование правильных навыков при работе с этими устройствами. Активный родитель готов идти в ногу со временем, изменяться, учиться и быть настоящим другом своему ребенку. Компетентный родитель обладает достаточными знаниями о цифровом мире, он понимает, что важным критерием взаимодействия ребенка с гаджетом является качество проведенного времени.

#### Литература:

1. Нехимические зависимости в детской психиатрической практике. Н.В. Вострокнутов, Л.О. Пережогин — Российский психиатрический журнал № 4, 2009.



2. Мизина, Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 7.
3. Молодой ученый. — 2014. — № 15. — с. 236-238. Пахомова Т.В. Некоторые психологические проблемы интернет-зависимости.
4. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 2000. 944с.
5. Понятие родительской компетенции в современной педагогической практике Коваленко Т.В., Басаранович Е. 2017-04-11 Евразийский Союз Ученых\_30.04.2015\_04 (13).
6. Столин, В. В. Самосознание личности. — М.: Издательство Московского Университета, 1983. — с. 64.
7. Филиппова, Г.Г. Психология материнства — М. — Изд-во Ин-та Психотерапии, — 2002. — с. 76.
8. <https://www.rbc.ru/society/18/06/2018/5b27d5049a794717f9f6f372>
9. <https://ruroditel.info/roditeljam>. Интервью с д. м. н., детским врачом-психотерапевтом НМИЦ ПН им. Сербского Львом Пережогиним. <https://www.youtube.com/watch?v=iao3-P5ce2M>

## Исследование эстетического восприятия визуальных произведений искусства с помощью фМРТ

Дружинина Алена Андреевна, студент

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

*В данной статье рассматривается такое современное междисциплинарное направление как нейроэстетика, основоположником которой является С. Зеки. Основные понятия нейроэстетики были разработаны в начале XXI века. В работах С. Зеки и ряде других исследований с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии был проведен анализ эстетического восприятия визуальных произведений искусства. Исследователями были предприняты попытки выяснить, какие области головного мозга включены в эстетическое восприятие человека. В статье проведен обзор научных зарубежных источников, в которых опубликованы результаты данных исследований. По мнению ученых, в зависимости от вида воспринимаемого искусства можно наблюдать большую или меньшую степень активности в разных отделах мозга. Однако вместе с этими областями отмечается активация и других зон головного мозга, не связанных напрямую с восприятием изобразительного искусства.*

**Ключевые слова:** фМРТ, мозг, нейроэстетика, С. Зеки, визуальное искусство, метод нейровизуализации, эстетическое восприятие.

На протяжении многих веков вопрос красоты, а именно проблема источника красоты вызывала споры в кругах философов и писателей. Находится ли источник красоты в воспринимаемом объекте или же он сосредоточен в воспринимающем субъекте? [10; 15] Так, в течение последних 2000 лет, начиная с античных трудов Платона, считалось, что красота существует независимо от субъекта, воспринимающего ее. И только в XVIII веке в трудах Иммануила Канта акцент был сдвинут к поиску принципов красоты и эстетической ценности воспринимающего субъекта.

В настоящее время многими учеными реализуются попытки экспериментального решения вопроса о нахождении «источника красоты», выясняется, существует ли объективная основа переживания красоты в искусстве, а значит, есть ли определённые области мозга, активирующиеся у людей при восприятии красоты в искусстве. Междисциплинарное направление, занимающееся исследованием данного вопроса, получило название «нейроэстетика». Сам термин «нейроэстетика» («neuroesthetics»)

и его основные понятия были разработаны в начале XXI века под определяющим влиянием английского нейрофизиолога Семира Зеки. [1]

В нашей статье проведен анализ результатов 10 эмпирических исследований, направленных на выявление специфических зон головного мозга, активирующихся при рассмотрении различных видов изобразительного искусства. Критериями для включения исследований в данный обзор являлись: проведение исследований головного мозга с использованием такого метода нейровизуализации как *функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ)*, а также фокусирование исследований на *эстетическом восприятии визуальных произведений искусства*, включающих в себя скульптуру, пейзаж, портрет и абстрактную живопись.

Рассмотрим подробнее содержание и результаты некоторых исследований.

В исследовании, проведенном Cinzia Di Dio и его коллегами, испытуемым предъявлялось два набора

стимулов: один из них состоял из изображений оригинальных скульптур, а второй — из изображений измененных версий этих скульптур (были изменены пропорции тела). Сначала перед исследуемыми стояла задача просто рассмотреть предъявляемые изображения, затем эстетически оценить их («beautiful vs ugly»), после чего оценить пропорции предъявляемых изображений. В результате исследования было выявлено, что наблюдение оригинальных скульптур в отличие от измененных вызывало у исследуемых активацию правой островковой доли, а также некоторых латеральных и медиальных корковых областей (латеральная затылочная извилина, предклинье и префронтальные области). Активация островковой доли была особенно сильна во время простого наблюдения предъявляемых стимулов. Когда испытуемые эстетически оценивали стимулы, то наблюдались следующие изменения в активности головного мозга: при рассмотрении красивых изображений активировалось правое миндалевидное тело, при рассмотрении некрасивых изображений активация не возникала. Авторами был сделан следующий вывод: у испытуемых чувство красивого сопровождается двумя процессами, один из которых основан на активации островковой доли, вызванной оценкой пропорций изображений, другой — основан на активации миндалевидного тела, вызванной собственными эмоциональными переживаниями испытуемого. [6]

Albert Flexas и его научной группой исследовались визуальные эстетические предпочтения людей без художественного образования. В качестве стимульного материала исследуемым предъявлялись 100 фотографий разного содержания и 100 неизвестных картин известных художников. По мнению авторов, люди без художественного образования предпочитают неабстрактное искусство абстрактному, что является «обычной реакцией». Однако у небольшого процента испытуемых наблюдается противоположный выбор: предпочтения отдаются абстрактному искусству, что представляет собой «необычную реакцию». Результаты исследования фМРТ показали, что передняя поясная извилина, орбитофронтальная кора и островковая доля были основными структурами, участвующими в решении задачи эстетической оценки. При этом можно отметить у испытуемых с «необычной реакцией» повышенную зону активации в передней поясной извилине, верхней лобной извилине и дополнительной моторной коре. [7]

Целью исследования Tomohiro Ishizu и Semir Zeki было выявить, существуют ли отдельные области, отвечающие именно за эстетическое восприятие живописных картин, а не за оценку цветов, форм и размеров в картинах. Так, авторы исследования пришли к следующим результатам: при эстетическом восприятии активируются медиальные и латеральные отделы орбитофронтальной коры, а также такие подкорковые структуры, как бледный шар, клаустрем, миндалевидное тело и червь мозжечка, отвечающие за двигательную реакцию в ответ на эмоци-

ональный стимул. В то же время при эстетическом восприятии, а также при восприятии цвета, форм и размеров на картинах наблюдается активация моторной, преомоторной коры, передней части островковой коры и дорсолатеральной префронтальной коры. Исходя из этого авторами был сделан вывод, что существуют специальные области, отвечающие за эстетическое восприятие, в дополнение к тем, которые являются общими как для эстетического восприятия и восприятия цвета, форм и размеров на картинах. [8]

В исследовании, проведенном Ulrich Kirk и его коллегами, были изучены эстетические суждения о визуальных архитектурных стимулах среди группы специалистов-архитекторов и не экспертов в этой области. Исследователями была выдвинута гипотеза о том, что уровень знаний влияет на нейронную активность в тех областях мозга, которые связаны с восприятием, памятью и системой вознаграждения. В результате экспериментального исследования было выявлено, что в обеих группах у исследуемых наблюдается активность орбитофронтальной коры и субкаллозальной поясной извилины. При этом можно отметить, что у экспертов-архитекторов наблюдается активность в областях, отвечающих за память, таких как гиппокамп и предклинье. [11]

Целью исследования Hideaki Kawabata и Semir Zeki было выявить те зоны мозга, которые активируются при эстетической оценке изобразительного искусства не зависимо от его типа: портрет, пейзаж, натюрморт или абстрактная живопись. Пред проведением фМРТ испытуемым предъявляли изображения, которые им необходимо было классифицировать на «красивые», «нейтральные» и «некрасивые». После чего те же изображения были показаны исследуемым во время фМРТ. Результаты данного исследования показали, что восприятие различных видов изобразительного искусства связано с конкретными специализированными областями мозга, отвечающими за визуальное восприятие. Орбитофронтальная кора в различной степени была вовлечена во время восприятия красивых и некрасивых стимулов (независимо от вида изобразительного искусства). Также восприятие предъявляемых стимулов как красивых, так и не красивых в различной степени активируют моторную кору. Авторами исследования была выдвинута гипотеза об активации моторной коры: восприятие визуальных стимулов в целом и эмоционально заряженных стимулов в частности мобилизует двигательную систему, чтобы либо избежать «некрасивого» или отталкивающего стимула, либо, в случае с «красивыми» стимулами, дать какой-либо ответ на них. Также авторы статьи подчеркивают, что восприятие прекрасного не мобилизует двигательную систему в такой степени, как восприятие некрасивого. [10]

Обобщая результаты, полученные в исследованиях при помощи метода фМРТ, можно отметить, что эстетическое восприятие вызывает активацию в различных областях головного мозга, обеспечивающих, например, сен-

сорные, моторные или когнитивные функции. Таким образом, не существует точечной локализации эстетического восприятия искусства. [13] [3]

Также было выявлено, что при эстетическом восприятии максимально активна затылочно-височная область, отвечающая за узнавание цвета и формы, а также распознавание предметов и их расположение. [4] Исследования фМРТ также показали, что различные участки орбитофронтальной коры также вовлечены в эстетическое восприятие искусства, при этом данная область с большой вероятностью отвечает за регуляцию процессов восприятия в зрительных отделах и лежит в основе эмоциональной оценки искусства. [9; 10]

В зависимости от вида воспринимаемого искусства можно наблюдать большую или меньшую степень активности в разных отделах мозга. Так, при рассмотрении портретной живописи более высокая активность регистрируется в области веретенообразной извилины, специализирующейся на распознавании лиц. [5] Паратемпальная область более активна при восприятии пейзажей. В лимбической системе, нижней лобной извилине, дополнительной моторной коре и островковой доле наиболее высокая активность наблюдается при рассмотрении скульптур. Исходя из вышеизложенных данных можно сделать предположение, что существует определенная зависимость области активации в головном мозге и предъявляемого вида изобразитель-

ного искусства. [12; 14] Однако вместе с этими областями активируются и другие зоны мозга, не связанные напрямую с восприятием изобразительного искусства. [8]

Таким образом, основываясь на анализе экспериментальных исследований, проведенных при помощи фМРТ, можно утверждать, что реакции человека на изобразительное искусство имеют нейроанатомическую основу. При этом важно отметить, что просмотр визуального искусства активирует не только области зрительной коры, но и области префронтальной коры, моторной коры, теменную и височную доли, а также подкорковые отделы головного мозга человека.

В результате проведенных исследований было выявлено, что содержание предъявляемого вида искусства (портрет, пейзаж, скульптура, абстрактная живопись) играет важную роль в том, какие области мозга будут задействованы в процессе восприятия. Однако, как отмечается рядом исследователей, эстетическое восприятие тесно связано с перцептивными, когнитивными, сенсорными и аффективными процессами. [11] Таким образом, требуется проведение дальнейших исследований в направлении эстетического восприятия изобразительного искусства. Возможно, предъявление других видов визуального искусства, кроме описанных в статье, будет активировать больший спектр областей головного мозга.

#### Литература:

1. Спивак, Д. Л. Искусство и мозг: актуальные направления изучения / Д. Л. Спивак, Л. Д. Бугаева, М. А. Степанов, А. В. Венкова // Теория искусства. — 2016. — № 1 (22). — с. 130-141.
2. Cela-Conde, C. J., Agnati, L., Huston, J. P., Mora, F., Nadal, M. The neural foundations of aesthetic appreciation. *Prog. Neurobiol.*, 2011, no. 94, pp. 39-48 doi: 10.1016/j. pneurobio. 2011.03.003
3. Chatterjee, A. Prospects for a cognitive neuroscience of visual aesthetics. *Bull. Psychol. Arts*, 2004, vol. 23, no. 4, pp. 56-60. doi:10.1162/jocn. 2010.21457
4. Cupchik, G. C., Vartanian, O., Crawley, A., Mikulis, D.J. Viewing artworks: Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition*, 2009, vol. 70, pp. 84-91. doi:10.1016/j. bandc. 2009.01.003
5. Di Dio, C., Canessa, N., Cappa, S. F., Rizzolatti, G. Specificity of Esthetic Experience for Artworks: An fMRI Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2011, no. 5, pp. 1-14. doi:10.3389/fnhum. 2011.00139
6. Di Dio C., Macaluso E., Rizzolatti G. The Golden Beauty: Brain Response to Classical and Renaissance Sculptures. *PLoS ONE*, 2007, no. 2. doi: 10.1371/journal. pone. 0001201
7. Flexas, A., Rossella, J., de Miguel, P., Nadal, M., Munar, E. Cognitive control and unusual decisions about beauty: an fMRI study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2014, no. 8, pp. 1-9. doi:10.3389/fnhum. 2014.00520
8. Ishizu, T., Zeki, S. The brain's specialized systems for aesthetic and perceptual judgment. *European Journal of Neuroscience*, 2013, vol. 37, pp. 1413-1420. doi:10.1111/ejn. 12135
9. Ishizu, T., Zeki, S. Toward a brain-based theory of beauty. *PLoS*, 2011, no. 6. doi:10.1371/journal. pone. 0021852
10. Kawabata, H., Zeki, S. Neural correlates of beauty. *Journal of Neurophysiology*, 2004, vol. 91, pp. 1699-1705. doi:10.1152/jn. 00696.2003
11. Kirk, U., Skov, M., Christensen, M. S., Nygaard, N. Brain correlates of aesthetic expertise: A parametric fMRI study. *Brain and Cognition*, 2009, vol. 69, pp. 306-315. doi:10.1016/j. bandc. 2008.08.004
12. Kirk, U., Skov, M., Hulme, O., Christensen, M. S., Zeki, S. Modulation of aesthetic value by semantic context: An fMRI study. *Neuroimage*, 2009, vol. 44, pp. 1125-1132. doi:10.1016/j. neuroimage. 2008.10.009
13. Vartanian, O., Goel, V. Neuroanatomical correlates of aesthetic preference for paintings. *Neuroreport*, 2004, no. 15, pp. 893-897. doi:10.1097/00001756-200404090-00032

14. Vessel, E., Starr, G. G., Rubin, N. The brain on art: intense aesthetic experience activates the default mode network. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2012, no. 6, pp. 1-17. doi:10.3389/fnhum.2012.00066
15. Zaidel, D. W. Neuroesthetics is not just about art. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2015, no. 9. doi: 10.3389/fnhum.2015.00080

## Влияние специфики профессиональной деятельности на формирование синдрома эмоционального выгорания у судебных приставов-исполнителей

Дьячкова Екатерина Валерьевна, студент магистратуры  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

*В статье автор даёт общую характеристику профессиональной деятельности сотрудников органов принудительного исполнения, представляет определение понятия синдрома эмоционального выгорания и рассматривает его стадии и симптоматику. Обозначена взаимосвязь специфики служебной деятельности и возникновения синдрома эмоционального выгорания у судебных приставов-исполнителей.*

*Ключевые слова: эмоциональное выгорание, судебный пристав-исполнитель, профессиональная деятельность, стрессовые условия.*

Сегодня в юридической профессии все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях. Особенно это актуально для профессий экстремального профиля, где значимость и ответственность выполняемых должностных обязанностей напрямую влияют на восприимчивость профессионала к стрессовым условиям, на формирование деструктивных психологических характеристик, которые приводят к быстрому профессиональному выгоранию. Одной из таких профессиональных групп является профессия судебного пристава-исполнителя [1].

Деятельность сотрудников Федеральной службы судебных приставов (далее — ФССП) чётко регламентирована нормативно-правовыми актами. Сотрудник подчиняется непосредственно начальнику структурного подразделения Управления территориального органа, назначается и освобождается от должности руководителем федерального органа принудительного исполнения. Профессиональная служебная деятельность сотрудника осуществляется в соответствии с должностной инструкцией, утверждаемой руководителем федерального органа принудительного исполнения или уполномоченным руководителем [2]. Предметом труда сотрудника органов принудительного исполнения являются исполнительные действия, направленные на исполнение решения суда и актов других органов и должностных лиц. Непосредственное исполнение вышеуказанных решений является результатом труда.

Деятельность судебного пристава-исполнителя проходит в рамках дефицита времени, где выполняются организационные, исполнительские, контролируемые и при-

нудительные функции. Профессия требует от работника полярных качеств: умения быть требовательным и в то же время доброжелательным, внимательным; строго следовать этическим и правовым нормам и уметь быстро ориентироваться в неординарных ситуациях; строго соблюдать регламент и быстро принимать решения в экстремальных ситуациях. Профессия этого типа предъявляет повышенные требования к здоровью, физической и психической работоспособности человека. Деятельность судебного пристава-исполнителя можно отнести к классу профессий с особыми условиями выполнения должностных обязанностей. Это обусловлено наличием постоянно действующих стрессогенных факторов: строгой иерархии функционального взаимодействия работников, продолжительность рабочего дня, чёткое обозначение сроков совершения исполнительных действий, высокая степень ответственности, боязнь ошибок и неудач, дисбаланс прав и обязанностей, избыточность переработки информации и принятия решений. Длительное пребывание сотрудников органов принудительного исполнения в стрессовых условиях отрицательно сказывается на регуляции деятельности и снижает её эффективность и надёжность.

Центральное место в деятельности сотрудников ФССП занимает работа с людьми, т.е. она относится к субъект-субъектной деятельности, и достижение ее целей протекает в системе «человек — человек». Судебным приставам-исполнителям, вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен так называемый синдром эмоционального выгорания, который проявляется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое возникает вследствие продолжительного стресса и систематических

нарушений режима труда и отдыха [3]. В. В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание в рамках механизмов психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоциональных реакций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [4]. Структура синдрома эмоционального выгорания, по В. В. Бойко, представляет собой последовательность трёх фаз, возникающих поэтапно.

1. Фаза «Тревожное напряжение», является пусковым механизмом в формировании эмоционального напряжения и обнаруживается в следующих симптомах: переживание психотравмирующих обстоятельств (усиливающееся осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности); неудовлетворённость собой (избранной профессией, занимаемой должностью), развивающаяся при невозможности конструктивно разрешить ситуацию; чувство безысходности (состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика), развивающееся при тщетных попытках устранить нажим психотравмирующих обстоятельств; тревога и депрессия (тревожно-депрессивная симптоматика, касающаяся профессиональной деятельности в особо осложнённых обстоятельствах).

2. Фаза «Резистенция» (сопротивление), проявляющаяся в следующих симптомах: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (ограничение эмоциональной отдачи за счёт выборочного реагирования на ситуации субъектов деятельности); эмоционально-нравственная дезориентация (эмоции не пробуждают у работника или же недостаточно стимулируют нравственные чувства, рационализация своих поступков и проецирование вины на субъекта межличностного вза-

имодействия); расширение сферы экономии эмоций (проявляется вне профессиональной деятельности — дома, в общении с близкими); редукция профессиональных обязанностей (попытки облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат).

3. Фаза «Истощение» характеризуется более или менее выраженным падением общего тонуса и ослабленностью нервной системы, эмоциональная защита становится неотъемлемым атрибутом личности. Для данной фазы свойственен ряд симптомов: эмоциональный дефицит (ощущение, что эмоционально профессионал уже не может помочь субъектам своей профессиональной деятельности); эмоциональная отстранённость (работник почти полностью исключает эмоции из сферы своей профессиональной деятельности, его почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика); личностная отстранённость или деперсонализация, проявляющаяся в умонастроениях и поступках профессионала в сфере общения (частично или полная утрата интереса к человеку — субъекту профессиональной деятельности); психосоматические и психовегетативные нарушения, обнаруживающиеся на уровне психического и физического самочувствия [5].

Таким образом, наличие проблемной ситуации в сфере работы судебных приставов-исполнителей представляется важной в связи с прямым отношением синдрома эмоционального выгорания к сохранению здоровья, психической устойчивости и профессиональному долголетию сотрудников органов принудительного исполнения, включённых в длительные межличностные коммуникации с высоким уровнем моральной и юридической ответственности.

#### Литература:

1. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. — Санкт — Петербург, Сударья, 1999.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. — Санкт — Петербург, Питер, 2002, 512 с
3. Карелин, Д. В., Мещерякова Э. И., Ларионова А. В., Трусов П. А. Особенности взаимосвязи социопрофессиональных и личностно-коммуникативных характеристик судебных приставов. Вестник Томского государственного университета. 2016, № 410. с. 172-178.
4. <https://fssp.gov.ru/2664171>
5. <https://topuch.ru/emocionalenoe-vygoranie-sostoyanie-fizicheskogo-emocionalenogo/index.html>

## Профилактика эмоционального выгорания воспитателей дошкольной образовательной организации в профессиональной деятельности

Зотова Мария Олеговна, студент магистратуры  
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

*В статье представлены результаты исследования по профилактике эмоционального выгорания воспитателей дошкольной образовательной организации.*

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, дошкольная образовательная организация, профессиональная деятельность.

В настоящее время проблема синдрома эмоционального выгорания остается одной из актуальных в науке и практике, так как в современных условиях многие профессии носят стрессогенный характер.

Острота данной темы обусловлена, прежде всего, резко негативными последствиями в социально-психологической сфере, в сфере профессионального становления и даже в работе. Синдром эмоционального выгорания непременно приносит с собой чувство личностной несостоятельности, отстраненное отношение к профессиональной деятельности, потерю жизненных ориентиров, проявление психосоматических заболеваний и так далее.

Актуальность исследования состоит в том, что современный педагог должен решать задачи, которые требуют основательных педагогических усилий.

Изучение нового содержания, форм, методов, принципов обучения, овладение эффективными средствами воспитания, потребность учитывать быстрые изменения, происходящие в обществе и профессиональной деятельности, — с этим может справиться только психологически здоровый, профессионально компетентный, творчески мыслящий педагог. От его психологического здоровья во многом зависит и психологическое здоровье его воспитанников. Таким образом, синдром эмоционального выгорания является одним из наиболее распространенных препятствий к профессионализму, творчеству и самореализации педагога.

Синдром профессионального выгорания не теряет актуальности на сегодняшний день, хотя изучался еще с 60-х годов XX века. Рассматриванием этого вопроса занимались такие исследователи как Бойко В. В., Водопьянова Н. Е., Рукавишников А. А., Рогинская Т. И., Орел В. Е., Ананьева Б. Г., Климова Е. А. и так далее.

Эмоциональное выгорание — меняющийся процесс и возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса (Селье Г., Грановская Р. М., Маслач К. и др.). [1, с. 82].

Главными признаками эмоционального выгорания, по мнению Форманюка Т. В, являются:

— достижение индивидуального предела способностей эмоционального «Я» бороться с истощением, самосохраняясь;

— внутренний психологический эксперимент, включающий чувства, курс, тенденции, ожидания;

— отрицательный индивидуальный опыт, в котором объединены проблемы, стрессы, дискомфорт, дисфункции и их неблагоприятные последствия [2, с. 61].

Воспитатель дошкольной образовательной организации относится к типу профессий «человек-человек». Именно такая профессия обладает насыщенностью и напряженностью психоэмоционального состояния, она больше других подвержена формированию синдрома эмоционального выгорания.

В профессиональной деятельности в контексте эмоционального выгорания огромное значение имеет перцептивный компонент в элементах деятельности человека, то, как он относится к своей деятельности. И существенная роль обладает позитивным или негативным эмоциональным отношением к процессу и результату своей профессиональной деятельности. [3, с. 77].

Синдром эмоционального выгорания состоит из трех основных элементов: эмоциональной усталости, цинизма и уменьшений профессиональных достижений. Эмоциональное выгорание подвижный и меняющийся процесс, он происходит поэтапно и проходит три фазы. А именно: фазу тревожного напряжения, фазу сопротивления, фазу истощения.

На констатирующем этапе мы выбрали и апробировали методики по изучению специфики формирования синдрома эмоционального выгорания у воспитателей дошкольной образовательной организации. Данные методики нацелены на: диагностирование этапа эмоционального выгорания и выраженности разных симптомов на каждом этапе; выявление стрессоустойчивости и социальной адаптации; установление отличительных черт характера, склонностей и интересов.

Анализируя итоги проведенного исследования важно заметить, что у многих воспитателей дошкольной образовательной организации (60%) синдром эмоционального выгорания находится в стадии формирования, сильно выражена остается фаза резистенции. У педагогов преимущественно выделяются личностное отдаление, а также психоэмоциональное истощение. Важно отметить, что мы обосновали причины формирования синдрома эмоционального выгорания, описали ход его развития, соотно-

шение со стажем профессиональной деятельности. Мы исследовали личностные особенности воспитателей дошкольной образовательной организации, кроме того, обратили внимание на организационные моменты, которые влияют на формирование данного явления. Преобладающие симптомы эмоционального выгорания: неадекватная эмоциональная реакция, эмоционально-нравственное заблуждение, уменьшение профессиональных функций.

При установлении симптомов индекса эмоционального выгорания было видно, что у многих воспитателей оно сформировано в средней степени. В первую очередь это происходит в связи с личностным отдалением и эмоциональным истощением воспитателей.

Стрессоустойчивость находится на высоком уровне, среди всех испытуемых, она затрудняет и блокирует развитие эмоционального выгорания. Можно сделать вывод, что у воспитателей есть большой потенциал для успешного одоления разных симптомов выгорания.

На формирование синдрома эмоционального выгорания воздействуют личностные качества воспитателей и организационные причины.

Присутствует соотношение степени сформированности синдрома эмоционального выгорания от специфики личностных характеристик воспитателей в профессиональной сфере, самое главное в том, что к развитию синдрома эмоционального выгорания более расположены люди эмоционально не устойчивые, с высокой тревожностью, у них доминируют бурные эмоции, они боевые в общении, соединяются с группой и не самостоятельные. Воспитатели без симптомов выгорания более

сухие в контактах, одиночки, стараются не посещать коллективные мероприятия, более услужливы.

Можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания возникает даже у молодых специалистов. Но его формирование зависит от черт и особенностей характера воспитателя, которые либо помогают ему развиваться, либо нет.

Нами была разработана модель работы дошкольной образовательной организации по профилактике синдрома эмоционального выгорания воспитателей. Данная модель основывается на теоретико-методологических подходах и демонстрирует взаимосвязь концептуального, диагностического, основного, оценочного и результативного блоков. Элементы модели согласованы между собой и нацелены на проектирование организационно-методических условий для профилактики синдрома эмоционального выгорания воспитателей дошкольной образовательной организации.

Основной блок модели содержит программу профилактики синдрома эмоционального выгорания, которая ориентирована на поддержку положительного социально-психологического климата между коллегами, развитие умений и навыков стрессоустойчивости у воспитателей.

Проделанная нами работа, а также предоставленные нами результаты качественного и количественного анализа указывают на то, что выполнение диагностики синдрома эмоционального выгорания в педагогических коллективах с применением различных методик помогает вовремя определить уровень склонности воспитателей синдрому эмоционального выгорания.

#### Литература:

1. Селье, Г. н. Стресс без дистресса/Г. н. Селье // Журнал Неврології ім. Б. М. Маньковського. — 2016. — Т. 4. — № 1. — с. 78-89.
2. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя/Т.В. Форманюк // Вопр. психологии. — 1994. — N 6. — с. 57-64. URL: <https://ebooks.grsu.by/pedpsihologia/formanyuk-t-v-sindrom-emotsionalnogo-sgoraniya-kak-pokazatel-professionalnoj-dezadaptatsii-uchitelya.htm> (дата обращения:10.12.2021)
3. Смирнова, И.Е. Социально-психологический климат и эмоциональное выгорание/И.Е. Смирнова // Научно-информационный журнал Армия и общество. — 2013. — № 5 (37). — с. 76-79.

## Teenagers' deception as a way of self-awareness in a collectivist society in modern Kazakhstan

Ismagulova Alina Renatovna, student

Scientific adviser: Abdirakhmanova Yadykar Sabitovna, professor, PhD psychology  
University «Turan» (Almaty, Kazakhstan)

*Falsehood is one of the most controversial topics in the world of psychology. Therefore, there is a significant demand to investigate and deeply reflect on the impact of lying on a human's personality and its development. This study reflects the positive side of lying and deception, explains how young people can develop through it, and demonstrates the influence of collectivist society on the behavioral patterns of individuals. This issue was investigated by conducting online-survey with 233 adolescents and analyzing data. Thus, a great focus has been placed in this research on how often and why teenagers lie, how they react on situations when they become a spectator of a deceptive scene and how the youths develop their personality living through the falsehood in their families and outer environment throughout the childhood.*

**Keywords:** deception, teenagers, self-knowledge, collectivist society, recognition of lie, untruthfulness.

## Обман у подростков как способ самосознания в коллективистском обществе современного Казахстана

Исмагулова Алина Ренатовна, студент

Научный руководитель: Абдирахманова Ядыкар Сабитовна, Профессор, PhD Психологии  
Университет «Туран» (г. Алматы, Казахстан)

### INTRODUCTION

Deception is a common problem that everyone faces in life. It worries most people, and they try to understand its essence, the reasons that push others to lie, how to recognize a lie, and how to lie so that a person cannot be figured out. All these topics have been studied more than once by famous psychologists and scientists. Lying by teenagers is a separate category, which, perhaps, worries people no less than lying by adults. Parents are concerned about how to determine whether their child is lying and, if so, what makes him or her lie. The role of the environment in which the child has been raised is undoubtedly of great importance for the predisposition to deception. Social attitudes, cultural environments and parental upbringing differ in all countries, making it impossible to conduct a study that would be relevant to all. Therefore, this study is limited to a collectivist society and seeks to confirm the possibility of knowing oneself and knowing others through lying.

The scientific and practical significance of this study is that the possibility of knowing oneself through lying is still an under-researched area, which is what this study seeks to fulfil. Despite extensive, but insufficient research in the field of the psychology of lying and specifically the psychology of lying by children and adolescents, few have touched upon the topic of collectivist society and its influence on the child's subconscious, his personality formation, his own limits, and propensity to lie.

This research paper has been designed to seek answers to the following tasks:

1. Influence of lying environment on the formation of a teenager's personality.

2. Exposure to collectivist society as a crucial factor in the increasing tendency of deception among teenagers.

### LITERATURE REVIEW

Falsehood is commonly understood as a purposeful distortion of the truth [S. Kuznetsov, 1998]. However, the opinions of many researchers, psychologists and philosophers differ when defining this concept in more details. This is partly due to the fact that truth is never really absolute and is made up of relative concepts [A. Alexeev, 2004]. P. Eckman [2003], an American psychologist, believes that lies can be divided into two types: reticence and distortion of the truth [p. 179-192]. However, there are many variations of classifications of lying: by severity, by motive, by manifestation, by recipient, even by the methods used in the process of communication [Charles W, 2013]. There're states of falsehood: untruth is a statement that contradicts the truth, lie is deliberate misrepresentation of the truth, deception is information that would cause the recipient to draw the wrong conclusions [Gladkikh N., 2001].

Sometimes a liar is guided by selfish impulses, own benefit, some altruistic promptings [Chakhoyan A, 2017]. Talking about attitude to lying, some people treat lying positively or neutrally, morally justifying it and often resorted to using it [Y. Dergachev, 2019]. Sometimes distinguishing such concept such as lying for the good is an attempt to hide the truth out of good motives. Although Kant, for example, did not recognize such a term, because he believed that it is impossible to consider a lesser evil as good, just from the fact that it is less [Huseynov A, 2008]. Others, however, regard lying as a negative phenomenon. Therefore, they condemn it and try



to avoid it. Despite the different attitudes to lying in different people depending on gender, nation, religion, political views, economics professor Dan Eriely [2012] demonstrated through a series of experiments that Dr. House was right and in one way or another all people lie [p. 3].

A person learns to lie after the age of four, according to the UNICEF article «Why do children lie?», it is at this age that imagination begins to form. The brain begins to build logic chains from cause to effect, and a child's personality develops. Children of this age and older can distinguish fiction from truth and generate their own fantasies. What prompts children to lie at such a young age? Mostly, of course, it is the child's environment. Often the behavior of parents or peers forces the child to resort to dishonesty. He or she is greatly influenced by the opinion of society and its attitudes [Nikolaeva E, 2011]. By succumbing to them and getting into an uncomfortable situation, a person tries to adjust and one of the ways of adaptation is deception [Akimenko A, 2010]. Self-preservation instinct [Khazova S. A., 2016], fear of punishment or desire to improve/form a certain opinion about oneself in others can become a motive. Strictness of parents and teachers forces a child to lie about why he/she did not do his/her homework or got an F. Peer bragging encourages a child to embellish and exaggerate his own stories and accomplishments. Often the need to obey parents and the desire to create a certain image in the eyes of friends are in opposition to one another, forcing to make a choice [p. 416-417]. And since adolescents are not always able to properly prioritize and evaluate the consequences of certain actions, they tend to make a wrong choice in this dilemma.

Every person depends to some extent on an attitude of society toward him or her [The Influence of Society on Person, 2014]. There is such a concept as collectivist society. It multiplies a person's dependence on public opinion. Collectivist society is a group where the interests of a society are more significant than those of an individual. Examples of such a society are such countries as Russia, Kazakhstan, Korea, Venezuela, and others [Piskorskaya E., 2013]. The importance of society in the life of each person there is greatly exaggerated [Irwin A, 2000]. Undoubtedly, collectivism gives community, but also puts enormous pressure, forcing sometimes to cheat and adjust [Berdyayev N. quoted by Tsvyk V., 2019]. Being brought up in such an environment, a teenager learns to assert personal boundaries and follows them not always in honest ways [P. Ekman, as cited Gladkikh N., 2001].

People from their early childhood in this kind of environment form an attitude that the majority's opinion is ultimately correct, and it is necessary to abide it, otherwise you get a reprimand or a punishment. Without rethinking this directive in their adulthood, a person continues to subconsciously follow it [Gubanov N., 2014, p. 88, Zakharova O, 2017]. Being afraid to earn the condemnation of the public, children often lie in adolescent hood, and it becomes a habit, becoming a kind of protective mechanism. As a worsening factor we can consider a formal negative attitude to lying in most of above-mentioned countries. That is, by distorting the truth to avoid punishment for any action, a teenager drives himself into an even more psychologically traumatic situation. Discovery of deception scares a teenager not only by its punishment, but also by a loss of parents' trust. This, in turn, causes him or her to lie again [pp. 72-74].

However, to our opinion lying can be seen not only in a negative way, for it also contributes to personal development of intelligence and self-knowledge.

The intellect, as a means of preserving an individual, develops its chief powers in pretense; for it preserves the weaker and more defenseless individuals who cannot defend themselves in a struggle for existence with horns or teeth. In a man this art of pretense reaches its pinnacle through certain ways. There is a deception, a flattery, lying, secret backbiting, posturing, a life full of borrowed glitter, a habit of disguise, conventionality, acting out comedies to others and to oneself [Nietzsche, F. 1994].

The fact, that we can treat deception positively, led us to believe that lying can help adolescents get to know themselves better.

RESULTS

To investigate the use of lying as a way of knowing oneself in adolescents, we conducted a survey. Unfortunately, due to the COVID-19 pandemic and quarantine measures, it was not possible to conduct interviews to avoid contamination, so we conducted an online survey, but luckily increased the coverage.

Age category from 12 to 19 has been chosen to be observed because it best fits the definition of «adolescent» and it is the impact of lying on the development of teen personality that is little researched now, but the issue remains relevant. The survey has obtained information on 233 respondents, of whom 33.4% are 12 to 14 years old, 52.8% are 15 to 17 years old, and 12.9% are 17 to 19 years old. Of these, 56.2% are females, 40.8% are males, and another 3% do not want to indicate their gender (Table 1).

Table 1. Respondents' age groups

	Male	Female	Don't want to response	Total
12-14	35	45	0	80
15-17	44	73	6	123
17-19	16	13	1	30
Total	95	131	7	233

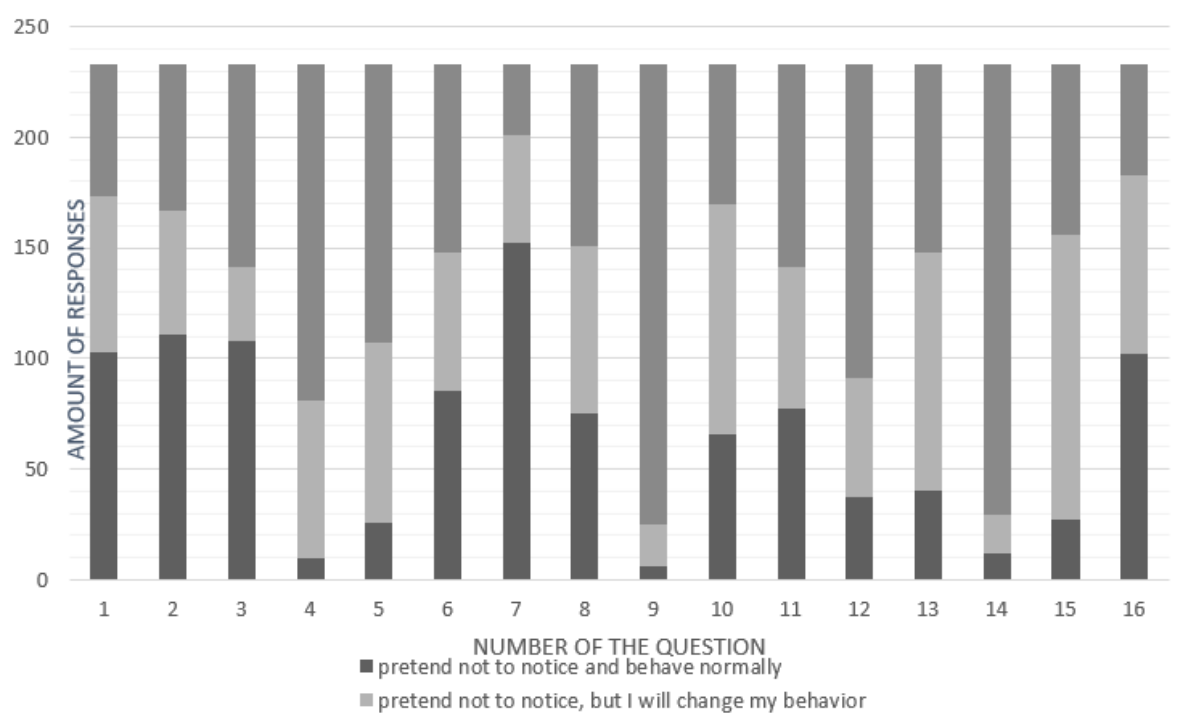
These respondents fully meet the necessary criteria for further analysis of attitudes toward lying, reactions to it, and motives for deception, which makes data reliable and valid.

All questions in the first section are designed to determine respondents' attitudes toward lying to people of varying degrees of intimacy and tendency to encourage reticence/untruthfulness. They explore how collectivism affects perceptions of lying, and how strong a role relationship with people

plays when the interviewee is confronted with an attempt to deceive them. The questions can be divided into three categories:

- lying by strangers to/about strangers (1, 7, 16)
- strangers' lies to/about close people to respondent (9, 11, 14)
- lying by strangers to/about respondent (2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15)

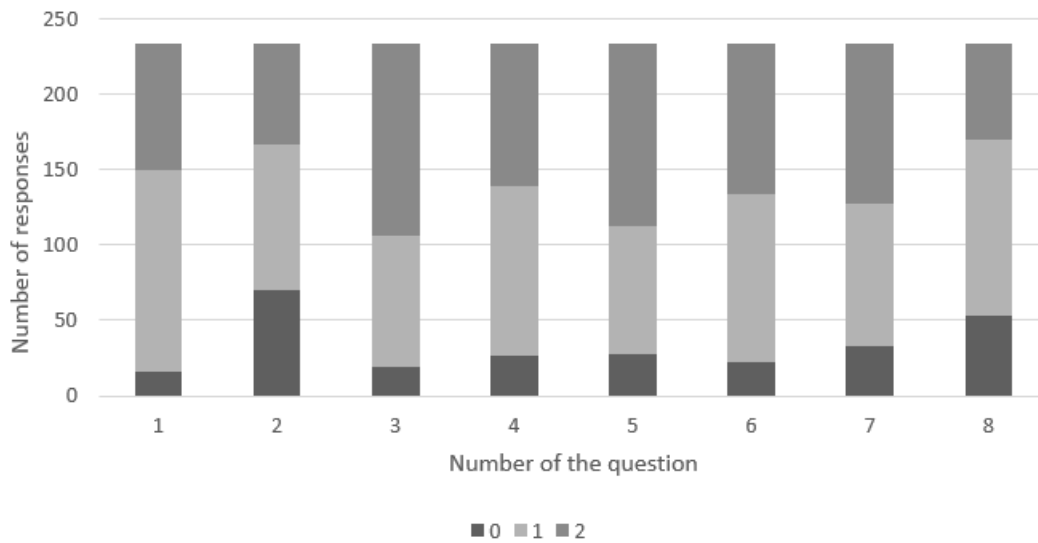
Table 2. First section



The questions in the first group averaged a loyal response. Most people chose the answer option «I'll pretend I didn't notice anything, and I'll behave normally». Almost as often people had a neutral attitude toward what was going on, witnessing the deception of people quite unrelated to them. Negative and radical reactions were quite rare. Questions in one way or another about the deception by outsiders of those close to the interviewee showed strong negative reactions. Teenagers tend to expose lies if they concern relatives and friends. Also, if a stranger tries to deceive the respondent, he or she will also try to make it clear that he or she has caught the untruth. The questions in the third group showed the most neutral reaction. The person reacts to the attempt to deceive him, as a result of which he changes his behavior, but does not make it clear to the liar that his deception is exposed.

The second section of questions was designed to obtain numerical data and to determine what, according to the interviewees, are the most frequent reasons for deception. Interviewees were given a list of reasons, such as «not to spoil the impression of myself», «to avoid punishment», «to protect loved ones» (see details in the attached survey) and were asked to rate on a scale of 1 to 3 how often a particular reason causes people to lie, where 1 is very rarely and 3 is often. Most reasons were rated as being used with an average frequency (2): creating a certain impression of oneself, maintaining certain relationships, protecting personal space, and lying out of one's own delusions. The following reasons were rated as «frequent»: protection from punishment or protection of loved ones from unwanted truth, unwillingness to disappoint them, fear of condemnation by society.

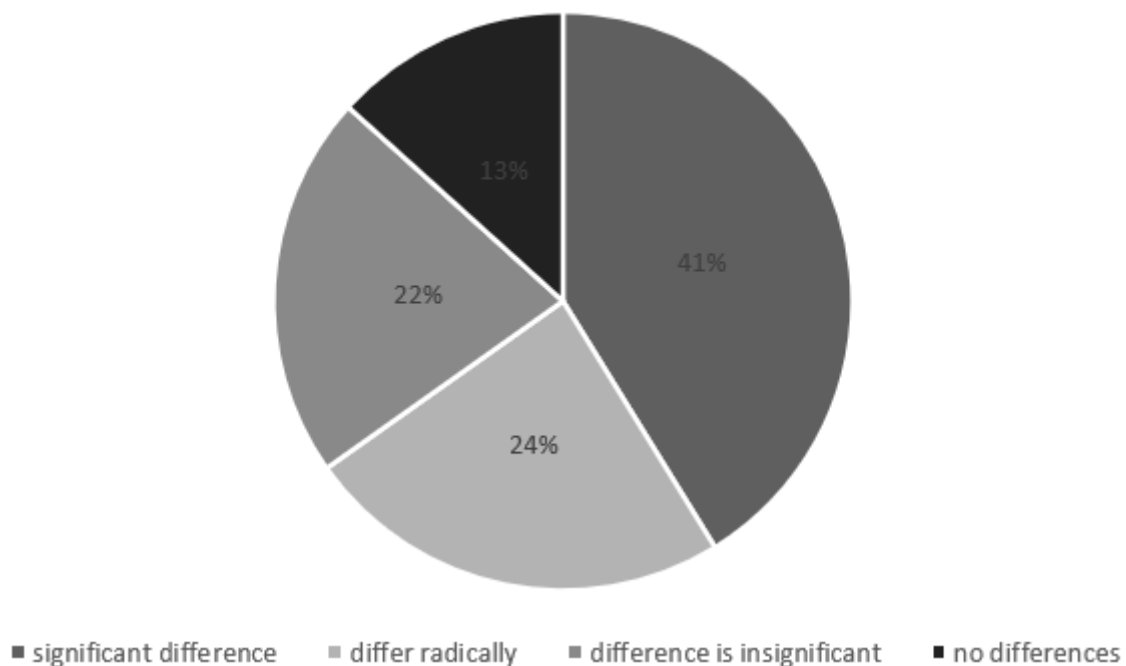
Table 3. Second section



The final section with questions is necessary for the self-assessment of respondents. They were asked about the subconscious differences between «deceit», «lie», and «untruth». The survey aims to find out how obvious to them the distinction of these names in practice, as well as how aware they are of the linguistic differences between these words. The majority

(41.2%) felt that there is still a significant difference, but it is not so categorical. 24% of respondents concluded that these words differ radically, 21.5% are sure that the difference is insignificant. The remaining 13.3% think there are no differences between the above-mentioned concepts.

Table 4. 3 section



The next question of the third section is of a high interest to our research and is necessary for the possibility of self-determination and estimation of own frequency of lie use in everyday life, and then it was offered to choose the most frequent reasons for it.

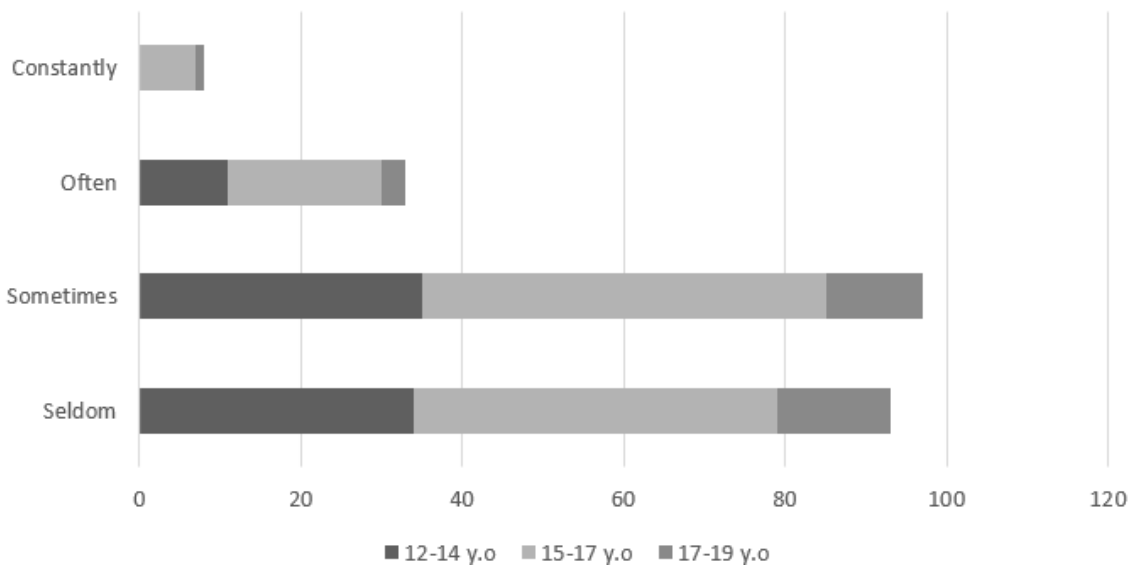
40.3% of respondents rarely use lying (less than twice a week), 42.1% resort to lying two to three times a week, 14.2%

lie often (four to seven times a week) and 3.4% do it constantly. The reasons for misleading others were the same as in the second section with the following rates of preference — to avoid punishment (44.6%), to create a good impression about oneself (19.3%), to protect relatives from unwanted truths (46.8%), to defend personal space (42.5%), to avoid facing the disapproval of society (38.2%). But there were also new rea-

sons such as to benefit from a person or situation (21%) and to get pleasure from outsmarting someone (8.6%), in order not to waste time (0.4%), as a joke (0.4%), because of a changed

opinion over time (0.4%). Other answers were also received from the respondents, but all of them can be categorized into the following categories without any inaccuracies.

Table 5. Section 4



#### DISCUSSION

For the most part, respondents give a loyal, and if not encouraging, then not condemning reaction when the question comes about lying to people not close to them. When they are clearly aware that the information given to this person is a lie, they take it calmly and are likely to stay aware of the reasons for what is going on. In part, they do so because they are driven by the same motives. Then the question arises, how often do they react negatively if their motives are not close to them or are incomprehensible? The survey shows that reactions to deception depend directly on the person they are trying to deceive. The closer the respondent is to a person being deceived, the more willing a respondent is to interfere into a process. Thus, when asked about classmates or acquaintances, teenagers mostly responded that they would not react in any way to the deception going on in front of them, but if a victim were a friend or relative, the respondent would immediately give up the deception. This indicates the importance of society in the minds of respondents and confirms the hypothesis about the influence of a collectivist society on the frequency of lying. In a collectivist society, the role of the family is elevated to an absolute, and family relationships assume unconditional trust (which, however, is not always abided by a child due to the high pressure and often lack of personal space). It explains the results of the second category questions from the first section: questions 9, 11 and 14 received the most negative reactions. This means that in situations which somehow involves lying from a loved one or lying to a loved one, a respondent considers it necessary to denounce deception, because at a subconscious level, even though he/she understands that everyone lies, he/she believes that honesty is something unconditionally obligatory. A child

who has been brought up in an atmosphere that obliges him to be honest with his/her relatives has a dissonance in his/her head and a desire to deny lies. When he/she begins to think about his/her boundaries, which, in fact, were set for him in childhood, if not deprived of them at all. This is where a child's journey of self-discovery through lies begins. He determines his/her own boundaries of what is permissible. This can be seen from questions in the second and fourth sections where the interviewee determines what he or she thinks is the most likely reason for lying. However, since most people judge others by themselves, he relies on his own feelings. What he considers an acceptable reason for lying, he cites as the most likely or at least one of the possible reasons. By defining a framework for others, an adolescent builds his or her own boundaries of what is acceptable. This is reflected, for example, in the results of Section 4, where most respondents indicated a significant difference between the terms denoting deception. Consequently, one or another variation corresponding to the type of deception is perceived differently by each respondent. This may have led to a particular response to the question about the frequency of lying. From table 4 above, we can see how respondents themselves rate how often they are resorted to using lies in their everyday lives.

#### CONCLUSION

Currently, the issue of adolescent lying is still relevant and alarming for both parents and psychologists. Information about the possibility of self-knowledge through lying, as well as about the influence of a certain environment will be very useful for novice psychologists and caregivers, parents, educators. This study was aimed at finding out the possibility of teenagers to know themselves, their limits through lying, as well

as to show how lying contributes to mastering the communication skills between teenagers and those around them. The study revealed the influence of a collectivist society on the frequency of lying by teenagers and their motivations as well. The structured interviews were conducted and provided considerable data to answer all research questions.

To conclude, recommendations for further research on adolescents' deception include conducting an interview or experiment for clearer and more reliable results, investigating

among a greater number of participants, and including side-effecting details such as type of family of each teenager, his/her area of interests (for instance media content he/she is consuming every day). We believe that these results could serve as a good basis for additional research with interviews to make sure that adolescents were not trying to demonstrate socially expected outcomes. Already the results look realistic and reliable, showing a plausible picture, but perfection is not unreasonable.

#### References:

1. Dushina, E. A. Peculiarities of attitudes towards lying among modern schoolchildren/E. A. Dushina. — Текст: непосредственный // Институт Молодежи. — 1999. — № 15. — с. 24-26.
2. Irgit, E. L. THE INFLUENCE OF LIE TO THE FORMATION OF ADOLESCENTS' MORALITY/E. L. Irgit, S. P. Kalsina. — Текст: непосредственный // ВЕСТНИК Педагогические науки. — 2013/4. — с. 73-74.
3. Paul, Ekman Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage/Ekman P. — Текст: непосредственный // . — 2003. — с. 179-192.
4. Kovalenko, M. A. Psychological aspects of adolescent lying/M. A. Kovalenko. — Текст: непосредственный // . — 2015. — с. 1.
5. Ekman, P. Why Kids Lie/P. Ekman. — Текст: непосредственный // . — 1989. — с. 86-89.
6. Дупак, А. А. Личностные детерминанты склонности ко лжи/А. А. Дупак. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 3 (50). — с. 430-433
7. Губанов, Н.И. Истина и ее критерии/Н.И. Губанов, Н.Н. Губанов, А.Э. Волков. — Текст: непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. — 2014. — № 165. — с. 84-92.
8. КЛАССИФИКАЦИИ ФОРМ ЛЖИ: ПАРАМЕТРЫ И ОСНОВАНИЯ/Чахоян, С. А, Назаров, И. В. — Текст: непосредственный // Перспективы психологической науки и практики. — 2017. — №. — с. 403-407.
9. Гладких В. Н. Ложь и двусмысленность/Гладких, В. Н. — Текст: непосредственный // ЭКО. Экономика и организация промышленного производства. — 2011. — №. — с. 169-180.
10. Акименко К. А. Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика/Акименко, К. А. — Текст: непосредственный // Психология развития. — 2014. — №. — с. 1.

## Опыт формирования временной перспективы у современных студентов

Лизунова Галина Юрьевна, кандидат философских наук, доцент;  
Березовская Анастасия Станиславна, студент  
Горно-Алтайский государственный университет

*В статье рассматривается одна из важных проблем студенческого периода личности — формирование временной перспективы. Показано, что временная перспектива отражает будущее, прошлое и настоящее. Авторами анализируется современное определение временной перспективы, выявлены факторы, характеризующие формирование временной перспективы у студентов, предложены основные методики в работе со студентами по изучению формирования временной перспективы.*

**Ключевые слова:** временная перспектива, личность, студенты, адаптация, фактор, методы.

Современность заставляет нас посмотреть на некоторые особенности развития личности более пристально. На сегодняшний день ускорено развитие всех общественных структур, темп жизни значительно возрос, поэтому девушки и юноши, окончив школу, должны сделать ответственный шаг в будущее. Это связано не только с выбором профессии, но и с выбором жизненного пути. Ведь современное общество нуждается в мобильной, все-

сторонне развитой личности, которая способна принимать технологический прогресс и подстраиваться под него. Поэтому становление временной перспективы личности в юношеском возрасте и рассмотрение опыта ее формирования является важным в настоящее время.

Понятие «временная перспектива» личности всегда вызывало большой интерес у ученых и психологов. Ф. Зимбардо, К. Левин, Л. Франк, Х. Хекзаузен рассматри-

вали временную перспективу как мотивационное образование, обеспечивающее удовлетворение потребностей в достижении определенных целей, планов и реализации их в жизни.

Е.И. Головаха, А.Л. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн дали понятие временной перспективе как событию, которое определяет смысл жизни самого человека.

В последние годы 20 века это понятие стали рассматривать с субъективной точки зрения. Е.П. Белинская, А. Сырцова выдвигают не личность на первый план, а принципы активности человека по отношению ко времени. Человек сам способен выбирать свой жизненный путь и управлять временем, то есть личность осмысливает прошлое, принимает участие в настоящем, прогнозирует будущее.

В настоящее время общество активно развивается, поэтому человек вынужден самоопределяться во временной перспективе, которая отражает ценности и установки, жизненную позицию и мировоззрение человека. Кроме этого, большое влияние оказывают и жизненные обстоятельства, это проявляется в периоды экономических и социальных кризисов общества. Н.А. Берштейн говорил, что моделью потребного будущего — есть не что иное, как проявление проспективной субъектности личности.

Таким образом, временная перспектива личности — важный личностный конструктор, отражающий временной аспект жизни человека, имеющий многогранную структуру, которая включает определенную направленность, согласованность, когерентность личности. Это личностная организация времени жизни и деятельности человека, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении всего жизненного пути [2, 58].

Молодые люди заинтересованы в лучшем будущем для себя, они ставят цели и реализуют их. Человек прикладывает много сил в настоящем, чтобы хорошо жить в будущем. Такое восприятие мира у студентов зачастую вызывает внутренний конфликт. Он предстает в виде выбора между чем-то хорошим и наиболее комфортным. Прокладывая свой профессиональный путь, приходится жертвовать в настоящем. Соответственно, чтобы человек жил в гармонии, и не было такого конфликта на данном возрастном этапе, нужно получать удовольствие и обеспечить предпосылки своего будущего благосостояния и профессионального успеха в настоящем.

Для девушек и парней юность является основным периодом выбора жизненного пути, учеба в высшем учебном заведении, получение определенной профессии и создание семьи. Можно выделить два периода по возрастным ограничениям, когда происходит формирование мировоззрения на окружающий мир: ранняя юность — 15-18 лет, поздняя юность — 19-25 лет. В эти периоды основное значение приобретает сфера общения индивида и социальное пространство, в котором он находится. Человек, глядя на других, состоявшихся уже в профессиональном плане, может самостоятельно ставить цели и добиваться их.

Обучение в высшем учебном заведении или в другом специализированном институте приобретает целенаправленный характер и требует от студента соблюдения определенных правил. Студенты должны не только получать знания и умения, но и научиться распоряжаться правильно своим временем и целесообразно распределять его. В.С. Мухина определяет организацию времени как основной способ практического волевого воздействия на объективные условия и обстоятельства собственной жизни и деятельности [3, 36].

Особый интерес вызывает проблема адаптации студентов. Многие ученые и психологи в своих работах рассматривают адаптивность с субъективной стороны. Так, в трудах Л. Филипса особое внимание уделяется отношению потенциалу личности в период адаптации. Автор говорит о том, что есть необходимость изучения всех особенностей студентов в прошлом и настоящем. Такой анализ поможет спрогнозировать потенциал адаптации, поскольку в личности сохраняются те психологические ресурсы, при помощи которых она легко адаптируется в сложных ситуациях. Таким образом, адаптационная готовность студентов непосредственно связана с их мировоззрением, с выбором жизненного пути и социализацией [3, 37].

Согласно концепции В.А. Петровского, готовность студентов предстает как динамического образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных предикторов [6, 115].

В.Я. Ляудис, проводя исследования на студентах и аспирантах, выявила, что студенты в условиях стихийного обучения и становления организации времени жизни малоэффективны. Они должны проявлять свою деятельность активно и в повседневной жизни. У студентов должен быть некий личный сценарий жизнедеятельности для последующих временных периодов, и они должны обладать контролем над их реализацией [5, 110].

Человек становится способным проанализировать определенную ситуацию, выявить и скорректировать свое поведение в ней, мыслить субъективно. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность способна к организации собственной активности, согласованности с другими обстоятельствами [1, 213].

Важно отметить, что студенческая пора — это основной период, когда происходит формирование способа организации времени жизни человека, личностного отношения к прошлому, будущему и настоящему.

Результаты многолетних исследований ученых и психологов позволили сформулировать представление, согласно которому осознанная саморегуляция является основным критерием развития личности. В своих работах и исследованиях они использовали различные психодиагностические методики, которые способствовали выявлению особенностей временной перспективы студентов вуза. Наиболее значимыми из них являются:

1. Самоактуализационный тест Э. Шострома;
2. Методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо;
3. Методика «Линия жизни» А. Кроника;
4. Шкала оценки протяженности субъективной картины будущего Л. Элваса;
5. Личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлора;
6. «Анкета студента», метод экспертных оценок, тест-опросник уровня субъективного контроля Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинды;
7. Тест смысловых ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева.

Использование этих методик позволило выделить четыре основных фактора, которые смогли объяснить различные психические явления у студентов, то есть дисперсию во временной перспективе личности [4, 30].

«Фактор осмысленности жизни» объяснил 20,38% всей дисперсии студентов вуза. Он является униполярным, на его положительном полюсе сосредоточились следующие шкалы: осмысленность жизни, самоуважение и гибкость поведения. Факторный вес, близкий к статистически значимому, набрали следующие шкалы: компетентность во времени, внутренняя — внешняя поддержка, позитивное прошлое, самопринятие, протяженность временной перспективы, сензитивность к себе и локус контроля-Я. Студенты способны ощущать неразрывную связь между прошлым, настоящим и будущим. Они ценят достоинства, свои положительные стороны, уважают себя за них. Такие люди достаточно гибки, умеют взаимодействовать с окружающим миром. Первый фактор указывает на то, что студент не считает себя хуже других и относится к себе как к сформировавшейся личности, способен отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах.

«Фактор ответственности перед жизнью» объясняет собой 17,65% всей полученной дисперсии. Все элементы сосредоточились на одном полюсе следующим образом: интернальность в области межличностных отношений и здоровья, представления о природе человека и общая интернальность. Вес, приближенный к статистически значимому, по второму фактору набрали следующие шкалы: протяженность временной перспективы, интернальность в производственных отношениях и плотность временной перспективы, интернальность в области неудач, интернальность в области достижений. На полярном полюсе вес, близкий к статистически значимому, набрала шкала негативного прошлого. Данный фактор показал, что студенты способны осознавать прошлый опыт, использовать его уже в настоящее время, структурировать будущее и реализовывать планы. Личность способна уже давать себе отчет в собственных действиях, в общении с другими людьми. Поэтому временная перспектива становится более плотной и протяженной на данном этапе.

Третий фактор характеризует собой 15,75% полученной дисперсии. Положительный полюс включил в себя следующие шкалы, набравшие статистически значимый вес:

процесс жизни, креативность, локус контроля — жизнь и результат жизни. На полярном полюсе вес, близкий к статистически значимому, набрала шкала негативного прошлого. По характеру показателей фактор обозначен как «Фактор управляемости жизни». Для студентов процесс жизни становится более интересным, он наполняется определенными целями и смыслом жизни. Человек самостоятельно может контролировать свою жизнь, принимать ответственные решения, которые повлияют на его жизненный путь, но есть и минусы. Межличностные отношения не всегда складываются хорошо, так как студенты лишены еще достаточной мотивации в своей работе. Это обусловлено негативным отношением к своему прошлому, которое снижает временную перспективу.

«Фактор насыщенности жизни» объясняет 13,16% дисперсии. Положительный полюс третьего фактора включил в себя следующие шкалы, набравшие статистически значимый вес: будущее, синергия и цели в жизни. На отрицательном полюсе вес, близкий к статистически значимому весу, набрали шкалы интернальности в области семейных отношений и познавательные потребности. Студенты с такой характеристикой обладают развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия во многом за счет способности к целостному восприятию мира и людей, а также за счет понимания связанности противоположностей. Они добросовестны и постоянны.

Таким образом, в образовательном пространстве вуза в контексте гуманистической образовательной парадигмы и функционального подхода к высшему образованию может быть сформирована личностная безопасность как ядро комплекса целевых характеристик, определяемых в контексте культуры, общества и целей самого субъекта получения образования.

Основываясь на теоретическом анализе литературы, можно сделать вывод о том, что временная перспектива — это сложное образование, в формировании которого участвует сама личность, рассматриваются ее отношения в пространстве и времени на протяжении всего жизненного пути. Временная перспектива порождается и развивается по мере становления человека как личности, поэтому обладает динамическим характером.

Студенты во время обучения в вузе испытывают разные чувства, различные временные периоды по-разному влияют на них. Обычно они активны, любознательны, отличаются мобильностью, легко воспринимают все новое. Происходит расширение круга взаимоотношений с обществом, с окружением, перестройка внутреннего Я. Студент социализируется как с социально-психологической, так и с профессиональной точки зрения. Процесс вхождения студента в образовательный процесс не всегда происходит легко. Это объясняется тем, что индивид испытывает трудности в овладении новыми способами учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим ему оказывается психолого-педагогическая поддержка со стороны разных структур вуза

(например, воспитательный отдел, центр социально-психологической помощи и др.). Период обучения в вузе является основным для развития временной перспективы и ценностно-смысловой сферы личности, это обусловлено возрастными особенностями, спецификой образова-

тельно-воспитательного процесса, социального контекста и ведущей деятельностью. Поэтому в дальнейших работах целесообразно рассмотреть предикторы временной перспективы формирования временной перспективы у современных студентов нашего региона.

#### Литература:

1. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни/К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб.: Алетейя. — 2001. — 304 с.
2. Бочарова, Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем готовности // Акмеология образования. Психология развития. — 2014. — № 1. — с. 57-63.
3. Донцов, Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста/Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. — 2013. — № 2. — с. 34-42.
4. Ковдра, А. С. Психологические особенности временной перспективы студентов вуза // Гуманизация образования. — 2012. — № 2. — с. 30-35.
5. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие/В. Я. Ляудис. — М.: УРАО. — 2000. — 128 с.
6. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности. — М.: 1992. — 326 с.
7. Трубникова, Н. И. Временная перспектива как важнейший компонент жизненного самоопределения // МНКО. — 2010. — № 5. — с. 236-248.
8. Zimbardo, P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. // J. of Personality and Social Psychology, 1999. — 77. pp. — 1271-1288.

## Психологические особенности леворуких детей в младшей школе

Одилова Дилафруз Икромжоновна, студент

Научный руководитель: Панфилов Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

**А**ктуальность работы. Известно, что до недавних пор обучение леворуких детей в младшем школьном возрасте было острой проблемой для педагогов. Причиной такой проблемы являлось отсутствие специальных методов обучения и занятий для леворуких детей. Данная проблема в настоящее время свою актуальность не потеряла. В настоящее время в практике современной начальной школы все чаще встречаются леворукие дети, работа с которыми до недавнего времени была направлена на переучивание, подгоняя их под общий стандарт. Но сейчас психологи и педагоги более подробно изучили природу леворукости и пришли к выводу, что переучивание может неблагоприятно сказываться на психике ребенка.

Леворукость — это не привычка, не болезнь, не результат ошибок педагога, это один из вариантов нормального развития организма, который часто зависит от врожденных генетических особенностей строения мозга ребенка.

Объект исследования: процесс работы учителя младших классов с леворукими детьми.

Предмет исследования: комплекс форм и методов организации работы с леворукими детьми.

Цели исследования:

- рассмотреть теоретические аспекты леворукости;
- рассмотреть методику обучения леворуких детей письму и чтению.

Каждый родитель когда-нибудь задумывался о том, что в ближайшем будущем ребенок будет правой или левой, когда начнется школьная пора. Так ли на самом деле страшно быть левой? Является ли это дефектом? Изучая эти, вопросы мы можем понять природу левшества. В настоящее время благодаря изучению природы и характеристики левшества, разрабатываются новые индивидуальные методы, позволяющие леворуким детям без затруднений осваиваться в праворуком мире. Вопрос изучения левшества осложняется тем, что левши не являются однородной группой. Существует ряд причин левшества. Ребенок может быть леворуким, но не полностью левой. Чтобы разобраться в понятиях левшества и леворукости, для начала определим сущность этих слов.

Леворукость определяет только ведущую руку, в то время как левшество — это комплексная характеристика большей активности правого полушария. В отличие от правой у левой доминирует правое полушарие, у правой левое полушарие. Это объясняется тем, что нервные пути, протянувшиеся от полушарий мозга к конечностям, перекрещиваются. Является ли ребенок



абсолютной левшой, определяются после выявления ведущего глаза, ведущего уха, ведущей ноги. Обычно для этого проводятся различные тесты или выявляется во время деятельности, например, при занятии спортом, при разговоре и т. п.

Ученые выделяют в основном 3 вида левшества:

- врожденное левшество;
- вынужденное левшество;
- генетическое левшество.

Врожденное. Причиной данного левшества (по-другому его называют еще «компенсаторное») является какое-либо поражение мозга, чаще всего левого полушария. Так как деятельность правой руки регулирует левое полушарие мозга, то в случае его поражения, травмы или болезни на раннем этапе развития ребенка, соответствующие функции берет на себя правое полушарие. Следовательно, ребенок начинает активно работать левой рукой, впоследствии и при письме. У ребенка с нарушениями одного из полушарий головного мозга чаще всего наблюдаются нарушения эмоционально-психического состояния, отклонения в развитии речи, моторики и т. п. Следует отметить, что в данном случае причиной всех отклонений не является леворукость. Она, как и остальные отклонения, считается следствием одних и тех же причин.

Вынужденное левшество обычно связано с получением травмы правой руки или результатом подражания родителям или друзьям.

Генетическое левшество чаще встречается, чем остальные виды левшества. До настоящего времени не известны механизмы передачи левшества генетическим путем. Достоверно установлено, что леворукость в 10-12 раз чаще встречается в семьях, где хотя бы один из родителей является левшой. В данном случае у генетических левшей может и не наблюдаться какие-либо нарушения, что, следовательно, будет считаться своеобразной индивидуальностью.

С давних времен считалось, что дети-левши склонны отставать в учебе от своих сверстников. Таких детей считали слабыми и старались переучивать их. Такой метод обучения приносил только ущерб леворукам.

Благодаря многочисленным исследованиям ученых природы леворукости мы теперь имеем большее представление о физиологических и психологических особенностях леворуких. Психолог Стивен Кристман в журнале *Scientific American* объяснил недавно, что доказательства показали отсутствие физиологического или психологического ущерба леворукости.

Несмотря на трудности обучения леворуких, у них есть и преимущественные характеристики, свойственные им:

- Они являются преимущественно творческими людьми. Среди актеров, музыкантов, художников и даже политиков немало левшей встречаются.
- В определенных видах спорта успешно пользуются своим преимуществом (бокс, фехтование, теннис и т. п.).
- Особые способности к живописи, театральному искусству и литературе за счет образности мышления.

— Улучшенная адаптация к тяжелым климатическим условиям, по сравнению с правшами и т. д.

Праворукие дети тоже нуждаются в поддержке и помощи близких людей, но леворуким требуется большее внимание, понимание и поддержка. Так как они живут в праворуком мире, все, что имеется в обыденной жизни адаптировано для праворуких людей. Часто такие неудобства приводят к нервозности, психическому расстройству, замкнутости, а так же отставанию в учебе. Чтобы облегчить жизнь левшей родители и учителя должны набраться терпения.

Существует ряд рекомендаций, реализация которых помогает облегчить школьную жизнь таких детей:

- очень важно правильно организовать свое рабочее место, чтоб свет падал справа, учитывать при письме наклон тетради;
- выполнять упражнения, предназначенные леворуким, заниматься развивающими играми для зрительного и зрительно-моторного восприятия;
- объяснять пошагово каждый элемент задания для осознанного выполнения их;
- донести до родителей, что левшество ребенка — это не отклонение в здоровье, а особенность работы мозга, давать советы, которые помогут поддерживать им друг друга.

Для практического исследования мною была выбрана МБОУ «Лубянская средняя школа». Она находится в селе Лубяны Кукморского района Республики Татарстан России. Школа ведет свою образовательную деятельность с 1986 года. Здесь обучаются 108 учеников, 19 педагогов и 6 воспитателей.

Анализ психологического и физиологического состояния леворуких детей проводила с учениками с 1 по 4 классы под руководством классных руководителей. В 1 классе обучаются 10 учеников, во 2 классе 12 учеников, в 3 классе 14 учеников, в 4 классе их 15. По анализам результатов медицинских обследований учащихся в классах в основном ученики, имеющих основную группу здоровья.

Уровень интеллектуального развития классов средний. Есть дети с ярко выраженным интеллектуальным потенциалом. Есть дети, которые проявляют большую активность на уроках, и другие.

Все ученики класса активно участвуют в учебной деятельности, у большинства из них сформирована стойкая учебная мотивация, выраженная высокой активностью на уроках, стремление получить хорошую оценку.

Для исследовательской работы было выбрано из учеников 5 левшей и 5 правшей. Ученики-левши являются леворукими разного вида и характера. Перед началом исследования поведения младших школьников в учебной деятельности было проведено собеседование с классными руководителями о происхождении и причины леворукости учеников. В ходе выяснилось, что у 3 учеников один из родителей является левшой. Тем самым этим ученикам левшество передалось по наследству. Ученик № 4 приобрел леворукость в конце первого класса, по при-

чине травмы во время физкультурных занятий. Ученик № 5 стал левшой вследствие подражания другу детства — ученику № 1.

Среди 10 учеников проводилось тестирование на определение асимметрии доминантного полушария. Для этого требовалось следующее:

1. Пальцы рук цепляем в замок. Если сверху будет большой палец левой руки, пишем Л, если правой П.
2. Прицеливаемся в воображаемую мишень. Если ребенок закрыл правый глаз пишем на листе бумаги букву П, если левый, то Л.

3. Скрестите руки на груди. Если сверху будет правая рука, пишем на листе букву П., если левая, то Л. Аплодисменты.

4. Леворукие дети обычно бьют левой рукой о правую руку (пишем Л), если наоборот правой по левой руке, пишем П.

Если вы записали на листе ПППП, то ребенок на 100% праворукий, если ЛЛЛЛ, то соответственно он 100% леворукий.

Результаты тестирования:

Таблица 1

Вид руки	ФИО учеников	Ответы на тестирование			
		л	л	л	л
Л	Ученик № 1	л	л	л	л
Л	Ученик № 2	л	л	л	л
Л	Ученик № 3	л	л	л	л
Л	Ученик № 4	п	л	п	п
Л	Ученик № 5	п	п	л	п
П	Ученик № 6	п	п	п	п
П	Ученик № 7	п	п	п	п
П	Ученик № 8	п	п	п	п
П	Ученик № 9	п	п	п	п
П	Ученик № 10	п	п	п	п

Анализируем данные, приведенные в Таблице 1. В первом столбике приведена рукость учеников. Т. е. 5 правшей и 5 левшей. Во втором столбике нумерация учеников. В третьем столбике ответы на тестирование. Как известно, что у нас 3 с врожденным левшеством. Они на все вопросы тестирования ответили одинаково, и все ответы состоят из букв «Л». Это означает, что у этих учеников правое полушарие доминирует над левым. Левая сторона является для них ведущей (левая рука, левый глаз).

Ответы учеников № 4 и № 5 состоят из 2 «Л» и 2 «П». У Ученика № 4 более ведущей стороной является правая сторона, т. е. левое полушарие, доминирует над левым, несмотря на письмо левой рукой. Ученик № 5 тоже является правшой, ведущая рука для него по тестированию левая.

Ученики-правши все ответили на тестирование буквой П, что доказывает их 100% правшество.

Далее для определения моторной системы были применены следующие тесты.

Попросили учеников с закрытыми глазами нарисовать круг, квадрат и треугольник. При выполнении задания ведущей рукой должно были наблюдаться следующее:

— линии фигур рисуются ведущей рукой медленно, но более точно,

— с не ведущей рукой чётко выражен тремор, углы кругловаты или сглажены, точки соединения расходятся.

Скорость движений и сила ведущей руки больше, чем не ведущей. Для оценки скорости использовали число простукиваний указательным пальцем за 10 секунд или число точек (касаний ручки) плоскости листа.

Ученики задание выполняли трижды, затем рассчитали среднее значение.

Данный тест прошли без затруднения все ученики, кроме учеников № 4 и № 5. В их рисунках видны были следы небольшого тремора, углы были нечеткими, а точки соединения не сошлись.

При определении слухоречевой системы проводили следующий тест. Ученики должны были послушать тиканье часов, и определить, с какой стороны слышится громче. Таким образом, определили у детей ведущее ухо.

По результатам теста левым ухом громче слышалось для учеников: № 1, № 2, № 3, № 5 и № 7. Это говорит о том, что для этих учеников ведущим ухом является левое, для оставшихся учеников правое.

Для определения зрительной системы можно использовать тесты:

- моргание одним глазом
- рассматривание в подзорную трубу
- при «пробе Розенбаха» определили ведущий глаз.

Для этого ученикам потребовалось держать карандаш вертикально вытянутой рукой вперед. Затем фиксировать взгляд на определенной точке, отстоящей на 3-4 м. После чего оба глаза попеременно закрывать. Ведущим глазом будет считаться тот глаз, при закрытии которого карандаш смещается в сторону ученика. Таким образом, определили ведущий глаз.

Подводя итоги исходя из изученного, выяснилось, что левшество — это не болезнь, не отклонение или недостаток человека. Левшество как и правшество имеет свои недостатки и преимущества. С поддержки и родителей и учителя они тоже могут достичь своего совершенства.

Литература:

1. Баркан, А. Карандаш в левой руке. Будь здоров. — М.: Просвещение, 2006. — 112 с.
2. Безруких, М. М. Леворукий ребёнок. — 2-е изд. дораб. — М.: Вентана-Граф, 2008. — 64 с.
3. Безруких, М. М., ред. С. Е. Сапожникова. Леворукий ребенок в школе и дома/ — Екатеринбург: У-Фактория, 2003. — 304 с.
4. Особенности леворуких детей младшего школьного возраста. [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti\\_levorukix\\_detej\\_mladshego\\_shkolnogo\\_vozrasta/\(15.09.2021\)](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_levorukix_detej_mladshego_shkolnogo_vozrasta/(15.09.2021))
5. Специфика организации процесса обучения леворуких детей в начальной школе [http://dodiplom.ru/ready/99809\(08.09.2021\)](http://dodiplom.ru/ready/99809(08.09.2021))
6. Леворукие. Игровые приемы при работе с леворукими детьми. <https://infourok.ru/levorukie-igrovie-priemi-pri-rabote-s-levorukimi-detmi-980002.html>

## The connection of psychological problems of adolescents with different characteristics of the image of adulthood

Omelyanenko Anastasiya Vitalyevna, student master's degree  
Belgorod National Research University

## Связь психологических проблем подростков с разными характеристиками образа взрослости

Омельяненко Анастасия Витальевна, студент магистратуры  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

The image of adulthood is a special neoplasm of a teenager's self-consciousness, an integral affective-cognitive complex that includes a teenager's ideas about his own adulthood and a dynamic component through which ideas are realized in actions. The image of adulthood is formed on the basis of the formed image of the «ideal adult», which is laid down before adolescence and serves as a guideline for the development of a teenager, which indicates the high importance of the content of the image of an adult and the image of adulthood for the development of a teenager and his later life — the image of adulthood is of great importance in setting and achieving goals, developing personal qualities and properties, the degree of activity and initiative in terms of social interaction, in terms of achieving success in various fields [2, 3].

Consequently, without ideas about what it really means to be an adult, without ideas about the appearance, behavior, relationships and activities of adults, adolescents cannot have a sense of adulthood, a tendency to develop their own adulthood. Teenagers are coming out of the «children's world», but they are still not ready to move into the «adult world». However, they want to be adults, since the feeling of adulthood is a central neoplasm already in the younger adolescence. Yesterday's children have an interest and desire to know the adult world: first they observe and analyze, compare adults and their qualities, choose the most attractive personalities, a kind of ideal or standard.

V.I. Zorina in her research made it possible to understand that «the formed image of the «ideal adult» serves as a guideline for the direction of development of a teenager, while she believes that this orientation can be designated as a prerequisite for the manifestation of volitional efforts to achieve the intended goals, the realization of their desires. Then, after forming the image of an «ideal adult», teenagers copy the elements of appearance, behavior, communication and activity, and after analyzing themselves, their behavior, appearance, character, and based on what they found, they model and build their parameters of «adulthood» [1, p. 91].

According to L. A. Regush, the psychological problem «is a certain contradiction between the formed or actual level of development of certain mental functions, processes, properties, and those challenges that life makes, requiring the emergence of new mental qualities. Mental development in adolescence is characterized by the aggravation of contradictions between already formed mental properties and the requirements of human life to master new forms and types of vital activity, which can act as sources of problems» [5, p. 7].

The presence of large psychological problems can interfere with the normal formation of the image of adulthood in adolescents, at the same time, an incorrectly formed image of adulthood can serve as a source of certain experiences of adolescents. Such experiences can provoke the emergence of various psychological problems of adolescents.

In a study aimed at studying the psychological problems of adolescents with different indicators of adulthood, admitting 60 adolescents aged 13 to 14 years old, studying at the Municipal Educational Institution «Severny General Education School No. 1» urban — type settlement (UTS) Severny, Belgorod district, Belgorod region.

The following diagnostic techniques were used: «Psychological problems of adolescents» (L. A. Regush, E. V. Alekseeva, A. V. Orlova, Yu. S. Pezhemskaya), the questionnaire «My image of adulthood» (O. V. Kuryшева), an essay on the topic: «When, in what situations do I feel like an adult» (O. V. Kuryшева).

We have suggested that there is a connection between the psychological problems experienced by adolescents and the characteristics of the image of adulthood, namely:

1) the more psychological problems such as problems related to school and problems related to communication with peers are characteristic of adolescents, the more often teenagers will show adulthood in school life

2) the more psychological problems such as problems associated with the parental home are characteristic of adolescents, the more often teenagers will show adulthood in domestic situations.

To identify the presence and nature of links between indicators of psychological problems and indicators of the image of adulthood in adolescents, we applied a nonparametric statistical method for independent samples — Spearman's  $r$ -criterion.

22 positive (direct) correlations were found.

So, when realizing adulthood in such types of situations as «School life» ( $r = 0.324$  at  $p \leq 0.05$ ), «Imitation» ( $r = 0.398$  at  $p \leq 0.01$ ), «Communication with peers» ( $r = 0.291$  at  $p \leq 0.05$ ), «Domestic situations» ( $r = 0.336$  at  $p \leq 0.01$ ), there will be a high severity of the indicator of psychological problems «Problems associated with the parental home». This may be due to the fact.

When realizing adulthood in situations such as «Independent action» ( $r = 0.265$  at  $p \leq 0.05$ ), «School life» ( $r = 0.256$  at  $p \leq 0.05$ ), «Imitation» ( $r = 0.298$  at  $p \leq 0.05$ ), there will be a high severity of the indicator of psychological problems «Problems

associated with school». This can be determined by the fact that they cannot independently decide how to act.

When realizing adulthood in such types of situations as «School life» ( $r = 0.271$  at  $p \leq 0.05$ ), «Communication with younger children» ( $r = 0.264$  at  $p \leq 0.05$ ), «Imitation» ( $r = 0.403$  at  $p \leq 0.05$ ), «Communication with peers» ( $r = 0.342$  at  $p \leq 0.01$ ), «Home situations» ( $r = 0.319$  at  $p \leq 0.05$ ), «Other» ( $r = 0.272$  at  $p \leq 0.05$ ), there will be a high severity of the indicator of psychological problems «Problems associated with communication with peers». This can be explained by the fact that communication, especially communication with peers, at this age becomes significant for adolescents and largely determines their life, adolescents interact with each other both at school and outside it.

A direct link was found between the manifestation of adulthood through imitation and problems associated with leisure activities ( $r = 0.277$  at  $p \leq 0.05$ ). This can probably be explained by the fact that when choosing how to spend their free time, adolescents are guided by other people, imitating them.

When realizing adulthood in such types of situations as «Communication with adults» ( $r = 0.289$  at  $p \leq 0.05$ ), «School life» ( $r = 0.346$  at  $p \leq 0.01$ ), «Communication with younger children» ( $r = 0.317$  at  $p \leq 0.05$ ), «Imitation» ( $r = 0.395$  at  $p \leq 0.01$ ), «Communication with peers» ( $r = 0.333$  at  $p \leq 0.01$ ), «Home situations» ( $r = 0.367$  at  $p \leq 0.01$ ) there will be a high severity of the indicator of psychological problems «Problems associated with health». This may be explained by the fact that adolescents are afraid of accidentally contracting dangerous diseases; worried about the health of relatives, friends, and acquaintances; may feel severe physical fatigue due to workload.

Also, direct connections were found between such types of situations of manifestation of adulthood as «Imitation» ( $r = 0.325$  at  $p \leq 0.05$ ), «Domestic situations» ( $r = 0.265$  at  $p \leq 0.05$ ) and the average score of problem concern. This may be explained by the fact that in various home situations and when trying to show their adulthood through imitation of adults and loved ones, teenagers face great problematic experiences.

Based on all the above, we can conclude that our hypothesis is partially confirmed at a high level of statistical significance  $p \leq 0.01$ .

#### References:

1. Зорина, В. И. Опыт исследования идеального образа взрослого в подростковом возрасте с помощью семантических пространств [Текст]/В. И. Зорина // Вестник Пермского университета. — 2014. — № 1 (17). — с. 83-91.
2. Курышева, О. В. Возрастные схемы самости подростков [Текст]/О. В. Курышева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2013. — № 3. — с. 37-43.
3. Курышева, О. В. Развитие образа взрослости и его влияние на поведение младших подростков в реальных ситуациях [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13/О. В. Курышева. — Москва, 2000. — 139 с.
4. Регуш, Л. А. «Психологические проблемы подростков»: стандартизированная методика: Научно-методические материалы [Текст]/Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — 34 с.
5. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) [Текст]/Л. А. Регуш. — Санкт-Петербург: Речь, 2016. — 320 с.

## Учебный стресс у курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России

Серпилина Евгения Константиновна, студент магистратуры  
Воронежский государственный университет

*В статье исследуется учебный стресс у курсантов первого года обучения в образовательных организациях системы МВД России. Рассматриваются особенности организационной среды образовательных организаций системы МВД России.*

*Ключевые слова: стресс, учебный стресс, стресс-факторы, организационная среда, служебная деятельность.*

Учебная деятельность в высших учебных заведениях — один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности. С первых дней в вузе стресс в той или иной степени постоянно преследует обучающихся и является причиной нарушений эмоциональной, когнитивной, поведенческой, и мотивационной сфер деятельности. В данный период основной является учебная деятельность, которая сопровождается высоким уровнем стрессовых нагрузок.

Многие исследователи в своих работах отмечают, что у стресса нет единого и четкого определения, как отмечает В. А. Бодров, «в этой области не существует установившейся терминологии, даже определения стресса часто очень существенно различаются» [1]. Само понятие стресс в таких областях знаний как психология, медицина, биология и других чаще всего используется в двух значениях. С одной стороны, стресс является неким фактором, который воздействует на организм, а с другой — это результат влияния данного фактора. Учебный стресс — это разновидность стресса, который включает в себя физиологический, эмоциональный и поведенческий компоненты и проявляется в результате учебной деятельности.

Изучение учебного стресса среди обучающихся является достаточно новым направлением современных психологических исследований, однако в последнее время интерес исследователей в этой области только увеличивается. Результаты исследования могут быть использованы для разработки способов оценки влияния факторов учебной среды на организм обучаемых, а также резервов механизма адаптации к ним. Изучение особенностей учебного стресса у курсантов первого курса позволит предложить психологические рекомендации для учащихся по разрешению возникших сложных ситуаций, вызванных учебным стрессом.

Причиной стресса первокурсников могут стать большие перемены в жизни. Это наиболее трудный этап обучения в вузе. На первом курсе обучающиеся приобретают новый для них статус, адаптируются к новым взаимоотношениям и учебной среде. С первых дней курсанты включаются в сложный процесс учебно-служебной деятельности. Наряду с этим они попадают в условия профессиональных взаимоотношений с курсовыми офицерами. Курсанты первого курса могут испытывать состояние вы-

сокого перенапряжения тела, снижение эмоционального и интеллектуального потенциала.

При этом стоит учитывать особенности организационной среды образовательной организации системы МВД России как фактор, влияющий на возникновения стрессов. Организационная среда образовательной организации системы МВД России представляет собой образовательное пространство, объединенное организационной культурой, комплексно воздействующее на развитие личности курсантов, способствующее формированию нетрадиционного мышления обучаемых. Организационная среда вуза — это своеобразный образовательно-воспитательный комплекс, вводящий курсантов в реальную систему общественных и профессиональных отношений, в том числе между педагогами и курсантами, и включающий определенные характеристики своей «внутренней жизни».

Организационная среда образовательных организаций системы МВД России действительно является довольно специфичной, поскольку представляет собой совокупность как характеристик, присущих высшим образовательным учреждениям, так и особенностей, свойственных правоохранительным органам, предполагающим необходимость подчинения, уставной распорядок дня, увеличенные психофизические нагрузки, осознание повышенной ответственности, определенный риск и опасность [7].

Указанные специфические условия жизнедеятельности образовательных организаций МВД России уже сами по себе могут выступать в качестве стресс-факторов для обучающихся, в частности для курсантов первых курсов, только поступивших на службу в органы внутренних дел.

Факторами, определяющими возникновение учебного стресса у курсантов первого курса могут являться недостаточно качественный сон, неблагоприятные физические условия обучения (проживание в общежитии на «закрытой» территории вуза), наличие у курсанта задолженностей и плохой успеваемости (возможно связанной с пропусками по причине несения службы в нарядах), низко развитые навыки рационального планирования и распределения времени, чрезмерная учебная нагрузка, невыполнение или некорректное выполнение

заданий, потеря интереса к учебной деятельности или каким-либо её компонентам, конфликты с однокурсниками, преподавателями или курсовыми офицерами.

Стресс, вызванный вышеперечисленными причинами, может привести к серьёзным негативным последствиям, а также отрицательно повлиять на психическое здоровье курсантов. Учебный стресс может привести к раздражительности и нарушению социальных контактов, к бессоннице, учащённому сердцебиению и болям в сердце, к головным болям от постоянного напряжения, повышению или понижению аппетита и, как следствие, проблемам с желудочно-кишечным трактом, а также к тревоге, потере уверенности в себе и снижению самооценки.

Отметим, что возраст курсантов-первокурсников характеризуется тем, что индивидуальные ресурсы представляются неисчерпаемыми, к собственному здоровью молодые люди относятся пренебрежительно. Данному возрасту также характерно большое количество эмоциональных переживаний, это влияет на стиль жизни. Во-

просам отдыха и релаксации курсантами первого курса уделяется недостаточно времени.

Для снятия стресса молодые люди могут прибегать к неприемлемым способам, оправдывая все это — «снятием напряжения». Так, алкоголь и сигареты являются неприемлемыми приемами снятия стресса, а общение с друзьями, прогулки на свежем воздухе, физическая активность и другие — приемлемыми.

Итак, специфическая организационная среда образовательных организаций системы МВД России оказывает активное, системное и целенаправленное воздействие на курсантов, трансформирует их поведение в соответствии с ее структурой, правилами, основополагающими организационными нормами и ценностями. Учет факторов организационной среды должен являться предметом пристального внимания со стороны руководителей всех степеней с целью оптимального и эффективного предупреждения возникновения стрессовых состояний у курсантов, оценки и контроля мер, принимаемых для снижения влияния стресс-факторов.

#### Литература:

1. Бодров, В. А. Информационный стресс/В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2004.
2. Бирюков, И. В. Современные психотехнологии профилактики и коррекции организационных стрессов и негативных эмоциональных феноменов персонала образовательных учреждений МВД России: учебно-методическое пособие/И. В. Бирюков, В. В. Ермолаев, Ю. А. Кравцова. — М.: ВИМВД России, 2008.

## Влияние тренинга жизненных навыков на психологические защиты и совладающее поведение студентов-психологов

Соколова Алена Олеговна, студент;

Дворцова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

*В статье описываются результаты экспериментального исследования влияния тренинга жизненных навыков на психологические защиты и совладающее поведение студентов-психологов. В эксперименте реализован квазиэкспериментальный план с двумя неэквивалентными группами с тестированием.*

**Ключевые слова:** психологическая защита, совладающее поведение, тренинг, жизненные навыки, квазиэкспериментальный план.

Рассматривая подходы отечественной психологии, в 50-70 годах термин психологическая защита практически не затрагивался, вместо этого использовали такие термины как: «психологический барьер», «защитная реакция», «смысловой барьер», «компенсаторные механизмы».

Интенсивное развитие изучения механизмов психологических защит началось в 60-х годах XX века. Большой вклад внес Ф.Б. Басин. Он полагал, что психологическая защита — это нормальное проявление, работающий на постоянной основе механизм человеческого сознания. И основным для этого механизма является постоянная за-

щита от разрушающих влияний психологической травмы, а также понижение ее субъективной значимости. То есть психологическая защита выступает в качестве системы механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность, переживаний. Защитные механизмы помогают нам преодолеть неконструктивное поведение при столкновении сознательного и бессознательного, путем определенной перестройки нашей системы установок и устранения чрезмерного эмоционального напряжения, то есть снизить тревогу и дискомфорт [3].

На данный момент уже появилось множество разных подходов к трактовке понятия «совладающее поведение», а также его сути. Вообще само понятие «совладающее поведение» было введено в обиход Л.И. Анциферовой. Под ним она понимала определенные осознаваемые действия, благодаря которым человек может справиться с эмоциональным и интеллектуальным напряжением, для лучшей адаптации к окружающим условиям [1]. И.М. Никольская утверждает, что совладающее поведение отличается от защитных механизмов, именно своей гибкостью и целенаправленностью для преодоления различных ситуаций [5].

Согласно Т.Л. Крюковой совладающее поведение является сознательным действием и способно предостеречь человека от различных угроз, либо помочь ему лучше адаптироваться к требованиям различных ситуаций [2]. Учитывая психологические особенности студентов-психологов, доказано что доминирование неконструктивных защит, таких как: регрессия, отрицание, проекция может привести к определенным трудностям в адаптации к учебному процессу. Исследования К.Ю. Ануфриюк показывают, что чем больше у личности в запасе таких психологических защит, как проекция и замещение, тем ниже уровень адаптированности. Что касается конструктивной модели поведения, для нормального обучения, необходимо использовать интеллектуализацию, так как она использует приемы логической переработки информации и обосновывает адекватность формирования социальных навыков поведения [4].

Для проверки нашей гипотезы, о том, что тренинг жизненных навыков повлияет на конструктивные психологические защиты и на рефлексивное и проактивное преодоление трудностей, мы провели эксперимент по квазиэкспериментальному плану с двумя неэквивалентными группами с тестированием до и после воздействия.

Была проведена входная и выходная диагностика студентов-психологов 4 и 5 курса в возрасте от 20 до 24 лет, в составе 45 человек: экспериментальной (10 человек) и контрольной группе (35 человек, с помощью методик: Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др. Опросник «Диагностика типологий психологической защиты или индекс жизненного стиля (ИЖС)»; Р. Лазарус Опросник «Способы совладающего поведения» и Э. Грингласс, Р. Шварцер в адаптации Е. Старченкова «Проактивное совладающее поведение».

По результатам входной диагностики мы определили, что студентам больше всего присуще такие психологические защиты: компенсация и регрессия, а также совладающее поведение: самоконтроль, принятие решения, конфронтация, поиск социальной поддержки. Студенты в своей жизни предпочитают стратегии превентивного, проактивного и рефлексивного преодоления. Также после воздействия тренинга жизненных навыков, нами была

проведена выходная диагностика экспериментальной и контрольной группы и проверка оценки достоверности различий с помощью математико-статистического анализа по t-критерию Стьюдента.

Результаты по методике Р. Плутчика в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др. Опросник «Диагностика типологий психологической защиты или индекс жизненного стиля (ИЖС)» представлены в таблице 1.

Из данных результатов следует что, после проведения тренинга наблюдаются значимые различия в контрольной и экспериментальной группе по шкалам, регрессия и замещение. После проведения тренинга в экспериментальной группе показатели регрессии повысились в отличие от контрольной группы. Также отличаются показатели замещения, это говорит нам о том, что экспериментальная группа больше склонна заменять решение сложных задач на более простые и доступные.

Влияние психологического тренинга жизненных навыков на совладающее поведение по методике Р. Лазаруса Опросник «Способы совладающего поведения» представлены в таблице 2.

Таким образом проведя анализ полученных результатов, нами не было обнаружено статистической значимости. Это говорит нам о том, что тренинг жизненных навыков никак не повлиял на показатели совладающего поведения.

Рассмотрим влияние психологического тренинга жизненных навыков на совладающее поведение по методике Э. Грингласс, Р. Шварцер в адаптации Е. Старченкова «Проактивное совладающее поведение». Результаты представлены в таблице 3.

Из данной таблицы видно, что есть значимые различия между экспериментальной и контрольной группой в показателях превентивное преодоление и поиск эмоциональной поддержки. Из этого следует, что после тренинга жизненных навыков, данные этих показателей намного возросли в экспериментальной группе, что говорит нам о возможности превосходить потенциальную стрессовую ситуацию, чтобы иметь возможность как можно лучше подготовиться к негативным последствиям, наметить цели, включить процессы саморегуляции, когнитивные и поведенческие составляющие. Также после тренинга у экспериментальной группы возросла ориентация на регуляцию эмоционального дистресса путем разделения эмоций и чувств с ближайшим окружением и поиска сочувствия.

Таким образом при анализе изменений, произошедших в контрольной и экспериментальной группах, были обнаружены значимые различия в шкалах замещение, регрессия, превентивное преодоление и поиск инструментальной поддержки, что говорит о влиянии проведенного нами тренинга жизненных навыков и указывает на частичное подтверждение гипотезы.

Таблица 1. Влияние психологического тренинга жизненных навыков на психологические защиты

	Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл		Ср. арифм	Ср. кв. откл	t-критерий Стьюдента	p — уровень значимости	
									Эксперимент
Экспериментальная группа	Отриц. До	70	26,36	Контрольная группа	67,06	20,96			
	Подавл. До	62,8	28,25		49,71	30,44			
	Регрес. До	61,4	36,44		76,07	15,19			
	Компенс. До	66,2	25,92		75,79	24,50			
	Проекц. До	35,8	35,31		45,46	27,31			
	Замещ. До	71,8	24,82		56,80	27,30			
	Интел-ия. До	55,1	21,88		59,97	23,50			
	РО. до	42,4	30,84		36,56	21,81			
	Эксперимент				Эксперимент				
	Отриц. После	80,4	17,53		72,88	17,43			
	Подавл. После	56,8	29,65		55,37	29,51			
	Регрес. После	70,4	31,57		61,54	29,69			
	Компенс. После	61,1	33,13		72,63	26,19			
	Проекц. После	43	34,45		43,77	27,09			
	Замещ. После	62,3	26,46		61,23	27,55			
	Интел-ия. После	56,4	20,83		50,60	26,39			
	РО после	36,2	26,75		48,49	28,95			
	Δ отриц	10,4	19,68		4,61	16,27	0,85	1,96	
	Δ подавлен	-6	26,42		5,66	11,38	-1,36	1,96	
	Δ регрес	9	12,71		-5,93	19,66	<b>2,75</b>	1,96	
Δ компенс	-5,1	40,20	-1,62	19,05	-0,27	1,96			
Δ проекц	7,2	16,31	-1,69	17,16	1,50	1,96			
Δ замещ	-9,5	8,49	4,43	18,20	<b>-3,41</b>	1,96			
Δ интелл	1,3	16,32	-8,38	16,19	1,65	1,96			
Δ реактив	-6,2	31,23	7,72	24,63	-1,29	1,96			

Таблица 2. Влияние психологического тренинга жизненных навыков на совладающее поведение

	Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл		Ср. арифм	Ср. кв. откл	t-критерий Стьюдента	p — уровень значимости	
									Эксперимент
Экспериментальная группа	К до	58,5	8,14	Контрольная группа	54,18	7,76			
	Д до	57,2	8,09		60,06	7,67			
	С до	45	9,37		49,09	7,58			
	ПСП до	55,1	9,53		47,62	9,71			
	ПО до	56,7	5,58		52,17	7,79			
	Избег. До	60,7	8,84		57,71	7,26			
	ПР до	55,5	13,43		54,82	9,95			
	ПП до	53,4	10,63		53,89	9,57			
	Эксперимент				Эксперимент				
	К после	55,8	7,94		53,09	7,87			
	Д после	56,8	9,17		58,37	9,59			
	С после	45,8	9,08		45,91	9,39			
	ПСП после	53,5	12,02		46,20	9,45			
	ПО после	55,6	6,59		51,85	7,19			
	Избег. После	58,3	10,47		57,35	8,01			
	ПР после	55	14,20		53,15	10,10			
	ПП после	55,1	11,63		53,37	10,97			
	Δ К	-2,7	6,09		-0,56	6,71	-0,95	1,96	
	Δ Д	-0,4	7,11		-1,69	7,09	0,50	1,96	
	Δ С	0,8	9,57		-3,17	8,52	1,19	1,96	
Δ ПСП	-1,6	6,95	-1,15	9,44	-0,17	1,96			
Δ ПО	-1,1	4,77	-0,62	7,97	-0,24	1,96			
Δ Избег.	-2,4	8,36	-0,35	7,31	-0,70	1,96			
Δ ПР	-0,5	6,36	-1,68	9,40	0,46	1,96			
Δ ПП	1,7	5,27	-0,51	6,68	1,10	1,96			



Таблица 3. Влияние психологического тренинга жизненных навыков на проактивное совладающее поведение

	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий Стьюдента	p — уровень значимости	
	Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл	Ср. арифм			Ср. кв. откл
	ПП до	41,4	7,73	41,26	6,79		
	РП до	31,5	8,34	32,71	6,37		
	СП до	9,7	3,50	10,09	3,29		
	Превен. П до	25,9	6,76	27,53	5,27		
	ПИП До	17,7	5,12	17,76	4,66		
	ПЭП до	13,1	4,65	13,24	3,47		
	Эксперимент			Эксперимент			
	ПП после	43	8,89	40,62	6,82		
	РП после	33,4	8,07	32,32	5,07		
	СП после	10,5	3,44	10,17	3,06		
	Превен. П после	29,3	7,01	26,94	5,45		
	ПИП после	23,4	4,86	17,37	4,84		
	ПЭП после	15,3	3,53	13,94	3,54		
	Δ П	1,6	6,33	-1,03	4,35	1,23	1,96
	Δ Р	1,9	3,45	0,15	5,75	1,18	1,96
	Δ С	0,8	2,53	0,09	2,05	0,82	1,96
	Δ Привен. П	3,4	5,17	-0,76	4,58	<b>2,30</b>	1,96
	Δ ПИП	5,7	3,68	-0,56	2,93	<b>4,94</b>	1,96
	Δ ПЭП	2,2	2,86	0,79	2,77	1,38	1,96

Литература:

1. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного. — М.: Академический проспект, 2000. — с. 27-52.
2. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. — 426 с.
3. Лапкина, Е. В. Психологическая защита и совладание: защитная система личности. — Ярославль: Ярославский педагогический вестник, 2011. — № 2. — с. 232-236.
4. Михайлова, В. П. Модели поведения студента в зависимости от соотношения типа темперамента, акцентуаций характера и психологических защит. — Кемерово: Вестник Кемеровского государственного университета, 2009. — с. 77-86.
5. Никольская, И. М. Совладающее поведение в защитной системе человека: Материалы междунар. науч.-практ. конф.. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. — с. 52-54.

## Нейропсихологический подход в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Станиславская Кристина Сергеевна, педагог-психолог  
ГБОУ г. Москвы Школа № 2120

В настоящее время увеличилось число детей с различными отклонениями и нарушениями в психическом развитии, которые имеют статус ОВЗ. У этих детей имеются смешанные, полные или парциальные нарушения в развитии: страдают сенсорная, познавательная, регуляторная и/или эмоционально-волевая сферы, нарушены

пространственно-временные ориентиры, координация движений. Дети с ОВЗ объективно нуждаются в комплексной специализированной помощи и активном психологическом сопровождении их полноценного и доступного развития, воспитания, обучения. Во многом эти дети, как и другие, имеют свою систему ценностей,

потребностей, свой характер. Специфичность этого вопроса в том, что для них процесс приспособления к социуму будет происходить несколько иначе, чем у других, что обусловлено их физическим и психическим здоровьем; особыми потребностями в организации образовательного процесса; внутренней установкой такого ребенка в отношении к окружающим, к своему недугу. Все это важно учитывать тем специалистам, которые взаимодействуют с ребенком ОВЗ, и, безусловно, большая роль в этом отводится психологу будь то образовательного учреждения или же специализированного, коррекционного.

Психологу, работающему с детьми ОВЗ, важно придерживаться нейропсихологического подхода как условия здоровьесбережения таких детей. Он позволяет раннее определение механизмов дизонтогенеза и формирования нарушений функций ЦНС, лежащих в его основе, что способствует своевременному и адекватному подбору коррекционных программ для преодоления нарушений той или иной сферы развития ребенка. Применение психологами такой системы с нейрокоррекционным воздействием, может оказать положительное влияние на сформированность мозговых процессов детей ОВЗ, при условии правильной организации этой технологии. Такой подход способствует достижению возрастных нормативов в общем психическом развитии.

Нейропсихологический подход основан на замещающем онтогенезе (А.В. Семенович), т.е. если у ребенка возникли и проявляются патологические симптомы в движениях, речи, в общем психическом развитии, следовательно, на определенном этапе его развития воздействовали патогенные факторы, приведшие к такому состоянию. Задачей психолога становится прояснить то, какие функции остались сохранными, компенсаторными, а какие были утрачены ребенком или не имели своего формирования вовсе [1, с. 22]. Далее важно выстраивать взаимодействие с ребенком и его семьей исходя из запроса и возможностей его реализации в текущей жизненной ситуации, семейной истории. Психолог помогает сформировать ориентиры этих детей и их родителей на возможности, навыки и способности, что позволяет этим детям не ограничиваться сознательно на тех, которых у них нет.

Психолог обязан придерживаться основополагающих принципов нейропсихологического подхода в работе с детьми ОВЗ: принцип опоры на индивидуально-личностные особенности ребенка; на сохранные формы деятельности; принцип «от простого к сложному» и постепенному введению новых видов деятельности; принцип опоры на предметную деятельность и ее организацию; принцип программированного обучения/коррекции; эмоциональный контакт с ребенком.

Нейропсихологический подход в работе психолога базируется также на теории развития ВПФ Л.С. Выгот-

ского, учении А.Р. Лурия о 3-х функциональных блоках мозга, теории нейропсихологической реабилитации Цветковой Л.С. Данный подход предполагает построение коррекционно-развивающей работы с ребенком ОВЗ с учетом его индивидуально-типологических нейропсихологических особенностей: состояния каждой ВПФ, выделение сильных и слабых сторон, компонентов развития ВПФ и включает следующие этапы: диагностический, установочный, коррекционный и этап оценки эффективности коррекционно-развивающего воздействия [4, с. 122].

Немаловажным аспектом знания и применения психологом в работе с детьми ОВЗ является нейропсихологическая диагностика, позволяющая не только определить локализацию поражения, но и этап до которого созрели эти структуры, что позволяет пройти с помощью коррекционных упражнений тот путь, который здоровый ребенок проходит естественным путем. На основании диагностических данных разрабатываются коррекционные приемы, оценивается эффективность их воздействия [4, с. 12]. Цель диагностического этапа — установить наличие повреждения или запаздывания функционального созревания мозговых структур. При проведении диагностики первостепенным является выявление не актуального уровня знаний и умений, а соотношения базовых патогенных факторов и сохранных звеньев психической деятельности. В последующем, на основании диагностических данных разрабатывается коррекционная программа, индивидуальная для каждого ребенка. Диагностика используется не только для выбора коррекционных приемов, но и для оценки эффективности их воздействия в динамике [6, с. 57].

Так, нейропсихологический подход предполагает диагностику, учет и коррекцию нарушенных психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи), и эмоционально-волевой сферы ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 34].

Таким образом, психолог, в процессе взаимодействия с детьми ОВЗ использующий в своей работе нейропсихологический подход, следующий его базовым принципам, этапам, выстраивает такую коррекционно-развивающую среду и пространство, которая становится максимально эффективной площадкой для учета сильных и слабых сторон каждого особенного ребенка. Придерживаясь такого подхода, психолог не только стремится соответствовать и выполнять нормативы, тщательно диагностировать, но и придерживается ориентиров индивидуально-личностных типологических свойств сохранных и ограниченных особенностей детей для их успешного использования дальнейшем. Всё это соответствует созданию адекватной развивающей среды на раннем и последующих этапах результативного коррекционного воздействия относительно всех сфер жизни, в которые включен ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья.

## Литература:

1. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. — М.: Генезис, 2005.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2010.
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
4. Хомская, Е. Д. Нейропсихология. — СПб.: Питер, 2007.
5. Конева, Е. А., Рудаметова Н. А. Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. — Новосибирск, 2008.
6. Цветкова, Л. С. «Методы нейропсихологической диагностики детей», М., 1998 г.

## Типы личностных акцентуаций лиц допризывного возраста с негативным отношением к службе в армии

Тараненко Алена Александровна, медицинский психолог;  
Марченко Евгения Александровна, медицинский психолог

ГБУЗ «Специализированная психиатрическая больница № 7» Министерства здравоохранения Краснодарского края

*В статье авторы исследуют современные взгляды подростков на службу в армии, рассматривают понятие личности и личностной акцентуации, предоставляют статистические данные о преобладании типов акцентуаций личности у подростков с негативным отношением к воинской службе.*

**Ключевые слова:** личность, акцентуация личности, Личко, ПДО, подростки, воинская служба.

В современных реалиях одним из значимых этапов жизни подростков выступает обязательная служба в вооруженных силах по достижении совершеннолетнего возраста [2]. Регулярно сталкиваясь в своей работе с психодиагностическим обследованием лиц допризывного возраста (16-17 лет), по направлению военкомата, мы обратили внимание, что за последнее время увеличилось количество негативной настроенности к службе в армии.

По результатам вербального опроса испытуемых, можно предположить, что в настоящее время статус и престиж Российской армии не находится на высоком уровне. Также стоит отметить, что среди опрошенных подростков часто встречается низкий уровень осведомленности об условиях службы, непонимание достоинств ее прохождения.

Среди наиболее значимых негативных ожиданий по поводу службы в армии встречаются следующие установки: «не хочу терять лишний год», «никому ничего не должен», «не справлюсь»; выявляется формирование страхов и тревоги в отношении тяжести службы. Многие молодые люди высказывают свою позицию о том, что год, который они отдадут службе в армии, можно было бы использовать для продолжения учебы или получения опыта работы. Также, весомая часть допризывников считают, что служба в армии представляет собой издевательства со стороны командующих военнослужащих, их отталкивает наличие «дедовщины», а также правовая незащищенность солдат, отсутствие порядка в армии. Не меньше подростков отме-

чает тяжелые бытовые условия, плохое питание, нехватку и износ оборудования [1, 2].

Кроме этого, собранные нами данные позволяют утверждать, что немаловажную роль в формировании установок в отношении службы в армии играют отдельные личностные черты испытуемых. Для понимания определения личности нами были изучены труды как западных, так и отечественных психологических деятелей, среди которых отмечаются разнообразные подходы и концепции, такие как: идеалистические теории (Аристотель, Платон, Гераклит и др.), теории типов/конституциональные теории (Гиппократ, Кречмер, Шелдон и др.), теории черт (Кеттелл), бихевиористические теории (Торндайк, Толмен, Халл, Скиннер), теории гештальт-психологии (Вергеймер, Келлер, К. Левин и др.), психодинамические и психоаналитические теории (классические теории Фрейда, Юнга, социально-психологические теории Адлера, Хорни, Эриксона и др.), теории сознания (Джеймс), экзистенциально-гуманистические теории (Олпорт, Маслоу, Роджерс, Фромм), теории социального научения (Бандура), когнитивные теории (Пиаже, Брунер, Вернер и др.), концепция личностных конструкторов (Келли), теории деятельности (Выготский, Леонтьев, Лурия, Рубинштейн и др.) [4].

На сегодняшний день не существует единой концепции личности, которая объясняла бы данный феномен во всей его многоаспектности. В своей статье мы будем придерживаться понимания личности как совокупности выработанных привычек и предпочтений, приобретенных

знаний, социокультурного опыта и психофизических особенностей человека, определяющих его повседневное поведение и связь с обществом и природой.

В процессе своего развития и становления личность обрастает определенным набором черт, в том числе патологических, которые могут быть выражены в различной степени у различных индивидов, представляя, таким образом, формирование личностной акцентуации или психопатии. В нашей работе, в виду возрастных особенностей испытуемых, рассматривается только акцентуации личности.

Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с взрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях. Типы акцентуаций личности весьма сходны и частично совпадают с типами психопатий, и рас-

сматриваются как переходные состояния между психопатией и нормой, не отличаясь той тотальностью проявлений, присущей понятию психопатия. Наиболее глубоко понимание акцентуаций в подростковом возрасте прорабатывал А.Е. Личко.

Для выявления типов личностных акцентуаций среди испытуемых нами был использован Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО), разработанный Личко (1976) для диагностики типов акцентуации характера и сопряженных с ними личностных особенностей подростков и юношей в возрасте 14-18 лет [3].

В исследование были отобраны 112 человек, без значимых психических нарушений, в возрасте 16-17 лет, проходившие психодиагностическое освидетельствование по направлению военкомата и с выявленным негативным отношением к службе в армии. Результаты проведенного исследования наглядно представлены на рисунке 1.

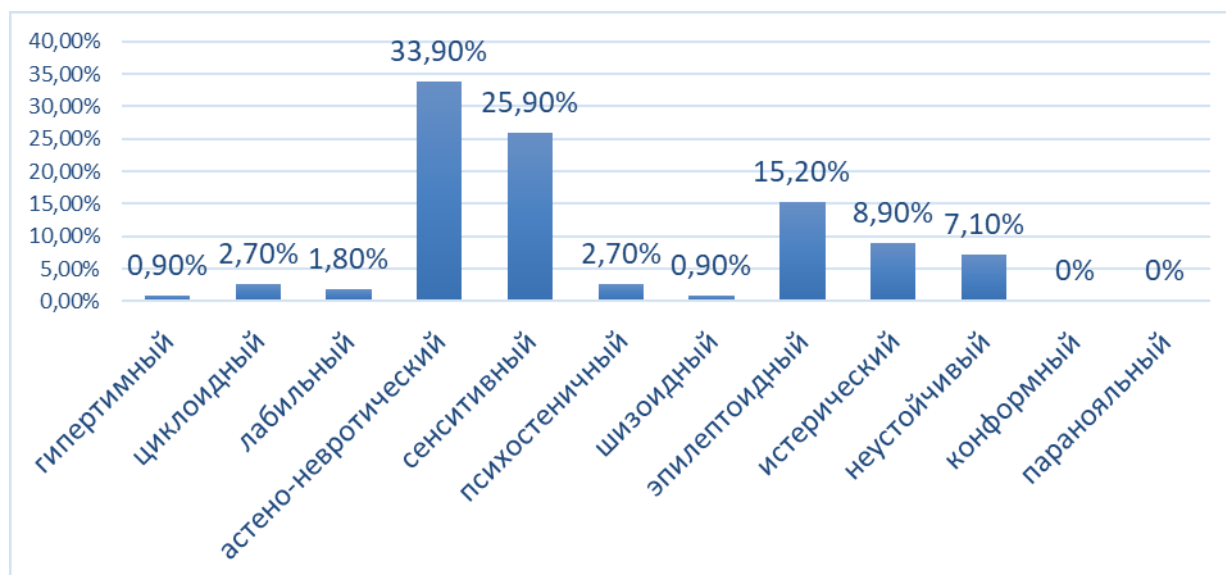


Рис. 1. Типы акцентуаций у лиц допризывного возраста

Как видно из рисунка 1, лидируют: астено-невротический (33,9%) и сенситивный (25,9%) типы акцентуаций. Они относятся к невротическому спектру отклонений. Для астено-невротического типа больше характерно наличие эмоциональной неустойчивости, повышенной утомляемости, раздражительности и раздражительной слабости, склонности к тревожному реагированию. Сензитивный тип личностной акцентуации характеризует социальная настороженность, тревожность, мнительность, впечатлительность, чувство собственной неполноценности [3].

Далее, среди лидирующих типов акцентуаций подростков с негативным отношением к службе в армии выделяются эпилептоидный (15,2%) и истерический (8,9%) типы. Значимыми чертами эпилептоидного типа выделяются повышенный эгоцентризм, чувство собственной авторитарности, ригидность внутренних установок, склон-

ность к аффектации, дисфории. Истерический же тип характеризуется наличием выраженного эгоцентризма, демонстративности, потребности во внимании и признании окружающими, стремлении занять лидирующую позицию [3, 4].

Менее выраженным, однако значимым, выявлен результат по неустойчивому (7,1%) типу акцентуации, ключевыми особенностями которого представляются: неустойчивость мотивационно-волевой сферы психической деятельности, избегание ответственности, склонность к ранней делинквентности, алкоголизации и употреблению ПАВ [3]. Остальные типы личностных акцентуаций не представляются статистически значимыми.

Таким образом, зная отличительные черты акцентуаций у лиц допризывного возраста с негативным отношением к службе в армии, их слабые и сильные стороны,

можно разработать действенные способы мотивирования. Так для лиц с невротическим реагированием (астено-невротический и сенситивный типы) желательно делать упор на разъяснение условий пребывания в рядах вооруженных сил, гарантирование безопасности и защищенности и, как следствие, снижение уровня негативными ожиданиями, тревоги и страха. Для эпилептоидного и истерического, наоборот, необходимо делать акцент на пре-

стиж, социальный статус и почетность службы. Лицам с неустойчивым типом акцентуации не рекомендуется проводить мотивационно-стимулирующие мероприятия, в виду низкой эффективности.

Полученная статистическая информация может быть значима в работе учителей, школьных психологов и социальных работников, проводящих предварительное информирование о службе в вооруженных силах РФ.

#### Литература:

1. Ашихмин, И. Н. К вопросу об отношении студенческой молодежи к службе в армии. Сборник «Патриотическое воспитание молодежи: проблемы и перспективы» [Текст]/И. Н. Ашихмин. — Орёл: ОрёлГТУ, 2013. — с. 135-137.
2. Дерюгин, Ю. Н. Армия России: взгляд в XXI век [Текст]/Ю. Н. Дерюгин // Социс. — 2015. — № 6. — с. 82-87.
3. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: Медицина, 1977; изд. 2 — е доп. и перераб., Л.: Медицина, 1983.
4. Столяренко, Л. Д. Психология личности: учебное пособие/Л. Д. Столяренко. — Рн/Д: Феникс, 2017. — 396 с.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Опыт патриотического воспитания обучающихся московских школ в рамках проекта «Университетские субботы в МПГУ»

Шевлягина Ирина Евгеньевна, ведущий специалист, и. о. начальника отдела приема и экономического сопровождения  
Управления непрерывного дополнительного образования;  
Самойлова Надежда Борисовна, старший преподаватель  
Московский педагогический государственный университет

*В статье анализируется опыт проведения Московским педагогическим университетом мероприятий, направленных на патриотическое воспитание молодежи, в рамках просветительского проекта «Университетские субботы».*

*Ключевые слова:* просветительский проект, патриотическое воспитание, университетские субботы, культура народов России, Отечественная история.

Последние десятилетия российской истории можно трактовать как период смены морально-нравственных ориентиров. Появление новых медиаресурсов, транслирующих ценности характерные для западной культуры, оказало значительное влияние на распространение в подростковой среде деструктивных форм поведения, порой принимающего делинквентные черты. В подобных условиях общество сталкивается с необходимостью решения проблем, связанных с ценностным и патриотическим воспитанием подрастающего поколения, чье гармоничное развитие является ключевым фактором в социально-экономическом и политическом развитии страны [1].

Майский указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одной из приоритетных целей российской системы образования выделяет воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [2]. Неотъемлемой частью всесторонне развитой личности является сформированность её самоидентификации как представителя определенного народа и носителя определенной культуры. В таком разрезе патриотизм, определяется как социально-нравственная ценность, которая выражает отношение личности к Родине и Отечеству, выступающих в качестве объектов ценностного отношения [3]. В этой связи одной из задач патриотического воспитания является формирование устойчивой связи между личностью государством, невозможное без накопления знаний об историческом прошлом страны, тра-

дициях и обычаях родного края, пониманием специфики условий исторического развития государства. В.А. Сухомлинский отмечал, что данная парадигма лежит в основе формирования чувства любви к Родине, осознания личностью нравственного долга перед Отечеством [4]. Особенно важным в данном процессе является возраст средней школы, выделяемый как наиболее чувствительный к воспитанию ценностных ориентиров.

Наряду с традиционными формами образования одним из средств достижения целей патриотического воспитания могут выступать неформальные формы организации досуговой и внеурочной деятельности обучающихся. Одной из таких форм является проект «Университетские субботы в МПГУ», реализуемый Московским педагогическим государственным университетом при поддержке Департамента образования и науки города Москвы.

Целью проекта является создание условий для профориентации обучающихся московских школ и удовлетворение их потребности в личностном развитии, социальном и профессиональном самоопределении, получении новых знаний и т. д. С 2014 года университет реализует мероприятия в форме интерактивных лекций, мастер-классов, экскурсий, панельных дискуссий и т. д. За этот период проведено свыше 500 мероприятий с общим охватом более 30 тыс. человек — учащихся, их родителей.

В 2021 году силами Центра развития открытого образования был реализован цикл мастер-классов, посвященный истории и культуре народов России, а именно: «Занимательная этнография. Как жили наши деды?», «Во что играли во времена Александра Невского», «Славянские ляльки-обереги из ткани», «Декоративно-при-

кладное искусство. Глиняная игрушка» и «Жилища народов России». При выборе тематики мероприятий учитывался возраст участников (1-9 классы), возможность деятельного включения детей в содержание занятия, акцент на уникальности исторического и цивилизационного наследия России. Также организаторами учитывался опыт проведения выездных дополнительных общеразвивающих программ в регионах РФ, реализованных в период с 2017 по 2020 год. Каждое мероприятие представляло самостоятельный интерес, вне зависимости от посещения остальных занятий цикла.

Мастер-класс «Во что играли во времена Александра Невского?» был направлен на знакомство участников с традиционными русскими играми. При проведении мероприятия особый акцент делался на взаимосвязь климатических, хозяйственно-бытовых и социальных факторов с играми народов России в период с X по XVIII вв., параллели с игровыми практиками народов Скандинавии, Центральной Европы и Монголии. Были рассмотрены такие игры как «бабки», «калечина-малечина», «бирюльки», «кубарь», «альчики», «рюхи» и «лапта». Практическая часть занятия включала в себя историческую реконструкцию, при этом выбирались такие игры, которые по содержанию могли быть доступны заявленной возрастной категории. Для формирования у участников понимания кросскультурных различий в традиция игровой культуры, участникам также было предложено самостоятельно изготовить «тавлеи» и «мельницу», относящиеся к числу старинных русских шашечных игр. Наряду с патриотическим и духовно-нравственным компонентом, такая практика развивает в обучающихся общекультурные компетенции: коммуникабельность, внимание, терпение, навыки функциональной грамотности. Опыт проведения мероприятия показал активную включенность обучающихся в познавательный процесс, результатом которого стало формирование представлений о культурных традициях разных регионов России. Одновременно была отмечена потребность обучающихся в соприкосновении к традициям и культуре предков через игровую деятельность. Такая потребность является следствием отсутствия преемственности семейных культурных традиций, утраты связи поколений через такие инструменты как семейные архивы, коллекции утвари предшествующих поколений, традиции сохранения семейной исторической памяти.

Мероприятия «Занимательная этнография. Как жили наши деды?», «Славянские ляльки-обереги из ткани», «Декоративно-прикладное искусство. Глиняная игрушка»

и «Жилища народов России» были направлены на знакомство обучающихся 1-9 классов с бытовыми традициями народов России. Организаторами мастер-классов было отмечено, что современные городские дети и подростки имеют весьма слабое представление о хозяйственно-бытовом укладе крестьянского населения Центральных и Северных областей России, кочевых народов в разрезе исторических реалий XVIII — начала XX веков. Этот вывод подтверждает К.М. Метелкина, в тоже время отмечая, что прекращение преемственности этнокультурных традиций приводит к существенному ограничению процесса патриотического воспитания молодежи [5]. Соглашаясь с данным тезисом, организаторы поставили цель осуществить культурно-историческую социализацию обучающихся московских школ посредством погружения их в традиционную культуру народов России во всем многообразии ее проявлений. На мастер-классах было рассмотрены быт и жилища народов Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока, устройство русской избы, промыслы народов России в разные исторические эпохи. Прикладная составляющая мероприятий заключалась в изготовлении участниками макетов традиционного жилища народов России «юрты», обереговых кукол, каргопольской глиняной игрушки, крученного пояса. По итогам проведения мастер-классов, было отмечено повышение интереса обучающихся к изучению цивилизационного наследия народов России, повышение мотивации к изучению школьного курса «Истории», «Мировой художественной культуры», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», родной литературы и языка, а также формирование чувства уважения к культуре предков.

Таким образом, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание в рамках неформальных форм образовательной деятельности выступает эффективным средством патриотического воспитания подрастающего поколения. Одной из таких форм может выступать проект «Университетские субботы», в рамках которого возможно проведение мастер-классов и интерактивных творческих мастерских, позволяющих осуществлять знакомство обучающихся с историей и культурой народов России. Опыт проведения таких мероприятий Московским педагогическим государственным университетом позволяет сделать вывод об эффективности таких занятий с точки зрения вовлеченности участников в познавательную деятельность, а также повышении их мотивации к изучению истории и культуры в рамках основных общеобразовательных программ.

#### Литература:

1. Мустафаева Аида Рафиковна Проблема формирования нравственных качеств подростков в поликонфессиональных регионах // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-nravstvennyh-kachestv-podrostkov-v-polikonfessionalnyh-regionah> (дата обращения: 22.12.2021). Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1/Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль/В. А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1979. — 560 с.

2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. — Текст: электронный // Сайт Президента России: [сайт]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 22.12.2021).
3. Ипполитова Наталья Викторовна Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-problemy-patrioticheskogo-voospitaniya-v-istorii-i-teorii-pedagogiki> (дата обращения: 22.12.2021)
4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль / В. А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1979. — с. 463
5. Метелкина Ксения Михайловна Народная культура как средство патриотического воспитания молодёжи в условиях художественно-археологического объединения // Научный журнал КубГАУ. 2013. № 86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnaya-kultura-kak-sredstvo-patrioticheskogo-voospitaniya-molodyozhi-v-usloviyah-hudozhestvenno-arheologicheskogo-obedineniya>



## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### Поп-арт — фаст-фуд искусства?

Ефремов Никита Анатольевич, студент  
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

*Поп-арт (сокращение от англ. popular art) не задавался целью (в отличие от других направлений) духовного развития общества и отдельных его представителей, а преследовал лишь цели развлечения. Поп-арт — это одно из порождений авангардизма. Произведения в новом стиле были своеобразной реакцией на серьезность беспредметного искусства и других стилей, появившихся в XX веке, и не несли в себе никакого глубокого философского смысла, всего лишь отражая влияние массовой культуры на общество потребления.*

*Ключевые слова: поп-арт, искусство, творчество, потребление, художник.*

*Поп-арт — это для всех.  
Энди Уорхол*

Художественное движение зародилось в середине 1950-х годов в Великобритании. Королевство тяжело переживало послевоенные годы. Можно сказать, что поп-арт обязан своим появлением завистливым взглядам за океан: на американскую массовую культуру, на идеализированные журнальные картинки беззаботной жизни общества потребления.

Первыми к этим образам обратились художники из «Независимой группы», основанной в начале 1952 года. Они сформулировали и начали распространять большинство базовых идей британского поп-арта. Ведущими представителями «Независимой группы» были Р. Гамильтон, Н. Хендерсон, Д. МакХейл, сэр Э. Паолоцци и У. Тернбулл.

Считается, что первым определением «поп-арт» пользовался художественный критик Лоуренс Аллоуэй, тоже член «Независимой группы». Участники объединения изучали технологии создания современной рекламы и её влияние на сознание общества с помощью популярных образов — эмблем и логотипов товаров, изображений знаменитостей: актёров, певцов, телеведущих.

Одной из самых знаковых работ британского поп-арта считается знаменитый коллаж Ричарда Гамильтона под затейливым названием «Так что же делает наши сегодняшние дома такими разными, такими привлекательными?», для важнейшей выставки «Независимой группы».



Ричард Гамильтон, 1956, 26×24.8 см

Выставка «Это — завтра», прошедшая в Галерее Уайтчепел в Лондоне, стала отражением всепоглощающего интереса художников к массовой культуре. Как писал Л. Аллоуэй (английский искусствовед и куратор, с 1961 года работавший в США), «...кино, научная фантастика, реклама, поп-музыка. Мы не испытываем к массовой культуре неприязни, распространенной среди интеллектуалов. Напротив, мы принимаем ее как факт, детально обсуждаем и с энтузиазмом потребляем».

Коллаж обозначил ориентиры культуры на несколько грядущих десятилетий. Героями полотен становились вещи, окружающие реальность человека, все эти журналы, магазины, телевидение, т.е. понятные каждому и осязаемые предметы. Так родился поп-арт, самое узнаваемое, благодаря стремительному развитию медиа, направление искусства.

Наиболее широкое распространение поп-арт получил в США. Люди после войны стремились получить удовольствие. Здесь, сейчас и во всех смыслах: зрелища, хлеб, разные товары. На что живо откликнулось течение поп-арт. Поп-арт стал дерзким вызовом традиционной живописи, поскольку в нем делалась ставка на изображения из массовой культуры, включая рекламу, комиксы, обыденные предметы и новости. Новое поколение художников желало вернуться к предметной живописи, при этом внося в свои работы некоторую несерьезность, иронию и приправить все это внушительной порцией китча.

После того, как Америка окончательно пришла в себя после Второй мировой войны, в стране начался мощнейший экономический подъем, что, в сочетании с прогрессом в области технологий и средств массовой информации, породило так называемую «культуру потребления». Культуру людей со стабильным высоким доходом и большим количеством свободного времени. Промышленность, расширявшаяся и укрепившаяся за годы войны, теперь начала забрасывать массового потребителя самыми разнообразными продуктами, которые, если верить рекламе, были материальным воплощением счастья. Существенной поддержкой для культуры потребления стало развитие телевидения и новые тенденции в печатной рекламе, где акцент стал делаться на графических изображениях и узнаваемых логотипах — брендах, которые сейчас в нашем визуальном насыщенном мире воспринимаются как нечто, само собой разумеющееся.

Многие искусствоведы считают, что корни поп-арта уходят гораздо глубже, чем принято считать. По их мнению, поп-арт является прямым потомком дадаизма, нигилистического художественного движения 20-х годов, которое высмеивало серьезность парижского искусства и, в более общем смысле, — политическую и культурную ситуацию, которая привела к войне в Европе. М. Дюшан, первопроходец дадаизма в Соединенных Штатах, который пытался сократить дистанцию между искусством и реальной жизнью, увековечивая продукты массового производства, был одной из самых влиятельных фигур в эволюции американского поп-арта.

Непосредственными первопроходцами поп-арта стали американские художники, которые в 50-х рисовали флаги, пивные банки и другие подобные предметы, но делали это в живописной выразительной манере.

Следуя духу времени, новые художники презрели все стандарты современной американской живописи, опиравшиеся на абстракции как отображение универсальных истин и глубоких личных переживаний.

Одним из важнейших принципов поп-арта является концепция, что в культуре не существует никакой иерархии, а искусство может питаться из любого источника. К прочим основным постулатам направления относятся:

— некоторая эмоциональная отстраненность, «прохладная» двойственность;

— создание арт-объекта на основе обыденного продукта массовой индустрии, что подчеркивало тенденция превращения произведений искусства в товары.

— изображение популярного символа: портрета звезды кинематографа или эстрады, эмблемы или логотипа всем известного лакомства или напитка;

— нестандартные или даже странные сочетания предметов, вещей с их масштабами, гротескные размеры привычно-небольшого, вопреки законов логики (сродни сюрреализму);

— техника в стиле коллажа, фотопечати, чередование разных текстур, яркие цвета, а также надписи в форме девиза или слогана, благодаря которым картина почти не отличается от рекламного плаката;

— многократная повторяемость всем известного одного и того же объекта.

Сами представители поп-арта объясняли суть своего направления тем, что хотели вернуться к реальности, которая отсутствовала в произведениях художников-абстракционистов, и связать своё искусство с тем, что близко и понятно каждому современному человеку: кино, реклама, телевидение, индустрия товаров. Действительно, если многие века живописцы старались изобразить предметы «как настоящие», то почему бы искусству не использовать уже эти самые настоящие предметы?!

Наиболее яркие формы американского поп-арта:

— стилизованные репродукции комиксов с использованием цветных точек и плоскостей, заполненных одним цветом;

— буквально «вырезанные» из реальности картины и шелкографии с изображениями банок супа, коробок с мылом и бутылок;

— скульптуры, увековечившие такие обыденные вещи, как сантехника, печатные машинки, гамбургеры и т.д.;

— обнаженные, но асексуальные, плакатные образы;

— гипсовые человеческие фигуры, перенесенные на улицы города или помещенные в привычное многим окружение, к примеру, автобус, найденный на свалке.

Большинство представителей поп-арта начинали свою карьеру в коммерческом искусстве. Это были успешные журнальные иллюстраторы и графические дизайнеры, авторы билбордов. Благодаря этим первым шагам в искус-

стве художники получили мощное подспорье для дальнейшей работы, своего рода визуальный словарь массовой культуры, и приемы, позволявшие объединять сферы высшего искусства и поп-культуры.

*Самые известные мастера поп-арта:*

**Энди Уорхол** — американский художник, один из самых известных мастеров в истории поп-арта и современного искусства. Икона поп-арта, кто превратил консервные банки и бутылки в образчики искусства. Начиная свою карьеру с оформления витрин магазинов. Одними из первых его работ были иллюстрации журналов. Его рисунки отличались эксцентричностью и крайней необычностью исполнения. Свои знаменитые «Банки супа Кэмпбелл» художник впервые представил публике 9 июля 1962 года на своей персональной выставке в Лос-Анджелесе в галерее «Ферус». Работа состояла из 32 полотен в технике трафаретной печати, на каждой из которых — один из видов супа. Зрители увидели как будто полку магазина с супами. Каждую работу можно было тогда приобрести за 100 долларов. А уже в 2007 году картина «Банка томатного супа Кэмпбелл» была продана на аукционе за 8,4 млн. На той, первой выставке Уорхола многие обвиняли в безвкусице, коммерциализации искусства, но нашлись и ценители авторского «магазина», которые позже и сделали из художника звезду. Работал художник в технике шелкотрафарета, которая позволяла многократно увеличивать изображение, дублировать его, разукрашивать в разные цвета. Самым популярным стала серия о Мэрилин Монро, которую Уорхол начал создавать сразу после загадочной гибели актрисы, вырезав фото из газетного некролога. Вся работа состоит из 50 обработанных фото: 25 ярких разноцветных и 25 черно-белых.

**Ларри Риверс** — американский художник, музыкант, режиссер, скульптор, один из основателей поп-арта. С 1961 начинает использовать в своих работах рекламные изображения, а спустя несколько лет создает на основе таких изображений коллажи.

**Роберт Раушенберг** — американский художник, представитель абстрактного экспрессионизма, а затем концептуального искусства и поп-арта, стоял у истоков создания модульного искусства, является создателем направления комбинированной живописи. В своих работах тяготел к технике коллажа и редимейда, использовал мусор и различные отходы.

**Питер Блейк** — британский художник, один из пионеров английского поп-арта, общепризнанный мастер современного изобразительного искусства. создавал коллажи, в которых использовал почтовые открытки, вырезки из газет и журналов, портреты знаменитостей. Прославился как иллюстратор книг и художник-оформитель, создавший обложку для одной из самых известных пластинок «Битлз».

**Клас Олденбург** — американский скульптор шведского происхождения, классик поп-арта. Наиболее характерный приём Олденбурга — скульптурное изображение достаточно небольшого и совершенно обыденного пред-

мета в несоразмерно гигантском масштабе, а зачастую также причудливо окрашенного и неожиданно расположенного в пространстве. Скульптуры автора разбавляют однообразие городской среды. Чаще всего органично дополняя или даже украшая её.

**Кит Харинг** — американский художник, скульптор и общественный деятель, автор известных карикатур. С детства увлекался комиксами, что сказалось на дальнейших работах художника. Известность пришла к Харингу после появления его работ по росписи на стенах Нью-Йоркского метрополитена в начале 80-х.

**Том Вессельман** — американский художник, одна из ведущих фигур в движении поп-арта и патриарх стиля, работал в издательствах журналов и газет, рисовал иллюстрации, карикатуры и персонажей мультфильмов для киностудий. Автор знаменитой серии картин «Великая американская обнаженная». Техника художника объединяла живопись, коллаж и ассамбляж.

**Дэвид Хокни** — британский художник, один из основателей поп-арта, а также один из лучших мастеров данного стиля. В ноябре 2018 года Дэвид Хокни стал самым дорогим художником из ныне живущих. Его картину под названием «Бассейн с двумя фигурами» продали на аукционе «Кристи» в Нью-Йорке за рекордную сумму — 90 млн 300 тыс. долларов.

**Джордж Сигал** — американский скульптор и художник поп-арта, работы которого из гипса и бронзы породили новое художественное направление — «энвайронмент», вовлечение пространства в художественную композицию.

**Джаспер Джонс** — американский художник, одна из ключевых фигур стиля поп-арт, автор большого количества авангардных работ с изображением флага США. На холст, закреплённый фанерным планшетом, приклеивались вырезки из газет, а затем покрывались красками в соответствии с цветами флага. Густая и рельефная фактура после сложной техники живописи — энкаустики, на основе пчелиного воска, известной со времён Древнего Египта, делало картины неповторимыми, выразительными, видными издали, но если смотреть вблизи, изображение исчезало, обращаясь в абстрактные мазки.

**Рой Лихтенштейн** — американский художник, знаменитый своими работами в стиле поп-арт, автор комиксов. Свои первые работы Рой создавал, используя картинки из мультфильмов и комиксов, при этом он применял технологию из промышленной печати. Его репродукции комиксов — с использованием цветных точек и плоскостей, заполненных одним цветом.

**Уэйн Тибо** — американский художник, один из известнейших представителей стиля поп-арт, автор большого количества картин с изображением сладостей и игрушек.

Середина XX века явилась переломным моментом во всей истории человечества. Окружающий мир стал другим, начиная от производства товаров потребления до общения и связи людей между собой. Поп-арт, стал не только ответом, но и отражением того общества, в ко-

тором он возник. Если проследить на временной шкале те события, которые происходили в мире в тот период, когда появился поп-арт и достиг своего расцвета, то станет ясно, почему этот стиль столь отличался от всех предыдущих.

Подробно проблемы и устройство «общества потребления», которое сложилось в развитых индустриальных странах к 1970-м, описывает Жан Бодрийяр, французский философ-постмодернист, писатель, социолог, культуролог и публицист, одна из крупнейших фигур современной гуманитарной науки. Его работа (вышла в 1970 году) отразила влияние общества потребления на искусство и феномен поп-арта в их единении.

Бодрийяр пишет о том, что в обществе потребления массовая культура не дает людям культуры, как таковой, а предлагает культурную переподготовку: необходимость постоянно «быть посвященным», знать, что происходит в мире, но не предполагает наследственного достояния трудов, мыслей, традиций, а также непрерывной практики критического размышления. Автор задается вопросами, является ли поп-арт искусством чистой манипуляции? Или же не творцом, а лишь производителем объектов? Поп-арт, по мнению Бодрийяра, явился концом перспективы, творческого жеста, воспоминания, свидетельства и, что важнее, «ниспровержения мира и проклятия искусства». Если общество растворяется в своей мифологии, в нем нет критической перспективы самого себя, то оно может иметь только искусство, идущее с ним на компромисс. Поэтому, художники поп-арта рисуют объекты, так как они видят их в своем окружении, так как именно в этом виде они функционируют мифологически. В этом искусстве есть очевидное признание обществ потребления, признание того, что истиной предметов является их марка.

В поп-арте примиряются объект живописи и живопись-объект. Здесь есть двусмысленность и непоследова-

тельность. Желая быть искусством банального, поп-арт сталкивается с проблемой, что предмет банален только до тех пор, пока не становится значащим, как это происходит в обществе, которое является массовым и сконцентрировано на потреблении. Поп-арт не требует ни глубокого понимания, ни сильного эмоционального вовлечения. Бодрийяр отмечает, что у людей, смотрящих на работы в стиле поп-арт, возникает улыбка или даже смех. Такая улыбка заключает в себе всю его двусмысленность: «это не улыбка критической дистанции, это улыбка сделки».

Таким образом, появляясь в конце 1950-1960-х, во время экономического подъема в странах Западной Европы и США, поп-арт вливается в этот мир, черпая вдохновение из супермаркетов, тиражей газет, по сути, отражает в себе реалии своего времени. Он ставит предмет в центр, как ставит его в центр мироздания общество потребления и тиражирует его, бесконечно копируя, пока не сотрется его индивидуальность, подобно тому, как массовое общество усредняет людей. Человек и сам превращается в массовый бренд, такой же как банка супа или бутылка Coca-Cola. Люди, их проблемы и жизни, во многом построенные на привычных моделях взаимоотношений, тоже становятся товаром, который им продает масс-медиа. Человек общества потребления безлик, он сменил индивидуальность на модный ярлык. Вся жизнь такого направлена только на удовлетворение потребностей и запросов, искусственно созданных СМИ. Приобретёнными и не всегда нужными вещами человек заменяет-замещает свою личность. И поп-арт указывает на данную проблему современного ему мира, но не предлагает способов её решения. Невзыскательному, духовно обеднённому зрителю-потребителю поп-арт только и может, что предложить красочные картинки красивой жизни, избегая разговоров о неоднозначности и сложностях развития личности.

#### Литература:

1. Аксёнова, А. С. Искусство XX века. Ключи к пониманию: события, художники, эксперименты. М., Эксмо. 2021. 208 с.
2. Гомперц Уилл. Непонятное искусство. От Моне до Бэнкси. М., издательство «Синдбад». 2012. 530 с.
3. Жан Бодрийяр. «Поп-арт: искусство общества потребления?» //«Общество потребления. Его мифы и структуры». М., Республика.. 2006. 268 с.
4. Искусство. Для тех, кто хочет всё успеть. М., Эксмо. 2019. 128 с.
5. История искусств. Западноевропейское искусство. М., «Высшая школа». 2002. 368 с.
6. Лексикон неонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века./Под ред. В. В. Бычкова. М., «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. 607 с.
7. Мировая художественная культура. М., издательский центр «Академия». 1999. 448 с.
8. Обухова, А., Орлова М. Живопись без границ. От поп-арта к концептуализму. 1960-1970-е. История живописи. XX век. — М., Галарт, 2008. — 568 с.
9. Рыков, А. В. «Проблема поп-арта в англо-американской теории искусства» //«Постмодернизм как «радикальный консерватизм»: Проблема художественно-теоретического консерватизма и американская теория современного искусства 1960-1990-х годов». С-Пб., Алетейя. Историческая книга. 2007. 373 с.
10. Хук, Ф. Завтрак у Sotheby\*s: Мир искусства от А до Я. С-Пб., Азбука-Аттикус. 2018. 416 с.

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Экономическая лексика в разговорной речи

Голева Наталья Михайловна, кандидат филологических наук, доцент;

Чуканова Елена Сергеевна, студент магистратуры

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматриваются экономические лексемы терминологического характера, их словообразовательный и семантический потенциал в разговорной речи.*

*Ключевые слова:* разговорная речь, экономические термины, окказионализмы.

Развитие русского языка — важного средства коммуникации — происходит под влиянием изменений в политической, научно-технической, социально-экономической жизни общества, связано с историческими событиями эпохи. Большим изменениям подвержен словарный состав языка: лексика первая откликается на новые события, понятия, явления, пополняя словарь, как правило, заимствованными неологизмами. Носитель языка осмысливает новое слово, которое со временем широко распространяется в социуме, постепенно становится привычным и понятным, легко вплетается в контекст, уместно употребляется. Нередко неолексема попадает в условия языковой игры, приобретает новые коннотативные оттенки, становится центром деривационного окказионального ряда.

Новые лексемы употребляются и в разговорной речи, популяризируются, выполняя важные функции: номинативную, коммуникативную, эстетическую и другие.

Проследим, какой путь в разговорной речи проходят некоторые слова экономической сферы, как живая речь адаптирует значение такой лексемы, какие модификации претерпевает термин, по каким словообразовательным моделям образуются от него окказионализмы.

Экономические термины представляют собой «хронологические маркеры происходящих перемен» [1, с. 365].

В конце 80-ых годов прошлого столетия в наш язык вошла лексема *спонсор*, значение которой Словарь финансово-экономических терминов не фиксирует, в БЭС трёхзначная дефиниция обозначает того/то, кто/что помогает в чём-то. Такого же значения придерживаются Финансовый словарь терминов, Социологический словарь. В разговорной речи искомая лексема прижилась, приобрела другие семантические и стилистические особенности.

Спонсором в миру называют человека,

- 1) который в жёны возьмёт женщину с ребёнком,
- 2) который тратит много денег, не жалея их,

3) который в жёны возьмёт бедную женщину.

Так, появились разговорные варианты *спонсорша*, *спонсорить*, *спонсорёнок*, *спонсорнуть*, *оспонсоренный*: — *Спонсор*, *спонсорша* и *спонсорёнок* *отправились в магазин. Там оспонсорились. Видно, много потратили: большие сумки пёрли.* — *Полдня на рынке болтались, зато спонсорнулся отец хорошо. Всё купили, что по списку задумали.* Такое употребление однокоренных лексем расцениваем как языковую игру.

Лексема *спонсоризация* в значении *обеспечение* также является словотворчеством в разговорной речи: — *Когда начнётся обещанная спонсоризация? Что-то затянулись ваши обещания, главное, чтоб не забыли, а то знаю я вас.*

В 90-е годы 20 века успешно прижилась в обществе лексема *ваучер* — купон для приобретения акций предприятий, которые подлежат приватизации; чек/ценная бумага для участия в приватизации.

Семантический сдвиг (происходит на основании формы предмета — длинный бумажный документ) в разговорной речи приводит к тому, что эта лексема приобретает другое значение: — *Язык у него как ваучер: только трепаться и может, а толку никакого.*

В разговорной речи ваучерами называют все бумажные деньги: — *Сможешь мне сегодня несколько ваучеров отстегнуть — в кино после занятий собираюсь.* Ответ содержал неолексемы, выдуманные «на ходу» по известным словообразовательным моделям: — *А тебе ваучерок или ваучерище?* Из контекста мы понимаем, что первая номинация означает *мало/немного денег*, а вторая номинация является антонимичной первой и имеет значение *много денег, крупная купюра*.

Наблюдения над разговорной речью показали, что самые разветвлённые деривационные процессы характерны для термина *деньги*. Проследим, как это отражается на различных уровнях языка.

Фонетическая деривация: *деньги* — *деньжонки/деньжата*: — *Моя зарплата?.. Да это же не деньги я получил, а деньжонки; так, деньжата в кармане зазвенели*. Лексема *зазвенели* подчёркивает мизерность зарплаты. Словообразовательные форманты — суффиксы *-онк-*, *-ат-* — преобразуют нейтральную лексему в стилистически маркированную, уничижительную лексему. Среди дериватов выделяем следующие части речи:

— существительные: *деньжищи*, *денежка/и*, *деньга*, *деньгосум* (о богатом человеке), *деньгопад* (процесс, когда деньги заканчиваются), *деньгомёт* (о банкомате), *деньгокопитель*, *деньжатник* (тот, кто ворует деньги; ср.: *медвежатник* в жаргонном значении — взломщик сейфов, вор);

— глаголы: *деньжатничать* (просить деньги) и синонимичная лексема *деньгопопрошайничать*;

— прилагательные: *денежный*, *деньговой*, *деньгоносный* (ср.: *судьбоносный*). В разговорной речи *деньгоносный* называют день зарплаты: — *Ура! Живём! Нынче деньгоносный день! В магазин наконец-то пойду*. Зафиксировано и окказиональное прилагательное *деньжатный*. Пожилой человек называет так кошелек для монет: — *Дам десятку, у меня валяется в деньжатном кошельке*.

Нами зафиксированы случаи антонимических отношений в группе существительных-композигов: *деньгомёт* — *деньгожор*. В первом случае говорящий так называет банкомат, который выдаёт деньги, а во втором — терминал/телефон, который списывает деньги со счёта: — *Сегодня тысяч шесть отдам этому деньгожору: за квартиру платить надо*.

#### Литература:

1. Томашевская, К. В. Концептосфера экономики в разножанровых текстах (Россия, Санкт-Петербург)/К. В. Томашевская // Проблемы современной экономики. — 2006. — № 1-2 (17-18). — с. 359-367.
2. Шаркова, А. В., Килячков А. А., Маркина Е. В., Соляникова С. П., Чалдаева Л. А. Словарь финансово-экономических терминов/Под общей редакцией ректора Финансового университета при Правительстве Российской Федерации доктора экономических наук, профессора М. А. Эскиндарова. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2015. — 1168 с.

## Adjective in Latin language

Djalilova Zarnigor Obidovna, teacher of English language;  
Aliev Muxammad Nabievich, student  
Bukhara State Medical Institute (Uzbekistan)

*This article is dedicated to studying Latin adjective names. The research used materials from social networks and textbook.*

**Key words:** *adjectives, grammatical category, masculine gender, feminine. Gender, case, number, declension.*

Adjectives indicate symbols and properties of objects and phenomena. Latin adjectives (noun adjectives), are used to indicate the properties and quality of an object. Latin adjectives have the same grammatical category as nouns: gender (genus), number (number), case (case).

Семантический уровень характеризуется метафорическим переносом: *денежный* — прилагательное к слову *деньги*, *богатый И денежный* — имеющий власть: — *Держись за него. Это человек денежный. Будешь жить за ним как за каменной стеной, ничего и никого бояться не будешь. Начальником будешь. Устроит, куда хочешь. Деньги все вопросы решают*.

Эконема *деньги* часто функционирует в узуальных паремиях. Разговорная речь предоставляет возможности для трансформации таких выражений. Например, встречаются модификации известных пословиц и поговорок: — *Ох, и жизнь ныне пошла, что деньги — всему голова* (Ср.: *Хлеб — всему голова*). — *Все разговоры ведут к деньгам* (Ср.: *Все дороги ведут в Рим*). — *По нашим временам не имей сто друзей, а имей сто рублей. Поменялась жизнь. Всё наоборот стало. Обидно*. Трансформированные выражения имеют пейоративную коннотацию. Однако нами зафиксирована и пословица с мелиоративной окраской. Депаремизацию наблюдаем в случае, когда выражение с отрицательной коннотацией трансформируется в разговорной речи в выражение с положительной коннотацией: Ср.: *Денег накопил да дури накупил И — Денег накопил, а теперь ум купи*. На наш взгляд, значение неопаремии определяется как получение образования.

Проследить за движением проанализированных слов в разговорной речи сложно. Возможно, некоторые из них являются одноразовыми окказионализмами. Однако стоит отметить, что они демонстрируют возможности народной этимологии, словообразовательный и семантический потенциал новых разговорных фактов языка.

The categorial (generalized) meaning of an adjective as a part of speech is the meaning of an object's characteristics (quality, property, attribution). Latin adjectives, are relatively separate from qualitative.

The qualitative acronyms directly indicate the characteristics of the object, independent of other objects: true ribs-ribs, long bones-os longum, yellow ligaments-ligaments, transverse processes, large holes-hole magnum, trapezoid. Bones-os trapezoideum, wedge-shaped bones-ossphenoidale.

Relational adjectives do not directly express the characteristics of an object, but express the characteristics of an object through a relationship with another object: spine (column of vertebrae) — vertebrae, frontal bone-frontal bone, sphenoid sinus (a cavity in the body) Sphenoid bone) — sphenoid sinus, wedge-shaped ridge (part of the anterior surface of the sphenoid body) — sphenoid crest. The main adjectives in anatomical nomenclature are relative adjectives, indicating that this anatomical structure belongs to the whole organ or another anatomical structure, such as the frontal process (the process of extending upward from the cheekbone and connecting the frontal bone with the cheekbone) — forehead sudden. [2]

The categorical meaning of adjectives is expressed in gender, number, and case categories. The genus category is the inflection category. Adjectives vary by gender. It can take the form of a male, female, or neutral gender. The gender of an adjective depends on the gender of the noun you agree with. For example, the Latin adjectives for «yellow» (-th, — th) have

three gender forms: flavus (male. Gender.), Flava (feminine. Gender.), Flavum (neuter. Gender.). I have.

Flexion changes in adjectives also occur when the adjective is tilted or numbered, as in a noun.

Adjectives, unlike nouns, are only tilted for I, II, or III declensions. For certain types of declension with varying adjectives, it is determined by the standard dictionary format in which it is written and stored in the dictionary. In the dictionary form of the majority of adjectives, the flexion characteristic of a particular type is indicated by the singular nominative. At the same time, some adjectives have nominative and completely different flexions for each genus. For example, rectum, rectum, rectum-straight, straight, straight. Other adjectives for men and women have one common end: neutral gender — another adjective, for example: brevis-short and short, breve-short. Adjectives are also provided in dictionary form in various ways. Example: Rectus abdominis, — a, — um; Brevis, — E. The trailing -us (male. Gender.) Is replaced by -a (rectum) in (female. Gender.) And (neutral. Gender.) — On -um (rectal). [1]

Adjectives of 1-2 declensions

It can be masculine, feminine and neutral (bonus, blessing, bonum). Feminine adjectives are in the pattern of the first declension of nouns (i. e. nouns in the nominative singular).

Case	singular	plural
Nom.	— a	— ae
Gen.	— ae	— arum
Dat.	— ae	— is
Acc.	— am	— as
Abl.	— a	— is
Voc.	— a	— ae

Most masculine and neuter adjectives follow the pattern of the second declension.

Case	Singular		Plural	
	Masculine gender	Neuter gender	Masculine gender	Neuter gender
Nom.	-us	-um	-i	-a
Gen.	-i	-i	-orum	-orum
Dat.	-o	-o	-is	-is
Acc.	-um	-um	-os	-a
Abl.	-o	-o	-is	-is
Voc.	-e	-um	-i	-a

For 3rd adjectives

*They are divided into three groups:*

1. Three ending adjectives

In the nominative singular, there are separate forms for male, female, and neuter gender (acer, acris, acre).

2. Two flexion adjectives

There are two forms of nominative singular. One is male and female, and the other is neutral (brevis, breve).

3. Adjectives with the same flexion

In the nominative singular, all three genders have a common end (Felix). Apart from this, it is customary to distinguish between tilted adjectives according to the type of consonant.

To summarize, each adjective has its own case, gender, number, and declension in the Latin language. Every adjective has a different gender depending on whether it is feminine, masculine, or neutral. If necessary, the term of a specific gender can be used to replace cases and numbers.

## References:

1. Latin terminology in medicine: reference. — study. Stipend/Petrova V.G., V.I. Ermicheva. — 2nd edition, ispr. and add. — M.: Astrel, AST, 2009, pp. 1-9
2. The Latin language and the basics of medical terminology: textbook., A.Z. Tsisyk, E.S. Shvayko, — M.: Medicine, 2009, pp. 9-10.
3. Stroh, W. O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas/W. Stroh // Gymnasium. — 1997. — 104. — P. 271-290.
4. Burke, P. Heu domine, adsunt Turcae! AbriЯ einer Sozialgeschichte des postmittelalterlichen Lateins/P. Burke // Verf., Kchenlatein. — 1989. — S. 31-59.
5. Europas Muttersprachen: Latein und Altgriechisch sind in Deutschland wieder im Kommen // Die Welt Online [Electronic resource], — 07.04.2006. Mode of access: article209136/Europas\_Muttersprachen. html.
6. Landfester, M. Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert/M. Landfester. — Wiss. Buchgesellschaft, 1988. — 225 S.
7. Borovskij, Ja.M. Latinskij jazyk kak mezhdunarodnyj jazyk nauki // Problemy mezhdunarodnogo vspomogatel'nogo jazyka. M., 2001. 120 s.
8. Chernyavskij M.N. Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
9. Boldyreva O.N. Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est viainmedicina sine lingua Latina).
10. Vasil'eva L.I. Posobie po latinskomu yazyku. Klinicheskaya terminologiya: Ucheb. posobie. Minsk: IKO «Galaksias», 1997.
11. Zarnigor Obidovna Djalilova Studies on gender linguistics in the field of Uzbek language // Academic research in educational sciences. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studies-on-gender-linguistics-in-the-field-of-uzbek-language> (дата обращения: 15.12.2021).
12. Djalilova Zarnigor Obidovna. (2021). Comparative Analysis Of Uzbek Men's And Women's Speech Through The Prism Of Gender Linguistics. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2 (2), 22-26. <https://doi.org/10.47494/cajлpc.v2i2.65>
13. Djalilova Zarnigor Obidovna, & Sadullaev Denis. (2021). Formulas of speech etiquette in a gender-engineered communication strategy. Central Asian Journal of Theoretical & Applied Sciences, 2 (6), 5-11. Retrieved from <http://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/180>

## Pronouns in Latin language

Djalilova Zarnigor Obidovna, teacher of English language;  
Aliev Muxammad Nabievich, student  
Bukhara State Medical Institute (Uzbekistan)

*This article examines 4 types of pronouns. The data were reviewed in the library of the Bukhara Medical Institute, textbooks and websites were used.*

*Keywords: personal pronouns, reflexive pronouns, possessive pronouns, demonstrative pronouns, case.*

Latin pronouns differ from nouns and adjectives in a number of ways, including gender inflection, number inflection, and case inflection.

Personal pronouns in Latin are only 1st and 2nd person singular and mn. numbers.

1. **Personal pronouns** (ego «I», tu «you», nos «we», vos «you»).
2. **Reflexive pronoun** (sui «self»).
3. **Possessive pronouns** (meus, a, um «mine», tuus, a, um «yours», noster, tra trum «ours», vester, tra, trum «yours», suus «his»).
4. **Demonstrative pronouns** (hic, haec, hoc «this»; iste, ista, istud «this, that»; ille, illa, illud «that»; is, ea, id «this»).
5. **Determinative pronouns** (idem, eadem, idem «the same, the same», ipse, ipsa, ipsum «himself»).

6. **Interrogative and relative pronouns** (quis «who», quid «what», qui, quae, quod «which, which»).

7. **Indefinite pronouns** (aliquis «someone, someone», aliquid «something, something», aliqui «some, some», quidam «someone»).

8. **Negative pronouns** (nullus, a, um, «no one», nemo «nobody», nihil «nothing»).

In addition, there are pronominal adjectives (solus «one, only», totus «whole, whole», ullus «any, any», alius «other», alter «other» (of the two) and pronominal adverbs (ubi «where», quo «where», unde «from», quando «when», ibi «there», tum, tunc «then», ita, sic «so», etc.).

Pronouns vary by case, and some also by gender (possessive, demonstrative, determinative, etc.). The vocative case of pronouns always coincides with the nominative case.



### The personal pronoun

1. The personal pronoun of the 3rd person is missing. Its function is performed by demonstrative pronouns.

2. Case forms of personal pronouns are formed from different bases (cf. in German, — ich, meiner, mir, etc.; in English, — I, me; in French, — je, moi). This is the phenomenon of suppletivism.

3. The forms Gen. pl. nostrum and vestrum are used only when separating a part from the whole and are translated into Russian with the preposition from.

4. The preposition cum is written together with personal pronouns and is placed after them: mecum (with me), tecum (with you), nobiscum (with you), vobiscum (with you).

5. Personal pronouns in the function of the subject are usually not used. For example: Dum spiro, spero (While I'm breathing, I hope). The nominative case of personal pronouns is used mainly in cases when logical stress falls on them. Eg.: Ego scribo, vos legitis (I write, and you read).

Personal pronouns had the forms of the first and second person, there was no special form for the third person. Instead, one of the demonstrative pronouns was used. Personal pronouns are used less frequently in Latin than in Russian, mainly in cases where they have a logical emphasis. The reflexive self adjoins the personal pronouns. They are united by the uniformity of declension forms and the inability to change by gender. Personal pronouns had special (suppletive) forms for the first person ego I and the second person tu.

In Gen. Pl. two forms are used, one -nostrī, vestrī in the meaning of us, you; anostrum, vestrum in the meaning of us, of you. Pronouns represent a very stable layer of language. Indo-European languages have retained many common features in them. Compare personal pronouns in other Greek, art. slav., Lat. and Russian languages and set these features.

### Reflexive pronoun

The reflexive pronoun has forms only of indirect cases, its singular and plural coincide. The reflexive pronoun **sui** «self» has no nominative case

1. The reflexive pronoun in Latin, unlike Russian, is used only in relation to the 3rd person. In relation to the 1st and 2nd persons, the case forms of personal pronouns of the 1st and 2nd person are used in Latin: *defendo me* (I defend myself), *defendiste* (you defend yourself), *defendit se* (he protects himself), *defendimus nos* (we protect ourselves), *defenditis vos* (you protect yourself), *defendunt se* (they protect themselves).

2. The reflexive pronoun has no nominative case and refers to both numbers.

3. The preposition **cum** is written together with the reflexive pronoun: *secum* (with itself).

### Possessive pronouns

**meus, mea, meum** «my, my, my»;

**tuus, tua, tuum** «yours, yours, yours»;

**suus, sua, suum** «own, own, own»;

**noster, nostra, nostrum** «our (m), our (f), our (n)»;

*vester, vestra, vestrum* «yours, yours, yours» — are inclined according to the 1st and 2nd declension. They are inclined in the same way as adjectives I-II declension. Unlike the Russian language, the pronouns, — a, — um — own can only be used in relation to a third person: *legomeumlibrum* (I'm reading my book), *legistuumlibrum* (you're reading your book), *legituumlibrum* (he (she) is reading his book).

As Voc. Sg. pronouns *meus* use the form *mi*: *mifilio* my son!

### Demonstrative pronouns

1) *Hic, haec, hoc* «this (m), this (f), this (n)» (when pointing to an object located near the speaker).

2) *Iste, ista, istud* «this (m), this (f), this (n)» (when pointing to an object located near the person to whom the speech is addressed).

3) *is, ea, id* (often used followed by the relative pronoun *is, ... qui* the one that);

4) *ille, illa, illud* (points to a distant object);

**Conclusion:** Summing up, 4 categories of pronouns out of 8 that are available in Latin were reviewed. Unlike English, Latin has genders and every pronoun declines looking at it.

### References:

1. Filimonova, G.V. Latin language is an «immortal» part of world culture/G.V. Filimonova, A.M. Melnikova. — // Culturology and art criticism: materials of the I International Scientific Conference (Perm, April 2015). — Perm: Zebra, 2015. — pp. 1-6. — URL: <https://moluch.ru/conf/artcult/archive/155/7824/> (accessed: 11/24/2021).
2. Intercultural communication and the latin language/Djalilova Z. O.
3. Humboldt V. On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind // Humboldt V. Selected works on linguistics. — M., 1984. — pp. 3-298.
4. Boldyreva O. N. Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est viainmedicina sine lingua Latina).
5. The Latin language and the basics of medical terminology: textbook., A. Z. Tsisyk, E. S. Shvayko, — M.: Medicine, 2009, pp. 9-10.
6. Stroh, W. O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas/W. Stroh // Gymnasium. — 1997. — 104. — P. 271-290.
7. Burke, P. Heu domine, adsunt Turcae! AbriЯ einer Sozialgeschichte des postmittelalterlichen Lateins/P. Burke // Verf., Kchenlatein. — 1989. — S. 31-59.
8. Borovskij, Ja. M. Latinskij jazyk kak mezhdunarodnyj jazyk nauki // Problemy mezhdunarodnogo vspomogatel'nogo jazyka. M., 2001. 120 s.
9. Chernyavskij M. N. Latinskij jazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.

10. Zarnigor Obidovna Djalilova Studies on gender linguistics in the field of Uzbek language // Academic research in educational sciences. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studies-on-gender-linguistics-in-the-field-of-uzbek-language> (дата обращения: 15.12.2021).
11. Djalilova Zarnigor Obidovna. (2021). Comparative Analysis Of Uzbek Men»s And Women»s Speech Through The Prism Of Gender Linguistics. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2 (2), 22-26. <https://doi.org/10.47494/cajлpc.v2i2.65>
12. Djalilova Zarnigor Obidovna, & Sadullaev Denis. (2021). Formulas of speech etiquette in a gender-engineered communication strategy. Central Asian Journal of Theoretical & Applied Sciences, 2 (6), 5-11. Retrieved from <http://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/180>

## Comparison degrees of adjectives in Latin language

Djalilova Zarnigor Obidovna, teacher of english language;  
 Ubaydullov Abdullo Utkirjon ogli, student  
 Bukhara State Medical Institute (Uzbekistan)

*Overview of the degrees of comparison of adjectives of Latin language is examined in this article, which includes examples from different books. Article was written by analyzing the web sites and books from library.*

*Keywords: positive, comparative, superlative, gradus positivus, gradus comparativus, gradus superlatus.*

In Latin, there are three degrees of comparison: positive (gradus positivus), comparative (gradus comparativus), superlative (gradus superlatus).

Degrees of comparison of adjectives can be formed synthetically and analytically. The most productive is the synthetic, suffixal, method of forming degrees of comparison.

Among the adjectives in Latin, a set of quality adjectives stands out. They use terms like «beautiful», «kind», and so on to describe any aspect of the subject. These attributes may exhibit themselves to varying degrees in a certain person or thing. As a result, versions showing a greater or lesser degree of this attribute can be created by combining one or more qualitative adjectives: *kind — kindest*, etc.

In positive degree, adjectives of Latin language are known to change according to the I-II declensions and according to the III declension (vowel).

### Gradus comparativus — comparative degree is formed:

1. the basis of **gen. sing.** adjectives + suffixes **-ior-** (m, f) / **-ius-** (n).

Adjectives are inclined to a comparative degree according to the consonant type III declension of nouns.

Comparative degree of adjectives in the form of *nom. sing.* it is formed by adding the suffix **-ior** for masculine and feminine genders and the suffix **-ius** for neuter genders to the base of the adjective; the ending is in the form of *nom. sing.* all genera have zero endings.

In order to form the form of the comparative degree of an adjective, it is necessary to highlight the basis of the adjective and add a suffix to it:

Basis of adj	Gradus comparativus — comparative degree nom. sing
long-	long-ior (m, f) long-ius (n)
brev-	brev-ior (m, f) brev-ius (n)
felic	felic-ior (m, f) felic-ius (n)

### Gradus superlatus — superlative degree is formed:

1.	the basis of <i>genetivus sing.</i> adjectives + suffix <b>-issim-</b> + generic endings <b>-us</b> (m), <b>-a</b> (f), <b>-um</b> (n): <i>felix (happy) — felicissimus, a, um</i> (happiest);
2.	if in <b>nominativus sing.</b> the adjective ends in <b>-er</b> , then the suffix <b>-rim-</b> is used, which is attached to the form <i>nominativus sing.:</i> <i>pulcher (beautiful) — pulcherrimus, a, um</i> (beautiful);
3.	<b>6 adjectives</b> of the III declension, which are in <b>nominativus sing.</b> end in <b>-ilis</b> , form a superlative using the suffix <b>-lim-:</b>

Example

Genders	M	F	N
1. long- (longest)	long- <b>ssim-us</b>	long- <b>ssim-a</b>	long- <b>ssim-um</b>
2. simpl c- (simple)	simpl- <b>iss m-us</b>	simpl- <b>iss m-a</b>	simpl- <b>iss m-um</b>

2. Adjectives ending in the masculine gender in **-er** form a superlative by attaching to the form Nom. sing. masculine suffix **-rim-** and generic endings **-us (m)**, **-a (f)**, **-um (n)** in the form of *nom. sing.*:

Genders	M	F	N
1. liber- (free)	liber- <b>r m-us</b>	liber- <b>r m -a</b>	liber- <b>r m-um</b>
2. acer- (sharp acute)	acer- <b>r m-us</b>	acer- <b>r m-a</b>	acer- <b>r m-um</b>

3. Example

Positive degree (gradus positivus)	Superlative degree (gradus superlativus) nom. sing
fac lis, e — easy	facil- <b>l m-us, a, um</b>
diffic lis, e — difficult	difficil- <b>l m-us, a, um</b>
sim lis, e — similar	simil- <b>l m-us, a, um</b>
dissim lis, e — unlike	dissimil- <b>l m-us, a, um</b>
grac lis, e — thin	gracil- <b>l m-us, a, um</b>
hum lis, e — low	humil- <b>l m-us, a, um</b>

**Conclusion:** To conclude, in Latin, the degrees of comparison of adjectives can be formed synthetically and analytically. The most productive is the synthetic, suffixal, method of forming degrees of comparison.

References:

1. Filimonova, G.V. Latin language is an «immortal» part of world culture/G.V. Filimonova, A.M. Melnikova. — // Culturology and art criticism: materials of the I International Scientific Conference (Perm, April 2015). — Perm: Zebra, 2015. — pp. 1-6. — URL: <https://moluch.ru/conf/artcult/archive/155/7824/> (accessed: 11/24/2021).
2. Intercultural communication and the latin language/Djalilova Z. O.
3. Humboldt V. On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind // Humboldt V. Selected works on linguistics. — M., 1984. — pp. 3-298.
4. Samatova E.K. Latin language: a textbook/E.K. Samatova; Ural. human. in-t. — Yekaterinburg: UrGI, 2006. — 90 p.
5. The Latin language and the basics of medical terminology: textbook., A.Z. Tsisyk, E.S. Shvayko, — M.: Medicine, 2009, pp. 9-10.
6. Stroh, W. O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas/W. Stroh // Gymnasium. — 1997. — 104. — P. 271-290.
7. Burke, P. Heu domine, adsunt Turcae! AbriЯ einer Sozialgeschichte des postmittelalterlichen Lateins/P. Burke // Verf., Kchenlatein. — 1989. — S. 31-59.
8. Borovskij, Ja. M. Latinskij jazyk kak mezhdunarodnyj jazyk nauki // Problemy mezhdunarodnogo vspomogatel'nogo jazyka. M., 2001. 120 s.
9. Chernyavskij M.N. Latinskij jazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
10. Boldyreva O. N. Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est viainmedicina sine lingua Latina).
11. Zarnigor Obidovna Djalilova Studies on gender linguistics in the field of Uzbek language // Academic research in educational sciences. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studies-on-gender-linguistics-in-the-field-of-uzbek-language> (дата обращения: 15.12.2021).
12. Djalilova Zarnigor Obidovna. (2021). Comparative Analysis Of Uzbek Men»s And Women»s Speech Through The Prism Of Gender Linguistics. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2 (2), 22-26. <https://doi.org/10.47494/cajlpс.v2i2.65>
13. Djalilova Zarnigor Obidovna, & Sadullaev Denis. (2021). Formulas of speech etiquette in a gender-engineered communication strategy. Central Asian Journal of Theoretical & Applied Sciences, 2 (6), 5-11. Retrieved from <http://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/180>

## Alphabet of Latin language

Djalilova Zarnigor Obidovna, teacher of English language;  
Sharipov Amirbek Gayratovich, student  
Bukhara State Medical Institute (Uzbekistan)

*An overview of the alphabet of the Latin language is examined in this article, which includes examples. The authors investigate the issue of history and the changes that were made in the past. The scope of the Latin language in our time continues to be very wide and significant. In the present day and age, the Latin language has a very broad and substantial extent.*

**Keywords:** Etruscans, Ligurs, Celts, Cuman script, Latin alphabet, 26-letter.

The Latin language belongs to the Latin-Faliscan subgroup of Italic languages (languages of tribes that have lived on the territory of the Apennine Peninsula since the beginning of the 1st millennium BC, except for the Etruscans, Ligurs, Celts and Greeks). The Indo-European language family, in turn, includes the Italic languages. Latin was originally the language of a small tribe of Latins who resided in the heart of the Apennine Peninsula.

Latin is gradually being reinstated as a secondary school academic subject. It is an element of the curriculum in schools and gymnasiums.

The following are some of the current areas where Classical Latin is used.

1. It is still the predominant language of the Catholic Church and the official language of the Vatican (along with Italian). The bulk of Catholic liturgies are still held in Latin.
2. The second most common language is medical terminology.
3. The jargon of biology.
4. All scientific terminology is built on this basis.
5. How did you come up with the new vocabulary? When it comes to naming a phenomenon, the Latin language is the first place they seek.

As a result, philologists, historians, lawyers, and anybody else with a basic education still need to know Latin. Ancient languages are still the bedrock of good education.

A	B	C	D	E	F	Z	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	V	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

The letter «z» was borrowed again in the first century BC, along with the letter «y». In addition, the letter «g» was recognized for the first time, Spurius Carvilius Ruga is said to have been the first to use it in 235 BC, but it was not included in the alphabet at the time. The letter *c* was used to represent the sounds [k] and [g]. In 234 BC, the letter *g* was formed by

A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	V	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

The matter with the letters *i — j* and *v — u* was overcome much later. Both spellings had previously been used in writing to signify two pairs of sounds, but it was unclear which of the two spellings corresponded to which sound. The first couple separated apart in the 16th century AD, while the second pair split up in the 18th century. The letter *w* was added to the Latin

In the modern world, the Latin alphabet (or Latin alphabet) is the most widely used alphabetic writing system. It was derived from the Cuman script, a Western variant of the Greek alphabet that was taken and modified by the Etruscans, whose culture predated that of the Romans on the Apennine Peninsula and had a significant influence on the Romans. The Greek alphabet had an important role in the development of modern Latin. It's worth noting that the Etruscan alphabet was inspired in part by Western Greek. Direct borrowing from Greek into Latin, on the other hand, happened later, when the Romans, in their typical way, gained a complete knowledge of Greek culture. Appius Claudius Caecus established discrepancies in the notation of the letters «r» and «s» in order to become a censor in 312 BC, and deleted the letter «z», and the sound signified by this letter was replaced by [p]. The law of rotationism, one of the fundamental principles of phonetics in the Latin language, is inextricably linked with this occurrence.

Following the elimination of the letter «z», the traditional Latin alphabet consists of 20 letters. There were no letters in the Latin language to represent Greek names or names that featured sounds that were not characteristic of Roman phonetics, so Greek letters were also translated into the Latin alphabet. This is where the letters «x», «y», and «z» come from.

In the VII century BC, they presumably borrowed the Etruscan alphabet, which had 26 letters, leaving 21 letters:

adding a transverse dash to the letter *c*. Following the Roman conquest of Greece in the first century BC, the Latin alphabet for writing words borrowed from the Greek language was supplemented with the Greek letters *y* and *z*. As a result, the classical Latin alphabet (period) had 23 letters:

alphabet in the Middle Ages to represent sounds from Germanic languages that did not exist in mediaeval Latin (the digraph *vv* was originally used). They developed a differentiation and began to interpret the letters *i* and *u* as vowels and *a*, *j* and *v* as consonants throughout the Renaissance era. The result is a 26-letter modern Latin alphabet.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

This alphabet is now used by the majority of the world's peoples. It should be noted, however, that the ancient Latin alphabet employed in Ancient Rome differed from the present Latin alphabet in some ways.

However, the Latin language has survived in its purest form, albeit not as a spoken language of a specific group of people,

but as the language of a strong and vast worldwide institution — the Catholic Church. It eventually became the global language of not just religion, but also science, law, and medicine.

References:

1. Filimonova, G. V. Latin language is an «immortal» part of world culture/G. V. Filimonova, A. M. Melnikova. — // *Culture and art criticism: materials of the I International Scientific Conference (Perm, April 2015)*. — Perm: Zebra, 2015. — pp. 1-6. — URL: <https://moluch.ru/conf/artcult/archive/155/7824/> (accessed: 11/24/2021).
2. Intercultural communication and the latin language/Djalilova Z. O.
3. Humboldt V. On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind // Humboldt V. *Selected works on linguistics*. — M., 1984. — pp. 3-298.
4. Samatova E. K. *Latin language: a textbook*/E. K. Samatova; Ural. human. in-t. — Yekaterinburg: UrGI, 2006. — 90 p.
5. *The Latin language and the basics of medical terminology: textbook.*, A. Z. Tsisyk, E. S. Shvayko, — M.: Medicine, 2009, pp. 9-10.
6. Stroh, W. O *Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas*/W. Stroh // *Gymnasium*. — 1997. — 104. — P. 271-290.
7. Burke, P. *Heu domine, adsunt Turcae! AbriЯ einer Sozialgeschichte des postmittelalterlichen Lateins*/P. Burke // *Verf., Kchenlatein*. — 1989. — S. 31-59.
8. Borovskij, Ja. M. *Latinskij jazyk kak mezhdunarodnyj jazyk nauki // Problemy mezhdunarodnogo vspomogatel'nogo jazyka*. M., 2001. 120 s.
9. Chernyavskij M. N. *Latinskij jazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik*. Moskva: Medicina, 2002.
10. Boldyreva O. N. *Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est viainmedicina sine lingua Latina)*.
11. Zarnigor Obidovna Djalilova *Studies on gender linguistics in the field of Uzbek language // Academic research in educational sciences*. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studies-on-gender-linguistics-in-the-field-of-uzbek-language> (дата обращения: 15.12.2021).
12. Djalilova Zarnigor Obidovna. (2021). *Comparative Analysis Of Uzbek Men's And Women's Speech Through The Prism Of Gender Linguistics*. *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*, 2 (2), 22-26. <https://doi.org/10.47494/cajlpс.v2i2.65>
13. Djalilova Zarnigor Obidovna, & Sadullaev Denis. (2021). *Formulas of speech etiquette in a gender-engineered communication strategy*. *Central Asian Journal of Theoretical & Applied Sciences*, 2 (6), 5-11. Retrieved from <http://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/180>

## Numbers in Latin language

Djalilova Zarnigor Obidovna, teacher of English language;  
 Yakubov Umidjon Shuxratovich, student  
 Bukhara State Medical Institute (Uzbekistan)

*This article is devoted to the study of the numbers in Latin. In particular, the article contains clear information about grammatical types of the numbers in Latin. The study used materials from social networks and a textbook.*

**Keywords:** *Italic language, compound numbers, octo, word order.*

Latin (lingua Latina, sermo Latinus) is an Italic language that was spoken in Latium and Ancient Rome from the second millennium BC to the second millennium AD, and subsequently continued into the Middle Ages. Latin remains one of Vatican City's co-official languages, despite the fact that

it has no local speakers (alongside with French, German and Italian).

I [1], V [5], X [10], L [50], C [100], D [500], and M [1,000] are all Roman numbers made up of seven letters or symbols. They were used in ancient Rome and the Middle Ages to count

up to 4,999 using a combination of additive and subtractive methods. To make a number, add the symbols from left to right until we get three identical symbols (this is the additive part: I, II, III, XXII), then set the number to remove on the left side of the greater symbol (this is the subtractive part: IV, IX, XC). Except for M, you can't use the same symbol more than three times in a row (MMMM is 4,000). It is an additive system, unlike the decimal system, in which each symbol has its own value regardless of its location.

A number written in Roman characters must comply with the following standards in order to be considered valid:

— A maximum of three times the Roman digits can be repeated (VIII is valid, but VIIII is not)

— Only one repetition of the integers D, L, and V is possible (DD, LL and VV are not valid)

— Only one C can be inserted before a M (CM, or 900) or a D (CD, or 400) and the subsequent values cannot be larger than 99. (or we would jump to the next hundred)

— Only one X can be placed in front of a C (XC, or 90) or a L (XXC, or 90, is legal, but XXC is not) (XL, ou 40, is valid, XXL is not) & none of the following numbers can exceed nine (or we would jump to the next ten)

— Only one I or a V can come before an X (IX, or 9, is legal, but IIX is not) (IV, ou 4, is valid, IIV is not)

#### Latin numbering rules

Let's move on to the writing rules for the tens, compound numbers, and, why not, the hundreds, thousands, and beyond now that you've gotten a handle on the most useful numbers (if possible):

— Nulla [0], unus/una/unum (m/f/n) [1], duo/duae/duo (m/f/n) [2], tres/tres/tria (m/f/n) [3], quattuor [4], quinque [5], sex [6], septem [7], octo [8], novem [9], and decem [10] are particular terms.

— Undecim [11], duodecim [12], tredecim [13], quattuordecim [14], quindecim [15], sedecim [16], and

septendecim [17] are the numbers generated from the root of the digit followed by ten. Duodeviginti [18] (literally two from twenty) and undeviginti [19] are generated by subtracting (one from twenty).

The use of Latin numerals:

— Now that you've mastered the most useful numbers, let's move on to the rules for writing tens, compound numbers, and, why not, hundreds, thousands, and beyond (if possible).

— Particular terms include nulla [0], unus/una/unum (m/f/n) [1], duo/duae/duo (m/f/n) [2], tres/tres/tria (m/f/n) [3], quattuor [4], quinque [5], sex [6], septem [7], octo [8], novem [9], and decem [10].

— The numbers created from the root of the digit followed by ten are known as undecim [11], duodecim [12], tredecim [13], quattuordecim [14], quindecim [15], sedecim [16], and septendecim [17]. By subtracting two from twenty, duodeviginti [18] and undeviginti [19] are produced (one from twenty).

#### Numbers in sentences

The use of numbers in sentences is quite similar to the use of adjectives in sentences. The only difference is that most numbers have only one globally accepted form. The following is perhaps the only serious difficulty that could arise:

Ambulant pueri octo canes

Latin has a fairly free word order in terms of grammatical structure. It may be difficult to determine which noun a number belongs to because certain numbers only have one form. For example, does «octo» refer to the number of boys or dogs? Adjectives are normally placed after their corresponding nouns in the Latin Dictionary, therefore in this example, we have eight guys strolling some dogs. However, because Latin poets and other texts do not always follow this rule, the statement may become confusing, particularly if extra words are added.

Translate some of the following sentences:

Sentence	Translation
The boy has two dreams.	Puer somnia duo habet.
The woman prepares the four girls.	Femina puellas quattuor parat.
The good man gives his one shoe.	Vir bonus calceum unum suum dat.
I am one man.	Vir unus sum.
The six small girls have good form.	Puellae parvae sex formam bonam habent.
The old man fears the ten angry boys.	Vir antiquus pueros iratos decem timet.

In conclusion the article looked at numbers in the Latin language. Numbers follow and change according to a variety of rules. Furthermore, in terms of grammatical structure,

Latin allows for a lot of flexibility in word order. Because some numbers only have one form, it can be difficult to figure out which word they belong to.

#### References:

1. Latin terminology in medicine: reference. — study. Stipend/Petrova V.G., V.I. Ermicheva. — 2nd edition, ispr. and add. — M: Astrel, AST, 2009, pp. 1-9
2. The Latin language and the basics of medical terminology: textbook., A. Z. Tsisyk, E. S. Shvayko, — M.: Medicine, 2009, pp. 9-10.
3. Stroh, W. O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas/W. Stroh // Gymnasium. — 1997. — 104. — P. 271-290.

4. Burke, P. Heu domine, adsunt Turcae! AbriЯ einer Sozialgeschichte des postmittelalterlichen Lateins/P. Burke // Verf., Kchenlatein. — 1989. — S. 31-59.
5. Europas Muttersprachen: Latein und Altgriechisch sind in Deutschland wieder im Kommen // Die Welt Online [Electronic resource], — 07.04.2006. Mode of access: article209136/Europas\_Muttersprachen. html. <http://www.welt.de/print-welt/>
6. Landfester, M. Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert/M. Landfester. — Wiss. Buchgesellschaft, 1988. — 225 S.
7. URL: [www.pedagogica.ru](http://www.pedagogica.ru)
8. Borovskij, Ja. M. Latinskij jazyk kak mezhdunarodnyj jazyk nauki // Problemy mezhdunarodnogo vspomogatel'nogo jazyka. M., 2001. 120 s.
9. Chernyavskij M.N. Latinskij jazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
10. Boldyreva O.N. Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est viainmedicina sine lingua Latina). Available at: <https://www.informio.ru/publications/id3039/Net-puti-v-medicinebez-latinskogo-jazyka-Non-est-via-in-medicina-sine-lingua-Latina>.
11. Vasil'eva L. I. Posobie po latinskomu yazyku. Klinicheskaya terminologiya: Ucheb. posobie. Minsk: IKO «Galaksias», 1997.
12. Zarnigor Obidovna Djalilova Studies on gender linguistics in the field of Uzbek language // Academic research in educational sciences. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studies-on-gender-linguistics-in-the-field-of-uzbek-language> (дата обращения: 15.12.2021).
13. Djalilova Zarnigor Obidovna. (2021). Comparative Analysis Of Uzbek Men»s And Women»s Speech Through The Prism Of Gender Linguistics. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2 (2), 22-26. <https://doi.org/10.47494/cajlp.v2i2.65>
14. Djalilova Zarnigor Obidovna, & Sadullaev Denis. (2021). Formulas of speech etiquette in a gender-engineered communication strategy. Central Asian Journal of Theoretical & Applied Sciences, 2 (6), 5-11. Retrieved from <http://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/180>

## Nominative units of English legal discourse: criminal law. «Crime» frame

Jumaniyozova Nuriya Akhmedovna, doctoral student  
Uzbek State University of World Languages (Tashkent)

*The paper examines nominative units of English legal discourse employing cognitive-conceptual approach. Indeed, frame analysis is one of the topical issues of cognitive linguistics and it is the basis of determining lexical and nominative units of the language. Therefore, in this work, the frame structure of the concept «CRIME» was formed along with the subconcepts and their supporting slots. The author also puts emphasis on the «Names of crime» subframe in order to carry out in-depth study on the specific crimes.*

**Keywords:** legal discourse, nominative units, criminal law, crime, frame analysis, concept, subconcept, slots, structure.

Criminal law is an independent branch of the English legal system, the norms of which are intended to prosecute a crime. But what exactly is meant by the term «crime» in English jurisprudence remains a complex and controversial debate to this day. In general, criminal law can now be regarded as a certain type of behavior which society and the state find punishable. In English criminal law crime is considered as harm caused to the state and public interests [1, p. 211], and an act or omission punishable by the state or federal government through the enforcement of its criminal law [2, p. 2]. The concept of CRIME is undoubtedly a central point in the frame of criminal law, and the term itself is also a self-contained frame structure consisting of subframes or concepts according to the frame analysis. Accordingly, it can be said that in criminal law any act or omission can be considered as crime if all the necessary elements provided by the norms of criminal law are observed. This means that each crime is classified by a certain set of elements, and the sum of them is called CORPUS DELICTI in English criminal law. Corpus delicti (lat. body of a crime-the

body (material substance) upon which a crime has been committed) is the composition or evidence that proves the commission of a crime. For example, in English law, a person can not be charged with the crime of larceny until there is evidence of theft of property. In turn, the corpus delicti consists of two main elements known as ACTUS REUS and MENS REA. Actus reus — is the guilty act or a criminal action, whereas mens rea is a mental state or a general intention to commit a crime. Hence, crime must hold both the criminal act and the mental state so as to be called a crime in criminal law [3, p. 314]. A. Romanov states that if actus reus does not exist, there will be no criminal liability. Criminal law is aimed at controlling the behavior and not the thoughts of individuals [4, p. 211]. For instance, if we talk about a crime like murder, then this should be malice aforethought. Since theft is committed with dishonest intent it is not allowed to accuse a person of stealing someone»s property thinking that it is his. In the process of classification of the CRIME frame, the following basic concepts were distinguished: *corpus delicti, element, actus reus and mens rea.*

Observations have shown that the types of crime differ from each other depending on their nature and level of social danger. As a result, they can be categorized into specific groups based on these characters. First of all, the structure of the *crime* frame consists of the types of crimes that fall into groups such as *malum in se* and *malum prohibitum*. *Malum in se* is an offense that is evil or wrong from its own nature irrespective of statute including *kidnapping, child abuse, theft, adultery, burglary, assault, battery and others* [5]. *Malum prohibitum* is an act that is wrong solely because prohibited by law [6, 175]. Unlike *malum in se*, such offenses are not considered as a crime but they are defined as a criminal act by a relevant decision of the authorities such as gambling, speeding, possession of a controlled substance, disorderly conduct, a failure to pay income taxes and others. Clearly, such crimes are committed by a specific person, and in English criminal law the term *criminal* is used to describe a person who has committed a criminal act [7]. Criminal is one who has committed a criminal offense; one who has been legally convicted of a crime; one adjudged guilty of a crime [8, 447]. Apparently, any person who commits an illegal act belongs to this category, and a special term is used for such persons, depending on the type of crime. For example: *thief, burglar, gambler, kidnapper, murderer, briber, hooligan, spy, shoplifter, arsonist, smuggler, terrorist, assassin, fraudster and so on*. In addition, crimes can be divided into types such as *felonies, misdemeanours* and *infractions* in the frame structure according to the degree of social danger and severity of punishment. Felonies are very serious crimes that are usually committed with a malicious purpose that can lead to serious consequences (death, serious bodily injury, destruction of property). Such offenses are therefore considered as the most serious offenses in English criminal law, and any penalty can be imposed depending on the jurisdiction and the offense. Misdemeanours differ from felonies as their outcome is less extreme and the degree of social danger is relatively low. This type of offense is usually punishable by a fine, rehabilitation, short-term imprisonment, and other less severe punishments. Infractions (also called violations) are less serious crimes in terms of social danger, and for such offenses lighter punishments (mostly fines) are given such as fines for pedestrians violating the rules of the road, and so on. Thus, the frame structure of CRIME can be described as follows:

Frame *crime*

Subframe *types of crime*

- *malum in se*
- *malum prohibitum*
- *felonies*
- *misdemeanours*
- *infractions*
- *main concepts corpus delicti*
- *actus reus*
- *mens rea*
- *element*
- *criminal*

Subframe *names of crime* (*arson, murder etc.*)

When it comes to the *names of crime* subframe, it can be said that this subframe covers a wide classification of crime types and names. In this case, the classification of a crime into one or another type is based on the concept of criminal qualification. This qualification is the basis for determining the exact relevance of the criminal act committed to the elements of the crime under the criminal law. Accordingly, crimes are classified as follows:

**1. Concept «crimes against persons»**

homicide; murder; manslaughter; attempted murder; abortion; assault; battery; mayhem (maim)/grievous bodily harm; domestic violence; kidnapping; intimidation; stalking; bullying; rape; incest; sexual harassment; threats; enslavement/slavery; human trafficking; unlawful arrest

**2. Concept «crimes against property & economic crimes»**

arson; vandalism; burglary; embezzlement; bribery; larceny; robbery; theft; extortion/blackmail; shoplifting; fraud; copyright infringement; false pretenses; forgery; money laundering; tax evasion

**3. Concept «crimes against public order and morality»**

disorderly conduct; pornography; prostitution; rioting or inciting riots; public indecency; bigamy; adultery; driving under the influence; unlawful assembly; controlled substances; drunkenness; illegal gambling

**4. Concept «crimes against the state and justice»**

treason; espionage; terrorism; voter fraud; inciting civil war; assassination of public servants; breach of State secrets; perjury; contempt of court; the escape of prison

**supporting conceptual apparatus**

*perpetrator, offence, crime, commission, omission, harm, actus reus, mens rea, charge, suspect, felony, misdemeanor, punishment, malice aforethought, apprehension, motive, guilt, heat of passion;*

It is understood that «*names of crime*» concept can be viewed on the one hand as a subframe of the CRIME frame structure, and on the other hand as a frame that attaches several concepts to its structure, and in turn these concepts are subframes consisting of a certain number of slots. Accordingly, each frame and subframe has its own internal structure, the elements of which are reflected in the complex configuration of slots. Therefore, each single slot can be considered as a separate independent frame. For example, each crime in the *names of crime* frame can be an independent frame for the presence of interrelated conceptual elements that form the corpus delicti, the degree of social danger and other reasons.

In conclusion, in determining the nominative units of criminal law in the English legal discourse, it is important to establish the structure of the CRIME frame, and if we consider any illegal act as a crime, we can characterize its structure with the main concepts (*corpus delicti, actus reus, mens rea, element, criminal*). Also, this frame covers independent subframes (*types of crime; names of crime*). A more detailed study of *names of crime* counselling as a separate frame reveals sub-concepts such as «*crimes against persons*», «*crimes against entirety & economic crimes*», «*crimes against public order & morality*» and «*crimes against the state & justice*» in this structure, and allows them to identify specific crime names.



References:

1. Романов А. К. Правовая система Англии. М.: Изд-во «Дело», 2000. Introduction and overview of Criminal law. SAGE Publications, Inc., 2016.
2. Garner B. A. & Black H. C. Black's law dictionary. 4th ed. St. Paul, MN: West, 1968
3. Blackwell A. H. The essential law dictionary. 1st ed. — Naperville, Illinois: Sphinx Publishing an Imprint of Sourcebooks, Inc., 2008.
4. <https://www.merriam-webster.com/legal/malum%20in%20se>
5. Wild S. E. Webster's New World. Law Dictionary. -Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc., 2006.

## Мифологический текст как авторская стратегия Елены Исаевой

Журавлёва Анастасия Сергеевна, студент магистратуры

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва

Социокультурные изменения, произошедшие в конце XX века, оказали существенное влияние на драматургию и театр.

Возникшую ситуацию конца XX — начала XXI века в мире театра Виктор Славкин определяет как «перемену интонаций» [1]. Перед современными драматургами возникает проблема выражения индивидуального видения и понимания отношений человека и мира в драме.

В своей работе мы опираемся на определение текста, предложенное Е. В. Сидоровым, советским лингвистом, занимающимся природой речевой коммуникации: «Текст — это характеризуемая коммуникативностью система речевых знаков и знаковых последовательностей, воплощающая сопряжённую модель коммуникативных деятельностей адресанта и адресата сообщения» [3].

Благодаря пониманию текста как продукта речетворчества на первое место при изучении драматургии выходят диалогические отношения важнейших субъектов в драматическом произведении: автора — читателя — героя.

Мы будем исследовать поэтику субъектной сферы. Так, определяющим понятием становится авторская стратегия как способ «включения» читателя/зрителя в число участников эстетической коммуникации.

Авторская стратегия — это литературоведческий термин, использующийся в коммуникативном подходе для обозначения способа отношения автора к образу героя, образу читателя и образу мира в процессе художественного взаимодействия.

Одной из таких стратегий можно считать обращение автора к мифологическому сюжету.

С какой целью авторы XXI века обращаются к классическим текстам, к мифологическим сюжетам: открыть новое понимание художественного произведения или же выразить своё «Я», благодаря этой стратегии?

Е. М. Мелетинский отмечает, что «поэтика мифологизирования не только организует повествование, но служит средством метафорического описания ситуации в современном обществе <...> с помощью парал-

лелей из традиционных мифов, которые порождены иной стадией исторического развития. Поэтому при использовании традиционных мифов самый их смысл резко меняется, часто на прямо противоположный» [4]. Обращение к мифологии позволяет автору более полно воспроизвести современные отношения, сделать акцент на переживания героя, вызванные изображаемым событием.

Данное исследование представляет собой попытку рассмотреть на примере пьесы Елены Исаевой «Две жены Париса» использование мифологического сюжета в XXI веке как определённой авторской стратегии.

Выбор этого метода для исследования обусловлен особенностью современной драмы. В первую очередь, она отличается нарастающей авторской активностью в тексте драматургического произведения, что заставляет задуматься над проблемами организации субъектной сферы драмы.

Субъектная сфера включает в себя героя, автора и читателя. Для её исследования важны такие понятия, как вербальная и невербальная коммуникация, коммуникативное и кинетическое поведение героя в его ближайшем окружении, в частности, контактоустанавливающие речевые ситуации (монологи, диалоги, обмен репликами) и система жестов, применяемых героем. Герои пьесы будут рассмотрены с данных позиций.

Пьеса «Две жены Париса» создана в 1995 году. Её название отсылает читателя к древнегреческому мифу. Парис — это сын Приама и Гекубы, виновник развязывания Троянской войны.

Рассказы о Троянской войне стали неисчерпаемым источником для литературы. Они легли в основу поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», отдельные эпизоды Троянской войны были проработаны древнегреческими трагиками («Троянки» Еврипида); в Риме о ней писали Вергилий («Энеида») и др.

В новейшей литературе сюжет Троянской войны и образы её героев активно используются драматургами (пьеса Ксении Степанычевой «Божественная пена», Е. Гриш-

ковца «Осада», и др.). Однако, как отмечает исследователь И. Зайнуллина: «Новый миф почти не связан с древним, он не воссоздается, а создается заново как конкретно-историческая форма существования этого явления в новое время» [1].

В пьесе сохранены основные фабульные линии мифа: Кассандра предсказывает будущее, Елена изменяет Парису с Корифом, Энона отказывается спасти бывшего супруга от смерти. Однако Е. Исаева видоизменяет этот сюжет на качественном уровне, привнося в него знаки своей эпохи и черты своего «Я».

Особенностью представления выбранного мифа можно назвать то, что в качестве драматического узла Е. Исаева выделяет тех героев и те обстоятельства, которые позволяют создать ей собственный миф о Прекрасной Елене, нимфе Эноне и Парисе. Основное внимание в пьесе уделено не битве народов, не вмешательству богов в жизнь и судьбу людей, а любовным перипетиям. Главные герои — не народы и боги, а любящие и страдающие люди.

Перед нами возникают любовные дуэты — Елены и Париса, Елены и Корифа — сына Париса и нимфы Эноны, троянской царевны Лаодики и ахейского воина Акаманта, Эноны и Париса, Геры и Зевса, Афродиты и Гефеста.

В греческой мифологии боги — это олицетворение великих и прекрасных сил, вершители судеб. Современный драматург наделяет богов антропоцентричностью. Боги не в силах сопротивляться роковой власти чувств, им не чужды людские пороки. Так, например, богиня любви произносит реплику, не свойственную богам: «АФРОДИТА. Насчёт Гефеста. Отец, ведь ты же мне не враг! Тебе достаточно лишь жеста, Чтобы расторгнуть этот брак! Да и ему зачем такая Жена?! Я не могу понять! — *Ведь изменяла, изменяю И дальше буду изменять!* АФРОДИТА. Отец, освободи. ЗЕВС. (Они с Герой пристально смотрят друг на друга) *Не властен Я ничего тут изменить*» [2]. В то же время мы видим, что главный из богов-олимпийцев не способен исполнить просьбу Афродиты. Зевс пытается образумить любвеобильную красавицу: «...*Швыряться мужем не пристало Богине! Что же меж людьми Тогда начнётся?*» [2].

Елена Исаева выстраивает такой диалог, при котором читатель осознаёт равенство между богами и людьми.

Кроме того, боги не могут разобраться в себе, их терзает противоречие. Если в начале пьесы, в приведённом нами отрывке, мы видим, как Афродита истово требует развода, то в конце она признается, что любит Гефеста: «Я в неоплатном перед ним долгу. Я тоже, может быть, его люблю. Я не его, себя с трудом терплю» [2].

Данная реплика подтверждает то, что в настоящее время влияния на судьбы героев со стороны богов практически отсутствуют, они заняты решением собственных любовных конфликтов. На протяжении всей пьесы боги наблюдают с Олимпа за поступками героев, комментируют их действия, и на фоне этого как будто учатся у людей, разрешая личные вопросы.

Так, признание Афродиты в конце пьесы свидетельствует о том, что через земную историю любви Париса

и Елены богиня смогла приблизиться к пониманию собственных чувств.

Принципиальным отличием пьесы XXI века от предшествующих произведений, в основу которых был положен сюжет о Троянской войне, становится доминирование выбора личности, независимость человека от рока.

Современный драматург берёт за основу всем известную историю, как бы заранее настраивая читателя на определённое восприятие пьесы, однако Е. Исаева наделяет своих героев совершенно иными чертами характера, включает в их реплики слова, не соотносящиеся с образами предшествующих героев.

Мы уже говорили о том, что для Е. Исаевой определяющим становятся не сама история, а чувства, которые были порождены теми событиями.

Так, например, в греческой мифологии Энона была показана ревнивой женой, которая намеренно отправила Корифа, своего сына, проследить за Парисом. У Исаевой же она становится голосом всех страдающих женщин: «А когда тоскую, разве тоже, Даже если очень далеки, Разве ты не чувствуешь похожей В это время боли и тоски?», «Мужчин удерживать нельзя. Раз он решил — молчи, смирись» [2].

Энона отказывается помогать смертельно раненному Парису, обрекая его на страшные мучения: «Нет. Мы прожили, что нам полагалось. Ты решил — и за Еленой уехал. Я и сын тебе не стали помехой. Мой черёд пришёл решать. Я решаю И тебя я этой жизни лишаю» [2]. Этот монолог снова показывает ведущую роль человека, но теперь решения принимаются касательно не только своей судьбы, но и другого человека. После кончины возлюбленного Энона бросается в его погребальный костер. И лишь после этого жертвенного поступка она наконец обретает вечную любовь.

История любви Париса и горной нимфы Эноны в пьесе Е. Исаевой не менее значима, нежели отношения Елены и Париса.

Елена — главная героиня пьесы наделена Исаевой не только ослепительной красотой, как это было и в классических трактовках, но и стойким характером, силой духа. Неспроста служанка Эфра произносит такие слова: «Зачем в тебе такая сила? Нужна ли женщине она?» [2].

Кроме того, Елена показана сомневающейся: «Я сама себя порой не пойму» [2]. В репликах других персонажей мы видим попытки понять образ Елены: «Энона. Она — не женщина, а миф», «Лаодика. Ты — символ красоты» [2]. Однако ни одна точка зрения не становится истиной.

Таким образом, все герои этого произведения изображаются с максимальным погружением читателя в их переживания, мотивы их поступков. Е. Исаева не устанавливает границы, а предлагает читателю самим решить, кто есть кто.

Драматический мир представленной пьесы можно охарактеризовать незавершённым. Герои здесь становятся связующим звеном между создателем и читателем. В этом случае творец предлагает самому читателю определить ге-

роев и определиться в своём отношении к ним. Отсюда и возникает многократность прочтения пьесы.

Кроме указанного способа взаимодействия автора с читателем, можно назвать ещё использованием Е. Исаевой ремарок, в которых проявляется невербальная коммуникация персонажей.

Ремарки передают эмоции героев: Елена то говорит «мучительно», «смягчаясь», то «пораженно, тихо», то «быстро командует», а нерешительный Кориф — «сбравшись с духом»; Афродита отвечает Гере, то «заходясь», то «неохотно» [2].

А также ремарки отражают их жесты и перемещения в пространстве, что позволяет читателю представить каждого героя. Так, например: «Служанка Эфра пожилого возраста «двигается медленно, но с достоинством», а юный семнадцатилетний Кориф «впрыгивает из окна в комнату»; Елена, терзаемая двойственными чувствами к сыну мужа Париса, «глядит по щеке, притягивает к себе, потом вдруг резко отстраняет» Корифа [2].

Таким образом, благодаря ремаркам, через диалоги персонажи пьесы становятся «осязаемыми», узнаваемыми

для современного читателя, приближенными к реальной действительности.

Обращение к мифологическому сюжету и выявление отступлений от него позволяет сделать следующие выводы: картина мира Е. Исаевой ориентирована на современность: ведущими мотивами в действиях героев выступают свобода, чувства, кроме того, эта пьеса — попытка драматурга показать своё видение этой истории. Е. Исаева через персонажей говорит читателям о силе любви, о том, что это чувство сильнее рока.

В лирической драме Е. Исаевой Троянская война выступает лишь фоном, предлогом для того, чтобы продемонстрировать психологию героев, хотя, скорее, не столько героев, сколько любого человека. Поскольку в каждом персонаже мы можем угадать наши действия и чувства.

Пытаясь осмыслить происходящее, познать себя и не находя точек опоры в современности, драматург выбирает такую авторскую стратегию, как обращение к античной мифологии, сталкивая две культуры, в поисках ответов на личные вопросы.

#### Литература:

1. Громова, М. И. Русская драматургия конца XX — начала XXI в. — М. Флинта; Наука, 2005. — 368 с.
2. Исаева, Е. Две жены Париса // Isaeva. ru: Елена Исаева — поэт и драматург. 2015. URL: <http://www.isaeva.ru/plays/apricot.html> (дата обращения: 18.12.2020).
3. Сидоров, Е. В. Речевое воздействие или взаимодействие/Е. В. Сидоров //Материалы VIII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации: тезисы докладов. — М., 1985. — с. 38-39.
4. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа. — М.: Вост. лит., 2006. — 407 с.

## Прагматика событийности нарративного пространства в автобиографическом дискурсе М. Шагала

Левченко Инна Алексеевна, соискатель  
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

*В статье рассматривается тезаурус языкового сознания, как и нарратив, предполагающий жизненный процесс как структуру лингвокультурного характера. Прагмасемантические отношения обнаруживает тезаурус между единицами разных языковых уровней, что позволяет говорить о его системности. Нарратив способен представить некую часть тезауруса посредством ключевых слов и организуемых с их помощью концептосфер. Таким образом, автобиографический дискурс М. Шагала представляет собой сложный синтез тезаурусного и нарративного представления жизненного пути художника, составляющих собственно индивидуально-авторскую картину мира и отражают языковое сознание автора воспоминаний.*

*Ключевые слова:* тезаурус, нарратив, автобиографический дискурс, языковое сознание, концептосфера, ассоциативные и концептуальные связи, речемыслительные усилия, картина мира.

Тезаурус и нарратив — это две оси вербальной репрезентации жизни, которые характеризуются постоянным пересечением в каждой ее точке. Тезаурус языкового сознания, как и нарратив, предполагает жизненный процесс как структуру лингвокультурного характера, т. к.

они описывают действительность и внутренний мир языковой личности в соответствии с законами конкретного естественного языка. Языковое сознание и его тезаурус репрезентируют картину жизни, нарратив — историю жизни. Тезаурус обнаруживает прагмасемантические от-

ношения между единицами разных языковых уровней, при этом эти отношения строятся на основании ассоциативных и концептуальных связей, что, разумеется, позволяет говорить о его системности. Нарратив способен представить некую часть тезауруса, манифестируя, тем самым, и языковую картину мира личности посредством ключевых слов и организуемых с их помощью концептосфер. Тезаурус также включает некие нарративы, которые способны стать иллюстрацией для компонентов тезауруса. Таким образом, в нарративном пространстве организуется собственная тезаурусная картина мира, а тезаурус способен корреспондировать с жизненными историями. Нарратив представляет собой временной срез жизненного потока, а языковое сознание представляет собой континуум — некое содержание жизни, репрезентированное в этих компонентах.

В этой связи М. Эпштейн правомерно подчеркивает, что «одна и та же жизнь может быть представлена нарративно и тезаурусно, но это два разных способа представления, которые нельзя объединить или без остатка свести один к другому. В нарративе всегда будет утеряна полнота тезауруса, а в тезаурусе — динамика нарратива. Например, повествуя о своей жизни, нельзя представить каждое лицо, место, предмет, явление в системной картине мира, — иначе рассыплется сюжет. И точно так же нельзя в тезаурусе представить все события данной жизни в их последовательности — тогда рассыплется словарная картина жизни, перейдя в цепочку ее сменяющихся эпизодов» [3].

Трактовка термина *нарратив* усложняется тем, что при всем универсализме этого понятия и его междисциплинарности оно не имеет четких границ применения и применяется в описании разных вербальных конструкций: проблемы нарратологии не являются теперь исключительно литературоведческими или лингвистическими, поскольку к нарративному подходу обращаются также философия, психология и история. Однако М. Элиаде считает, что нарративность базовых текстов культуры можно считать их исторически непреходящей чертой, и в исторической динамике трансформируются только сами формы фиксации такой нарративности: «эпос и роман, как и другие литературные жанры, продолжают, в ином плане и с иными целями, мифологическое повествование. В обоих случаях речь идет о том, чтобы поведать некую знаменательную историю, описать некую цепь драматических событий, имевших место в более или менее вымышленном прошлом <...> В современных обществах повествовательная проза (и особенно роман) заняла место, которое в обществах традиционных принадлежало изустно передаваемым мифам и сказкам <...> Потребность погружаться в «другие» вселенные и следовать за перипетиями «истории» — неотъемлемая человеческая черта, и потому неискоренима <...> Трудно представить себе человека, который не поддавался бы очарованию рассказа, этого повествования о знаменательных событиях, что случаются с людьми, наделенными «двойной реально-

стью» литературных персонажей <...> В литературе, более чем в других искусствах, угадывается бунт против исторического <хронологического> времени, стремление обнаружить иные временные ритмы, чем те, в которых мы вынуждены жить и работать» [2, с. 187-189].

Автобиографический дискурс М. Шагала, репрезентированный в книге «Моя жизнь», представляет собой сложный синтез тезаурусного и нарративного представления жизненного пути художника, который развивается одновременно и как вербализация событий, происходивших с ним, и как репрезентация тех понятийных и ценностных доминант, составляющих собственно индивидуально-авторскую картину мира и отражают языковое сознание автора воспоминаний.

Одним из важных аспектов нарратива является, на наш взгляд, сам акт рассказывания, поскольку прагматика события как такового неотделима от тех речемыслительных усилий, которые предпринимает субъект повествования. В автобиографической книге М. Шагала широко представлены контексты, в которых репрезентированы лексемы *рассказать*, *рассказ* и производные от них. Так, память о родственниках, их поступках, о младенчестве и раннем детстве самого художника закреплены высказываниями, в которых представлена отсылка к чьему-либо рассказу, а значит, в данном случае мы имеем дело с «нарративом в нарративе», имеющем усложненную структуру, поскольку позиция повествователя в отношении события манифестирована в данном случае сквозь призму мнения о таком событийном факте с позиций другого рассказчика, например: «*Не помню кто, скорее всего, мама рассказывала, что как раз когда я родился — в маленьком домике у дороги позади тюрьмы на окраине Витебска вспыхнул пожар. Огонь охватил весь город, включая бедный еврейский квартал*» [1]. Высказывание *не помню кто, скорее всего, мама рассказывала* содержит маркеры ирреальной модальности, которая придает данному фрагменту определенный оттенок недоверности при отсылке к авторитетному рассказчику — матери художника. Таким образом, адресат автобиографического дискурса получает возможность выбора относиться к сообщаемому как к реально произошедшему либо как к семейной мифологизации события. При том, что бедствия настигают семейство Шагалов довольно часто, и жизнь их никогда не была простой и благополучной во всем, это высказывание в общем контексте воспоминаний читатель склонен считать вполне правдоподобным.

Отсылки к рассказам близких как необходимый структурный компонент «нарратива в нарративе» содержатся и в тех высказываниях, которые сообщают адресату о родственниках М. Шагала и событиях их жизни. Наибольшей убедительностью в данном случае обладает отсылка к авторитету матери как повествующего субъекта, например: «*А еще мама рассказывала мне о своем отце, моем дедушке из Лиозно. Или, может, мне это приснилось.*

Был праздник: Суккот или Симхас-Тора.

Деда ищут, он пропал.

Где, да где же он?

Оказывается, забрался на крышу, уселся на трубу и грыз морковку, наслаждаясь хорошей погодкой. Чудная картина» [1]. При этом в приведенном контексте содержится и дополнительное замечание основного нарратора *Или, может, мне это приснилось*, которое ставит под вопрос такую убедительную достоверность и не позволяет относиться ко всем событиям, характеризующим в автобиографическом дискурсе М. Шагала как к действительно произошедшим. Подчеркнем в этой связи, что описанная ситуация скорее напоминает сюжет картины художника, нежели реальность. Такая сложная структура воспоминания закономерна для автобиографического дискурса, т.к. память человека не является точной копией произошедшего

Автор обращает внимание читателя на *дар слова* собственной матери, а значит, и то, что она когда-либо рассказывала, приобретает для художника особое значение, например: «Правда ли, что мама была невзрачной корытщицей?»

Дескать, отец женился на ней не глядя. Да нет.

У нее был *дар слова, большая редкость в бедном предместье*, мы знали и ценили это» [1]. Этот дар рассказывания ценится не только в семье, но и в национальном сообществе — М. Шагал подчеркивает, что он — *большая редкость в бедном предместье*.

Автор неоднократно в своей книге указывает на чужаковатость своих родственников, отмечая, что, по всей видимости, именно от них он унаследовал такой нетривиальный взгляд на мир, позволивший ему стать художником-авангардистом, например: «Если потомкам не хватает доказательств того, что вы правы и *я не в ладах со здравым смыслом*, послушайте, что еще рассказывала мама о моих чужаковатых родственниках из Лиозно» [1]. Высказывание *я не в ладах со здравым смыслом* призвано обозначить креативный потенциал личности художника, который тот осознает рано, понимая своей предназначение. Отсылка к рассказам матери фиксирует авторитетность мнения о наследовании творческих возможностей.

Рассматривая автобиографический дискурс М. Шагала с позиций лингвокогнитивного анализа мы понимаем, что центральное место в ней занимают воспоминания о родственниках, о семье, которую автор воспринимает так или иначе с самого раннего детства. М. Шагал постоянно подчеркивает, что родные — самые дорогие для него люди (выделено курсивом): «Да простит мне Господь, если в эти строки я не смог вложить всю щемлящую любовь, которую питаю ко всем людям на свете. *А мои родные — самые святые из них*. Так я хочу думать» [1]. Интересно, что он делает оговорку, которая актуализирует субъективность восприятия мира и его репрезентации в автобиографическом дискурсе (*Так я хочу думать*).

Здесь М. Шагал избирает путь достоверного с позиций его субъективного восприятия описания своих родных, например: «Тетя *Марьяся* была самой бледной. Ей, *такой чахлой*, было не место на городской окраине» [1]. Безу-

ловно, важное место в семантическом пространстве таких характеристик занимают имена его ближайших родственников со стороны матери и отца (выделено курсивом), а также портретные черты (*такой чахлой*).

Интересно, что некоторые члены семьи удостоены и более подробных, часто иронических характеристик (выделено курсивом): «Совсем другое дело — тетя *Реля*. *Ее носик похож на огурчик-корнишон. Ручки прижаты к обтянутой коричневым лифом груди*» [1]. Также необходимо особо обратить внимание на контексты, в которых содержатся прямые отсылки к живописным полотнам Шагала, например: «А тетушки *Муся, Гутя, Шая!* Крылатые, как ангелы, они взлетали над базаром, над корзинками ягод, груш и смородины. Люди глядели и спрашивали: «Кто это летит?»» [1]. В приведенном контексте М. Шагал отсылает читателя к самому показательному признаку своего индивидуального художественного стиля — к летающим и летящим людям на своих картинах.

Среди родных М. Шагала — совершенно разные по своему темпераменту и наклонностям люди. Вместе они представляют как бы целостную модель этно- и лингвокультурного коллектива — еврейского народа в его европейской ипостаси. Так, например, дядя Израэль — глубоко религиозный человек и часто посещает синагогу: «Дядя *Израэль* на своем постоянном месте в синагоге. *Сидит, держа руки за спиной. Закрывает глаза и греется у печки*» [1]. Однако этот образ снижен у М. Шагала за счет репрезентации бытовых деталей в его описании (выделено курсивом).

Восприятие другого дяди у М. Шагала — это восприятие образа художником, который опирается, прежде всего, на броские внешние черты и на то, что окружает такого человека: «Другой мой дядя, *Зюся*, парикмахер, один на все Лиозно. Он мог бы работать и в Париже. Усики, манеры, взгляд. Но он жил в Лиозно. *Был там единственной звездой. Звезда красовалась над окном и над дверями его заведения. На вывеске — человек с салфеткой на шее и намыленной щекой, рядом другой — с бритвой, вот-вот его зарежет*» [1]. Безусловно, контактное расположение частей контекста — портрета дяди и описания вывески его заведения — обнаруживает особенности воспоминания художника и репрезентирует тезаурус его языкового сознания (*Был там единственной звездой. Звезда красовалась над окном и над дверями его заведения*). Также особо обращает на себя внимание критическое отношение тогда еще детского сознания к изображенному на вывеске: *На вывеске — человек с салфеткой на шее и намыленной щекой, рядом другой — с бритвой, вот-вот его зарежет*.

Центральное место в тезаурусе языкового сознания занимают мать и отец, которых, конечно, художнику не зачем называть по именам. Так, теплые и красочные воспоминания об отце — это воспоминания о его гостинцах, о его заботе о маленьком Мовше (Моисее — это имя носил Марк Шагал до его отъезда из Витебска в Петербург) и его братьях и сестрах (маркеры выделены курсивом): «Из этих карманов он <отец> вытаскивал пригоршни пи-

рожков и засахаренных груш. И бурой, жилистой рукой раздавал их нам, детям. Нам же эти лакомства казались куда соблазнительней и слаще, чем если бы мы сами брали их со стола» [1]. Примечателен также и следующий фрагмент, создающий зримые образы детства художника: «По пятницам отец отмывался. Мама грела на печке кувшин воды и терпеливо поливала ему, пока он тер грудь, черные руки, мыл голову и ворчал, что в доме нет порядка, вот кончилась сода.

«Восемь ртов — и все на мне! Помощи ни от кого не дождешься».

Я глотал слезы и думал о своем несчастном художестве, о том, что со мной будет. Меня мутило от горячего пара, смешанного с запахом мыла и соды» [1]. Важно подчеркнуть, что автор постоянно говорит о том, что никто не препятствовал его тяготению к рисованию, однако он сам как человек, воспитанный в ответственности перед своими близкими, страдает от мыслей об отсутствии дохода от живописи, которую уже тогда осознает как собственное призвание. Обращает на себя внимание в этой связи и следующий фрагмент, в котором осознание собственного дара практически уже состоялось (выделено курсивом): «Когда же он <дед во время молитвы> плачет, я вспоминаю свой неоконченный рисунок и думаю: *может, я великий художник?*» [1].

Забота матери и ее активное участие в жизни не только собственной семьи, но и семей сестер — это еще один репрезентативный фрагмент языкового сознания, и контексты, которые актуализируют нарратив о ней, также весьма многочисленны, например: «Она была матерью не только нам, но и собственным сестрам. Когда какая-нибудь из них собиралась замуж, именно мама решала, подходящий ли жених. Наводила справки, расспрашивала, взвешивала за и против. Если жених жил в другом городе, ехала туда и, узнав его адрес, отправлялась в лавку напротив и заводила разговор. А вечером даже старалась заглянуть в его окна» [1].

В автобиографическом дискурсе М. Шагала значительное место занимает и репрезентация связи с религиозной традицией, например: «Начинается богослужение, и деда приглашают прочитать молитву перед алтарем. Он молится, поет, выводит сложную мелодию с повторами. *И в сердце у меня словно крутится колесико под масляной струей. Или словно растекается по жилам свежий*

*сотовый мед*» [1]. Благоговение, которое испытывает мальчик, когда слушает пение деда в синагоге (маркеры выделены курсивом), — это и влияние среды, и семьи, и воспитания, но, с другой стороны, — это и источник вдохновения художника впоследствии, запечатленный на его полотнах.

Проведенный прагмасемантический анализ автобиографического дискурса М. Шагала, репрезентированного в тексте книги «Моя жизнь», позволил сделать также выводы о репрезентантах тезауруса языкового сознания, который диалектически связан с нарративом и самим процессом выбора того или иного события для акта рассказывания.

Как система знаний и представлений о самом себе и мире, сознание включает то, чем была и что есть жизнь языковой личности. В тезаурус языкового сознания входят:

- имена и образы людей, с которыми человек был знаком, — «соучастников» его жизни;
- номинации вещей, составляющих предметный мир личности;
- впечатления от путешествий, совершенных человеком, от книг, прочитанных им, от произведений других видов искусства, с которыми личность соприкасалась;
- ценности и понятия, значимые для языковой личности и составляющие ее ценностную картину мира.

Лингвистика использует также понятие языковой картины мира, однако понятие *тезаурус* в данном случае шире и включает компоненты, не фиксированные в языковой картине мира, но имеющие образную форму, косвенно отражаемую в ней.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что прагматика событийности, манифестируемая в нарративе художника, обуславливается особенностями языкового сознания продуцента автобиографического дискурса, а наиболее важными компонентами тезауруса языкового сознания, диалектически связанными с нарративной когнитивностью оказываются родственные связи и соотношение языковой личности художника в религиозной и этнокультурной традициями, которые воплощены как бы в двойной призме: посредством языка и визуальных образов, воссоздаваемых на картинах разных творческих периодов, к которым постоянно отсылает в своем автобиографическом дискурсе автор книги «Моя жизнь».

#### Литература:

1. Шагал, М. Моя жизнь/М. Шагал. — Москва: Эллис Лак, 1994. — 208 с. — URL: [https://royallib.com/book/shagal\\_mark/moya\\_gizn.html](https://royallib.com/book/shagal_mark/moya_gizn.html)
2. Элиаде, М. Аспекты мифа/М. Элиаде; перевод с французского В.П. Большакова. — 4-е изд. — Москва: Академический проспект, 2010. — 256 с.
3. Эпштейн, М. Жизнь как нарратив и тезаурус/М. Эпштейн // Московский психотерапевтический журнал. — 2007. — № 4. — с. 47-56. — URL: [https://www.emory.edu/INTELNET/Epstein\\_life\\_thesaurus.htm](https://www.emory.edu/INTELNET/Epstein_life_thesaurus.htm)

## Образная основа фразеологизмов, характеризующих трудовую деятельность человека, в общенародном русском языке

Макаева Влада Владимировна, студент;

Морозова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой  
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Данная научная статья посвящена изучению совокупности общенародных фразеологизмов русского языка, которые относятся к семантической группе «труд». В статье исследуются семантические группы фразеологических единиц со значением характеристики трудовой деятельности человека, соотношение внешней и внутренней формы данных фразеологических единиц, а также их актуальное значение.

**Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологическая единица, фразеологическая семантика, труд.

Проблемы семантики фразеологических единиц, внутренней формы устойчивых выражений постоянно интересуют лингвистов. Как считает В. А. Маслова, «фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [3, с. 82].

В. Н. Телия пишет, что фразеологический состав языка — это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, именно фразеологизмы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [7, с. 3]. «Фразеологизмы прямо (в денотате) или опосредованно (через соотношенность ассоциативно-образного основания с эталонами, символами, стереотипами национальной культуры) несут в себе культурную информацию о мире, социуме. Поэтому фразеологические единицы — «кладезь премудрости» народа, сохраняющий и воспроизводящий его менталитет, его культуру от поколения к поколению» [3, с. 88].

Данные фразеологические единицы можно разделить на несколько групп. Рассмотрим каждую из них.

**«Труд, понимаемый как работа».** К данной группе относятся фразеологизмы, характеризующие разнообразные физические и ментальные усилия, какая-либо активность, деятельность, выполняемая человеком. Таким образом, «труд» есть деятельность.

**Семантическая группа «Изнурительная деятельность».** Этот аспект связан с тем, что труд характеризуется работой, которая требует огромных усилий при решении, исполнении определенной работы. Значительное количество их имеют отрицательную коннотацию: *рубить пазы, хвост парить, до посинения, повесить язык на плечо, гнуть спину (горб), выжимать все соки, как белка в колесе, вкалывать на работе, на последнем издыхании, работать на износ, до седьмого пота, работать как лошадь, возить воду (на ком-либо), просветля не видать, прилипать руки, до поту лица, рубить пазы, идти передом, продыху не знать.*

Отсюда, как следствие, вытекает следующая группа фразеологизмов, связанных с изнурительной работой, ко-

торая означает «обессилеть, очень сильно устать»: *[аж] из роту огонь пошел, в пень встать, в упадок падать, выйти из сил, душа размаялась, и губы и зубы [землей] обметало, из пору изойти, инда дух не дышит, как в мяльцы (мялку) пропустили, ног не таскать, ноги не ворочаются, на кречинь сесть, повесить крылышки, протянуть ноги, рот разинуть, рук-ног не чуют, сем потов сойдет, сидеть как крица.*

**Группа фразеологизмов «Легкая работа»** подразумевает такое значение трудовой деятельности, как несерьезное, детское. Фразеологизмы данной группы характеризуют труд как развлечение, сравнивают с детской игрой: *работа не бей лежачего, дело десятое, плевое дело, непыльная работенка, на блюдечке с голубой окаемочкой, как кружева вязать, руки не отвалиются, само в руки просится, сбиться с ног, проще пареной репы, щелкать как семечки, схватывать налету, поднять на бодалки, идти на работу как на праздник, чужими руками жар загребать.*

**Семантическая группа «Бесполезная деятельность человека».** Фразеологизмы данной группы подчеркивают бессмысленность, безрезультатность трудовой деятельности. Аспект также связан с негативной коннотацией; работа, которая не имеет положительного, благоприятного исхода (результата работы): *носить воду решетом, козе под хвост, ни в честь, ни в славу; биться как рыба об лед, как об стенку горох, тянуть жилы, толочь воду в ступе, артель «напрасный труд», метать бисер перед свиньями, брать с потолка.*

**Группа фразеологизмов «Насильственная работа».** Чаще всего, фразеологические единицы данной группы обозначают необходимость выполнения данной работы, но не собственно желание индивидуума выполнять ее: *тянуть ярмо, идти на работу как на каторгу, собачья работа, работать из-под палки, гнуть шею, пахать на галерах, носом землю рыть.*

**Группа фразеологизмов «Труд в качестве задания»** включает фразеологизмы, которые имеют необходимость быть выполненным. Отсюда можем выделить следующие группы:

**Семантическая группа «Труд, понимаемый как соперничество»**, относящиеся к данной группе фразеоло-

гизмы произошли из стремления человека занять первое место, быть лидирующим в соперничестве: *идти по головам, идти напролом, одной левой, ударить в грязь лицом, пальма первенства, на пятки наступать*.

**Группа «Труд как некачественная работа, промах»** включает фразеологизмы: *медвежья услуга, дело труба, наломать дров, через пень колоду, заварить кашу, шиворот-навыворот, как попало, топорная работа*.

**Группа «Труд в качестве результата, материального обеспечения».** Данный аспект объединяет фразеологизмы, обозначающие определенную плату, награду за трудовую деятельность: *добыть потом и кровью, кот заплакал, всю спину сломать, сделать конфетку, добиться кону, получить хлеб*.

**Группа фразеологизмов «Мотивация»** немногочисленна в русском языке. Мотивация проявляется вследствие выполнения определенной работы, или ее отсутствия у индивида, ее характеризуют такие фразеологизмы: *опустить руки, кому под хвост, упасть духом, свернуть горы*.

Несколько фразеологизмов мы отнесли к семантической группе «Опыт». Человек приобретает опыт, занимаясь определенным делом: *мастер на все руки, в руках играет, дело из рук не выпадет, на всякие растатуры, собаку съест, руки не тем концом вставлены, чувство локтя, золотые руки, дело в руках горит, само в руки просятся, щелкать как орешки*.

«**Труд в качестве рабочего места**», где человек выполняет саму трудовую деятельность. Относящиеся к данной группе фразеологизмы восходят к отправке заключенных в ссылки или на каторги для отбывания определенного наказания: *идти на работу как на праздник, идти на работу как на каторгу, на своем месте работать, в дергачах работать, на чужие хлеба, на рядки ходить, уходить в прусаки, ходить на манчи, ходить на наемки, по чужим постаям, ходить в прозор, радеть на чужие руки, сидеть в тепле*.

**Группа фразеологизмов «Характеристика вышеставленного человека»**, то есть, начальника, с которым работает индивид: *большая шишка, зобок набит, туз тузом, деловая колбаса, денег куры не клюют*.

Выполнение работы совместно с коллегами, **общее дело**: *внести вклад, брать на себя труд, внести свою лепту*.

**Семантическая группа «Отношение к выполняемой работе»** содержит фразеологизмы с оценкой к трудовой деятельности самого человека: *дело нешуточное, отвернуть сурну, чемурык напал, работать на совесть; не за страх, а за совесть; работать с полной отдачей, на голом энтузиазме, засучив рукава, гореть на работе, вкладывать душу, болеть душой, работать с огоньком, стараться изо всех сил, не покладая рук, дело горит в руках*.

**Группа фразеологизмов «Труд — процесс»** включает фразеологизмы, характеризующие определенную деятельность, которая включает в себя совокупность действий,

ведущих к изменению системы (определенному результату). Внутри этой группы можно выделить несколько подгрупп.

**Подгруппа «Процесс, который имеет начало»** характеризует трудовую деятельность с точки зрения начального этапа работы. Он может иметь как хорошее, так и плохое начало деятельности: освоить азы, начать с чистого листа, *работать на подхвате, наряжать по дворам, идти передом, перейти от слов к делу, полным ходом, дело не ждет, боевое крещение, первым делом, первый блин комом, брать в работу, внести вклад*.

**Подгруппа «Процесс, который имеет конец»** содержит фразеологизмы, связанные с заключительным этапом работы. Они также может иметь положительную или отрицательную окраску: *дело в шляпе, дело с концом, опустить руки, доводить до ума, сделать конфетку; без рук; жнет, где сеял; дела давно минувших дней*.

**Подгруппа «Процесс, который имеет объем»** включает в себя фразеологизмы, характеризующие объем и продолжительность трудовой деятельности: *работы непочатый край, продыху не давать, никакого прозора нет, просветья не видеть, продыху не знать, кита-волокита, не успевать развертываться, только развертывайся, делать не переделывать, работать за семерых, черепашиными шагами, уложиться в срок, кот заплакал*.

Фразеологизмы: *дело на мази, держаться на плаву, мозолить руки, вкалывать на работе, делать дело* относятся к **семантической группе «Труд — Рутин»** характеризуют значимую часть жизни всех людей, неотъемлемый и естественный процесс.

**Семантическая группа «Наниматься на работу»** включает фразеологизмы, непосредственно связанные с трудом и работой. Преимущественно имеют отрицательную коннотацию: *ходить по прислугам, ходить в прозор, ходить в чужие руки, ходить по чужим постаям, на рядки ходить*.

**В семантической группе «Труд — дело»** на уровне внутренней формы смысловой компонент «дело» имеет криминальную составляющую. То есть, в данном контексте дело — серьезное преступление. Как правило, фразеологизмы данной группы в словаре отмечаются пометой разг., жарг., арг. Это говорит о том, что фразеологизмы данной семантики имеют отношение к трудовой деятельности определенной группы, слоя населения: *погнаться за длинным рублем, темное (черное) дело, дело пахнет керосином, дело дрянь, гиблое дело, грешным делом, зашибать деньги*.

Для русской языковой картины мира характерно понимание труда как целесообразной деятельности человека. Она направлена на изменение и приспособление окружающей среды с целью удовлетворения потребностей человека. Компонент «труд» во всех фразеологических единицах рассматривается как источник материального благополучия, а также как определенный образ жизни.



Литература:

1. Богдашкина, С. В. Морозова, Е. Н. Синонимическая парадигма фразеологизмов со значением «понимать» в русском и мокшанском языках/С. В. Богдашкина, Е. Н. Морозова // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. — 2014. — № 2 (18). — с. 119-123
2. Горшкова, Н. Н. «Состояние» как фрагмент концептосферы внутреннего мира человека (русско-украинские фразеологические соответствия/Н. Н. Горшкова, Е. Н. Морозова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. — 2014. — № 3. Том 1 (Гуманитарные науки). — с. 133-137.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие/В. А. Маслова. — Москва: 2010. — 202 с. — Текст: непосредственный.
4. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка/А. И. Молотков. — СПб: 1994. — 544 с. — Текст: непосредственный.
5. Морозова, Е. Н. Компаративные фразеологические единицы со значением характеристики человека в русских говорах Мордовии/Е. Н. Морозова // Казанская наука: научно-теоретический журнал. — № 9. — 2012. — с. 170-174. — Текст: непосредственный.
6. Семенкова, Р. В. Фразеологический словарь русских говоров Республики Мордовия/Р. В. Семенкова. — Саранск: 2007. — 330 с. — Текст: непосредственный.
7. Телия, В. Н. Словарь образных выражений русского языка/В. Н. Телия. — Москва: Отечество, 1995. — 368 с. Текст: непосредственный.
8. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского языка конца XVIII-XX в./А. И. Федоров. — Новосибирск: 1991. — 878 с. — Текст: непосредственный.
9. Яранцев, Р. И. Яранцев. Словарь-справочник по русской фразеологии. (Москва: 1985. — 304 с. — Текст: непосредственный.

## Образ Сократа в комедии Аристофана «Облака»

Разумнов Артемий Сергеевич, студент  
Санкт-Петербургский государственный университет

*В статье рассматривается образ Сократа в сатире Аристофана и соотнесение его с общекультурным представлением о Сократе. Выясняются причины негативной окраски Сократа в творчестве Аристофана.*

**Ключевые слова:** Сократ, Аристофан, воспитание, Облака, мыслильня, комедия.

Комедия «Облака» является лучшим произведением Аристофана, как можно проследить из высказывания самого автора [2, с. 34]. Она наглядно демонстрирует сдвиг в сторону нового воспитания, который произошёл в Древней Греции в V в. до н. э. Традиционное воспитание постепенно замещалось новым образованием, обучением наукам, которое продвигали софисты [5, с. 114-139]. В этой статье мы рассмотрим, как представлен Сократ у Аристофана, обсудим методы Сократа, затем рассмотрим модель воспитания, предлагаемую самим автором комедии, и представим вывод, согласно которому окажется, что обвинения Аристофана не являются столь однозначными, какими они могут показаться на первый взгляд.

Напомним краткое содержание «Облаков». Земледелец Стрепсиад не желает выплачивать свои долги и идёт к Сократу в Мыслильню с целью научиться побеждать в спорах нечестным путём. Старик не является способным учеником, и вскоре вместо себя отправляет к мудрецам своего сына Фидиппида. Фидиппид, дей-

ствительно, побеждает всех заимодавцев отца в споре, но потом демонстрирует полное неуважение к отцу, избивает и унижает Стрепсиада после их ссоры. Иронично, что концовка комедии вовсе не комедийная, а скорее трагическая. Стрепсиад осознаёт испорченность своего сына и сжигает Мыслильню. Аристофан показывает, что разращение сына простого земледельца произошло непосредственно из-за влияния Сократа и его философии.

Однако так ли это на самом деле? Исходя из текста комедии очевидно, что Фидиппид разращён ещё до его похода в Мыслильню. Он уже разращён, но ещё не искусен в этом. Фидиппид — причина долгов своего отца. Он не думает ни о своём роде, ни о своей земле, ни о своём отце. Он живет единой страстью к коням. Сын Стрепсиада хочет жить в роскоши, не думая ни о чем, кроме своих желаний. Он не скрывает своего безразличия к отцу, прямо говоря ему: «До тебя мне дела нет» [2, с. 3]. Стрепсиад не справился со своей миссией родителя, в том виде, в котором её представляет Аристофан. В Фидиппиде нет ни уважения к старшим, ни скромности. Как я уже упо-

минал выше, Стрепсиад и Фидиппид оправились к Сократу с целью научиться обману. И их просьба была выполнена, Стрепсиад был счастлив, однако это счастье продлилось недолго. После того как в Мыслильне Фидиппид научился ловко изворачиваться и доказывать правильность безнравственных поступков, он использовал свои знания на отце — избил его, да ещё и убедил в правильности этого действия.

Итак, действительно ли Сократ виновен в итоговой развращённости юноши? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить образ Сократа в «Облаках» и рассмотреть, что представляет собой Мыслильня. Фигура Сократа предстаёт в начале комедии. Его образ гротескный и даже отталкивающий. Он висит в гамаке и «паря в пространствах, мыслит о судьбе светил» [2, с. 15]. Сократ отрицает общепризнанных богов, он вводит новые божества (Облака, Эфир, Воздух), ведёт себя, на мой взгляд, надменно и гордо, например, при встрече он приветствует Стрепсиада, спрашивая: «Что, бедный человечиска?» [2, с. 15]. В Мыслильне Сократ и его ученики занимаются разными науками: астрономией, геометрией, риторикой. Аристофан в сатирическом ключе высмеивает эти занятия и говорит об их бесполезности: «А вот недавно истина великая // Погибла из-за ящерицы. // В полночный час, исследуя движение // И бег луны, стоял он, рот разинувши. // Тут с крыши в рот ему наклала ящерка» [2, с. 10]. При этом автор комедии дискредитирует научные дисциплины, сочетая их с такими абсурдными деяниями, как, например, измерение прыжка блохи. К слову, меня, как современного читателя, настораживает, что Аристофан не видит принципиальной разницы между научными дисциплинами, которые уже доказали свою ценность и полезность, и не несущими никакого смысла сомнительными действиями.

В ключевой момент сюжета, в агоне, на сцену выходят два метафорических одушевлённых персонажа Правда и Кривда. Правда представляет нам свои ценности: «Перед старшими с места учтиво вставать, поднимаясь при их приближенье. И почтительным сыном родителю быть, не грубить, не ворчать и не спорить <...> Учтивою кучкой по улице шли ребяташки тогда к кифаристу <...> Сельдерея до старших стянуть со стола не решались, ни лука головку» [2, с. 61]. Кривда представляет свои: «Средь образованных затем меня прозвали Кривдой, // Что прежде всех решился я оспаривать законы, // И правду криво толковать, и побеждать неправдой» [2, с. 67]. Их фразы позволяют мне сделать такую интерпретацию: Правда представляет из себя старое воспитание, мораль, честность; Кривда же — воплощение вседозволенности, человеческих желаний, обмана. Именно Кривда у Аристофана представляет новое воспитание: «Ты прелести новых наук // Перед юным раскрой» [2, с. 62]. Фидиппид выбирает себе Кривду в качестве учителя, ведь у них ещё до обучения были схожие ценности и приоритеты. Любовь Фидиппида к роскоши и конным состязаниям очень близка к аморальному гедонизму, который

пропагандирует Кривда: «Смотри ж теперь, мой юный друг, к чему приводит скромность // И скольких радостей себя из-за нее лишишь ты: // Жаркого, мальчигов, сластей, игры в костяшки, женщин! // Без этих сладостей, скажи, зачем и жить на свете?» [2, с. 43]. Иными словами, Фидиппид нашёл в Мыслильне то, чего требовала его безнравственная натура.

Итак, мы видим, что изначально Сократ имеет дело с учеником, у которого отсутствуют понятия морали и нравственности. Чтобы понять в какой степени именно Сократ виновен в развращении юноши, нужно разобраться в его методах воспитания. Из комедии очевидно, что Аристофан не доволен тем, что для Сократа просьба Стрепсиада научить его сына обману является приемлемой. Ведь человек высоких моральных ценностей должен отказаться от такого предложения или попытаться перевоспитать юношу. Аристофан полностью дискредитирует доктрину Сократа, представляет мыслителя в качестве мошенника. Например, Сократ спрашивает у Стрепсиада: «Опиши мне самого себя, // Чтoб, нрав твой изучивши, мог надежнее // Уловками поближе подойти к тебе» [2, с. 32]. Как известно, под этими словами кроется один из основных столпов метода Сократа — самопознание. Фраза «познай самого себя» [3, с. 26] часто приписывается мудрецу. Многие современники Сократа, в частности Платон и Ксенофонт, высоко отзывались о созданном им философском методе [3, 4]. Чтобы продемонстрировать, что идеи Сократа актуальны и сегодня, я приведу цитату Е. Атанасов, профессора, которая уже долгое время работает в системе либерального образования. В своей статье, посвященной демократии и образованию в «Облаках», она пишет: «Можно даже сказать, что Мыслильня представляет собой современное либеральное образование, так как она включает в себя междисциплинарный курс обучения, направленный на усовершенствование персональных навыков обучающегося через стремление к обучению ради самого обучения» [1, с. 63]. Такой разброс мнений, который включает и однозначно положительные по отношению к Сократу, вынуждает нас настороженно отнестись к интерпретациям Аристофана.

Почему же Аристофан так однозначен в своём осуждении методов Сократа? Для ответа на этот вопрос нужно прояснить, какова правильная модель обучения с точки зрения комедиографа. Аристофан солидарен только с одним персонажем «Облаков» — с Правдой. Устами Правды он и называет главные ценности его подхода к обучению: преемственность, учтивость, и скромность (см. выше). Как я уже отмечал, Правда выступает за старое воспитание: «Расскажу вам о том, что когда-то у нас воспитаньем звалось молодежи» [2, с. 63]. Говоря о старом воспитании, историк литературы А. Соболевский в своей книге «Аристофан и его время» пишет: «Центр тяжести здесь (в старом воспитании) был в нравственности, а не в знании, старались сделать человека нравственным, а не образованным или ученым» [5, с. 116]. Вот это и является самым важным для Аристофана: нравственность им ставится выше учености. Соболевский до-

бавляет: «Аристофан с самого начала своей литературной деятельности принял на себя роль наставника своих сограждан и никогда уже не забывал ее» [5, с. 87]. Это позволяет нам выдвинуть мысль о том, что Аристофан конкурирует с Сократом за роль наставника древнегреческого общества. Их главные цели воспитания отличаются, и в «Облаках» Аристофан демонстрирует оправданность своей позиции.

Вердикт Аристофана, напомним, весьма радикален. Мыслильни должны быть уничтожены, а Сократовская философия отвергнута. Однако, как уже было отмечено мною выше, сегодня обвинения Аристофана не кажутся нам однозначными. Сократ — новатор, как в реальной жизни, так и в «Облаках». Его методы обучения бросают вызов общепринятым, сильно расходятся с устоявшимся

общественным мнением и в целях самого образования, и в пути его реализации. Для Сократа обучение — это приобщение к науке, в то время как для Аристофана — воспитание морали и нравственности. Впрочем, нельзя игнорировать многие из обвинений Аристофана. До того, как заниматься наукой, у человека обязательно должно сложиться «представление о хорошем и плохом», о моральных ценностях. В таком случае человек сможет сам контролировать себя, не позволяя себе уподобиться Фидиппиду и почерпнуть из свободного образования знания, противоречащие моральным ценностям. На мой взгляд именно последовательность обучения — сначала нравственного, затем научного — должна разрешить главный конфликт «Облаков».

#### Литература:

1. Atanassow, E. Democracy and education in Aristophanes» Clouds: A sketch //Kronos. Philosophical Journal. — 2014. — Т. 3. — с. 58-67.
2. Аристофан. Облака. СПб: Античная драматургия, 1983.
3. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993.
4. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1 Апология Сократа М.: Мысль, 1990
5. Соболевский, А. И. Аристофан и его время. — М.: Лабиринт, 2001. — с. 87, 116.

## Методика обучения словообразованию современного русского языка в национальных вузах

Уллиева Санобар Хайдаровна, преподаватель  
Самаркандский институт ветеринарной медицины (Узбекистан)

*В данной статье рассматриваются основные аспекты обучения русскому словообразованию. Приведены примеры словообразования в русском и узбекском языках.*

*Ключевые слова: словообразование, специфика, морфемный, структура, сопоставление, дифференциация, система, семантика, синонимия, антонимия, русский язык, узбекский язык, терминологические элементы.*

**Ц**елью обучения словообразованию современного русского языка в национальном вузе является изучение специфических формальных и семантических свойств морфем, процесса создания новых слов на базе уже существующих, строения производных слов и словообразовательной системы русского языка в целом.

Словообразование современного русского языка в преподавании русского как иностранного требует определенные методы.

Русское словообразование является одной из самых сложных подсистем языка. Эту систему составляют производные и производящие слова и основы, словообразовательные форманты, словообразовательные значения, словообразовательные цепочки и парадигмы, словообразовательные типы и модели, словообразовательные гнезда, способы словообразования. Структура этой си-

стемы состоит из отношений родственности, мотивации, разнопроизводности, одноструктурности, синонимии, антонимии. Учет этих показателей и позволяет выявить специфическую особенность словообразования русского языка.

В языковой вуз студенты должны приходить с уже сформированными навыками, которые включают умения членить слово на части, находить основу и окончание, производить морфемный и словообразовательный анализ слов. На практике чаще мы встречаемся с отсутствием этих навыков. Поэтому системе упражнений на практических занятиях должны быть тщательно продумана и направлена на семантику слова, осмысливание наименований через осознание его морфемного состава, явления многозначности, синонимии, антонимии, экспрессивно-стилистические характеристики производных слов,

продуктивность и регулярность словообразовательных типов и моделей, особенности морфологических процессов и др.

Методика обучения словообразованию русского языка в национальном вузе имеет свою специфику. Изучение данного раздела будет более эффективным, если его проводить на основе учета не только свойств и специфики русского языка, но и соотносительности словообразовательных систем русского и родного языка.

Важно различать близкородственные, с одной стороны, и разноструктурные языки, с другой стороны, выявлять сходства и различия в словообразовательных системах сопоставляемых языков.

Рассмотрение специфики морфемной и словообразовательной структуры слова в русском языке, объединение родственных слов в словообразовательные парадигмы, цепочки и гнезда должно проводиться в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и являться основой методических рекомендаций по изучению русского языка на уровне словообразования.

Таким образом, студенты должны осмысливать закономерности русского языка на словообразовательном уровне в сравнении с родным. При этом необходимо выделить закономерности универсальные, типологические, свойственные обоим языкам, и уникальные, характерные только данному языку. Совпадающие факты возможно использовать в качестве положительного переноса при изучении другого языка. Несовпадающие или частично совпадающие явления позволяют учесть те моменты, которые вызывают наибольшую трудность и требуют целенаправленных усилий при обучении второму языку.

Русский и узбекский языки — разносистемные языки. По структуре русский язык флективный, узбекский — агглютинативный. Словообразовательные системы этих языков резко отличаются. Они различаются грамматическим строем, механизмом построения слов, функционированием их в речи. Поэтому выявление и учет специфики морфемного и словообразовательного состава этих языков и учет их в практике преподавания является наущной задачей.

В структурном отношении русские и узбекские основы могут совпадать. В обоих языках есть основы производные и непроизводные, производные в свою очередь состоят из нескольких морфем (корневой и аффиксальных). Однако сопоставление конкретных русских и узбекских производных слов показывает полное несоответствие их морфемного состава. Не соответствуют и качественные характеристики отдельных морфем. Так, наряду с частичным совпадением флексий отмечается более широкое грамматическое значение окончаний русского языка в формах согласования у существительных и прилагательных. В узбекском языке флексии множественного числа имеют только одну форму *lar*.

Talaba — talaba + *lar* (студент — студент + *ы*)

kitob — kitob + *lar* (книга — книга + *и*)

daraxt — daraxt + *lar* (дерево — дерев + *ья*)

qiz — qiz + *lar* (девушка — девушки + *и*)

Ведущий способ образования производных слов в обоих языках — морфологический, в узбекском характеризуется преобладанием суффиксального в разряде имен существительных.

Til — til + *chi* (язык — языковед)

musiq — musiq + *chi* (музыка — музыкант)

ov — ov + *chi* (охота — охотник)

savdo — savdo + *gar* (торговля — торговец)

zar — zar + *gar* (золото — ювелир)

Следует учитывать отсутствие в узбекском языке, к примеру, суффиксальных морфем со значением родовой дифференциации. В узбекском языке нет категории рода, например: учитель — о»qituvchi, учительница — о»qituvchi; когда речь идет об учительнице к слову о»qituvchi добавляют слово *ayol* или *qiz* (девушка или женщина) о»qituvchi *ayol* о»qituvchi *qiz*; спортсмен — sportchi, спортсменка — sportchi (*ayol* или *qiz*); москвич — moskvalik, москвичка — moskvalik (*ayol* или *qiz*); читал — о»qidi, читала — о»qidi, написал — yozdi, написала — yozdi, пришел — keldi, пришла — keldi.

Регионально построенная система работ позволит уяснить расхождения в русском и узбекском языках, учесть транспозицию и интерференцию родного языка и в конечном счете поможет сознательному усвоению.

Наравне со словообразованием, я думаю, следует уделять большое внимание словообразованию специальной терминологии, так как изучение терминологической лексики отдельных областей науки, техники и производства на сегодняшний день считается одним из актуальных задач науки о русском языке.

В большинстве случаев терминологические элементы выступают в роли префиксов.

Особенно продуктивны образования, в которых в качестве первого компонента выступают именны основы, логически воспринимаемые как дополнение, а в качестве второго компонента выступают глагольные основы с суффиксами и без них.

В ветеринарной терминологии наиболее продуктивными являются следующие терминологические элементы: анти-, поли-, пери-, ангио-, экстра-, эндо-, эн-, электро-, овари- и др., при помощи которых образованы следующие термины: анти- (антибиотики, антитела, антисептика); гемо — (гемостаз, гемоторакс, гемофилия); гистер — (гистеровариоэктомия, гистерэктомия); эндо- (эндоцервицит, эндоскопия, эндометрит, эндокардит); овари- (овариит, овариоэктомия); экстра- (экстрасистолы, экстирпация, экстравазат); энтер- (энтералгия, энтерит, энтеральный); электро — (электрофарез, электротермометрия, электроэнцефалография).

Роль словообразования в обучении узбекских студентов очень важна, так как все компоненты словообразования участвуют в формировании коммуникативной компетенции учащихся.

Литература:

1. Краткий ветеринарный словарь клинических терминов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., Россельхозиздат, 1979, 320 с.

## Детективный элемент в сюжетах античных произведений

Умарова Дильфуза Маматкуловна, преподаватель  
Самаркандский институт ветеринарной медицины (Узбекистан)

*В данной статье рассматриваются сюжеты произведений, в которых функционирует детективный элемент античных авторов, сравнительно близко приблизившихся к детективному жанру, однако оставшихся на позициях детективного сюжета.*

*Ключевые слова:* преступник, сыщик, сюжет, жанр, жертва, античный, элемент.

Сюжеты античных произведений, в которых функционирует детективный элемент. Классический детективный сюжет, но не детективный жанр, функционирует в трагедии Софокла «Эдип-царь». В одном лице здесь действует Преступник — Сыщик — Судья. Таким триединым персонажем представлен сам Эдип-царь. Детективный жанр не отвергает такую систему единства, однако в трагедии имеются целый ряд жанровых отклонений, на которые мы обязаны указать. Оракул предсказал царю Лаю и его жене Иокасте, что у них родится сын, убьет отца и женится на матери.

*Второе.* Для детективного жанра исключительно важно то, что криминальная деятельность преступника является его профессией. Эдип такой профессии не имеет.

*Третье.* В детективном жанре сам акт убийства не вызывает сочувствия или осуждения, это не главное.

*Четвертое.* Основное внимание должно сосредоточиться на интриге расследования преступления.

*Пятое.* Не присутствует в детективном сюжете и полицейский, точнее, представитель власти, а в детективном жанре он является важным антиподом умному сыщику.

*Шестое.* В трагедии «Эдип-царь» не происходит столкновение умного сыщика и умного преступника.

Эти и другие элементы в античных произведениях отсутствуют, что дает основание утверждать, что эта детективная литература, обладающая лишь детективным сюжетом, но, повторим еще раз, это не детективный жанр.

Имеет смысл прокомментировать трагедию «Эдип-Царь» Софокла более подробно. Изображая величие человека, богатство его умственных и нравственных сил, Софокл вместе с тем рисует его бессилие, ограниченность человеческих возможностей. Взяв за сюжетную основу фиванский цикл мифов об Эдипе, драматург построил интригу на «родовом проклятии». Впрочем, он в определенной мере стал отказываться от идеи наследственной вины, поскольку его интерес сосредоточен на интересе личной судьбы героя. Софокл избрал вариант мифа, где речь идет о страхе фиванского царя Лая,

который испугался предсказания оракула, сулившим ему смерть от руки новорожденному ребенку и бросить его на горе Кифероне. Отсюда название Эдип, т.е. «хромой» или «колченогий», «с опухшими ногами». Ребенка подобрали пастухи, которых Эдип принимал за родителей, и когда он достиг юного возраста и узнал свою тайну, он решил избежать трагедии и уйти от «пастухов-родителей». Его усыновил коринфский царь Полиб. Эдип, когда услышал от одного пьяного, что он не родной сын, обратился к дельфийскому оракулу, который не дал прямого ответа, но сообщил, что он должен убить своего отца и жениться на своей матери. Тогда Эдип решил не возвращаться домой. Художественное действие трагедии в значительной мере основано на том, что истина, лишь постепенно раскрывающаяся перед самим Эдипом, уже заранее известна греческому зрителю, который знаком с мифом.

Эдип приходит в город Фивы и спасает его жителей от жестокого Сфинкса, это крылатое чудовище забирало молодых девушек и юношей. За эту победу жители города награждают Эдипа тем, что он становится мужем царицы, у которой недавно погиб муж. Убийцей же царя Лая стал сын его Эдип. Став мужем Иокасты, Эдип много хорошего сделал для города, у него растут дети, а затем жителей охватила язва и причиной этой болезни был грешник, который убил царя (отца) и женился на царице (матери). Софокл показывает, как Эдип, почти как сыщик, ведет свое расследование. Он узнает, что является сыном Лая, убийцей отца и мужем своей матери. В ключевой части трагедии, после сообщения вестника о самоубийстве Иокасты и самоослеплении Эдипа, еще раз появляется Эдип, он проклинает свою жизнь, требует изгнания и прощается со своими дочерьми. И все-таки дальнейшая судьба Эдипа остается для зрителя неясной. Согласно мифологической традиции Эдип после своего ослепления оставался в городе Фивы.

Таким образом, в трагедии Софокла «Эдип-царь» четко разработан детективный сюжет, но он не смог воспроизвести жанровую форму этой литературы. Писательский

опыт и историко-литературное время еще не пришло и не накопило достаточно материала, чтобы из него мог вырасти и проявить себя как д сюжето наблюдатели в литературе древнего детективный жанр.

Дебюты детективных сюжетов наблюдались в литературе древнего Востока, например, в притчах, и в античных баснях. Так, на умного сыщика претендует аллегорический персонаж басни Эзопа «Лев и Лисица». Обозначим сюжет этой басни, который развивается на диалоге. Лев спрашивает Лисицу, почему она не приходит к нему выразить свое уважение. И прозвучал удивительно откровенный и мудрый ответ: «Да простит меня ваше Величество, — отвечала Лисица, — но я обратила внимание на следы животных, что вели в вашу пещеру. Судя по отпечатку, можно понять, что в вашу сторону проследовали многие, но почему-то никто не вернулся назад. Пока все те звери, что вошли в вашу пещеру, не выйдут обратно, я лучше погуляю на свежем воздухе».

Отметим, что Лев, как первый грабитель, не смог догадаться замести отпечатки следов тех животных, которые стали его жертвами. Позже, новейшая литература,

изображая «умного» вора, начнет изощряться в это вопросе, чтобы пустить следователи по ложному пути. Детективный жанр успешно использует этот прием, к примеру, Конан Дойл автор знаменитого сыщика Шерлока Холмса откристиализирует до блеска прием «заметать следы» в повести «Случай в интернете», где лошади будут оставлять кровавый слет. Что касается умной и наблюдательной эзоповой Лисы, то сам Шерлок Холмс не смог бы проанализировать ситуацию с детективной ясностью,

Наблюдения над детективными сюжетами античной литературы (Софокл и его трагедия «Эдип-царь» и Эзоп и его басни «Лев и Лисица», уместно вновь напомнят, что категория «сюжета» находится на низшей ступени от «жанра». Сюжет — это система событий, которые происходят в произведении, а жанр отличается сложившимся на протяжении истории литературы тип произведения (роман, повесть, поэма, сонет, новелла...). И в этой жанровой системе выделяется эстетический тип, получивший название — детективный жанр. Следовательно, античные авторы сравнительно близко приблизились к детективному жанру, однако остались на позициях детективного сюжета.

Литература:

1. Тронский, И. М. История античной литературы. - М.: Высшая школа, 1983.
2. Эзоп. Лев и Лисица. Басни Эзопа. Литературные памятники. — М.: Наука, 1968. — с. 105.
3. Мандич, И. Принципы детективного романа. Литературоведение. — М., 1987. — с. 53.
4. Михайличенко, Б. С. Литературоведческие проблемы. Теория литературы. — Самарканд: СамГУ, 2009. - С. 125.

## Динамизм и яркость дуэтных сцен в романах Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» и Ф. М. Достоевского «Идиот»

Цветкова Маргарита Александровна, студент  
Тамбовский государственный университет имени Г. Г. Державина

*В статье анализируется значение театральности, сценичности в литературоведении, уточняется понятие «сцены» в прозаических произведениях, приводится авторский взгляд на понятие «дуэтной сцены». Рассматриваются романы Ф. М. Достоевского «Идиот» и Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы», выявляется значение и место дуэтных сцен в них.*

**Ключевые слова:** театральность, сценичность, дуэтные сцены, роман, «Идиот», «Приваловские миллионы», Ф. М. Достоевский, Д. Н. Мамин-Сибиряк

**Х**IX век в русской литературе — время особенно интенсивного развития ее жанровой системы, поэтики в целом. Н. А. Полевой и К. А. Полевой, А. А. Бестужев-Марлинский, В. Г. Белинский в работах 1820-1830-х гг. указывали на проникновение лирики в прозу, присутствие лирической стихии в эпических и драматических произведениях. В статье «Определение поэзии» А. А. Бестужев-Марлинский писал: «Стихотворство и проза в некоторых случаях сливаются одно в другое, подобно свету и тени» [1, с. 118].

Жанры романа и пьесы при многочисленных различиях многое сближает. Драматургическое начало входит в роман естественно и органично, придавая особую напряженность действию, превращая происходящее в романе в яркое действие.

Театральность в литературе связывается исследователями не только с собственно драматическими произведениями, написанными для постановки на сцене, но и с произведениями эпическими, которые в той или иной степени состоят из «сцен», сменяющих друг друга и несущих

в тексте определенную смысловую нагрузку. Как отмечает Е. А. Полякова, «сцена в произведении — фрагмент текста литературного (недраматического) произведения, построенный по драматургическому принципу, т. е. представляющий собой действие, происходящее на ограниченном пространстве в ограниченный промежуток времени, развертывание которого построено на репликах персонажей с небольшими вкраплениями текста повествователя, носящими характер авторских ремарок» [2, с. 1]. Любопытно, что вопрос о значении театральности в эпических произведениях назрел в литературоведении еще в 20-х гг. XX века. Так, английский литератор Перси Лаббок утверждает, что, благодаря сцене, читатель уже «не имеет дело с повествователем и слушает его... он направляет внимание на саму историю и видит ее» [3, с. 111].

Понятие «дуэтная сцена» широко применяется при анализе эпических произведений, однако пришло оно в него из театрального мира, драматических литературных текстов, постановочных особенностей пьес. Под «дуэтной сценой» нами понимается диалог двух героев, в результате которого выясняются основополагающие позиции их миропонимания, раскрываются их характеры, причем чаще всего под тем углом, который до этой сцены был неизвестен читателю. Отличительными особенностями дуэтных сцен являются приближающийся переломный момент в развитии сюжета, выяснение отношений между героями и противопоставление их точек зрения, состояние общей напряженности, тревоги, яркая эмоциональность.

Ф. М. Достоевский и Д. Н. Мамин-Сибиряк по праву считаются признанными мастерами в изображении дуэтных сцен. Существует множество литературоведческих работ, подчеркивающих театральность в прозе Ф. М. Достоевского и Д. Н. Мамин-Сибиряка (статьи Л. П. Щенниковой, А. Б. Криницына, Б. Н. Любимова). В определенной степени можно сказать, что именно театральность, «драматургичность» является основной чертой прозаических произведений знаковых писателей XIX века.

Обратим внимание на количество дуэтных сцен в романе «Идиот»: их число от части к части растет, назревает развязка любовного конфликта. В заключительной части романа наблюдается максимальное количество дуэтных сцен (5 сцен), что свидетельствует о том, что в 4 части сюжетное действие максимально напряжено и дуэтные сцены являются его кульминационными вершинами.

В романе «Приваловские миллионы» постепенного увеличения количества дуэтных сцен не отмечается, но композиционно все они расположены Маминим-Сибиряком в финале каждой части. Такая особенность построения текста, на наш взгляд, связана с тем, что дуэтные сцены являются выражением переломных этапов в жизни героев: становится очевидным, что их ждут драматические перемены.

Дуэтная сцена с подчеркнутой театральностью в изображении в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» — эпизод обмена крестами между князем Мышкиным и Парфеном Рогожиным. Как отмечается в статье В. В. Палачевой

и Т. Н. Флегентовой «Испытание крестом»: крест как «Визуальный знак» в романах Ф. М. Достоевского», «в произведениях Ф. М. Достоевского само слово «крест» и производные от него встречается частотное количество раз» [4, с. 159]. Так, данный фрагмент текста анализируемого нами романа является кульминационным в развитии отношений героев:

«— Лев Николаевич! Крест-от, что у солдата купил, при тебе?»

— Да, на мне.

— Покажь-ка сюда.

Опять новая странность! Он подумал, что тылся наверх и выставил ему напоказ свой крест, снимая его с шеи.

— Отдай мне, — сказал Рогожин.

— Зачем? Разве ты...

— Носить буду, а свой тебе сниму, ты носи.

— Поменяться крестами хочешь? Изволь, Парфен, коли так, я рад; побравайся!

Князь снял свой золотой крест, Парфен свой золотой, и поменялись. [4, с. 230].

Чувства, испытываемые обоими героями в этот момент, описаны Достоевским подробно: «Парфен молчал», «тяжелое удивление князя», «прежняя горькая и почти насмешливая улыбка мгновениями сильно выказывалась». Когда Рогожин решает «отдать» Настасью Филипповну Мышкину, он меняется в лице, что дает читателю понять, что произносит эти слова словно не он, а кто-то другой: «Но вдруг все лицо его преобразилось: он ужасно побледнел, губы его задрожали, глаза загорелись» [5, с. 232].

Тем не менее, по справедливому замечанию А. Б. Криницына, «сердечная «близость» соперников Рогожина и Мышкина после братания и обмена крестами ведет к покушению на убийство» [6, с. 409]. В 4 главе второй части романа князь Мышкин и Рогожин братаются, а уже в пятой главе той же части Парфен хочет убить своего «названного» брата, останавливает его только случившийся с князем припадок. Интересно, что покушение совершается в темноте, реплики отсутствуют, но напряжение при этом достигает своего максимума. Такой накал эмоций создается Ф. М. Достоевским при помощи портретной характеристики героя в этот момент: «Глаза Рогожина засверкали, и бешеная улыбка исказила его лицо. Правая рука его поднялась, и что-то блеснуло в ней; князь не думал ее останавливать», «Рогожин стремглав бросился вниз, обежал лежавшего и почти без памяти выбежал из гостиницы» [5, с. 244]. Текст выстроен писателем таким образом, что читатель может без труда представить себе мизансцены и каждое движение персонажей.

Одна из наиболее ярких дуэтных сцен в романе Д. Н. Мамин-Сибиряка «Приваловские миллионы» — признание Надежды Бахаревой отцу в том, что она ждет ребенка. В диалоге чувствуется приближающееся разрушение близких отношений между отцом и дочерью, обстановка общего напряжения, высочайший накал эмоций. Особая духовная связь между отцом и дочерью подчеркивается Д. Н. Маминим-Сибиряком на протяжении всего

романа, и данный эпизод не стал исключением. Когда Надежда только входит в кабинет отца, он уже чувствует что-то неладное: «Его точно кольнуло какое-то тяжелое предчувствие». То же происходит и с Надеждой — она понимает, что разгневет отца своим признанием и уже ощущает его немилость: «Девушка осмотрела кругом комнату, точно заранее прощаясь с дорогими стенами, а потом остановила взгляд на отце. Этот пристальный, глубокий взгляд, полный какой-то загадочной решимости, окончательно смутил Василия Назарыча» [7, с. 254].

Обратим внимание на знаки препинания в данном фрагменте. Автор использует многоточия (паузы), передающие состояние опасения, ужаса, недоверия: «— Ты... ты... ты...» — бессмысленно залепетал старик», восклицательные и вопросительные знаки, указывающие на злость, ненависть, стыд, желание выяснить все до конца: «— О господи! Надя, Надя!.. И кто тебя обманул?! Кто?..» [7, с. 256].

Василий Назарыч проклинает Надежду, свою любимую дочь, которая была смыслом его жизни: «— Хочешь разве, чтобы я проклял тебя на прощание?.. И проклянущ... Будь ты проклята, будьте вы оба прокляты!..» Надежда просит у отца прощения за свой поступок, умоляет его быть снисходительнее: «— Папа, милый... прости меня! — вскрикнула она, кидаясь на колени перед отцом. — Папа, папа... Ведь я тебя вижу, может быть, в последний раз! Голубчик папа, милый папа...» Бахарев неумолим, он выпроваживает дочь из дома: «Бахарев молчал. Мертвенная бледность покрывала его лицо, он как-то болезненно выпрямился и молча указал дочери на дверь» [7, с. 257].

В финале произведения происходит примирение героев, еще одна их дуэтная сцена. Отец находит в себе силы приехать, дочь — силы простить. Эпизод воссоединения Надежды и Василия Назарыча носит драматургический, сценический характер. Действие словно переносится писателем на сцену, к которой привлекается внимание читателя: «Она узнала отца и с радостным криком повисла у него на шее. Не надо сказать, что подобное поведение вообще не свойственно героине: она всегда спокойна, строга, сдержанна. В данном же случае Мамин-Сибиряк подчеркивает, какие эмоции переполняют душу Надежды, насколько она счастлива видеть, слышать отца, когда-то бывшего ее лучшим другом и с которым не поддерживала отношений несколько лет. Отец отвечает на нежное проявление чувств Надежды не менее искренними словами: «— Вот я и приехал к тебе... сам приехал... — шептал Ва-

силией Назарыч, рассматривая свою Надю пристальным взглядом. — Состарился совсем... хотел тебя увидеть...» [7, с. 377].

Театральность происходящего подчеркивается и самим автором в употреблении слова «сцена»: «Опять вышла тяжелая и неприятная сцена» [7, с. 379].

В течение трех дней Василий Назарыч жил на мельнице, налаживал отношения с дочерью. Чувствуя все больше приближающуюся старость, Бахарев хотел добиться соединения Надежды с Сергеем Приваловым, чтобы приваловский род не погиб. Надежда же определенно относилась к Привалову: он был ее единственным другом, приятелем ее недавно умершего мужа, никакими романтическими чувствами она к нему не испытывала, в связи с чем предстоящий диалог был для нее неприятным: «Надежда Васильевна почувствовала, что вот теперь-то и начнется то тяжелое объяснение, к которому она так боялась все время. Она даже пошатнулась и опустила глаза» [7, с. 380].

Интересно состояние старика Бахарева в момент разговора с Надеждой: «с трудом перевел дух», «несколько раз неровным движением пощупал свою голову», «обнял голову каким-то задыхающимся шепотом проговорил», «глубоко целовал Надежду».

По справедливому замечанию Л. П. Щенниковой, «Мамин показывает, что в театрализованном узловом мире схватились две идеи, структурирующие содержание произведения: социально-бытовой интриге, имеющей цель незаконного присвоения приваловских миллионов, противостоит бытийная идея «упрямого старика», Василия Бахарева. Его старшая дочь Надежда выходит замуж за Сергея» [7, с. 256].

При анализе дуэтных сцен в романах писателей нами выявлена следующая любопытная тенденция: Ф. М. Достоевский, выстраивая дуэтные сцены, подробно описывает чувства и состояния героев в данный момент, реплики их перемежаются с авторскими вставками о том, как то или иное действующее лицо себя чувствует, что происходит с ним. Д. Н. Мамин-Сибиряк же, напротив, практически совсем убирает из текста дуэтных сцен авторские описания мыслей и душевных состояний героев, минимальное внимание отведено жестике и взглядам. Здесь все сосредоточено на содержании диалога: авторские «вкрапления» почти удаляются, и читатель видит только цепь реплик, что повышает эмоциональный градус при чтении дуэтных сцен.

#### Литература:

1. Бестужев-Марлинский, А. А. Определение поэзии/А. А. Бестужев-Марлинский // СПб. — 1823. — № 3. — с. 118-121.
2. Полякова, Е. А. Сцена в произведении/Е. А. Полякова // Новый филологический вестник. — 2008. — с. 1-3.
3. Lubbock, P. The Craft of Fiction/P. Lubbock. — N. Y.: Viking Press, 1957. — 274 p.
4. Палачева, В. В., Флегентова, Т. Н. «Испытание крестом»: крест как «Визуальный знак» в романах Ф. М. Достоевского/В. В. Палачева, Т. Н. Флегентова // Вестник КемГУ. — 2008. — № 2. — с. 159-163.
5. Достоевский, Ф. М. Идиот: роман/Ф. М. Достоевский // М: АСТ, 2018. — 640 с.



6. Криницын, А. Б. Поэтика и семантика скандала в поздних романах Ф. М. Достоевского / А. Б. Криницын // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 2. — с. 407-422.
7. Мамин-Сибиряк, Д. Н. Приваловские миллионы / Д. Н. Мамин-Сибиряк. — М: Вече, 2019. — 384 с.

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА АВТОРОМ

## ФИЛОСОФИЯ

### Анализ романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» через концепцию естественного человека

Разумнов Артемий Сергеевич, студент  
Санкт-Петербургский государственный университет

*Концепция естественного состояния занимала умы таких крупных философов, как Джон Локк, Томас Гоббс, Жан-Жак Руссо. Эпоха Просвещения продолжила этот вопрос в виде концепции естественного человека. В данной статье автор размышляет над тем, насколько роман Дефо можно анализировать через философскую призму эпохи Просвещения.*

*Ключевые слова: естественное состояние, Просвещение, Робинзон Крузо, роман, концепция.*

После того как Робинзон Крузо завершил утомительный процесс производства хлеба, в английском издании он заявляет, что находится «in a mere state of nature» [1, с. 187], то есть в «естественном состоянии». Ровно такую же фразу использовали английские философы Гоббс и Локк, когда работали над феноменом «естественного состояния». Однако если мы обратимся к изданию на русском языке, то найдем фразу «оказался в первобытных условиях жизни» [4, с. 111]. Разница между двумя цитатами колоссальная, и она заключается не только в тонкостях перевода. В одном случае мы имеем дело с качественными изменениями самого человека, в другом же случае мы говорим только лишь об изменениях окружающей среды. Вопросы, можно ли считать Робинзона Крузо «естественным человеком», насколько он приблизился к «естественному состоянию» и приблизился ли он к нему вообще, актуальны и сегодня. Чтобы разобраться в них, мы последовательно изложим философские концепции крупнейших мыслителей Нового Времени, а именно Джона Локка, Томаса Гоббса и Жан-Жака Руссо, и соотнесём их с текстом романа. Следом мы рассмотрим мысль Дефо в контексте эпохи Просвещения, и, наконец, сделаем вывод о том, можно ли считать, что Робинзон Крузо во время своего заключения на острове «пребывал в естественном состоянии».

Томас Гоббс одним из первых сформулировал своё определение «естественного состояния». С целью осмыслить современную ему политическую ситуацию в Англии, осудить революцию 1640 года и поддержать протекторат Кромвеля, он написал своё самое известное произведение «Левиафан». Политическая философия Гоббса — это в первую очередь математическая модель. Он аккурратно и последовательно строит образец своего общества, его цепочки эмпирических законов не допускают про-

счетов. Гоббс начинает построение своей модели с хаотичного движения элементов. Его «естественное состояние» — это мир обособленных индивидов, которые ради наживы и славы не остановятся ни перед чем. Из-за этого и возникает знаменитая «война всех против всех». Гоббс пишет: «В таком состоянии нет места для трудолюбия, так как никому не гарантированы плоды его труда, и потому нет земледелия, <...> исчисления времени, ремесла, литературы, нет общества, а, что хуже всего, есть вечный страх и постоянная опасность насильственной смерти, и жизнь человека одинока, бедна, беспросветна, тупа и кратковременна» [3, с. 6]. После того как Робинзон Крузо обнаружил следы каннибалов на острове, он находился в состоянии этого беспросветного страха: «Припоминая шаг за шагом весь этот второй период моей жизни, я сравнивал мои первые безмятежные годы с тем состоянием тревоги, страха и грызущей заботы, в котором я жил с того дня, как открыл след человеческой ноги на песке» [4, с. 154]. Крупный исследователь Дефо Максимилиан Новак посвятил одно из своих эссе чувству страха, которое испытывает Робинзон. Новак отмечает, что это не временный страх, а длительное и весьма последовательное состояние рассудка. Он заостряет внимание не только на том, что герой романа больше не совершенствует свои технологии, но и на том, что Робинзон рационализирует убийство дикарей из-за ужаса, охватывающего его [2, с. 240]. Передавая мысли Робинзона о дикарях Дефо пишет: «это мои смертельные враги, что они не дадут мне спуску, очутись я в их власти, и что попытка освободиться от жизни худшей, чем смерть, была бы только актом самосохранения, самозащиты, совершенно так, как если бы эти люди первые напали на меня» [4, с. 186]. Только появление Пятницы выводит Робинзона из этого состояния. Однако следует отметить, что после этого Крузо уже не находится

в «естественном состоянии» по Гоббсу, потому что начинаются социальные отношения в формате «господин-слуга». Если рассматривать роман с позиций, изложенных Гоббсом, то Робинзон действительно пребывал в «естественном состоянии», но этот период начался после обнаружения следа дикарей и закончился встречей с Пятницей.

Следующая концепция «естественного состояния», которую мы рассмотрим, принадлежит соотечественнику Гоббса Джону Локку. Локк заимствует логический метод Гоббса, но критикует его теорию. Вдохновлённый Славной революцией и «Биллем о правах» Локк трактует «естественное состояние» значительно оптимистичнее, чем его предшественник. Мыслитель вводит разум в качестве естественного закона, который выступает механизмом, препятствующим преступлениям. Индивид в «естественном состоянии» согласно Локку «обладает неограниченной свободой распоряжаться своей личностью и собственностью», но при этом им управляет разум, который учит всех людей не наносить ущерба здоровью, жизни, свободе или собственности других [5, с. 264-265]. Важно отметить и то, что концепция Локка не ограничивается лишь логической моделью. Она присутствует и в реальности: «В тех случаях, когда существуют какие-либо лица, не имеющие такого органа, к которому они могли бы обратиться для разрешения разногласий между ними, эти лица всё ещё находятся в естественном состоянии. И в таком состоянии находится каждый абсолютный государь в отношении тех, кто ему подвластен» [5, с. 313]. Робинзон Крузо после встречи с Пятницей попадает под это условие. Аналогия между Робинзоном и абсолютным государем очевидна — герой романа сразу же заявляет, что остров и всё, что на нём находится, принадлежат ему [4, с. 60], а Пятница безусловно находится в его власти. Довольно любопытно, что, когда по Гоббсу «естественное состояние» заканчивается, по Локку оно наоборот начинается. Однако сразу же происходит противоречие. В «естественном состоянии» человек имеет право собственности только на то, что он заработал честным трудом. Робинзон же захватывает остров и порабощает Пятницу, что в корне противоречит концепции Локка. Такое серьёзное несоответствие ставит под удар первоначальное сходство. Нелегитимность власти Робинзона позволяет нам сделать вывод о том, что его положение не соотносится с «естественным состоянием» по Локку.

Последним философом, идеи которого мы рассмотрим, будет Жан-Жак Руссо. В отличие от Гоббса и Локка, Руссо имел возможность прочитать роман Дефо. Для начала разберёмся в его философской концепции «естественного человека». Хочется сразу отметить, что в основе мысли Руссо лежит модель обособленного индивида, который выступает сложной, но целостной единицей. Поэтому термин «состояние» заменяется термином «человек». Руссо отказывается «естественному человеку» как в доброжелательности, так и в жестокости. В «естественном человеке» нет ни страсти, ни прогресса: «дикий человек не об-

ладал трудолюбием, не знал речи, не имел жилища, не вел ни с кем войны и ни с кем не общался, не нуждался в себе подобных, как и не чувствовал никакого желания им вредить, <...> был подвержен лишь немногим страстям, и, довольствуясь самим собою, обладал лишь теми чувствами и познаниями, которые соответствовали такому его состоянию, ощущал только действительные свои потребности, смотрел лишь на то, что, как он думал, представляло для него интерес, и его интеллект делал не большие успехи, чем его тщеславие» [7, с. 28]. Робинзон очень далёк от этого описания: он строит себе жилище, отличается трудолюбием и неустанно думает о будущем. При этом необходимо заметить, что именно эпоха Просвещения послужила основой для отождествления Робинзона Крузо с «естественным человеком». Причины этого мы рассмотрим в следующих абзацах.

Просвещение определяет общекультурный концепт «естественного человека» в виде носителя универсальных свойств человеческой природы. Корни этой трактовки лежат в философских учениях, описанных нами выше, но суть её иная. «Естественный человек» отождествляется со свободой, которая была утрачена людьми безвозвратно. Свобода — одна из центральных тем Просвещения. Уже из концепции Руссо видно, что порочным человека делает социальная среда. Культуролог и исследователь Просвещения Дмитрий Наливайко отмечает, что образ «естественного человека» в литературе Просвещения неразрывно связан с образом буржуа, потому что задача художественных произведений состояла в создании нового общественного порядка и идеализации буржуазии. Исследователь отмечает, что даже понятие разума, главного инструмента познания, меняется в представлении просветителей с «выражения чистого рационализма» на «идеальную интерпретацию природы как разумной и благой силы, законы и веление которой ведут человечество по пути счастья и добродетели» [6, с. 185]. Гармония природы и разума ставит себя в противовес установившемуся общественному укладу, культуре и цивилизации в целом. В этом контексте и появляется неразрывная связь: «естественный человек» — буржуазия. Дефо создал собирательный образ героя-буржуа. Этот образ оказался настолько сильным и привлекательным, что в дальнейшем другие мыслители Просвещения отразили его в утопической концепции «естественного человека».

Глубже прочувствовать мысль Просвещения в пространстве романа нам поможет сопоставление Робинзона и Пятницы. Глубина идеи Дефо выходит на поверхность, когда читатель замечает сходства этих противоположных на первый взгляд персонажей. В частности, исследовательница зарубежной литературы XVIII века Татьяна Чеснокова в одной из своих статей пишет: «Столкновение двух вариантов концептуальной модели «естественного человека» в структуре первого просветительского романа далеко не случайно. «Робинзон» и «дикарь» — две образно-ролевых оболочки, в которых может являться «естественный человек» Просвещения на страницах из-

ящной (и не только изящной) словесности. Два этих типа в равной мере «стремятся» выразить идеальный «субстрат» человечности, двигаясь друг другу навстречу: из мира дохристианской дикости или из озаренного Откровением, но все же «падшего» мира цивилизации» [8, с. 6]. Оба персонажа очищаются до уровня универсальных, природных человеческих потребностей. Удовлетворение этих потребностей и утверждает власть человека над миром природы. Чеснокова продолжает: «Только на этих путях человек и становится в полной мере «естественным» (но не «диким»), осуществляя предназначение, данное ему свыше. Вот почему в окрашенной протестантизмом концепции книги действие обстоятельств подкрепляется действием религиозных мотивов, а сами события мыслятся как выражающие волю небес» [8, с. 7]. Именно в этом и заключаются корни просветительского образа «естественного человека». Произрастая из политической философии XVIII века, он усвершенствуется и дифференцируется, чтобы действовать на благо общественной повести Просвещения, изложенной нами выше.

Однако сегодняшний читатель не видит этой неоднозначной связи между буржуа и «естественным состоянием», наоборот, в современном понимании эти понятия противоположны. Буржуазию мы считаем частью цивилизации, а цивилизацию противопоставляем природе. Робинзон Крузо — представитель третьего сословия, он остаётся им до, во время, и после пребывания на острове. Он осознаёт себя как личность, проводит время в раздумьях, рефлексии. Это никак не соотносится с образом дикаря, который «далек от уровня знаний, необходимого для того, чтобы желать приобрести еще больше» [7, с. 28]. Непрерывной работой Робинзон подавляет чувства, он ищет поддержки в общении с Богом, надеется на спасение, раскаивается. Роман ярко воплощает концепцию Локка о практическом опыте как единственном источнике чело-

веческого познания. Но Робинзон не «*tabula rasa*», у него уже есть опыт, богатая история, которая не может покинуть его на острове, потому что неразрывно с ним связана. Очень ярко это иллюстрирует отношение героя романа к деньгам. Крузо забирает деньги из каюты капитана, хотя осознаёт, что они ему не пригодятся. Впоследствии он вспоминает: «Эти деньги не давали мне ни выгод, ни удовольствия. Так и лежали они у меня в шкафу и в дождливую погоду плесневели от сырости в моей пещере» [4, с. 122]. Когда во второй раз Робинзон находит деньги, он снова их забирает, хотя уже на практике убедился в их бесполезности. Буржуазная сущность героя здесь побеждает эмпирическое познание. И в финале романа Робинзон возвращается в свою социальную среду. Он точно такой же буржуа, каким мы его видели в начале. Двадцать восемь лет, проведённых на острове, повлияли на его восприятие жизни, но не повлияли на его самоидентификацию и место в обществе.

Вопрос, считать ли героя Дефо «естественным человеком», приобрел новые аспекты. Мы выяснили, что аргументы за и против происходят из одного и того же, а именно из образа Робинзона-буржуа. Чтобы дать уверенный ответ на вопрос, нужно определить, как мы смотрим на бессмертный роман. Если рассматривать его с исторической перспективы, то безусловно нужно говорить о Робинзоне Крузо как о «естественном человеке». Этого требует историческая эпоха. Если же выбрать позицию читателя XXI века, то нам становится ясно, насколько далеко находится герой романа от описаний из философских трактатов. Однако стоит обратить внимание и на интересные параллели, замеченные нами. В отдельные моменты Робинзон действительно приближался к «естественному состоянию», но он никогда не терял себя как представителя третьего сословия.

#### Литература:

1. Daniel Defoe *Robinson Crusoe*. London: Planet PDF, 2021.
2. Novak, M. E. *Robinson Crusoe's Fear and the Search for Natural Man* // *Modern Philology*. 1961. Т. 58. №. 4.
3. Гоббс, Т. Левиафан. М: Азбука, 2020.
4. Дефо, Д. Робинзон Крузо. М: Махаон, 2020.
5. Локк, Д. Второй трактат о правлении. М: Юрайт, 2019.
6. Наливайко, Д. С. Просвещение и его художественные направления / Д. С. Наливайко // *Искусство: направления, течения, стили* / Д. С. Наливайко. — Киев: Мистецтво, 1981.
7. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. Материалы, предоставленные преподавателем.
8. Чеснокова, Т. Г. Концептуально-образная модель «Естественного человека» в литературе эпохи Просвещения // *Социально-гуманитарные знания*. — 2014. — №. 4.

## ПРОЧЕЕ

### Анализ и выявление недостатков при работе в системе электронного конфиденциального документооборота

Кононок Ксения Андреевна, студент магистратуры  
Тюменский государственный университет

*В научной статье проведен анализ актуальных недостатков и проблем системы электронного конфиденциального документооборота, используемого предприятиями российской экономики. Проанализирована роль конфиденциального электронного документооборота, как инструмента обеспечения информационной безопасности организации. Рассмотрены экономические эффекты, которые приобретает предприятие при внедрении системы электронного документооборота. Выделены основные тренды. Проанализированы актуальные проблемы при работе в системе электронного конфиденциального документооборота.*

**Ключевые слова:** электронный конфиденциальный документооборот; система электронного документооборота; система электронного конфиденциального документооборота; информационная безопасность; конфиденциальная информация.

Один из наиболее актуальных методов цифровизации отечественного бизнеса — внедрение системы электронного конфиденциального документооборота. В частности, спрос на такие технологии связан с необходимостью совершенствования системы экономического и финансового анализа коммерческой деятельности отечественных организаций. Одной из главных задач внедрения системы электронного конфиденциального документооборота может являться устранение затрат и излишних действий в рамках документооборота и составления финансовой и бухгалтерской отчетности.

Конфиденциальный документооборот позволяет наладить обмен конфиденциальными документами внутри компании, а также с удаленными сотрудниками и контрагентами, обеспечив защиту от несанкционированного доступа к документам.

Главной целью внедрения системы электронного документооборота в организационную структуру и бизнес-процессы компании является достижение различных экономических эффектов. На рисунке 1 продемонстрированы потенциальные результаты такой стратегии.

Таким образом, внедрение системы электронного документооборота и конфиденциального документооборота обеспечивают снижение стоимости обслуживания, ускорение процесса согласования управленческих решений, сокращение финансовых расходов на ведение документооборота, а также экономия рабочего времени менеджеров и сотрудников, что способствует повышению уровня производительности труда.

Однако одной из главных проблем современного этапа развития систем электронного конфиденциального документооборота в компаниях России является угроза обеспечения информационной безопасности конфиденциальной информации. Проблематика информационной безопасности связана с тем, что современными тенденциями развития предпринимательской деятельности выступает цифровая трансформация бизнес-процессов и бизнес-модели.

С этой целью используются различные информационные технологии и системы, позволяющие совершенствовать производственную, логистическую и управленческую деятельность хозяйствующего субъекта. Однако внедрение различных инноваций повышает роль информации и механизмов ее защиты, поскольку при использовании различных информационных ресурсов формируются угрозы утечки данных.

Информация становится важнейшим элементом конкурентоспособности современной организации. Ее защита является главной целью формирования системы информационной безопасности. С учетом тенденции цифровой трансформации, роль информации будет только повышаться.

Кроме того, в 2020 году на 51% увеличилось количество атак злоумышленников на корпоративные информационные системы российских организаций (см. рисунок 2).

Именно поэтому, на сегодняшний день, актуальными трендами развития систем электронного конфиденциального документооборота выступают [1]:

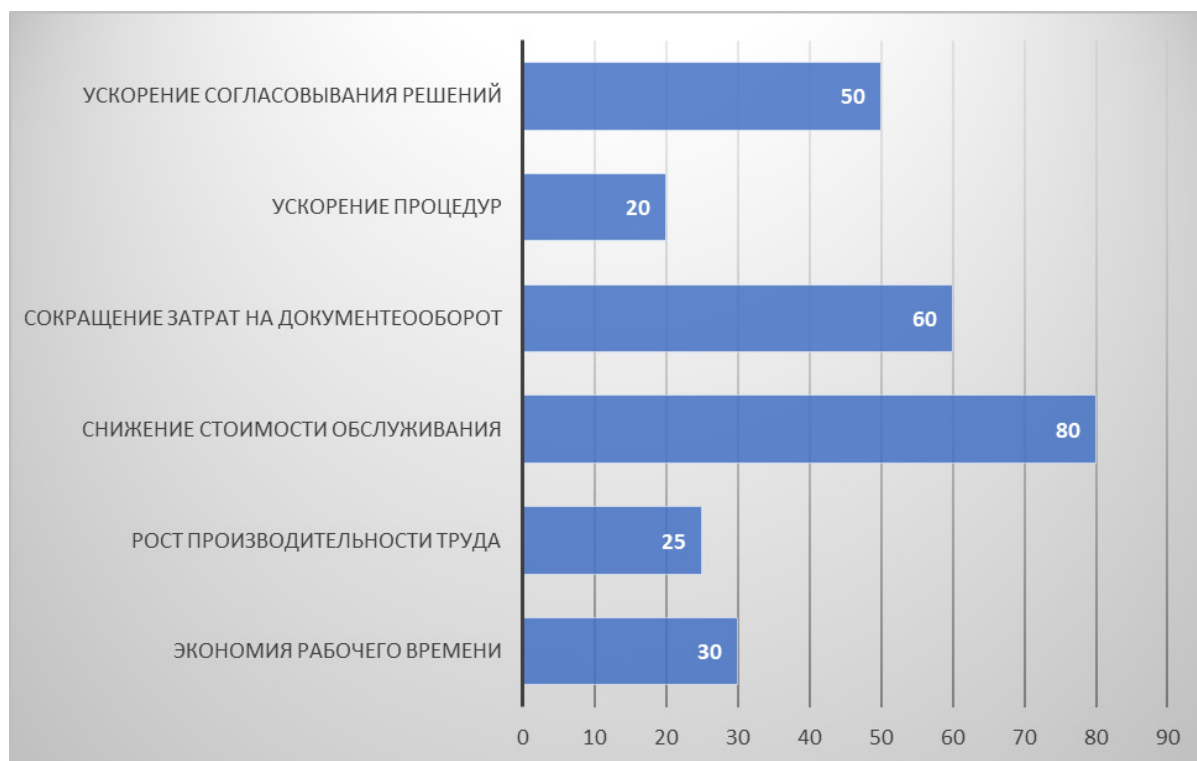


Рис. 1. Экономические эффекты от внедрения систем электронного документооборота [2]

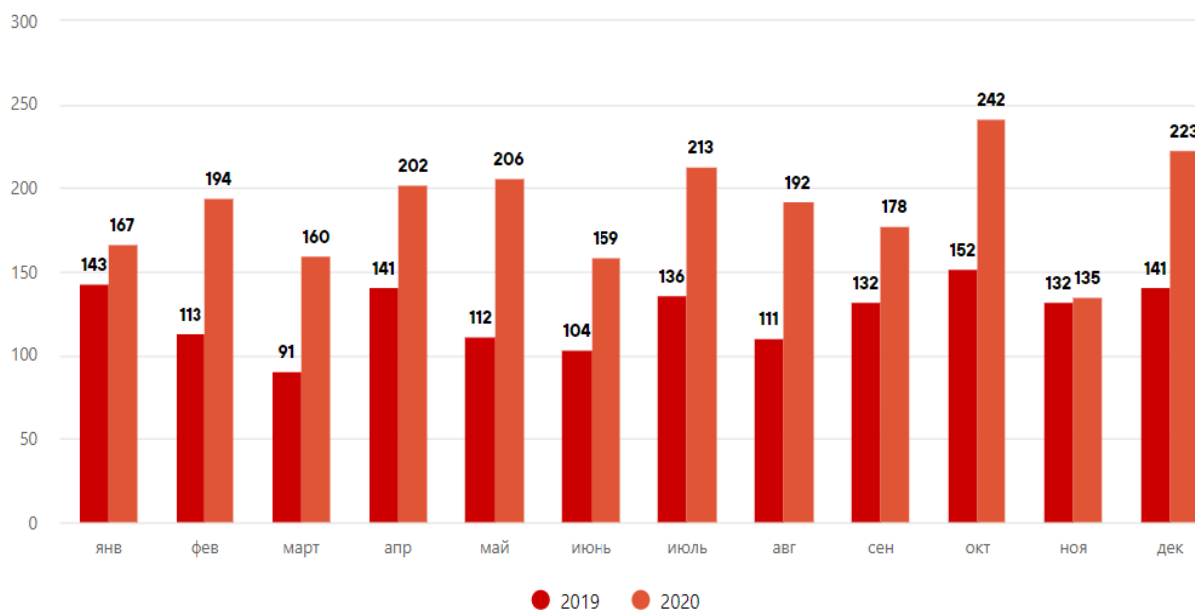


Рис. 2. Количество инцидентов с взломом информационных систем организаций [4]

- расширение функциональности систем;
- интерес к облачным технологиям;
- применение «умных систем»;
- создание полноценных электронных архивов документов в рамках деятельности компаний.

Несмотря на нацеленность системы электронного конфиденциального документооборота в решении задач при обеспечении информационной безопасности конфиденциальной информации и данных компании есть ряд актуальных недостатков при его работе [3]:

- отсутствие исключения человеческого фактора, из-за чего не стоит исключать различные ошибки и совершения преступлений;
- препятствия со стороны руководителей, которым есть что скрывать, из-за чего те не используют систему электронного конфиденциального документооборота в своей управленческой работе;
- формирование необходимости организации системы информационной безопасности предприятия, если ранее ее не было.

По мнению Р. М. Яппарова, возможны следующие категории проблем и рисков работы электронного конфиденциального документооборота организации [5]:

- ошибки и сбои;
- повреждение и уничтожение целостности информации;
- искажение содержимого информации, ее модификация.

При этом к угрозам конфиденциальности следует относить любое нарушение несанкционированного характера, а к угрозам работоспособности системы — всякое нарушение ее целостности.

К. А. Травкина определяет, что главной причиной недостатков при работе в системе электронного конфиденциального документооборота организации выступает небрежность в работе пользователей системы. Устранить

утечку информации мерами физической защиты практически невозможно. Инсайдер всегда найдет множество способов получения конфиденциальной информации от сохранения его на внешний носитель до банального фотографирования документа с помощью камеры, встроенной в сотовый телефон [6].

Таким образом, в заключении научной работы подытожим, что системы электронного документооборота становятся обыденным инструментом управления операциями и бизнес-процессами организации. Из-за этого их внедрение происходит все активнее и масштабнее. Тем самым, повышается актуальность поиска решений по обеспечению информационной безопасности конфиденциальной информации, что приводит к такому тренду, как внедрение систем электронного конфиденциального документооборота.

#### Литература:

1. Усольцева, В. В. Главные тренды российского рынка систем электронного документооборота // Инновационные технологии в образовании и науке. 2017. — с. 167-170.
2. Экономическая эффективность внедрения СЭД. URL: <http://www.sfx-tula.ru/news/infoblog/8458/> (дата обращения: 11.12.2021).
3. Степанова, А. В. Актуальные проблемы внедрения системы электронного документооборота как вида управленческих решений // Экономика и современный менеджмент: теория, методология, практика. 2018. с. 231-233.
4. Актуальные киберугрозы: итоги 2020 года. URL: <https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/analytics/cybersecurity-threatscape-2020/> (дата обращения: 11.12.2021).
5. Яппаров, Р. М. Некоторые проблемы защиты конфиденциальной информации в системах электронного документооборота // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. № 1 (83). с. 74-80.
6. Травкина, К. А. Проблемы защиты конфиденциальной информации в системах электронного документооборота // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. 2020. с. 488-493.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 52 (394) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 05.01.2022. Дата выхода в свет: 12.01.2022.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.