

ORG  
PSY

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ  
ПСИХОЛИНГВИСТИКА

ЭЛЕКТРОННОЕ  
ПЕРИОДИЧЕСКОЕ  
ИЗДАНИЕ

---

№3 (19)

2022



АГЕНТСТВО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ  
ПСИХОЛИНГВИСТИКА

*научный журнал*

№3 (19)

Москва, 2022

УДК 81'23(050)  
ББК 87.228.1  
О-64

ISSN 2619-0273

Учредитель журнала  
**Общество с ограниченной ответственностью**  
**«Агентство социально-гуманитарных технологий»**

Организационная психолингвистика [Электронный ресурс]: электрон. науч. журнал / гл. ред. С.В. Мыскин. – Вып. № 3 (19). – Электрон, текстовые дан. (3,3 МВ). М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Электронный научный журнал «Организационная психолингвистика» является результатом научного сотрудничества ведущих специалистов в области психолингвистики и психологии. Издание включает публикации результатов теоретических и прикладных исследований, а также другую информацию научного характера. Периодичность выхода журнала 4 раза в год. Журнал учрежден в 2017 г.

Для специалистов в области психолингвистики и психологии, преподавателей, аспирантов и студентов.

Авторы статей несут полную ответственность за точность приведённых сведений, данных и дат. При перепечатке материалов ссылка на журнал «Организационная психолингвистика» обязательна.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-71113 от 22.09.2017 г.

Журнал выпускается на электронном носителе (CD-R).

Архив номеров доступен  
<http://www.psycholinguistic.ru>

Издатель:  
ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий»  
115162, г. Москва, ул. Лестева, д. 24  
Тел. +7(926)384-02-69  
e-mail: [orgpsyling@yandex.ru](mailto:orgpsyling@yandex.ru)  
<http://www.psycholinguistic.ru>

Минимальные системные требования:  
Pentium 4.2 ГГц; 512 МВ RAM; Не менее 4 МВ свободного места на винчестере; Windows 2000, XP, Windows 7, 8, 10; CD-ROM; Программа для чтения PDF-файлов.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Главный редактор – **Мыскин Сергей Владимирович**, доктор филологических наук, кандидат психологических наук, профессор Московского городского педагогического университета (Россия)

Зам. главного редактора – **Тарасов Евгений Фёдорович**, доктор филологических наук, профессор Московского городского педагогического университета (Россия)

## **ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**Журавлёв Игнатий Владимирович**, кандидат психологических наук, старший преподаватель Московской Международной Академии (Россия)

**Ильина Виолетта Александровна**, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода Российского нового университета (Россия)

**Исаев Евгений Иванович**, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии им. В.А. Гуружапова Московского психолого-педагогического университета (Россия)

**Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО культурно-исторической психологии детства Московского государственного психолого-педагогического университета (Россия)

**Радченко Олег Анатольевич**, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшего образования, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Почетный гражданин штата Оклахома (США), член Научного сообщества по истории языкознания (Мюнстер, ФРГ), член Общества немецкого языка (ФРГ), профессор кафедры общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета (Россия, Канада)

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Алефиренко Николай Фёдорович**, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры русского языка и русской литературы Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия)

**Богоявленская Диана Борисовна**, профессор, доктор психологических наук, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета (Россия)

**Бойко Борис Леонидович**, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры германских языков Военного университета МО РФ (Россия)

**Булгаков Александр Владимирович**, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (Россия)

**Вашунина Ирина Владимировна**, доцент, доктор филологических наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой романо-германских языков Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития РФ (Россия)

**Григорьев Андрей Александрович**, доктор филологических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН РФ (Россия)

**Дугарова Туяна Цыреновна**, доктор психологических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета (Россия)

**Иванов Николай Викторович**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романских языков Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД РФ (Россия)

**Каминская Маргарита Владимировна**, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук (Россия)

**Клюканов Игорь Энгелевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социокультурных коммуникаций Российского нового университета, профессор Eastern Washington University (Чини, США)

**Комалова Лилия Ряшитовна**, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник отделом языкознания Института научной информации по общественным наукам РАН РФ (Россия)

**Корытова Галина Степановна**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития личности Института психологии и педагогики Томского государственного педагогического университета (Россия)

**Кремнёв Евгений Владимирович**, доцент, кандидат социологических наук, заведующий кафедрой китаеведения института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (Россия)

**Кыштымова Ирина Михайловна**, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института Иркутского государственного университета (Россия)

**Лельчицкий Игорь Давыдович**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заместитель председателя Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования и науки РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, директор Института педагогического образования, заведующий кафедрой социальной работы и педагогики Тверского государственного университета (Россия)

**Маслова Валентина Авраамовна**, доктор филологических наук, профессор, Член Президиума ВАК Республики Беларусь, профессор кафедры германской филологии Витебского государственного университета (Беларусь)

**Попова Татьяна Георгиевна**, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка (второго) Военного университета им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (Россия)

**Приступа Елена Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и семейной педагогики Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (Россия)

**Романов Алексей Аркадьевич**, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почётный работник высшего профессионального образования РФ, академик Международной академии психологических наук, академик Академии гуманитарных и социальных наук, член Российского психологического общества, директор Института прикладной лингвистики и массовых коммуникаций, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии (Россия)

**Рябова Марина Эдуардовна**, профессор, доктор философских наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета (Россия)

**Сигал Кирилл Яковлевич**, доктор филологических наук, главный научный сотрудник, заведующий отделом экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН РФ (Россия)

**Синячкин Владимир Павлович**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации

факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов (Россия)

**Слободчиков Виктор Иванович**, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (Россия)

**Степанов Валентин Николаевич**, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по управлению знаниями, заведующий кафедрой массовых коммуникаций Международной академии бизнеса и новых технологий (Россия)

**Харченко Елена Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета (Россия)

**Шляхов Владимир Иванович**, профессор, доктор педагогических наук, профессор Российского университета дружбы народов (Россия)



# СОДЕРЖАНИЕ

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

*Кравцов Л.Г.* Психологические особенности профессионального педагогического сознания и его возможные дефициты..... 10

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В МАЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ, ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ, ОРГАНИЗАЦИЯХ**

*Булгаков А.В.* Сплетня как прием речевого воздействия на сотрудников организации: результаты теоретического и эмпирического изучения..... 32

## **ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

*Дугарова Т.Ц.* Психотипические детерминанты смыслового восприятия текста: анализ признаков искажения сообщения..... 55

*Попова Т.Г.* Категоризация эгоцентрического пространства языковой личности в политическом дискурсе..... 72

*Рябова М.Э.* Экспрессивность медийного языка молодежи в контексте перевода..... 87

**ОБ АВТОРАХ..... 101**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 102**

# CONTENTS

## CONCEPTUAL ISSUE OF ORGANISATIONAL PSYCHOLINGUISTICS

<i>Kravtsov L.G.</i> Psychological features of professional pedagogical consciousness and its possible deficiencies.....	10
--	----

## EXPERIMENTAL STUDIES IN SMALL PROFESSIONAL GROUPS, LABOR COLLECTIVES, ORGANIZATIONS

<i>Bulgakov A.V.</i> Gossip as a method of speech influence on employees of an organization: results of theoretical and empirical study.....	32
--	----

## DOMESTIC AND FOREIGN PRACTICE OF ORGANIZATIONAL PSYCHOLINGUISTICS

<i>Dugarova T.C.</i> Psychotypic determinants of meaningful text perception: analysis of the signs of message distortion.....	55
---	----

<i>Popova T.G.</i> Categorization of the egocentric space of the linguistic personality in political discourse.....	72
---	----

<i>Ryabova M.E.</i> The expressiveness of the media language of young people in the context of translation.....	87
---	----

<b>ABOUT AUTHORS.....</b>	<b>101</b>
---------------------------	------------

<b>INFORMATION FOR AUTHORS.....</b>	<b>102</b>
-------------------------------------	------------

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ/CONCEPTUAL ISSUE OF ORGANISATIONAL PSYCHOLINGUISTICS

5.3.4

**Л.Г. Кравцов**

Московский городской педагогический университет  
129226, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4  
Москва, Россия  
KravcovLG@mgpu.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЕГО ВОЗМОЖНЫЕ ДЕФИЦИТЫ

*Аннотация.* В статье представлен анализ профессионального педагогического сознания, выполненный в традиции культурно-исторического подхода. Структура деятельности образовательной организации рассматривается в качестве единицы анализа педагогического сознания, порождающей совокупность внутренних требований к деятельности преподавателя. Содержательное наполнение этих требований раскрывается в систематике психолого-педагогических дефицитов, обнаруживающихся в работе педагога. В результате проведенного анализа в структуре педагогического сознания выделены три взаимосвязанных компонента – содержательно-предметный, организационный и коммуникативно-личностный.

*Ключевые слова:* педагогическое сознание, мастерство педагога, единица анализа, развитая культурная форма, образовательная организация, требования к деятельности педагога, психолого-педагогические дефициты.

**L. Kravtsov**

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS AND ITS POSSIBLE DEFICIENCIES

*Abstract.* The article presents an analysis of professional pedagogical consciousness, carried out in the tradition of the cultural-historical approach. The structure of the activity of an educational organization is considered as a unit of analysis of pedagogical consciousness, generating a set of internal requirements for the activity of a teacher. The content of these requirements is revealed in the systematic of psychological and pedagogical deficits found in the work of a teacher. As a result of the analysis, three interrelated components were identified in the structure of pedagogical consciousness - content-subject, organizational and communicative-personal.

*Keywords:* pedagogical consciousness, teacher's skill, unit of analysis, developed cultural form, educational organization, requirements for the activity of a teacher, psychological and pedagogical deficits.

Эффективная подготовка профессионального педагога напрямую зависит от имеющихся представлений о природе и характере его мастерства. Однако в этом вопросе имеет место достаточно большое разнообразие мнений, значительная часть из которых формулируется сегодня на языке общих и профессиональных «компетенций» и «навыков» [1; 2; 6; 8; 16; 17; 18]. Одна из главных трудностей этого дискурса состоит в том, что эти понятия не предполагают обязательной опоры на развитие человека как профессионала, а относятся, скорее, к формам его актуального и возможного «опыта». В результате этого специалист видится обычно как человек, вооруженный особыми средствами, нежели как существо, качественно преобразившееся в ходе своего профессионального развития [7; 11; 13].

Укрепившийся в современном образовании «компетентностный подход», несмотря на признаваемую сегодня многими свою прогрессивность, видимо, имеет свои изъяны. Убедительней всего он проявляет себя в нормативных документах различного рода, основное назначение которых связано с установлением соответствующих стандартов и обобщенных показателей качества образовательной деятельности. Однако при переходе к вопросам понимания механизмов человеческой деятельности и изучения закономерностей их культурного развития все разговоры о «навыках и компетенциях» обнаруживают свою уязвимость и очевидную теоретическую беспомощность.

Во-первых, среди слабых сторон этих понятий следует назвать «пустой функционализм», выражающийся в том, что любая «компетенция» описывает нечто, что человек «умеет делать», умалчивая при этом, «за счёт чего» ему это удаётся. Как раз поэтому сегодня «навыком» или «компетенцией» можно называть всё подряд – от «умения учиться» и «поступать ответственно», до «обученности решать квадратные

уравнения», вовсе не смущаясь того, что за всем этим каждый раз стоят принципиально различные психологические диспозиции.

Во-вторых, существенным недостатком этих понятий выступает их «агенетизм», заключающийся в оторванности обсуждаемых обычно «компетенций и навыков» от процессов возрастного, культурного и профессионального развития. Нет сомнений в том, что у любой «компетенции» есть свои возрастные и «деятельностные» предпосылки, свой «сензитивный период», свои стадии развития, без рассмотрения которых возникает обманчивая иллюзия, будто одна и та же «компетенция» на разных стадиях развития человека одинакова, и овладение ею не связано с изменением строя сознания.

Наконец, в-третьих, заметный изъян обсуждаемого подхода проявляется в «наивном кумулятивизме» при осмыслении устройства профессиональной подготовки. С этой точки зрения рост профессионального мастерства выглядит как процесс количественный, словно речь идет о «мешке», наполняемом «нужным контентом» в произвольном порядке. Надежда на то, что любого педагога на любом этапе его подготовки можно «доучить» недостающим ему «навыкам» лишь доказывает то, что в рамках этого подхода закономерный характер развития профессионального сознания считается величиной несущественной.

Обозначенная проблемная ситуация может быть осмыслена в рамках культурно-исторического подхода как известная проблема способов понимания сложного целого. Если допустить, что профессиональное мастерство педагога представляет собой целостный феномен, воплощенный в самом строе педагогического сознания, то тогда любые частные «компетенции» преподавателя неизбежно окажутся «элементами анализа» в терминологии Л.С. Выготского. Хотя бы потому, что никогда нельзя быть уверенным в том, что какой-нибудь новый тип

профессиональной задачи не потребует для своего разрешения особой «компетенции», и значит, полнота списка «необходимых навыков» всегда будет оставаться под вопросом. Кроме того, любые обсуждаемые педагогические «компетенции» могут входить в состав различных профилей подготовки, и следовательно, по любому «навыку» или «компетенции» как таковым никак невозможно догадаться о том, какого рода профессионал ими пользуется.

В качестве общего метода решения поставленной проблемы Л.С. Выготский, как известно, предлагает идею о «единице анализа». Единица анализа, в отличие от «элемента», соразмерна исходному целому, в превращенной форме содержит в себе ключевые особенности того предмета, который подлежит изучению. И значит, устройство выделенной «единицы анализа» дает возможность реконструкции закономерностей строения и функционирования исходной целостности. Этот методологический ход построения исследования наиболее развернуто реализован Л.С. Выготским в работе «Мышление и речь» [3].

В продолжение к мысли классика попробуем рискнуть внести еще один важный акцент в идею о «единице анализа», органичный базовым принципам культурно-исторического подхода. В качестве единицы анализа может выступать не столько структурный компонент целого, как обычно считают, сколько развитая культурная форма этого целого, предел процесса его культурного развития. Как раз в этой связи К. Маркс сформулировал своё знаменитое «анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны», то есть изучаемый предмет становится понятен в соотнесении с тем, во что он превращается в процессе своего развития. И значит, устройство педагогического сознания может быть приоткрыто через анализ развитой культурной формы воплощения образовательной деятельности, к которой работа педагога лишь в той или иной мере приближается как к «вершине» своего развития.

В качестве развитой культурной формы воплощения педагогического процесса будем рассматривать деятельность образовательной организации, на примере работы которой становятся более явными требования к строению профессионального сознания педагога. Другими словами, все ключевые процессы, разворачивающиеся в работе образовательной организации в явном виде, в той или иной форме имеют место и в профессиональном сознании педагога, происходя зачастую латентно. Следовательно, строение деятельности образовательного учреждения может выступить в роли единицы анализа педагогического сознания, так как позволяет в этом соотнесении осмыслить ключевые внутренние требования к профессиональной деятельности педагога.

Необходимо сделать еще одно методологическое пояснение, проливающее свет на запланированный способ сопоставления конструктивных особенностей работы образовательной организации и ключевых требований к строению педагогического сознания. Дело в том, что любые требования к построению человеческой деятельности не позволяют себя обнаружить в том случае, если они полностью «соблюдаются». Как известно, в исправно работающем механизме, как правило, вовсе неочевидны закономерности его функционирования. И только перебои и недостатки в его работе позволяют уловить характер внутренних требований, на основе которых построена его деятельность.

Таким образом, конструктивные внутренние требования к организации профессионального педагогического сознания мы намереваемся обнаружить через систематику «психолого-педагогических дефицитов», встречающихся в работе преподавателя. Следовательно, посредством анализа «функциональных дефицитов» педагога в перспективе можно будет реконструировать устройство и процесс развития профессионального педагогического сознания.

Все ключевые источники сущностных требований к педагогической деятельности можно условно разбить на три группы, по аналогии с тремя видами процессов, имеющих место в любой образовательной организации с точки зрения организационной психологии [14; 15].

Во-первых, любая образовательная организация осуществляет **«базовый процесс»**, который соответствует ее основным целям. Как известно, в рамках организационной психологии деятельность любой организации может быть осмыслена как «расширено понятое производство», напрямую заданное ее целями. Таким «базовым процессом» в деятельности образовательной организации, очевидно, оказывается образовательный процесс, представляющий собой единство обучения, воспитания и развития. Соответственно, первая группа внутренних требований к педагогической деятельности, вытекающая из устройства ее развитой формы, относится к взаимосвязям между этими тремя универсальными составляющими образовательного процесса. Рассмотрим эти требования и соответствующие им «психолого-педагогические дефициты» чуть ниже.

Во-вторых, для воплощения на практике «базового процесса» любой организации необходим целый ряд **«сопутствующих процессов»**, связанных с **организационным построением** основного производства. Можно сказать, что организационная сторона основной деятельности обеспечивает ее привязку к реальным пространственно-временным условиям производства и обслуживает задачи контроля и регуляции процесса ее осуществления. Среди множества задач такого рода в рамках деятельности образовательной организации можно назвать составление расписания и распределение аудиторного фонда, планирование и проведение образовательных событий и контрольных работ, ведение электронного журнала и организацию педагогических советов и т.д. Конечно, организационная сторона присутствует в любой человеческой



деятельности, поэтому указанные «организационные процессы» в работе образовательного учреждения не следует понимать как самостоятельное и автономное явление. Вместе с тем, хорошо известно, что организация условий осуществления основного «производственного процесса» связана с постановкой и решением ряда достаточно своеобразных задач, так что в образовательной организации за них часто отвечают отдельные подструктуры. Соответственно, как раз этот круг задач связан со второй группой внутренних требований к устройству педагогической деятельности, что в свою очередь приводит к ряду возможных «психолого-педагогических дефицитов» второго рода.

Наконец, в-третьих, наряду с «базовым» и «организационным» процессом в любом образовательном учреждении существует группа **«сквозных процессов»**, обеспечивающих внутреннюю целостность организации, единство ее разных структурных уровней и обслуживающих ее «корпоративное самосознание». Широко обсуждаемый в организационной психологии феномен «корпоративной культуры» имеет наиболее непосредственное отношение к построению и регуляции как раз этой группы «сквозных процессов». В рамках работы образовательной организации к таким «корпоративным» процессам относятся в первую очередь общение и совместная деятельность, «на почве» которых только и может быть выстроен как основной образовательный процесс, так и его организационное обеспечение [12]. С одной стороны, общение и совместная деятельность являются универсальными составляющими любого человеческого взаимодействия и пронизывают собой как бытовые, так и производственные ситуации. С другой стороны, входя в состав деятельности образовательной организации, эти процессы приобретают новые свойства, за счет которых у всех ключевых аспектов общения и совместной деятельности появляется образовательный потенциал. Как раз с этой «дидактической» стороной общения и совместной деятельности

связана третья выделяемая нами группа требований к устройству профессионального педагогического сознания, которая в свою очередь порождает ряд возможных психолого-педагогических дефицитов третьего рода.

Рассмотрим по порядку все три выделенные группы сущностных требований к построению педагогической деятельности и связанные с ними разновидности возможных психолого-педагогических дефицитов в работе профессиональных педагогов.

### **1. Первая группа психолого-педагогических дефицитов, связанная с сущностными требованиями «базового процесса» в деятельности профессионального педагога.**

Как уже было сказано, «базовый процесс» в образовательной организации представляет собой единство и взаимную дополнительность трех универсальных составляющих образования – обучения, воспитания и развития. Поэтому учет требований, связанных с природой образовательного процесса, предполагает: 1) ориентировку на сущностные закономерности каждой из его составляющих; 2) принятие во внимание существенных связей между ними. Если педагог в своей профессиональной деятельности не умеет удерживать указанное «триединство» образовательного процесса, это обстоятельство непременно обернется той или иной формой психолого-педагогических дефицитов из этой группы. Например, если педагог считает, что он «всего лишь» транслирует информацию, которую ученику нужно запомнить и воспроизвести в контрольной работе, то такой установкой педагог игнорирует процесс учебного развития, демонстрируя тем самым очевидный психолого-педагогический дефицит из первой выделенной нами группы.

#### ***а) Психолого-педагогические дефициты, связанные с непониманием процессов учебного развития***

Непонимание закономерностей учебного развития является, как это ни странно, довольно распространенным профессиональным дефицитом у педагогов. Ограничимся лишь несколькими характерными примерами, иллюстрирующими типичные формы этой подгруппы дефицитов. Например, некоторые педагоги иногда не вполне понимают, что усвоение любого предметного содержания предполагает определенный актуальный уровень развития когнитивных процессов, без достижения которого учебное содержание может быть усвоено лишь формально и механически. Поэтому любые формы учебной кооперации должны выстраиваться с опорой на актуальный уровень культурного развития учащегося. Кроме того, как известно из работ культурно-исторического подхода, обучение должно немного «забегать вперед развития», но не выходить за внешнюю границу зоны ближайшего развития ученика [5]. Таким образом, неумение подстраивать педагогический процесс под фактическую ЗБР обучающихся выступает еще одним примером психолого-педагогических дефицитов данной подгруппы.

***б) Психолого-педагогические дефициты, связанные с неумением ориентироваться на сущностные особенности обучения***

Казалось бы, процесс обучения как таковой представляет собой «основной хлеб» любого педагога, тем не менее встречаются случаи, когда преподаватель в силу тех или иных причин теряет из виду основные требования к выстраиванию обучения. Например, одно из фундаментальных требований этого процесса связано с тем, что он может разворачиваться только как диалогическое, интерактивное взаимодействие, в котором самостоятельная деятельность обучающегося играет первостепенную роль. Однако преподаватель нередко чувствует себя комфортно в «монологической позиции», из которой ему удобно транслировать нормативное знание по своему предмету, что представляет

собой характерный психолого-педагогический дефицит, принадлежащий к обсуждаемой категории. Кроме того, к этой же категории дефицитов можно отнести те случаи, когда педагог не принимает во внимание другие форматы построения обучения, кроме прямого и реактивного, теряя тем самым внутреннюю полифонию и структурную сложность обучения как многомерного процесса [4; 5].

***в) Психолого-педагогические дефициты, связанные с неучетом системности и сквозного характера воспитания***

Весьма характерную и достаточно распространенную подгруппу психолого-педагогических дефицитов в деятельности педагога представляют собой изъяны построения воспитательной работы. Пожалуй, можно сказать, что наиболее типичными являются две крайности, к которым тяготеют дефицитарные формы реализации воспитательного процесса. Во-первых, следует отметить, что довольно часто среди педагогов встречается уход от осмысления воспитательной проблематики, осознанное игнорирование воспитательных аспектов образования. Учитель, особенно, работающий в старшей школе, нередко считает, что его главная профессиональная задача сводится к передаче знаний по своему предмету, а нравственные, ценностные и прочие воспитательные вопросы его не касаются. Однако игнорирование воспитательной проблематики является довольно наивной позицией, так как в любом педагогическом взаимодействии она всё равно имплицитно присутствует и проявляется в способах построения общения, неформальных оценках, эмоциональных реакциях и т. д. Недостаток рефлексии воспитательного аспекта педагогического процесса приводит к тому, что воспитательная работа становится стихийной, необдуманной и внутренне противоречивой. Однако другая крайность в подходе к воспитанию ничуть не лучше и во многом выступает логическим продолжением только что описанной

позиции. Во-вторых, нельзя не заметить, что педагоги нередко склонны транслировать представления о социальных нормах и общепринятых правилах поведения в прямой, директивной форме, демонстрируя тем самым противоположный подход к построению воспитательной работы. Хорошо известно, что любая попытка прямой трансляции социальных норм всегда оборачивается «навязчивым нравоучением», эффективность которого более чем сомнительна. Но поскольку построение косвенных форм воспитания представляет собой целое искусство и требует глубокого понимания системности этой стороны образовательного процесса, то обе указанные крайности обсуждаемой подгруппы психолого-педагогических дефицитов встречаются, скорее всего, «от безысходности», из-за недостаточно глубокого понимания педагогом психологической природы воспитания.

## **2. Вторая группа психолого-педагогических дефицитов, связанная с сущностными требованиями «организационного процесса» в деятельности профессионального педагога.**

В профессиональной деятельности любого педагога, как и в работе образовательного учреждения, есть своя организационная сторона, грамотное построение и регуляция которой представляется не менее важным делом, чем обучение предметному знанию. Хотя организационные процессы и не существуют отдельно от основной деятельности, они всё-таки располагаются по отношению к ней «в другой плоскости», поэтому вопросы организации образовательного процесса выступают важным источником специфических требований к работе педагога, требующих специального рассмотрения. Пожалуй, наиболее существенной особенностью организационной стороны образовательного процесса является то, что преподаватель не должен полностью ее «брать на себя», а должен суметь, хотя бы частично, «поделиться» постановкой и решением

организационных учебных вопросов с самим обучающимся. В противном случае мы будем вынуждены констатировать соответствующую разновидность психолого-педагогического дефицита, нередко встречающегося, когда на всем протяжении обучения педагог выдает учащемуся «технические задания», полностью регламентирующие состав и порядок его действий. Очевидно, что в этом случае не следует удивляться отсутствию «субъектной позиции» у обучающегося по отношению к учебному процессу.

***а) Психолого-педагогические дефициты, связанные с недооценкой роли «обратной связи» при организации образовательного процесса***

Весьма важным аспектом организационной стороны образовательного процесса выступает «обратная связь», необходимая для того, чтобы обучающийся адекватно понимал имеющиеся у него учебные пробелы и трудности, а также видел процесс собственного учебного продвижения. Далеко не всегда он способен осознанно и самостоятельно выразить запрос на получение от педагога такой «обратной связи», но это не означает, что педагог не должен опережать его и помогать ему в этом. Кроме того, хорошо известно, что запрос на «обратную связь» об учебном продвижении ученика может исходить от его родителей, от других педагогов и от администрации образовательного учреждения. Если педагог по тем или иным причинам затрудняется в том, чтобы своевременно, дозированно и доступно выстраивать «обратную связь», то эту ситуацию нужно квалифицировать как психолого-педагогический дефицит, относящийся к данной подгруппе.

***б) Психолого-педагогические дефициты, связанные с нехваткой процессов «педагогического сопровождения» при организации образовательного процесса***

В последнее время в психолого-педагогической литературе всё больше говорят о необходимости организации «педагогического сопровождения» образовательного процесса [19]. При этом речь может идти не только о построении работы особой службы, например, тьюторской или наставнической, но и о важном компоненте работы рядового преподавателя. Идея «педагогического сопровождения» связана с нарастанием актуальности «индивидуализации» в образовании и заключается в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. Было бы ошибкой считать, что основные задачи «педагогического сопровождения» может ставить и решать только специально обученный тьютор. Главные элементы «сопровождения» всегда входили в состав организационных процессов в деятельности педагога, и в своей сути они связаны с практическим обучением ученика основам самоорганизации. Центральный момент «педагогического сопровождения» – это помощь в организации ситуации осознанного самоопределения, в ходе которой обучающийся становится подлинным субъектом собственного образования. Если в силу тех или иных причин преподаватель в своей деятельности вовсе не ставит задачи, перекликающиеся с идеей «педагогического сопровождения», мы вынуждены констатировать психолого-педагогический дефицит, относящийся ко второй группе нашей классификации.

***в) Психолого-педагогические дефициты, связанные с нехваткой рабочих ресурсов для «обучения самоорганизации» внутри образовательного процесса***

Довольно часто бывает так, что педагог слишком загружен в своей работе, и ему просто не хватает сил и времени для того, чтобы организовать элементы «педагогического сопровождения» или «обратной связи» среди множества рутинных задач, подлежащих незамедлительному решению. Такое может быть, если педагог пытается совмещать много разных видов

деятельности, работает на несколько ставок, вынужден работать с очень слабым классом, имеющим серьезные академические пробелы, пытается справиться с обострившимися социальными конфликтами в учреждении и т.д. Все причины такого рода неизбежно ведут к образованию психолого-педагогических дефицитов второй группы данной классификации.

**3. Третья группа психолого-педагогических дефицитов, связанных с сущностными требованиями «сквозных процессов» в деятельности профессионального педагога.** Как уже было сказано, «сквозными процессами» в работе педагога, на материале которых строится весь его профессиональный опыт, выступают общение и совместная деятельность. Своеобразие этих процессов связано с тем, что они, с одной стороны, пронизывают собой все «рабочие» и «нерабочие» социальные ситуации, как бы интегрируют личную и профессиональную позицию педагога, а с другой стороны, внутри его профессиональной сферы деятельности они приобретают особые свойства, выступая источником характерных требований, заслуживающих особого рассмотрения. Остановимся на некоторых наиболее типичных примерах, иллюстрирующих специфику этих требований.

***а) Психолого-педагогические дефициты, связанные с недостаточной произвольностью эмоциональной регуляции***

Эмоциональные реакции человека, являясь неотъемлемой частью всех коммуникативных процессов, втягиваясь в круг педагогических ситуаций, приобретают принципиально важные для образовательного контекста свойства. В качестве модельного примера, иллюстрирующего эту сторону эмоциональной жизни человека, можно представить себе детско-родительские отношения. В этой связи хорошо известно, что любой ребенок, с одной стороны, нуждается в эмоциональном участии в его жизни близкого ему взрослого, а с другой стороны, может быть психологически



травмирован непосредственной и плохо контролируемой аффективной реакцией родителя. Поэтому любой взрослый, неизбежно попадая в педагогическую позицию по отношению к собственным детям, вынужден специально контролировать собственную аффективную экспрессию, местами ее «сглаживать», где-то нарочито «артикулировать» и «адресовать» ребенку. И точно так же, как письменная речь является не спонтанной, обдуманно выстраиваемой и как бы «искусственной», вторичной формой речи, так и эмоциональная сторона педагогической коммуникации является произвольно контролируемой культурной функцией. Как раз поэтому мастерски выполненную педагогическую работу сравнивают с актерской игрой. Например, не секрет, что учителю нередко приходится сталкиваться с эмоциональными провокациями, когда отдельные и, как правило, не лучшие представители класса намеренно пытаются его «довести» или неожиданной «выходкой» заставить его «врасплох». Как раз ситуации такого рода в явном виде проверяют у педагога уровень владения собственными эмоциями. С одной стороны, он должен не попасться на провокацию, должен «удержать себя в руках», не дать себе «вспылить». С другой стороны, он не должен оставить подобный инцидент без эмоционального ответа, словно он надзиратель в исправительном учреждении, которому всё равно, что творят «заклученные». Его ответ должен быть эмоциональным и подчеркнуто контролируемым, выражающим в культурной форме справедливое возмущение и огорчение, короче, вся реакция должна быть «убедительно сыгранной». Не менее трудными для выстраивания ответной эмоциональной реакции педагога являются ситуации, когда дети конфликтуют между собой или оскорбляют друг друга. Резюмируя, нужно заметить, что любая нехватка произвольности эмоционального поведения, умения его контролировать и убедительно «отыгрывать» всегда будет

обращаться психолого-педагогическими дефицитами из третьей группы нашей классификации.

**б) Психолого-педагогические дефициты, связанные с недостаточной произвольностью «ролевых позиций» в общении**

Способность к произвольному контролю собственной деятельности, выражающаяся в осознанной и опосредованной регуляции своего поведения, является универсальной особенностью процессов культурного развития. Человеческое общение, выступая источником развития и колыбелью всех культурных видов деятельности, в педагогической профессии становится главным рабочим инструментом, требующим искусного обращения. Например, опытный педагог может намеренно временами принимать на себя позицию «наивного простака», из которой ему удобно задавать множество простых и «недалёких» вопросов, вынуждающих учащихся разрабатывать, уточнять и обосновывать собственную позицию, вместо того чтобы повторять заученные «правильные» формулировки. Этим приемом часто пользуются, например, сторонники развивающего обучения в традиции Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [10]. Иногда бывает важно поддержать позицию более слабого ученика, и тогда педагог намеренно занимает в споре его сторону, и показывает, как можно разработать и обосновать его точку зрения. Кроме того, нужно добавить, что умение произвольно занимать и удерживать определенную ролевую позицию в общении является принципиально важным инструментом при выстраивании общения с родителями учащихся. Таким образом, любой недостаток гибкости и произвольности в общении у педагога может квалифицироваться как психолого-педагогический дефицит, относящийся к данной третьей группе в нашей классификации.

Предложенная в данном тексте классификация психолого-педагогических дефицитов может быть положена в основу эмпирического

исследования, направленного на выявление фактических трудностей и проблем в деятельности педагогов. Однако в рамках всего данного рассуждения заявленная систематика дефицитов нас интересовала не «сама по себе», а как метод исследования строения профессионального педагогического сознания.

Пойдя этим путем, мы обнаружили, что в структуре сознания педагога можно выделить три ключевых и взаимосвязанных структурных компонента. Первый компонент проявляет себя в совокупности «содержательных требований», связанных с обеспечением «базового образовательного процесса». Второй компонент обнаруживается во множестве «организационных требований», связанных с практическим обучением основам самоорганизации учебной деятельности. Наконец, третий компонент становится заметен в многообразии «сквозных требований» образовательного процесса к уровню развития высших культурных форм поведения у педагога.

В завершение проделанного пути остаётся сформулировать следующие **выводы**.

1. Среди множества существующих представлений о природе профессионального педагогического мастерства можно выделить два диаметрально противоположных подхода. Первый подход, который представляется на сегодняшний день более распространенным, покоится на допущении о том, что любая профессиональная подготовка является процессом «кумулятивным», связанным с постепенным накоплением соответствующего опыта. Эту идею метафорично выразил Шерлок Холмс, сказав, что любой специалист «набивает свой чердак» нужным ему инструментарием. При этом сам человек и весь строй его сознания, видимо, не меняются, и поэтому могут быть «вынесены за скобку» как величина постоянная. Второй подход, который положен в основу данной статьи, связан с допущением о том, что профессиональное мастерство заключено

не в оснащённости особыми инструментами и техниками работы, а воплощено в самом строе сознания профессионала. В этом случае профессиональное обучение есть процесс «преобразования всего человека», со всеми его ценностями, мотивами, картиной мира и прочими личностными диспозициями.

2. Предложенные в данной статье три компонента педагогического сознания отдалённо напоминают структурные уровни сознания по А.Н. Леонтьеву [9]. Следуя этой традиции, можно сказать, что профессиональное педагогическое сознание представляет собой единство трех составляющих – содержательно-предметного, организационного и коммуникативно-личностного. Выяснение функциональных и генетических отношений между этими компонентами составляет предмет дальнейших исследований.

3. С практической точки зрения любые «дефициты» в человеческой деятельности представляют собой явление, скорее, негативное. Если педагог ощущает определенную «нехватку» в своей профессиональной подготовке, от этого страдают эффективность и продуктивность его работы. Однако с исследовательской точки зрения именно в «функциональных дефицитах» педагогической деятельности проявляются внутренние требования к построению образовательного процесса, которые детерминируют становление и развитие профессионального педагогического сознания.

### *Литература*

1. Булгаков А.В. Экспресс-методика оценки профессиональных компетенций на основе интернет-программ семантического анализа текстов // Организационная психолингвистика, 2021. № 2 (14). С. 74-94.

2. Витрук Е.Е., Коллегов А.К. Педагогическое сознание как условие эффективности профессиональной деятельности учителя // Вестник ТГПУ, 2009, № 11(89). С. 28-31.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т., Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., Педагогика, 1982. 504 с.

4. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский. Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л.С. Выготский. Москва-Ленинград: ГУПИ, 1935. С. 20-32.

5. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4. С. 5-18.

6. Гончаров В.Н., Шумакова А.В., Леонова Н.А. Педагогическое сознание в контексте формирования содержания обучения // Современные наукоемкие технологии, 2017, № 6. С. 117-121.

7. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии, 2000, № 3. С. 57-66.

8. Ким И.Н., Лисиенко С.В. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС // Высшее образование в России, 2012, № 1. С. 16-24.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

10. Львовский В.А. Путь учителя в деятельностьную педагогику // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2021. № 1 (6). С. 12-22.

11. Манакова М.В. Психологические механизмы формирования и развития педагогического сознания у будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования, 2019, № 1 (62). С. 379-383.

12. Мыскин С.В. Психологические особенности организационной культуры образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 213 с.
13. Мыскин С.В. Введение в теорию профессионального языкового сознания. Монография. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2015. 331 с.
14. Реньш М.А. Организационная психология: учеб. пособие / М.А. Реньш, Екатеринбург, изд-во ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. 255 с.
15. Свенцицкий А.Л. Организационная психология: учебник для вузов / А.Л.Свенцицкий. М.: Юрайт, 2014. 504 с.
16. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник, 2014, № 4 (9). С. 130-132.
17. Штоббе И.А. Профессиональные компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования. 2009, № 4 (16). С. 115-118.
18. Шурухина Т.Н. Формирование педагогического сознания и профессиональной компетентности в процессе вузовской подготовки // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», 2011, № 2(72). С. 193-197.
19. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки», выпуск 15. 2012, № 4. С. 46-49.

### *References*

1. Bulgakov A.V. Ekspress-metodika otsenki professional'nykh kompetentsiy na osnove internet-programm semanticheskogo analiza tekstov // Organizatsionnaya psikhologiya, 2021, № 2 (14). P. 74-94.
2. Vitruk E.E., Kollegov A.K. Pedagogicheskoye soznaniye kak usloviye effektivnosti professional'noy deyatel'nosti uchitelya // Vestnik TGPU, 2009, № 11(89). P. 28-31.
3. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech'. Sobr. soch. v 6-ti t., T. 2. Problemy obshchey psikhologii / Pod red. V.V.Davydova. M., Pedagogika, 1982. 504 p.

4. *Vygotskiy L.S.* Obucheniye i razvitiye v doshkol'nom vozraste / L.S. Vygotskiy. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo // Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya: sbornik statey / L.S. Vygotskiy. Moskva-Leningrad: GUPI, 1935. P. 20-32.

5. *Vygotskiy L.S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 1996. Tom 1. № 4. P. 5-18.

6. *Goncharov V.N., Shumakova A.V., Leonova N.A.* Pedagogicheskoye soznaniye v kontekste formirovaniya soderzhaniya obucheniya // *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, 2017, № 6. P. 117-121.

7. *Isayev E.I., Kosaretskiy S.G., Slobodchikov V.I.* Stanovleniye i razvitiye professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga // *Voprosy psikhologii*, 2000, № 3. P. 57-66.

8. *Kim I.N., Lisiyenko S.V.* Formirovaniye bazovykh sostavlyayushchikh professional'noy kompetentnosti prepodavatelya v ramkakh FGOS // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 2012, № 1. P. 16-24.

9. *Leont'yev A.N.* Deyatel'nost', soznaniye, lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 p.

10. *L'vovskiy V.A.* Put' uchitelya v deyatel'nostnuyu pedagogiku // *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Uchitel' Altaya»*. 2021. № 1 (6). P. 12-22.

11. *Manakova M.V.* Psikhologicheskiye mekhanizmy formirovaniya i razvitiya pe-dagogicheskogo soznaniya u budushchikh pedagogov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, № 1 (62). P. 379-383.

12. *Myskin S.V.* Psihologicheskie osobennosti organizacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005. 213 p.

13. *Myskin S.V.* Vvedenie v teoriju professional'nogo jazykovogo soznaniya. Monografija. M.: OOO «Sam Poligrafist», 2015. 331 p.

14. *Ren'sh M.A.* Organizatsionnaya psikhologiya: ucheb. posobiye / M.A. Ren'sh, Yeka-terinburg, izd-vo GOU VPO Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2009. 255 p.

15. *Sventsitskiy A.L.* Organizatsionnaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov / A.L.Sventsitskiy. M.: Yurayt, 2014. 504 p.
16. *Tret'yak I.G.* Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga // Samarskiy nauchnyy vestnik, 2014, № 4 (9). S. 130-132.
17. *Shtobbe I.A.* Professional'nyye kompetentsii pedagoga // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009, № 4 (16). P. 115-118.
18. *Shurukhina T.N.* Formirovaniye pedagogicheskogo soznaniya i professional'-noy kompetentnosti v protsesse vuzovskoy podgotovki // Nauchno-teoreticheskiy zhurnal «Uchenyye zapiski», 2011, № 2(72). P. 193-197.
19. *Yakovleva N.O.* Soprovozhdeniye kak pedagogicheskaya deyatel'nost' // Vestnik YUUrGU, seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki», vypusk 15. 2012, № 4. P. 46-49.



**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В МАЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
ГРУППАХ, ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ, ОРГАНИЗАЦИЯХ/ EXPERIMENTAL  
STUDIES IN SMALL PROFESSIONAL GROUPS, LABOR COLLECTIVES,  
ORGANIZATIONS**

**5.12.3**

**А.В. Булгаков**

Московский городской педагогический университет  
129226, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Россия, Москва  
av\_bulgakow@mail.ru

**СПЛЕТНЯ КАК ПРИЕМ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОТРУДНИКОВ  
ОРГАНИЗАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭМПИРИЧЕСКОГО  
ИЗУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Цель статьи заключается в экспериментальном исследовании социально-психологического феномена «сплетня» как приема речевого воздействия при управлении сотрудниками организации. В результате исследования была определена типология сплетен; выявлен статус сплетни как приема речевого воздействия в процессе моббинга; определены слабые связи между типами сплетен и личностными особенностями.

*Ключевые слова:* приемы психологического воздействия, речевое воздействие, психосемантический анализ, моббинг, сплетня.

**A. Bulgakov**

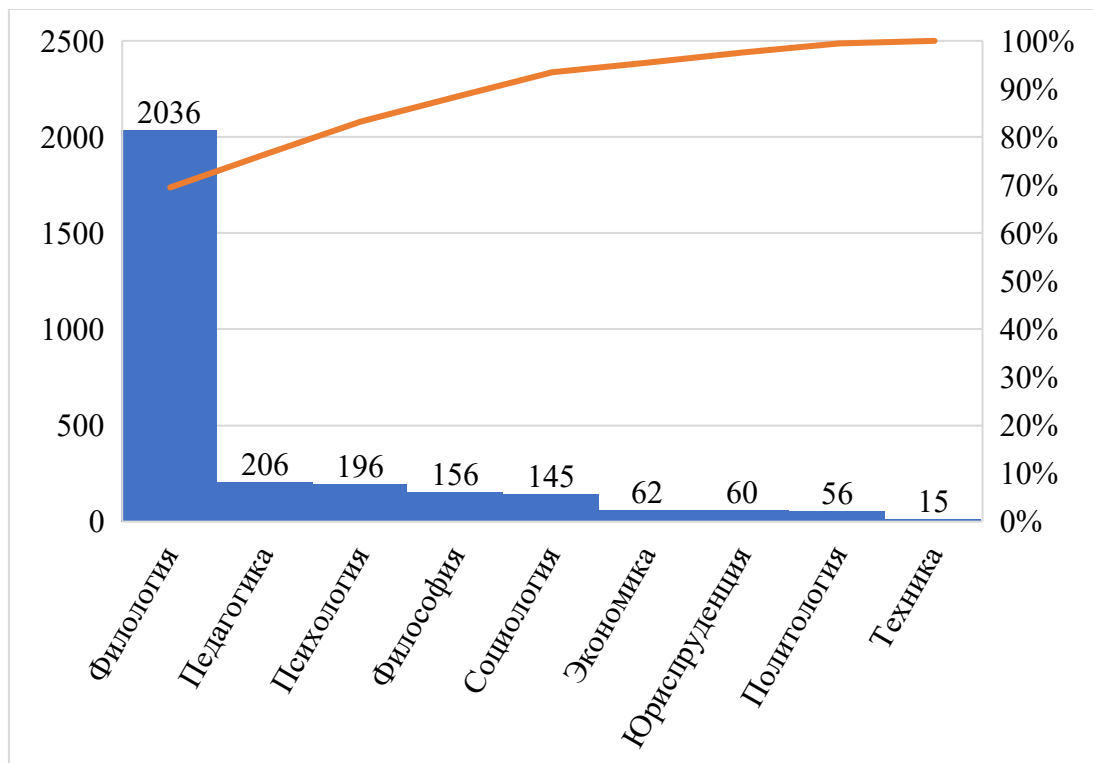
**GOSSIP AS A METHOD OF SPEECH INFLUENCE ON EMPLOYEES OF AN ORGANIZATION:  
RESULTS OF THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY**

*Abstract.* The purpose of the article is experimental research of the socio-psychological phenomenon of “gossip” as a method of speech influence in the management of employees of the organization. In results the typology of gossip was determined; the status of gossip as a tool of speech influence in the process of mobbing was revealed.

*Keywords:* methods of psychological influence, methods of speech influence, psycho-semantic analysis, mobbing, gossip.

Изучение феномена «сплетня» имеет продолжительную историю с античных времен до нашего времени в филологии, философии, психологии, социологии, педагогике. Интернет показывает более 360 тыс. ссылок на различные источники, использующие это понятие. Электронная база РГБ за 2010–2022 годы содержит более 2 тысяч научных документов по проблеме.

На рисунке 1 показано распределение (диаграмма Парето) исследований феномена «сплетня» по отраслям науки, представленных в электронной базе РГБ в 2010–2022 годах. Приведем качественный анализ по отраслям науки (рис. 1).



**Рис. 1.** Распределение (диаграмма Парето) исследований феномена «сплетни» по отраслям науки, представленных в электронной базе РГБ, 2010–2022 годы, n=2932 ед.

*Филология.* Среди подавляющего приведенных работ для нашего исследования можно выделить работы Д. В. Шейко [25], анализирующей сплетню в когитосемантическом аспекте; Л.А. Ефремычевой [10], использующей классические произведения русской литературы, народный фольклор для изучения молвы – естественной составляющей сплетни, представляемой как «бабьи»; Т.А. Пирусской [17], определившей сплетню как нарратив, изучившей ее хронотоп и вариацию приёма «mise en abyme» («сплетня в сплетне»).

*Психология.* Д.С. Горбатов [6; 7; 8] провел дефиниционный анализ слухов в психологической науке, исследовал их психологическую природу, выявил различия слухов, сплетен, современных легенд, а также предложил

авторское определение слухов, их отличия от иных разновидностей. По мнению автора «сплетнями следует считать те разновидности общения, в которых передается неподтвержденная информация». М.Н. Бузаджи [2] трактует сплетни как причину негативного социально-психологического климата в муниципальных органах управления; Ю.А. Гоцева [9] видит сплетню как форму лжи, при которой люди передают друг другу плохо проверенную информацию о своих знакомых или известных значимых людях, сопровождающуюся «тихим злорадством». В контакте с окружающими на протяжении всей жизни носители сплетен используют их для сохранения отношений с окружающими. А.С. Чахоян [23], изучая этнокультурные аспекты лжи, определила, что людям, склонным к реактивной агрессивности, более свойственна ложь – сплетня. Кроме того, они предписывают себе больше мотивов лжи, чем другие. Д.В. Савченко показал, что сплетни распространяются в ситуациях повышенной напряженности, под влиянием стресса. Большая часть им опрошенных (45,4%) сталкиваются со сплетнями практически ежедневно, 18,2% – с периодичностью 1–2 раза в месяц [18, с. 111].

А.Г. Макеева [12] сплетни ставит в один ряд с моббингом, буллингом. По мнению ученого, самым распространенным моббинг-действием в угрозе «посягательства на социальный авторитет» являются сплетни. В.Р. Петросянц [16] дает список преобладающих форм насилия в образовательной среде, где наряду с «унижениями» (34,19%), «сплетни» заняли второе место (18%). Можно с уверенностью утверждать, что сплетни являются одной из причин возникновения буллинга. А.С. Сергеева [19] выявила, что сплетни отражают на эмоциональный аспект сложившихся в коллективе взаимоотношений, его психологический климат, имеющий явно выраженную эмоционально негативную окраску. С.В. Пацынко [14] определяет сплетни как неформальный канал

коллективной коммуникации в одном ряду со слухами, народным творчеством, стихийными обсуждениями.

*Социология.* И.В. Строганова [20] трактует сплетни как источник неформальной информации в организациях, связывает их носителей с процедурой подбора участников фокус-групп для ее изучения. Н.Ю. Челнокова [24] определяет наличие слухов и сплетен как отсутствие взаимопонимания между подразделениями организации в целом. Кроме того, сплетни удовлетворяют определенную информационную потребность общества в дополнительной информации о жизни популярных персон, что влияет на поведение избирателей.

В целом следует отметить, что проведенный нами анализ доступных материалов по психологии сплетни, показал, что данная проблема отечественными учеными рассматривалась частично и мозаично в совокупности с другими вопросами. Исключения составляют работы по выявлению потенциала сплетни при осуществлении политической пропаганды Д.В. Ольшанского (2003) и обобщающее исследование по психологии слухов и сплетен Д.С. Горбатова (2012).

И все же научные исследования показали эффективность слухов и сплетен как приемов воздействия на окружающих. Они активно используются в политической сфере, в бизнес-индустрии, кинематографе и других сферах. *Высказывания, которые частично отражают реальность, приукрашивают ее через изменение некоторых деталей, принято называть слухами и сплетнями.* «Различие между ними состоит в том, что в отличие от слухов, которые всегда являются недостоверными, сплетни несут ложную или истинную, проверенную или не поддающуюся проверке, неполную, пристрастную, но правдоподобную информацию о делах и обстоятельствах, касающихся достаточно закрытых сторон жизни элитных групп» [1]. В нашем исследовании сплетня анализируется как прием речевого воздействия. Имеется определенный опыт активного изучения

данного явления с применением наблюдения, эксперимента, специальных методов фиксации, таких, например, как метод спектрального анализа аудиозаписей, разработанного Стэнфордом Грегори для измерения уровня речевой синхронии, а также для интерпретации качества взаимодействия [26].

Наиболее часто в научной литературе используются два основных подхода, раскрывающих функции сплетни в социальном взаимодействии – информационный и функционалистский. Информационный подход рассматривает сплетню как инструмент сравнения индивидуальных характеристик с характеристиками тех, с кем происходит взаимодействие. Также подход указывает на ее возможности при получении доступа к важной для процессов сравнения информации. С позиции функционализма сплетня фиксирует для членов групповых взаимодействий актуальные ценности и связанные с ними нормы и санкции. Ограниченность данных подходов заключается в том, что ни один из них не представляет полной картины мотивации к воспроизводству сплетни [15].

Существуют различные модели изучения феномена сплетни (Д.С. Горбатов, А.П. Назаретян, Д. Макгрегор, Р. Данбар, Н. Аберкромби, М.Г. Уайт и др.) В настоящем исследовании разработана и апробирована модель, которая будет отражать индивидуальное или парное взаимодействие в малой группе, что имеет высокую значимость в коммуникативной среде организации. Ф. Бартлетт, К. Киркпатрик, Г. Олпорт и др. еще в 20-40-е годы прошлого столетия оценили роль услышанных сплетен в формировании психологии масс и управлении массовыми процессами, и стали целенаправленно изучать законы их возникновения и распространения.

Благодаря сплетням люди учатся ориентироваться в новом коллективе: быстро узнают, кто против кого дружит, кто «серый кардинал», действительно ли жестко соблюдается рабочий график, или можно опаздывать, а пара историй, рассказанных «отчаянным

сплетником», и вовсе заменяет официальное представление коллективу. Таким образом можно понять, что для этой группы людей значимо, что порицается, а что считается подвигом. «Сплетни – своего рода психологический тест, – отмечает профессор социологии и криминалистики Джек Левин. – Через их характер проявляется сфера интересов того или иного человека» [6].

Еще одна функция сплетен – это создание альянсов. Делясь пикантным секретом с кем-либо, да еще с обязательным «только никому, ладно?», мы высказываем доверие собеседнику, показываем, что он для нас – ценный получатель этой информации. Тот, с кем можно поделиться сплетней, определенно «свой».

Э. Фостер [22] выделил четыре основные социальные функции сплетни: информационную, развлечения, влияния и дружбы (близости). Благодаря обмену сплетнями создаются свои «круги посвященных» и в профессиональных сообществах. В них входят люди, которые хоть и не учились в одном университете и не состояли в студенческом братстве, тем не менее неявно связаны. Постепенно они начинают поддерживать друг друга в рабочих вопросах. Р. Триверс [21] утверждает, что сплетни помогают нам поддерживать собственное чувство социальной эффективности. Поняв, почему так легко верим услышанному и повторяем это, он даже вычислил идеальную форму сплетни: она должна быть одновременно наполнена симпатией к жертве и содержать явно «очерняющую» ее информацию. По мнению Р. Триверса, подобный рецепт позволяет участнику пересудов сохранить достоинство, и в то же время слушать и рассказывать шокирующие подробности из жизни окружающих. [11].

Обобщенный анализ научных подходов и методов изучения феномена сплетня представлен в Таблице 1.

Таблица 1

## Соотнесение научных подходов и методов изучения феномена сплетня

Научный подход	Автор и последователи	Предмет изучения	Методика изучения
<b>Функционалистский подход</b>			
Социально-психологический	Р. Росноу	Сплетня как коммуникация	Интервьюирование
	Э. Фостер	Функции сплетен	
Концепция социальной эффективности	Р. Триверс	Сплетни в контексте проблемы личного достоинства	Интервьюирование
<b>Информационный подход</b>			
Теория ритуалов интеракций	Р. Коллинз; Ю.А. Прозорова	Исследование малых групп, включая сплетни	Наблюдение, интервьюирование
Концепция речевой синхронии	С. Грегори; А. Кендон; А. Пакстон и Р. Дейл	Речевое взаимодействие	метод анализа степени достигнутой речевой синхронии через амплитудно-частотные характеристики голосов говорящих (спектральный анализ аудиозаписей)
Перформанс-центрированный подход	Р. Абрахамс	Сплетни как поддержание положительного образа в группе и оказание влияния на других членов группы	Наблюдение, интервьюирование
Эффект обратного трансфера установок	Б. Гавронски и Е. Вальтер; С. Фарли	Восприятие сплетничающих индивидов как наименее влиятельных и неспособных располагать к себе	Эксперимент

Исследование задумывалось и реализовано как серия разноуровневых теоретических и эмпирических изучений феномена сплетня. Во-первых, психосемантический анализ научных текстов (статей, диссертаций) с использованием интернет-платформ [4]. Во-вторых, выделение интересующей нас проблемы из ранее проведенного эмпирического изучения моббинга в организациях различной принадлежности. В-третьих, корреляционное исследование взаимосвязи личностных особенностей, с одной стороны, и различных типов сплетен, с другой. В-четвертых, установление взаимосвязи типов сплетен и группового идентификационного статуса. Третий и четвертый этап проходили в ходе реального эксперимента.

#### *Гипотезы.*

1. Выявленные научные работы по проблематике сплетен в организации представляют ее как речевое воздействие, включенное в ядро представлений о совокупной языковой личности трудового коллектива.

2. Использование сплетен специфично для нисходящего моббинга в производственных и образовательных организациях.

3. Типы сплетен взаимосвязаны с индивидуально-психологическими особенностями личности. Полученные взаимосвязи расширяют их понимание в контексте коммуникационного воздействия членов группы.

4. Групповой идентификационный статус представителя группы взаимосвязан с типом используемых сплетен.

#### **Результаты и обсуждение**

1. Психосемантический анализ 60 диссертационных работ и 40 статей позволил выделить ядро научных работ по проблеме сплетни. Для сравнения брались отдельные равнозначные фрагменты диссертационных работ – положения, выносимые на защиту. Анализ статей проводился в полном объеме. В Таблицах 2 представлены результаты обработки текстов.



Таблица 2

**Результаты психосемантического анализа текстов  
«Положения, выносимые на защиту» из диссертаций по проблеме**

Слово	Кол-во	Частотный ранг	Слово	Кол-во	Частотный ранг
Сплетня	14	4.55	Сплетня/слух	12	2.54
Феномен	9	2.92	Коммуникативный	7	1.48
Семантический	6	1.95	Информация	6	1.27
Феномен сплетни	6	1.95 / 3.90	Сведение	6	1.27
Компонент	5	1.62	Сообщение	6	1.27
Содержание	5	1.62	Социальный	6	1.27
Языковой	5	1.62	Неподтвержденный	5	1.06
Авторский	4	1.30	Микрогрупповой	4	0.85

Из таблиц видно, что в ядро представлений о сплетни входят как собственно слова сплетня, так и другие референты различных сторон понятия.

Для описания проблемы функций сплетен применяется два уровня анализа: групповой и индивидуальный. На групповом уровне сплетня воспринимается как один из распространенных способов саморегуляции (поддержка единства, ценностей, контроль конкуренции и отбор лидеров и т.д.) того или иного сообщества, для преодоления проблемных ситуаций или достижения групповых каких-либо целей. На индивидуальном уровне сплетня рассматривается в контексте получения личных преимуществ наряду с другими людьми или в ущерб им. Для оценки уровня проявления сплетен разработана шкала. В таблице 3 представлены результаты.

Таблица 3

**Представленность в научных текстах социально-психологических аспектов сплетен, по результатам психо-семантического анализа, в стенах (n=60 научных источников)**

	Групповой уровень					Индивидуальный уровень				
	ГРУППЫ ПРОБЛЕМ									
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Объем одной статьи	85-90 тыс. слов									
Семантическое ядро	5-20 слов									
Плотность	6	8	5	5	3	6	7	4	5	5
Смысловая нагрузка	7	7	6	8	5	5	6	5	5	5
Содержательность	6	8	8	7	3	8	6	7	6	5
Гармоничность	6	6	6	4	3	4	7	4	6	4

*Примечание.* Группы проблем изучения сплетен: I – способ получения личных преимуществ (агрессивности более свойственна ложь-сплетня и др.); II – способ саморегуляции (сплетни интенсивнее распространяются в ситуациях повышенной напряженности, стрессе); III – отражение сторон социально-психологического климата (отсутствие взаимопонимания между подразделениями организации; причина негативного социально-психологического климата; отражение сложившиеся в коллективе межличностных взаимоотношений); IV – разновидность общения (неформальный канал коллективной коммуникации и источник неформальной информации); V – моббинг-действие.

2. Диагностика моббинг-конфликтов проводилась методом Э.А. Угнич, С.Г. Заржевского. В исследовании приняли участие 198 человека: 92 мужчины и 106 женщины в возрасте от 25 до 35 лет. Организации, принявшие участие в исследовании:

1) Государственные корпорации «Роскосмос» и «Росатом». В каждой организации обследованы по 45 сотрудников, работающих в научно-производственных подразделениях. Общее количество выборки составило 90 человек.

2) Педагоги 8 колледжей системы профессионального образования Московской области. Всего приняли участие в исследовании 108 человек (преподаватели, мастера производственного обучения).

Выборки были уравнены по возрасту, полу, уровню образования.

Среди наиболее распространенных моббинг-стратегий в коллективе государственных корпораций оказались следующие. 1) Получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники (73,1% респондентов ответили утвердительно). 2) Решения и действия сотрудника ставятся под сомнения (56,2% респондентов ответили утвердительно). 3) Получение бессмысленных заданий (44,6% респондентов ответили утвердительно).

В коллективах организаций СПО наиболее популярными оказались те же самые моббинг-стратегии, только в другом порядке. 1) Решения и действия сотрудника ставятся под сомнения (39,1% респондентов ответили утвердительно); 2) Получение бессмысленных заданий (25,9% респондентов ответили утвердительно); 3) Получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники (24,3% респондентов ответили утвердительно).

Моббинг-стратегия «распространение о сотруднике лживых слухов, сплетен» показало корреляции: с состоянием напряженности, крайней взволнованности ( $r=0,290^*$ ); с поглощенностью мрачными мыслями, тревожными состояниями ( $r=0,244^*$ ); с ощущениями физического недомогания: головными болями, головокружениями, проблемами с ЖКТ ( $r=0,281^*$ ); с ощущением напряженности ( $r=0,290^*$ ), а также с обратной корреляцией ощущения спокойствия, безмятежности ( $r=-0,239^*$ ).

3. При проведении реального эксперимента мы учитывали воздействие эффекта рекурсивного трансфера установок (Transfer of Attitudes Recursively, далее – TAR) в отношении сплетен – отрицательное восприятие сплетничающих индивидов в малых группах. Следует обратить внимание и на амбивалентность данного понятия в процессе межличностной коммуникации.

Эмпирическое изучение сплетен выполнено как корреляционное исследование, где в качестве переменных использованы результаты изучения показателей сплетен в ходе реального эксперимента и шкал СМЛ, ДМО Л.Н. Собчик.

В реальном эксперименте принимали участие 22 слушателя учебной группы МосУМВД России им. В.Я. Кикотя. Возраст 21-25 лет, все испытуемые женского пола. Реальный эксперимент осуществлялся в формате включенного наблюдения. Для фиксации сплетен использовалась специально разработанная карта наблюдения, основанная на 3-х критериях (группах сплетен: «случайные», «целенаправленные», «явные»). Использовалась трёхбалльная шкала оценок. Результаты табулировались по следующим показателям.

1. Кто высказывается
2. Кто слушает и реагирует на данное проявление Fama
3. О чем высказывание
4. Чем вызвано данное высказывание
5. Мотивация произнесения
6. Итог сказанного

В результате определено, что сплетни можно представить в виде типологии: случайные, явные, целенаправленные.

Для «случайных сплетен» характерно применение их в большом количестве информации, которая может быть дополнена человеком неподтвержденными фактами для убедительности знания темы. Клишированные фразы для данного вида проявлений выделить сложно. Так как необходимо обладать истинными знаниями в обсуждаемой теме и только тогда Вам удастся выявить то, что человек использует сплетни. В большинстве случаев при проведении исследования сотрудники использовали выражения: «... как сказать...»; «... а ещё...»; «...кстати говоря...».

«Явные сплетни» характеризуются проявлением эмоциональности. Соответственно и высказывания, которые отнесены к данному типу, будут эмоционально окрашены. Примером данного высказывания может служить начало предложения с яркого вступления: «А Вы слышали, что...» или завершение фразы словами «Я точно знаю»; «Сам видел».

«Целенаправленные сплетни» отличаются своей убедительностью. Человеку важно донести информацию и необходимо, чтобы ему поверили другие. В данном случае идет подкрепление имеющейся информации на «достоверные источники», а также упор на малую осведомленность окружающих по поводу принимаемой информации в процессе общения. Примерами таких высказываний являются: «Данную информацию мне передал Сидоренко (ссылка на «надёжный» источник)»; «Вы мне не верите? Спросите у кого угодно!»; «Делайте, как хотите, я Вам все передал!».

Наблюдение проводилось ежедневно в течение месяца ассистентом – одним из членов группы. После проведения реального эксперимента полученные данные подвергались процедуре стандартизации результатов по авторской методике В.А. Пожемамкиной [5].

Результаты наблюдения показали, что процентное соотношение распределения «скрытых», «явных» и «целенаправленных» сплетен оказалось устойчивым и практически равным: 157 случаев проявления сплетен типа «скрытые» (32%); «явные» использовались 176 раз (36%); «целенаправленные» сплетни – 158 раз (32%). Из 22 респондентов 2 человека (9%) не использовали сплетни как прием речевого воздействия.

Проявление от 1 до 10 раз каждого из типов сплетен составляет 37% (8 человек). Те, кто использовали в своей речи от 10 до 20 раз, что на 8% больше, составляет 45% (10 человек) от числа опрошенных. 9%. (2 человека) показали результаты проявления сплетен от 20 до 25 зафиксированных случаев.

Далее был проведен корреляционный анализ параметров типов сплетен и параметров личностных опросников и ТСИ-М [3], которые были обработаны ранее в ходе учебных занятий. Результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Корреляционная матрица по проведенным методикам, n=22 чел.

	Авторитарный	Зависимый	соц_лабильность	Оптимистичность	Скрытые	Явные	Целенаправленные	Групп. Индент. Статус
Авторитарный	1	0,121	-0,088	0,132	<b>0,267</b>	0,102	<b>0,249</b>	,113
Зависимый	0,121	1	-0,089	-0,183	0,15	0,11	0,06	-,062
соц_лабильность	-0,088	-0,089	1	0,169	-0,14	-0,063	0,197	<b>,308</b>
Оптимистичность	0,132	-0,183	0,169	1	<b>0,464</b>	<b>0,231</b>	-0,135	<b>,280</b>
Скрытые	<b>0,267</b>	0,15	-0,14	<b>0,464</b>	1	<b>0,357</b>	0,108	<b>,231</b>
Явные	0,102	0,11	-0,063	<b>0,231</b>	<b>0,357</b>	1	0,014	,097
Целенаправленные	<b>0,249</b>	0,06	0,197	-0,135	0,108	0,014	1	,057
Групп. Индент. Статус	,113	-,062	<b>,308</b>	<b>,280</b>	<b>,231</b>	,097	,057	1,000

Корреляционный анализ выявил слабые связи (от 0,25 до более 0,35) между типами сплетни и личностными особенностями. Скрытые сплетни связаны с «оптимистичность» и «авторитарностью». Явные – с «оптимистичность». Целенаправленные сплетни с авторитарностью. Кроме того, выявлена взаимосвязь между скрытыми и явными сплетнями. Групповой идентификационный статус связан с проявлениями скрытых сплетен.

Результаты факторного анализа представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

**Полная объясненная дисперсия**  
**Метод выделения: анализ главных компонент**

Компонента	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	1,847	26,387	26,387	1,847	26,387	26,387	1,795	25,638	25,638
2	1,326	18,946	45,333	1,326	18,946	45,333	1,326	18,945	44,584
3	1,237	17,669	63,002	1,237	17,669	63,002	1,289	18,419	63,002

Данные сложились в 3 фактора, покрывающих суммарно 63% дисперсии. Наиболее явно выделились фактор 1 – «скрытые» (25,6% дисперсии) и фактор 3 «целенаправленные» (18,4% дисперсии).

Таблица 6

**Метод выделения: Анализ методом главных компонент**

	Компонента		
	1	2	3
	Авторитарный	,469	-,329
Зависимый	,076	-,584	,277
Соц. Лабильность	,125	<b>,726</b>	,396
оптимистичность	<b>,700</b>	,312	-,378
Скрытые	<b>,794</b>	-,269	-,126
Явные	,555	-,268	-,210
целенаправленные	,178	-,046	<b>,821</b>
Групповой статус	,536	,484	,144
Метод выделения: Анализ методом главных компонент. а. Извлеченных компонент: 3			

	Компонента		
	1	2	3
	Авторитарный	,335	,001
Зависимый	,082	-,398	,508
Соц. Лабильность	-,194	<b>,811</b>	,067
Оптимистичность	<b>,709</b>	,394	-,266
Скрытые	<b>,817</b>	-,003	,224
Явные	,635	-,112	,085
целенаправленные	-,150	,287	<b>,776</b>
Групповой статус	,324	<b>,659</b>	,066
Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера. а. Вращение сошло за 6 итераций.			

Таким образом, факторный анализ подтвердил правильность выделения типов сплетен: скрытые, явные и целенаправленные.

## Выводы

Проведен качественный анализ исследований проблематики сплетен по отраслям науки. Выявленные научные работы по проблематике сплетен в организации представляют ее как прием речевого воздействия, который включен в ядро представлений о языковой личности трудового коллектива.

Соотнесение научных подходов и методов изучения феномена сплетня позволило обосновать *разноуровневую методику* изучения феномена «сплетня», применение которой дает возможность расширить понимание социально-психологического феномена «сплетня» как приема речевого воздействия при управлении сотрудниками организации.

Эмпирически выделены типы сплетен: явные, скрытые и целенаправленные. Определены слабые связи ( $r=0.25-0,3$ ) между типами сплетен и личностными особенностями. Сплетни «скрытые» связаны с оптимистичностью и авторитарностью. Сплетни «явные» – с оптимистичностью. Сплетни «целенаправленные» с авторитарностью. Кроме того, выявлена взаимосвязь между скрытыми и явными сплетнями. Выявлена роль сплетни как инструмента речевого воздействия в процессе моббинга в организациях различных сфер деятельности.

Для понимания лидерства в группе важны результаты связи индекса групповой идентификации со скрытыми сплетнями.

Для дальнейших исследований сплетен в организации нужна триангуляция подходов и методов изучения, понимаемая как практика использования нескольких источников данных или нескольких подходов к анализу данных с целью повышения достоверности исследования.

В целом результаты нашего исследования помогут оптимизировать подбор сотрудников для более эффективной работы в организации,



коммуникативного взаимодействия, общения как внутри организации, так и за ее пределами.

### *Литература*

1. Байранбекова М.А., Казиева М.А. Слухи и сплетни и их роль в современном обществе // БМИК. 2015. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluhi-i-spletni-i-ih-rol-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 11.09.2022).

2. Бузаджи М.Н. Некоторые социально-психологические особенности управления персоналом: На материале муниципальных органов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. Ярославль, 2003. 193 с.

3. Булгаков А.В. Проективная методика изучения социальной идентификации в малой группе (модернизированный тест социальной идентификации). Рецензенты: Маничев С.А., Морозов А.В., Мельникова Н.Н. // Ежегодник профессиональных рецензий и обзоров. Методики психологической диагностики и измерения Под общей редакцией: Н. Батурина, Е. Эйдман Т. 1. Челябинск: Издательский центр ЮурГУ, 2010. С. 126-138.

4. Булгаков А.В. Экспресс-методика оценки профессиональных компетенций на основе интернет-программ семантического анализа текстов // Организационная психолингвистика. 2021. № 2 (14). С. 74-94.

5. Булгаков А.В., Булгакова Е.А., Пожематкина В.А. Эмпирическое изучение феномена Fama (сплетня) как приёма психологического воздействия. // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, лингво-дидактических и педагогических исследований» XVII Левитовские чтения. МГОУ, Москва. 13-14 апреля 2022 года

6. Горбатов Д.С. Психология слухов и сплетен. СПб.: Речь, 2012. 240 с.

7. Горбатов Д.С., Коваль Н.А., Мильруд Р.П. Сплетничество как выражение искажений атрибуции // Мир психологии. 2012. № 3. С. 267-275.

8. Горбатов Д.С. Микрогрупповой подход к процессам слухообразования в социальной макросреде: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.05 / Горбатов Дмитрий Сергеевич; [Место защиты: Тамб. Гос. Ун-т]. Тамбов, 2011. 362 с.

9. Гоцева Ю.А. Особенности самопредъявления подростков в семейной, учебной и дружеской сферах общения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Гоцева Юлия Александровна; [Место защиты: Юж. Федер. Ун-т]. Ростов-на-Дону, 2008. 221 с.

10. Ефремычева Л.А. Мотивы молвы в повестях Н.В. Гоголя: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / Ефремычева Лариса Александровна; [Место защиты: Саратов. Гос. Ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. Саратов, 2015. 210 с.

11. Кустова У.И., Пугачев Е.П., Пушкарева Т.П. Слухи, сплетни и искажение информации // Международный студенческий научный вестник, 2014, №3. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=11888> (дата обращения: 18.09.2022).

12. Макеева А.Г. Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения: на примере торговой компании: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Макеева Анастасия Газинуровна; [Место защиты: Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2009. 199 с.

13. Ольшанский Д.В. Политический PR. СПб.: Питер, 2003. 544 с.

14. Пацынко С.В. Влияние слухов на электоральное поведение избирателей: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Пацынко Светлана Владимировна; [Место защиты: Гос. Ун-т упр.]. Москва, 2007. 219 с.

15. *Переселкова З.Ю.* Изучение феномена сплетни: основные подходы и их ограничения // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2021. № 2. С. 112–116.

16. *Петросянц В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Петросянц Виолетта Рубеновна; [Место защиты: Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2011. 210 с.

17. *Пирусская Т.А.* Идея социальности и опыт переосмысления романной формы в XIX веке: на материале творчества Ф.М. Достоевского и Джордж Элиот: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.08 / Пирусская Татьяна Александровна; [Место защиты: Моск. Гос. Ун-т им. М.В. Ломоносова]. Москва, 2018. 265 с.

18. *Савченко Д.В.* Функционирование малых социальных групп в условиях трансформирующегося российского общества: на примере подразделения органов внутренних дел: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Савченко Дмитрий Владимирович; [Место защиты: Краснодар. Ун-т МВД России]. Краснодар, 2016. 150 с.

19. *Сергеева А.С.* Жанрово-тематическая структура дискурсного поля организации: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Сергеева Анастасия Сергеевна; [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. Санкт-Петербург, 2012. 310 с

20. *Строганова И.В.* Управление неформальными коммуникациями как элементом корпоративной культуры: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.08 / Строганова Ирина Викторовна; [Место защиты: Сарат. Гос. Соц.-эконом. Ун-т]. Саратов, 2010. 194 с.

21. *Триверс Р.* Обмани себя. Как самообман помогает нам выжить. СПб.: «Питер», 2012. 330 с.

22. *Фостер Э.* Диета GI: как использовать гликемический индекс (ГИ) для снижения веса и получения энергии. М.: Кладезь-Букс, 2012. 128 с.

23. *Чахоян А.С.* Этнокультурный аспект психологии лжи в ситуациях социального взаимодействия: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Чахоян Алина Самвеловна; [Место защиты: Ярослав. Гос. Ун-т им. П.Г. Демидова]. Иваново, 2018. 237 с.

24. *Челнокова Н.Ю.* Модель управления социально – психологическим климатом на предприятиях холдингового типа: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.08 / Челнокова Наталья Юрьевна; [Место защиты: Нижегород. Гос. Ун-т им. Н.И. Лобачевского]. Нижний Новгород, 2013. 210 с.

25. *Шейко Д.В.* Феномен сплетни в русской лингвокультуре: когнито-семантический аспект: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Шейко Дарья Владимировна; [Место защиты: Северо-Кавказский федеральный университет]. Ставрополь, 2019. 288 с.

26. *Gregory S.* (1990). Analysis of fundamental frequency reveals covariation in interview partners' speech / S. Gregory // *Journal of Nonverbal Behavior*. Vol.14. №2. P. 237-251.

### **References**

1. *Bajranbekova M.A., Kazieva M.A.* Sluhi i spletni i ih rol' v sovremennom obshchestve // ВМІК. 2015. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluhi-i-spletni-i-ih-rol-v-sovremennom-obschestve> (data obrashhenija: 11.09.2022).

2. *Buzadzhi M.N.* Nekotorye social'no-psihologicheskie osobennosti upravlenija personalom: Na materiale municipal'nyh organov: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.05. Jaroslavl', 2003. 193 p.

3. *Bulgakov A.V.* Proektivnaja metodika izuchenija social'noj identifikacii v maloj gruppe (modernizirovannyj test social'noj identifikacii). Recenzenty: Manichev S.A., Morozov A.V., Mel'nikova N.N. // *Ezhegodnik professional'nyh*

recenzij i obzorov. Metodiki psihologicheskoj diagnostiki i izmerenija Pod obshej redakciej: N. Baturin, E. Jejdman T. 1. Cheljabinsk: Izdatel'skij centr JuUrGU, 2010. P. 126-138.

4. *Bulgakov A.V.* Jekspress-metodika ocenki professional'nyh kompetencij na osnove internet-programm semanticheskogo analiza tekstov // Organizacionnaja psiholingvistika. 2021. № 2 (14). P. 74-94.

5. *Bulgakov A.V., Bulgakova E.A., Pozhematkina V.A.* Jempiricheskoe izuchenie fenomena Fama (spletnja) kak prijoma psihologicheskogo vozdejstvija. // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Aktual'nye aspekty teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh, lingvopedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovanij» XVII Levitovskie chtenija. MGOU, Moskva. 13–14 aprelja 2022 goda

6. *Gorbatov D.S.* Psihologija sluhov i spleten. SPb.: Rech', 2012. 240 p.

7. *Gorbatov D.S., Koval' N.A., Mil'rud R.P.* Spletnichanie kak vyrazhenie iskazhenij atribucii // Mir psihologii. 2012. № 3. P. 267-275.

8. *Gorbatov D.S.* Mikrogruppovoj podhod k processam sluhobrazovanija v social'noj makrosrede: dissertacija ... doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.05 / Gorbatov Dmitrij Sergeevich; [Mesto zashhity: Tamb. Gos. Un-t]. Tambov, 2011. 362 p.

9. *Goceva Ju.A.* Osobennosti samopredjavlenija podrostkov v semejnoj, uchebnoj i druzheskoj sferah obshhenija: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.01 / Goceva Julija Aleksandrovna; [Mesto zashhity: Juzh. Feder. Un-t]. Rostov-na-Donu, 2008. 221 p.

10. *Efremycheva L.A.* Motivy molvy v povestjah N.V. Gogolja: dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.01.01 / Efremycheva Larisa Aleksandrovna; [Mesto zashhity: Sarat. Gos. Un-t im. N.G. Chernyshevskogo]. Saratov, 2015. 210 s.

11. *Kustova U.I., Pugachev E.P., Pushkareva T.P.* Sluhi, spletni i iskazhenie informacii // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2014. № 3. ;

URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=11888> (data obrashhenija: 18.09.2022).

12. *Makeeva A.G.* Sozdanie psihologicheskoy bezopasnosti social'noj sredy organizacii sredstvami aktivnogo social'no-psihologicheskogo obuchenija: na primere torgovoj kompanii: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.07 / Makeeva Anastasija Gazinurovna; [Mesto zashhity: Ros. Gos. Ped. Un-t im. A.I. Gercena]. Sankt-Peterburg, 2009. 199 p.

13. *Ol'shanskij D.V.* Politicheskij PR. SPb.: Piter, 2003. 544 p.

14. *Pacynko S.V.* Vlijanie sluhov na jelektoral'noe povedenie izbiratelej: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.05 / Pacynko Svetlana Vladimirovna; [Mesto zashhity: Gos. Un-t upr.]. Moskva, 2007. 219 p.

15. *Pereselkova Z.Ju.* Izuchenie fenomena spletni: osnovnye podhody i ih ogranichenija // Intellekt. Innovacii. Investicii. 2021. № 2. P. 112-116.

16. *Petrosjanc V.R.* Psihologicheskaja harakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noj srede, i ih zhiznestojkost': dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.07 / Petrosjanc Violetta Rubenovna; [Mesto zashhity: Ros. Gos. Ped. Un-t im. A.I. Gercena]. Sankt-Peterburg, 2011. 210 p.

17. *Pirusskaja T.A.* Ideja social'nosti i opyt pereosmyslenija romannoju formy v XIX veke: na materiale tvorcestva F.M. Dostoevskogo i Dzhordzh Jeliot: dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.01.08 / Pirusskaja Tat'jana Aleksandrovna; [Mesto zashhity: Mosk. Gos. Un-t im. M.V. Lomonosova]. Moskva, 2018. 265 p.

18. *Savchenko D.V.* Funkcionirovanie malyh social'nyh grupp v uslovijah transformirujushhegosja rossijskogo obshhestva: na primere podrazdelenija organov vnutrennih del: dissertacija ... kandidata sociologicheskikh nauk: 22.00.04 / Savchenko Dmitrij Vladimirovich; [Mesto zashhity: Krasnodar. Un-t MVD Rossii]. Krasnodar, 2016. 150 p.

19. *Sergeeva A.S.* Zhanrovo-tematicheskaja struktura diskursnogo polja organizacii: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.03 / *Sergeeva Anastasija Sergeevna*; [Mesto zashhity: In-t psihologii RAN]. Sankt-Peterburg, 2012. 310 p.

20. *Stroganova I.V.* Upravlenie neformal'nymi kommunikacijami kak jelementom korporativnoj kul'tury: dissertacija ... kandidata sociologicheskikh nauk: 22.00.08 / *Stroganova Irina Viktorovna*; [Mesto zashhity: Sarat. Gos. Soc.-jekonom. Un-t]. Saratov, 2010. 194 p.

21. *Trivers R.* Obmani sebja. Kak samoobman pomogaet nam vyzhit'. SPb.: «Piter», 2012. 330 p.

22. *Foster Je.* Dieta GI: kak ispol'zovat' glikemicheskij indeks (GI) dlja snizhenija vesa i poluchenija jenergii. M.: Kladez'-Buks, 2012. 128 p.

23. *Chahojan A.S.* Jetnokul'turnyj 55spect psihologii lzhi v situacijah social'nogo vzaimodejstvija: dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.05 / *Chahojan Alina Samvelovna*; [Mesto zashhity: Jaroslav. Gos. Un-t im. P.G. Demidova]. Ivanovo, 2018. 237 p.

24. *Chelnokova N.Ju.* Model' upravljenija social'no – psihologicheskim klimatom na predpriyatijah holdingovogo tipa: dissertacija ... kandidata sociologicheskikh nauk: 22.00.08 / *Chelnokova Natal'ja Jur'evna*; [Mesto zashhity: Nizhegor. Gos. Un-t im. N.I. Lobachevskogo]. Nizhnij Novgorod, 2013. 210 p.

25. *Shejko D.V.* Fenomen spletni v ruskoj lingvokul'ture: kogniosemanticheskij 55spect: dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.01 / *Shejko Dar'ja Vladimirovna*; [Mesto zashhity: Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet]. Stavropol', 2019. 288 p.

26. *Gregory S.* (1990). Analysis of fundamental frequency reveals covariation in interview partners' speech / *S. Gregory* // *Journal of Nonverbal Behavior*. Vol.14. №2. P. 237-251

# ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ/ DOMESTIC AND FOREIGN PRACTICE OF ORGANIZATIONAL PSYCHOLINGUISTICS

5.12.3

**Дугарова Т.Ц.**

Московский педагогический государственный университет  
119435, Малая Пироговская, 1/1  
Россия, Москва  
dugarovatts@gmail.com

## ПСИХОТИПИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА: АНАЛИЗ ПРИЗНАКОВ ИСКАЖЕНИЯ СООБЩЕНИЯ

*Аннотация.* В статье обсуждаются вопросы психологической обусловленности вербальных искажений. Автор проводит оценку состояния методологической и прикладной разработанности проблемы взаимосвязи психического и вербального в различных научных направлениях. Формулируется мысль о необходимости проведения междисциплинарных исследований обсуждаемой проблемы. В практической части статьи изложены результаты экспериментального исследования лжи подростков. Ложь трактуется автором как осознанное искажение истины, представленное в вербальной форме. Описаны результаты сравнительно-сопоставительного анализа языковых и речевых признаков искаженного (ложного) текста в зависимости от принадлежности автора к тому или иному психотипу (по А.Е. Личко).

*Ключевые слова:* психология лжи, признаки вербального искажения, психотип личности, речевое сообщение, смысловое восприятие

**T. Dugarova**

## PSYCHOTYPIC DETERMINANTS OF MEANINGFUL TEXT PERCEPTION: ANALYSIS OF THE SIGNS OF MESSAGE DISTORTION

*Abstract.* The article discusses the psychological conditioning of verbal distortions. The author assesses the state of methodological and applied research of the problem of mental and verbal interrelation in different scientific directions. The idea of the necessity of interdisciplinary research of the discussed problem is formulated. The practical part of the article presents the results of the experimental research of adolescents' lying. The author interprets lie as a conscious distortion of the truth, presented in the verbal form. The results of the comparative-comparative analysis of the linguistic and speech signs of the distorted (false) text depending on the author's belonging to this or that psychotype (according to A.E. Lichko) are described.

*Keywords:* psychology of lie, signs of verbal distortion, personality psychotype, speech message, semantic perception



**Введение**

Информационные перегрузки прочно вошли в современные реалии жизни большинства российского общества. Этому способствовало не только кардинальное изменение геополитической ситуации в мире, но и агрессивная политика СМИ, тотальная интернет-экспансия в сферу жизнеобеспечения, нивелирование потребности в непосредственном общении за счет формализации и внедрения удаленных форм организации совместной деятельности и др. Постоянное приращение потока информации требует от субъекта задействования все больших когнитивных, личностных и эмоциональных ресурсов для ее обработки. В этих условиях реципиенту становится сложно осуществлять верификацию/фальсификацию воспринимаемой информации. Ведь кроме ограниченности собственных внутренних психологических ресурсов, существуют предпосылки намеренного, а также неосознанного искажения информации со стороны партнеров по общению. В связи с этим актуальным становится исследование психологических механизмов оценки информации, которые способны повысить оптимальность смыслового восприятия истинных и ложных речевых сообщений.

Наиболее доступным, удобным и «мобильным» способом выявления возможных искажений информации является оценка речи коммуниканта. Язык и речь являются средством самовыражения человека в социуме. В общении раскрывается личностное содержание коммуникантов [7]. Посредством речи один человек может сообщить, попросить, уточнить что-то другому, что соответствует его актуальной потребности. Знание этих мотивов и потребностей партнера, становится возможным планирование и реализация с ним совместной деятельности с позиции субъект-субъектных отношений. В случае невозможности определить психологическую «подоплеку», объект речевого воздействия вовлекается в субъект-

объектные отношения, которые будут далеки от удовлетворения его потребностей. Ключевые положения теории речевой деятельности [4] указывают на то, что речь содержит мотив и цель. Причем они могут: а) совпадать, что будет свидетельствовать об истинности или неосознаваемой ложности речевого сообщения; б) не совпадать, что будет свидетельствовать об осознанной или неосознаваемой ложности речевого сообщения. Следовательно, для реципиента становится важным умение выявлять и соотносить мотивы и цели субъекта речевого сообщения, что в целом будет способствовать формированию целостного представления о его психологическом содержании. Таким образом, умение выявлять адекватный психологический контекст речевого сообщения партнера позволяет вскрывать интенции к искажению информации при ее смысловом восприятии.

### **Подходы к анализу речевого сообщения и его психологического коррелята**

В настоящее время наиболее системно психологический анализ текстов представлен в социолингвистике, лингвокриминалистике и психографологии, лингвоперсонологии. В ходе анализа письменных и устных текстов выявляются языковые/речевые маркеры, свидетельствующие о принадлежности автора к той или иной социальной группе, этносу, а также к типу личности. В качестве лингвистического объекта анализа выступает совокупность языковых единиц в области фонетики, акцентологии, морфологии, словообразования, стилистики.

Принадлежность автора к какой-либо **социальной группе**, чаще всего профессиональной, определяется с точки зрения стилистических и жанровых характеристик письменного текста [1]. Социальные характеристики говорящего накладывают отпечаток на его речь и тем самым отличают его от речи представителей других социальных групп.

Выбор языкового варианта (субкода) зависит от возраста, уровня образования, социального положения, места, где прошло детство, места наиболее длительного жительства и т.п.

Изучение служебной переписки, документации и т. п. позволяет составить представление об официально-деловом стиле языка (речи), а также принадлежности автора к той или иной профессии. Официально-деловой стиль включает различные «чиновничьи жаргоны». Отличительной характеристикой подобных текстов является изобилие «размытых», «туманных» формулировок. Дипломатические тексты содержат политические и идеологические установки, которые выражены посредством специфических оборотов, языковых формул и синтаксических конструкций. Язык СМИ также содержит стилистические и жанровые особенности: употребление в тексте разговорных, просторечных, жаргонных слов и выражений. В текстах СМИ, ориентированных на молодежную аудиторию, используют языковые игры (игры слов): окказиональные неологизмы, языковое ёрничание и т. п. Особо следует отметить оппозиционные тексты. Их авторы используют особые языковые средства (лексику, обороты, синтаксис), которые относятся к так называемой «языковой обороне». Здесь и архаическая лексика, и пародии, искажающие ценности принятой идеологии и пр.

Автор текста, относящийся к социальной среде, в которой превалирует свобода от нормативных требований и ограничений, скорее будет демонстрировать так называемый стиль «наивного письма» – «пишет, как слышит, с массой ошибок, не подозревая, как надо» [3].

Таким образом, фиксация в письменной/устной речи того или иного активного фрагмента корпуса языковых средств указывает на принадлежность автора к определенной социальной (профессиональной) группе – наиболее свободно и легко они владеют теми фрагментами,

которые отражают их социальный статус и профессиональную деятельность [1].

*Этнические* особенности текстов представлены национально обусловленной спецификой использования автором выразительных средств языка. Последние формируются у носителя языка в ходе усвоения национальных форм материальной и духовной культуры. Национально обусловленные речевые стереотипы (обороты, высказывания) «жестко» прикреплены к той или иной жизненной ситуации, варьирование которых допускается в строгих пределах.

Анализ национально-культурной принадлежности автора текста возможно осуществлять в ходе исследования коннотаций слов. Говорящий (пишущий) употребляет с ключевым словом те ассоциации, которые являются стандартными, общеприняты в конкретной этнокультуре, национальности.

Важной ремаркой к изложению подхода к анализу национально-культурной принадлежности автора текста выступает ключевой тезис А.Н. Леонтьева [5] о том, что каждый носитель конкретной этнической культуры может познавать свой и чужой мир только при помощи своего образа мира и не может увидеть мир глазами носителя чужой культуры.

В ходе анализа письменных текстов наиболее интересными для исследователя выступают установки и представления автора, то есть содержание его сознания. Исследовать их целесообразно при помощи таких методов, как контент-анализ и интент-анализ.

Контент-анализ позволяет определять внеязыковую, контекстную составляющую текста, то, что за ним стоит: личностные характеристики автора, преследуемые им цели, намерения, установки, интересы и ценности, системы убеждений и т. п. [11].

Интеннт-анализ направлен на исследование интенциональной направленности говорящего (пишущего), которая составляет ядерную часть психологического содержания речи. Причем важным прикладным моментом интеннт-анализа выступает раскрытие эффекта влияния текста на слушающего (читающего). Автор использует специфические слова, грамматические конструкции, правила построения всего текста для передачи аудитории, например одобрения, порицания, угрозы, просьбы и т.п., то есть свои намерения, интенции. В этом случае важным является то, каким образом в тексте организованы интенции, чтобы достичь своей цели.

**Личностные особенности** автора текста. В языкознании достаточно активно развивается такое прикладное направление, как лингвоперсонология [2]. Лингвоперсонология концентрирует свои усилия на комплексном изучении человека в языке, его гендерных, профессиональных, ментально-психологических языковых особенностей. Лингвоперсонология направлена на изучение сущности и механизмов создания языковых портретов, а также типологии участников дискурса, где особое внимание уделяется стилю речевого взаимодействия субъектов. Основным принципом лингвоперсонологии выступает тезис о том, что принципы устройства ментального и психологического пространства личности и принципы системного устройства языка коррелируют между собой, и поэтому есть основания говорить об их относительном изоморфизме. В связи с этим выделяют «орфографическую», «морфологическую», «синтаксическую», «жанровую» языковую личность.

Исследованием характерологических особенностей личности автора текста занимается психографология [8]. Исследование почерка направлено на выявление общих черт характера автора, типа его темперамента, волевые и интеллектуальные способности. Кроме того, по почерку возможно сформировать представления об социально-психологических и

социальных качествах личности: склонность к противоречию, антисоциальную направленность. Психографологический анализ позволяет определить ряд объективных характеристик автора: рост, вес, возраст. Наиболее разработанной прикладной частью психографологии выступает определение психологических и психических отклонений автора текста.

### **Исследование психотипических признаков лжи в вербальном сообщении**

Феномен лжи является предметом исследования различных наук: философии, социологии, юриспруденции и психиатрии. Однако наибольший вклад в понимание лжи внесла психология. Психологические исследования лжи активно проводились в западной психологии [9; 10; 13]. Ученые по-разному трактовали значение лжи для человека. Одни признавали ее неотъемлемой сущностью человека, другие – осуждали. Неоднозначность отношения ко лжи компенсировалось анализом целей данного деяния, а также фатальности последствий лживых высказываний [12]. Обобщение существующих определений лжи как психологического феномена позволяет сформулировать следующее: ложь – это сознательное искажение истины, высказанное с целью введения адресата в заблуждение.

Исследование психотипических признаков лжи в вербальном сообщении осуществлялось в рамках научно-исследовательской работы студентов магистерской программы «Психолингвистика речевого воздействия» ГАОУ ВО МГПУ В.Г. Овчаренко и А.В. Тимошенко. В качестве испытуемых выступили школьники общеобразовательной школы 15-16 лет в количестве 58 человек. Выбор возраста испытуемых обусловлен значимостью общения для данного возрастного периода. В соответствии с замыслом эксперимента, разделенным на психотипы школьникам,

предъявлялся видеосюжет, после просмотра которого необходимо было дать два описания просмотренного: ложное и истинное. Затем проводился качественный сравнительно-сопоставительный анализ текстов.

Для определения психотипических особенностей использовалась методика определения типа акцентуации по А.Е. Личко [6]. По итогам психодиагностики были выделены три доминирующих психотипа школьников: гипертимы (27%), истероиды (37%) и паранойялы (36%). Подобное распределение испытуемых можно считать приемлемым для проведения последующих экспериментальных процедур.

На следующем этапе эксперимента испытуемые составляли правдивые и ложные описания просмотренного видеосюжета. Ниже приведены примеры оригинальных текстов.

Испытуемый Г. Психотип: гипертимный.

Правдивое. *Видео говорится тревожном расстройстве и что оно представляет. И видео помогает разделить нормальная тревога у нас или это тревожное расстройство и дальше идет рассказ о признаках всего их пять и многие из них можно спокойно увидеть у себя боязнь выступления при публике (большом кол-во людей) боязнь знакомства с новыми людьми так же после чего то очень эмоциональной ситуации которая будет вас беспокоить ну или же переживание за многое с обычной тревоги не чего страшного с вами не происходит но если у вас расстройство то это очень помешает вашей жизни и надо исправлять это*

Ложное. *В видео говорится о тревожном расстройстве это не сильная тревога и про нее все известно и она не особо мешает жизни, и в нем мы узнаем есть ли оно у нас и потом рассказывают о признаках в первом - это реакция на ситуацию и то что в норме в течение месяца у вас флешбеки плохой сон и вы горюете порой ругаетесь но если это расстройство то*

*продлевается несколькими годами второй признак реакция на обычную ситуацию нормально это когда ты сильно переживаешь допустим при первом полете самолёте и не нормально когда ваще не реагируешь на ситуацию третий признак это иррациональные страхи нормально это когда ты боишься чего-то определённого места места на остановке и не нормально когда ты приедешь вниманию всему четвертый признак это социальная тревога ведь когда ты здороваешься с друзьями ужасно переживаешь а нормально когда знакомишься и хорошо если боишься людей с новыми людьми в спокойном состоянии пятый признак самопрезентация хорошо когда ты при выходе на сцену ты чувствуешь что не можешь не чего сделать ведь на тебя смотрят люди и плохо когда ты можешь выступить перед людьми .*

Испытуемый Д. Психотип: истероидный.

Правдивое. *На первом видео показан политик и репортёр, который берёт у него интервью. Действие происходит на улице, на каком-то мероприятии, за их спинами много людей. Репортёр задаёт интересные вопросы, а политик отвечает неизвестными терминами и отворачивает взгляд от камеры.*

*На втором видео показан космонавт, который рассказывает о жизни на космической станции. О том, как кони питаются, моются, занимаются спортом в условиях невесомости.*

Ложное. *На первом видео показан человек, который занимается изучением поведения людей. Он показывает несколько трюков, благодаря которым ему удаётся отвлечь внимание зрителей. На втором видео Спиридон Оганесян рассказывает о Тревожном расстройстве. Он говорит о его признаках, о том, почему оно может возникать.*

Испытуемый Е. Психотип: паранойяльный.



Правдивое. Это видео связано с искусством отвлекать внимание. Профессор говорил о том, что в нашем мозге сидит некий Франк, который сидит и управляет пультом, управляющим мозгом и зрением человека. Вскоре он подходит к одному из людей, сидящих в зале. Профессор кладёт в руку фишку для покера и потом отбирает и дальше он делает разные манипуляции с этой фишкой. Но самое главное то, что в начале ролика он был в костюме, но когда он вызвал к себе человека, он был в обычной одежде.

Это видео было связано с 5 признаками тревожного расстройства. Он говорил об этих признаках и приводил примеры к этим признакам, у которых нормальная тревога и ненормальная тревога. Молодой человек говорил о том, как с этим расстройством справиться и куда обратиться, если это уже серьёзно.

Ложное. На первом видео было искусство привлечь внимание. В нём было показано, как привлечь внимание к окружающим людям, но и к самому себе. Сам профессор подходил к

аудитории и общался с ними, как с обычными людьми или друзьями и говорил о разных вещах, которые были у людей. Профессор для этого эксперимента позвал двух людей, чтобы они с ним поиграли в игру по привлечению внимания к окружающим. Он говорил с ними и спрашивал откуда у них появились эти вещи. И в конце он был одет не в костюм, а в яркий праздничный наряд.

Видео было о нескольких признаках кататонического расстройства. Человек, который говорил об этом, он говорил разных признаках, например, о реакциях на травмирующую ситуацию, о негативизме, а точнее об активном и пассивном и о многом другом. Он рассказывал как с этим недугом жить. И в конце видео он пожелал быть здоровым.

Результаты обобщенного сравнительно-сопоставительного анализа речевых особенностей ложных текстов различных психотипов представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Сравнительно-сопоставительный анализ речевых особенностей ложных текстов различных психотипов**

Психотип	Речевые особенности ложного текста
Гипертимный	<p>Написание текста сопровождалось периодическими просьбами уточнить задание.</p> <p>Отмечается несвязность текста, наличие грамматических ошибок, избыток переформулировок мыслей. Отсутствие завершенности текста. Наличие в текстах противоречий. Фиксация на незначимых деталях при общем отвлечении от главной мысли текста.</p>
Истероидный	<p>Излишнее обобщение данных в объемное и емкое предложение. Отсутствие акцентов в тексте. Минимизация знаков препинания. Лексическая «бедность» изложения. Отсутствие конкретизации, уточнения.</p>
Паранойяльный	<p>В текстах отмечается «уход» от ответа. Сопровождение выполнения устной негативной оценкой условия задания – дать ложное описание. Максимальная детализация сочетается с использованием простых, односложных предложений. Минимизация объема текста. Отсутствие эмоционально окрашенных слов, а также оценки поступков и действий персонажей видеосюжета.</p>

Из представленных в таблице 1 данных видно, что существуют психотипические особенности вербальных искажений подростками. Это можно проинтерпретировать следующим образом.

Гипертимность как акцентуированная особенность личности характеризуется высоким уровнем общительности, явно выраженным невербальным сопровождением речи. Энергичность, инициативность, повышенный тонус сочетаются со спонтанностью поведения, легкомыслием и поверхностностью суждений. Стремление к самостоятельности зачастую граничит с неприятием на себя обязательств. Такой внутренний уклад личности обуславливает лексические, грамматические, семантические и стилевые особенности искаженного речевого сообщения. Субъект активно с энтузиазмом включается в создание ложных представлений. Поскольку здесь отсутствуют какие-либо инструктивные ограничения, то процесс описания ложного результата восприятия разворачивается стихийно, без опоры на грамматические, композиционные, синтаксические нормы. Поверхностность суждений проявляется в фиксации изложения на несущественных деталях. Главной же идее изложения не уделяется должного внимания, поскольку для этого необходимо использовать правила, которые субъекту представляются (возможно, неосознанно) как барьеры его самостоятельности. Непереносимость монотонности и однообразия проявляется в невозможности выделения главного и второстепенного, а также удержания главной темы изложения.

Главной потребностью истероидного типа личности является необходимость окружения, восхищающегося его талантами. Стремление быть в центре внимания любой ценой, нужда в почитании и поклонении, сочетается с упорством и инициативностью, находчивостью и самостоятельностью, ярко выраженными организаторскими

способностями. При этом истероид для достижения социального восхищения может присвоить несуществующие успехи. Труднопереносимым для такого психотипа выступают «удары» по эгоцентризму, а также разоблачение его обмана, вымыслов. Описанные психотипические особенности следующим образом обуславливают речевые искажения. Превалирование в речи абстракций и обобщений, скудость лексики и минимизация знаков препинания, отсутствие смысловых акцентов объясняется боязнью неуспеха, негативной внешней экспертной оценки и, в целом, неосознаваемое опасение разоблачения обмана. При этом такой психотип не упустит выделиться за счет употребления сложносочиненных предложений, способностью емко сформулировать мысль с учетом всевозможных нюансов (объемной предикативной частью).

Ключевой чертой паранойяльности выступает повышенная целеустремленность. В стремлении достичь желаемого представители данного психотипа пренебрегают интересами не только других, но и зачастую жертвуют собственным благополучием и комфортом. Их надежность, энергичность, самостоятельность и творчество четко проявляются в условиях коллективных форм взаимодействия. При этом паранойялы слабо чувствительны к чужим проблемам и бедам, которые вызывают у них лишь раздражение и гнев. Мышление таких людей масштабно по целям и притязаниям, что сочетается с чрезмерным честолюбием. Категоричны в общении. При создании ложных образов в речи представителей данного психотипа проявляется эмоциональная «сухость». При этом автор текста последовательно, с методической надежностью выстраивает из предложений цепочку лжи от начала до конца. Несмотря на включенность в правильное выполнение задания, паранойял может неосознанно дистанцироваться от главной темы

изложения в надежде ассоциативно связать ложный текст с более масштабной и значимой целью.

## **Вывод**

Исследование психологической обусловленности вербальных искажений выявило актуальность междисциплинарных научных работ в этой области. Существующие на данном этапе развития науки концептуальные подходы не акцентируют внимания к проблемам речевых искажений и их психологических коррелятов. Описанный в статье экспериментальный подход может служить основой разработки методологии исследования психологических механизмов искажений в речи.

Результаты проведённого экспериментального исследования вскрыли обусловленность лжи психотипическими особенностями личности субъекта. Доминирующие черты личности проявляются в следующих признаках текста: в отсутствии смысловой организации текста, наличии/отсутствии сверхфразового единства, в нарушении соотношения главного и второстепенного, грамматической и лексической нормативности, излишней абстрактности или конкретности терминов.

Дальнейшее исследование психологической обусловленности вербальных искажений представляется перспективным в рамках расширения научного знания о психологических и психолингвистических закономерностях порождения и восприятия речевых сообщений.

## ***Литература***

1. *Беликов В.И., Крысин Л.П.* Социолингвистика. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 315 с.

2. *Голев Н.Д.* Языковая личность и антропотекст в лингвистике и лингводидактике (типологический аспект) // Русский язык: исторические

судьбы и современность. II Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2004. С. 15-16.

3. Козлова Н.Н., Сандомирская И.И. Я так хочу назвать кино. «Наивное письмо»: Опыт лингвосоциологического чтения. М., 1996. 256 с.

4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Изд. 3-е. М., СПб., 2003. 288 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

6. Личко А.Е. Типы акцентуации характера и психопатий у подростков. СПб.: Питер, 1999. 406 с.

7. Мыскин С.В. Интерпретационные характеристики креолизованного учебного текста // Организационная психолингвистика. М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2021. № 1(13). С. 10-43.

8. Смыслов Д.А. Психологическая графология. Проективный метод диагностики личности. Монография. М.: ЦПИ МРСЭИ, 2016. 575 с.

9. Фрай О. Ложь: три способа выявления. Как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 284 с.

10. Экман П. Лгуны или фантазеры. Правда о детской лжи. СПб.: Питер 2017. 272 с.

11. Berelson B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Michigan Free Press. 220 p.

12. Crossman A. & Talwar V. (2015) The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. Journal of Experimental Child Psychology. Pp. 256-266.

13. DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M. & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life // Journal of Personality and Social Psychology, 70, p. 979-995.

### References

1. *Belikov V.I., Krysin L.P.* Sociolingvistika. M.: Ros. gos. gumanit. un-t, 2001. 315 p.
2. *Golev N.D.* Jazykovaja lichnost' i antropotekst v lingvistike i lingvodidaktike (tipologicheskij aspekt) // Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'. II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo jazyka. Trudy i materialy. M.: Izd-vo MGU, 2004. P.15-16.
3. *Kozlova N.N., Sandomirskaja I.I.* Ja tak hochu nazvat' kino. «Naivnoe pis'mo»: Opyt lingvosociologicheskogo chtenija. M., 1996. 256 p.
4. *Leont'ev A.A.* Osnovy psiholingvistiki. Izd. 3-e. M., SPb., 2003. 288 p.
5. *Leont'ev A.N.* Dejatel'nost', soznanie, lichnost'. 2-e izd. M.: Politizdat, 1977. 304 p.
6. *Lichko A.E.* Tipy akcentuacii haraktera i psihopatij u podrostkov. SPb.: Piter, 1999. 406 p.
7. *Myskin S.V.* Interpretacionnye harakteristiki kreolizovannogo uchebnogo teksta // Organizacionnaja psiholingvistika. M.: OOO «Agentstvo social'no-gumanitarnyh tehnologij», 2021. № 1(13). P. 10-43.
8. *Smyslov D.A.* Psihologicheskaja grafologija. Proektivnyj metod diagnostiki lichnosti. Monografija. M.: CPI MRSJeI, 2016. 575 p.
9. *Fraj O.* Lozh': tri sposoba vyjavlenija. Kak chitat' mysli lzheca, kak obmanut' detektor lzhi. SPb.: Prajm-Evroznak, 2006. 284 p.
10. *Jekman P.* Lguny ili fantazery. Pravda o detskoj lzhi. SPb.: Piter 2017. 272 p.
11. *Berelson B.* (1952). Content Analysis in Communication Research. Michigan: Free Press. 220 p.
12. *Crossman A. & Talwar V.* (2015) The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling // Journal of Experimental Child Psychology. P. 256-266.

13. *DePaulo, B.M., Kashy, D.A., Kirkendol, S.E., Wyer, M.M. & Epstein, J. A.* (1996). Lying in everyday life // *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, P. 979-995.



### 5.12.3

**Т.Г. Попова**

Военный университет имени князя Александра Невского  
Министерства обороны Российской Федерации  
123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14  
Россия, Москва  
tatyana\_27@mail.ru

## **КАТЕГОРИЗАЦИЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию роли категоризации эгоцентрического пространства языковой личности в политическом дискурсе на основе полипарадигмального подхода к когнитивной лингвистике. В работе также учитывается антропоцентрический подход исследований в рамках когнитивной лингвистики. Автор статьи выделяет три группы эгоцентрического пространства. В работе анализируются координаты категоризации эгоцентрического пространства языковой личности в процессе структурирования реальной действительности, базирующейся на эгоцентрическом принципе. На примере выступлений бывших премьер-министров Великобритании Маргарет Тэтчер и Терезы Мей описываются особенности речевого поведения языковой личности в составе дискурсивного пространства политики. Работа базируется на таких методах исследования, как лингвостатистический метод, контекстуальный анализ, метод лингвистического моделирования, дискурсивный метод, концептуально-таксонимический анализ, корреляционный анализ, а также концептуальный метод.

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика, категоризация, когнитивные механизмы, ментальные процедуры, антропоцентризм, языковая личность, языковой портрет личности, производство знания.

**T. Popova**

## **CATEGORIZATION OF THE EGOCENTRIC SPACE OF THE LINGUISTIC PERSONALITY IN POLITICAL DISCOURSE**

*Abstract.* The article is devoted to the study of the role of categorization of the egocentric space of a linguistic personality in political discourse based on a multi-paradigm approach to cognitive linguistics. The article describes the anthropocentric approach of research within the framework of cognitive linguistics. The author of the article identifies three groups of egocentric space. The paper analyzes the coordinates of categorization of the egocentric space of a linguistic personality in the process of structuring real reality based on the egocentric principle. On the example of speeches by former British Prime Ministers Margaret Thatcher and Theresa May the features of the speech behavior of a linguistic personality as part of the discursive space of politics are described. The work is based on such research methods as linguostatistical method, contextual analysis, linguistic modeling method, discursive method, conceptual-taxonomic analysis, correlation analysis, as well as conceptual method.

*Keywords:* cognitive linguistics, categorization, cognitive mechanisms, mental procedures, anthropocentrism, linguistic personality, linguistic picture of an individual, knowledge production.

## **Введение**

В контексте междисциплинарного подхода к изучению роли языка в жизнедеятельности человека необходимо подчеркнуть, что на рубеже XX и XXI столетий начались интегративные процессы, как в естественнонаучных, так и гуманитарных областях. Краеугольным камнем научных изысканий конца XX века стали проблемы языка как важнейшего средства когнитивного осмысления окружающей человека реальной действительности [1; 3; 4; 6].

Тема статьи имеет отношение к теории языковой личности, представляющей собой непосредственное развитие эгоцентрической концепции языка, которая, со своей стороны, связана с теорией дискурса.

## **Полипарадигмальность когнитивной лингвистики**

На современном этапе развития когнитивной лингвистики мы можем говорить о ее междисциплинарности, которая обусловлена тем, что работы в области когнитивной лингвистики носят интегративный характер. Так, например, исследователи посвящают свои труды лингвистическому и когнитивному моделированию общественно-политических процессов, выявлению особенностей коммуникативных процессов и когниции в информационном пространстве, а также исследованию самых разных областей человеческой деятельности в контексте различных лингвокультур с позиций когнитивной лингвистики.

Е.С. Кубрякова [8, с. 144-238; 9, с. 239] рассматривает когнитивную лингвистику как полипарадигмальность, базирующуюся на интегральном процессе научного подхода с целью многогранного интердисциплинарного

анализа вопросов с учетом интеракции самых разнообразных областей языковедческих знаний.

Таким образом, процесс познания окружающей нас действительности связан с получением нами информации о мире и формированием понятий, основанных на развитии приобретаемых нами знаний на основе многогранных когнитивных процессов. В этой связи приведем точку зрения нашего отечественного ученого Л.С. Выготского о том, что процесс формирования понятий, который базируется на наших когнитивных знаниях, представляет собой не что иное, как «новый, принципиально отличный, качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям» [5, с.117-118].

Японский языковед И. Нонака [12] создал свою собственную теорию формирования знаний, которая им была названа теорией спирали развития знания (the knowledge creation cycle). В рамках этой теории автор подчеркивает важность роли когнитивно-коммуникативной деятельности в процессе познания человеком окружающего его мира [12, с. 52-64].

### **Антропоцентрический подход исследований в рамках когнитивной лингвистики**

В центре внимания современной когнитивной лингвистики находится человек и его когнитивная деятельность, о чем пишут в своих трудах Е.С. Кубрякова [8, с. 144-238; 9, с. 239] и В.З. Демьянков [6, с. 29-32]. Н.Н. Болдырев [3, с. 33-37; 4, с. 20-81] подчеркивает, что когнитивное восприятие мира, языковая интерпретация окружающей нас действительности, репрезентация знаний, концептуализация и категоризация получаемой человеком информации происходит на базе разнообразных языковых явлений и категорий, тогда как языковая

функция, связанная с интерпретацией воспринимаемой индивидуумом информации и, соответственно, находит свое отражение в антропоцентрической составляющей.

Таким образом, проблемы, связанные с ролью языковой личности в жизни социума, а также с теми или иными общественно-политическими событиями, являются актуальными и важными вопросами, находящих свое отражение в языковедческих изысканиях в области когнитивной лингвистики.

### **Группы эгоцентрического пространства**

Можно выделить три группы эгоцентрического пространства языковой личности. В этой связи необходимо, во-первых, отметить существование пространства, которое оказывает непосредственное влияние на то или иное ограничение сферы языковой личности. Во-вторых, нужно выделить группу приватного пространства языковой личности, куда необходимо отнести друзей, близких и родных людей, имеющих непосредственное отношение к языковой личности. И, наконец, в-третьих, нужно отметить наличие социального пространства языковой личности.

Языковая личность выбирает тактику и стратегию своего коммуникативного поведения в зависимости от ее нахождения в том или ином эгоцентрическом пространстве. При этом когнитивной доминантой категоризации языковой личностью своего эгоцентрического пространства являются специфические культурные, гендерные, социальные и другие образы, сформированные в сознании языковой личности, благодаря ее собственному жизненному и профессиональному опыту и, соответственно, особенностям ее восприятия окружающего языковую личность мира.

Таким образом, языковая личность на основе категоризации эгоцентрического пространства конструирует как свою собственную идентичность, так и интерпретирует индивидуальные особенности представителей, названных нами трех групп эгоцентрического пространства.

### Координаты категоризации эгоцентрического пространства

Координатой категоризация эгоцентрического пространства языковой личностью следует назвать такую координату, как пространство реципиента (получателя информационного сообщения) ---- пространство оппонента (автора информационного сообщения). Кроме этого, необходимо отметить, что эгоцентрическое пространство языковой личности связано с пространством времени. Поэтому нужно также выделить координату пространства времени, которая будет иметь такой вектор направления коммуникативной и когнитивной деятельности языковой личности, как время продуцирования речи ---- иное время. Характер поведения языковой личности находится в непосредственной зависимости от эгоцентрической категоризации ее временных, пространственных и межличностных отношений с реальной действительностью.

Итак, можно сделать вывод о том, что категоризация эгоцентрического пространства языковой личности имеет координату самого субъекта. В данном векторе координат можно выделить направление, связанное с коммуникативной и когнитивной деятельностью языковой личности. Прежде всего, выделим такую координату языковой личности, как адресат -----адресант и предмет речи -----третьи лица. Здесь, например, могут быть такие координаты, как *ты*-----*вы*, *я*-----*ты*, *я*-----*мы*, а также такая координата третьего лица, как *он*-----*она*-----*оно*-----*они*. При передаче приватных координат категоризация эгоцентрического

пространства языковой личности важными когнитивными механизмами являются такие механизмы, как перспективизация (perspectivization), референция (reference), а также спецификация (specification).

Далее рассмотрим особенности координат категоризации эгоцентрического пространства языковой личности на примере речей бывших премьер-министров Великобритании Маргарет Тэтчер и Терезы Мей.

Для репрезентации личностной координаты Тереза Мей использует такие языковые средства, как указательные местоимения, имена существительные, глаголы, имена прилагательные, притяжательные и личные местоимения и т.д.

Приведем следующий пример: *«And so we really know that our success as a nation depends not just on a strong economy at home, but our role in the world»* ([https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-to-the-lord-mayors-banquet-12, November, 2018](https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-to-the-lord-mayors-banquet-12-november-2018) – PM speech to the Lord Mayor’s Banquet: 12.11.2018 – дата обращения 15.07.2022). – *«И поэтому мы действительно знаем, что наш успех как нации зависит не только от сильной экономики внутри страны, но и от нашей роли в мире».*

Приведем также выдержку из следующего выступления Терезы Мей: *«And so by reforming our multinational institutions, we can strengthen their ability to deliver for the people we serve, protect the vulnerable and fight injustice»* ([https://www.gov.uk/government/speeches/theresa-mays-speech-to-the-un-general-assembly, 2017](https://www.gov.uk/government/speeches/theresa-mays-speech-to-the-un-general-assembly-2017) – UN General Assembly, 2017 – дата обращения 15.07.2022). – *«И поэтому, реформируя наши многонациональные институты, мы можем укрепить их способность приносить пользу людям, которым мы служим, защищать уязвимых и бороться с несправедливостью».*

Используя фразу «*I recognize*», политик, усиливая свою заинтересованность в смысле своего сообщения, строит со своей аудиторией мост взаимопонимания: «*But I recognize the genuine and sincere strength of feeling across the House on this important issue*» (<https://www.nytimes.com/2019/05/21/world/europe/theresa-may-referendum-brexit.html> new Brexit deal, 21.05 2019 – дата обращения 04.07.2022). – «*Но я признаю настоящую и искреннюю силу чувств всей Палаты в этом насущном вопросе*».

Личное местоимения *I* указывает на заинтересованность Терезы Мей как отправителя информационного сообщения в своем послании адресату и о ее вовлеченности в происходящее событие: «*For I will do everything I can as Prime Minister to accelerate the progress we are making in strengthening relationships across this region*» (<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-to-the-lord-mayors-banquet-12-november-2018> - Lord Mayor's Banquet, 12.11. 2018 – дата обращения 04.07.2022). – «*Потому что я сделаю все, что в моих силах, как премьер-министр, чтобы ускорить прогресс, которого мы добиваемся в укреплении отношений по всему региону*».

Таким образом, личное местоимение *I* выражает адресантность личностной координаты языковой личности.

Как языковая личность, Тереза Мей для конструирования личностной координаты использует такие когнитивные механизмы, как перспективизация и спецификация. Под последним когнитивным механизмом понимается наличие определенного конкретизированного содержания. Тереза Мей, используя в своей речи уточняющую единицу *personally* в значении «сообщаемый отдельной личностью и определяемый ее мыслями, опытом, намерениями, чувствами, желаниями, а также со-

переживаниями» придает своему информационному сообщению конкретизированное содержание.

Что касается используемого политиком притяжательного местоимения, то отметим, что оно отражает не только суть партитивности, но также выявляет репрезентацию координаты пространства отправителя сообщения: *«So it is clear that both our security and prosperity will depend on the strength of the relationships we build right across the world»* (<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-to-the-lord-mayors-banquet-12-november-2018> - Lord Mayor's Banquet, 12.11. 2018 – дата обращения – 15.07.2022). – *«Таким образом, очевидно, что и наша безопасность, и процветание будут зависеть от прочности отношений, которые мы строим по всему миру».*

Таким образом, мы видим, что, Тереза Мей, как языковая личность, умело используя разнообразные языковые средства, транслирует своей аудитории уверенность в себе и в том, что она намерена делать и в том, что уже делает. Категории силы политика объективируют эмоциональную сторону психической составляющей, транслируемой Терезой Мей.

Отметим также, что при категоризации эгоцентрического социального пространства Тереза Мей в своих речах часто проводит отсылку к ранним событиям, при этом используя такую языковую единицу, как *«previously»*. В качестве демонстрационного примера можно привести следующее высказывание Терезы Мей: *«As I have said previously, I believe strongly that it would be wrong to ask people in the UK to participate in these elections three years after voting to leave the EU»* (<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-at-the-eu-council-21-march-2019> - the EU Council, 21.03. 2019 – дата обращения 11.07.2022). – *«Как я уже говорила ранее, я твердо убеждена, что было бы неправильно*



просить людей в Великобритании участвовать в этих выборах через три года после голосования за выход из ЕС».

Кроме этого, мы также видим использование Терезой Мей эмоционального усилителя «*I believe strongly*» - «Я твердо верю». Эмоциональное усиление высказывания происходит не только за счет использования ею *I believe strongly*, но и благодаря акцентированию на своем личном персонализированном отношении к тем событиям, о которых она говорит весьма эмоционально.

Политик оформляет свое высказывание в достаточно эмоциональную форму, что также дает наблюдателю возможность дополнительного раскрытия образа языковой личности политика. В этом плане отметим важную роль соотношения эмоции и когниции, о чем также говорят в своей работе Ю.Д. Апресян и В.Ю. Апресян [2, с. 453-464], В.И. Заботкина [7, с. 678-720], В.И. Шаховский [10, с.37-48; 11, с. 672-683]. Так, например, подчеркивая связь интеракции эмоций и когниции, В.И. Шаховский [11, с. 672] отмечает следующую характерную особенность взаимоотношений эмоций и процессов познания человеком окружающего его мира: «когниция и эмоция идут рука об руку, рядом друг с другом: эмоция мотивирует когницию, когниция облегчается эмоциями; эмоции не только порождаются особыми ситуациями, но и сами порождают определенные ситуации. Они неотрывны от языка, их можно и нужно изучать с помощью языка, и именно язык является и объектом, и инструментом изучения эмоций».

В выступлении британского политического и государственного деятеля, премьер-министра Великобритании в 1979-1990 годах, а в период с 1975 по 1990 годы – лидера Консервативной партии Маргарет Хильды Тэтчер, баронессы Тэтчер (с 1992 года), эгоцентрическая социальная категоризация характеризуется применением ею такой когнитивной схемы, как «включение»-----«исключение». Приведем следующий пример

речи Маргарет Тэтчер: *«Now, more than ever, our Conservative government must succeed. We just must – because there’s even more at stake than some had realized. There are many things to be done to set this nation on the road to recovery, and I don’t mean economic recovery alone, but a new independence of spirit and a zest for achievement»*

(<https://www.americanrhetoric.com/speeches/margarethatchernotforturning.htm> - The Lady’s not for turning, 10.10.1980, Conservative Party Conference, Brighton) – дата обращения 1.06.2022). - *«Сейчас, более чем когда-либо, наше консервативное правительство должно добиться успеха. Мы просто должны – потому что на карту поставлено даже больше, чем некоторые предполагали. Предстоит многое сделать, чтобы вывести эту страну на путь восстановления, и я имею в виду не только экономическое восстановление, но и новую независимость духа и стремление к достижениям».*

Маргарет Тэтчер умело использует самые различные языковые средства, в том числе – противопоставления, которые направлены на мотивацию аудитории к совершению нужных для выступающего действий:

*It’s sometimes said that because of our past we, as a people, expect too much and set our sights too high. Mr. Chairman, that’s not the way I see it. Rather it seems to me that throughout my life in politics our ambitions have steadily shrunk; and our response to disappointment hasn’t been to lengthen our stride but to shorten the distance to be covered. But with confidence in ourselves and in our future what a nation we could be»* - *«Иногда говорят, что из-за нашего прошлого мы, как народ, ожидаем слишком многого и ставим перед собой слишком высокие цели. Г-н Председатель, я вижу это не так. Скорее, мне кажется, что на протяжении всей моей политической жизни наши амбиции неуклонно уменьшались; и наша реакция на разочарование заключалась не в том, чтобы увеличить наш шаг, а в том, чтобы сократить расстояние, которое*

нужно преодолеть. Но с уверенностью в себе и в своем будущем, какой нацией мы могли бы стать» (<https://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretthatchernotforturning.htm> -The Lady's not for turning, 10.10.1980, Conservative Party Conference, Brighton) – дата обращения 01.06.2022).

При помощи когнитивного механизма включения Маргарет Тэтчер усиливает свою речь конкретным содержанием. Здесь имеет место функционирование когнитивного механизма процесса спецификации.

*«In the first seventeen months this government has laid the foundations for recovery. We've undertaken a heavy load of legislation, a load we don't intend to repeat because we don't share the socialist fantasy that achievement is measured by the number of laws you pass. But you know there was a formidable barricade of obstacles which we had to sweep aside; and for a start, in his first budget, [Geoffrey Howe](#) began to restore incentives to stimulate the abilities and inventive genius of our people. Prosperity comes not from grand conferences of economists but by countless acts of personal self-confidence and self-reliance»* - «За первые семнадцать месяцев это правительство заложило основы для восстановления. Мы взяли на себя тяжелый законодательный груз, который мы не намерены повторять, потому что мы не разделяем социалистическую фантазию о том, что достижения измеряются количеством принятых вами законов. Но вы знаете, что была огромная баррикада препятствий, которые нам пришлось снести; и для начала, в своем первом бюджете Джеффри Хоу начал восстанавливать стимулы для стимулирования способностей и изобретательского гения наших людей. Процветание приходит не благодаря грандиозным конференциям экономистов, а благодаря бесчисленным актам личной уверенности в себе и уверенности в себе»

(<https://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretthatchernotforturning.htm>

[htm](#) -The Lady's not for turning, 10.10.1980, Conservative Party Conference, Brighton) – дата обращения 1.06.2022)

Как видно из выступления Маргарет Тэтчер, бывший премьер-министр Великобритании максимально избегает использования личного местоимения от первого лица. Политик применяет местоимения *we, he, you*, что позволяет нам сделать вывод о том, что для когнитивного пространства Маргарет Тэтчер, как языковой личности, характерно наличие такой пространственной координаты, как пространство реципиента (получателя информационного сообщения) ----- пространство оппонента (автора информационного сообщения).

Политик в своей речи часто применяет такие когнитивные механизмы, как перспективизация (*perspectivization*), референция (*reference*), а также спецификация (*specification*).

Для Маргарет Тэтчер характерно стратегическое планирование речи, направленное на воздействие на аудиторию с целью управления сознанием социума, как на политическом, так и на общественном уровнях. При этом стратегиями премьер-министра являются, в том числе, и такие стратегии, как кооперация, самопозиционирование, а также дискредитация оппонента.

В приведенных нами выступлениях, бывший премьер-министр Великобритании применяет тактику установления собственного авторитета, а также использует прием апологизации. Для выступлений Маргарет Тэтчер характерно использование в ее речи лексических повторов, риторических вопросов, иронии, сравнений, противопоставлений, а также непосредственных обращений к аудитории. Весьма частотное применение Маргарет Тэтчер в выступлениях местоимений *we, our* с целью объединения аудитории.

## **Выводы**

Таким образом, рассмотрев вопросы, связанные с категоризацией эгоцентрического пространства языковой личности в политическом дискурсе, мы делаем вывод о том, что языковая личность представляет собой отражение совокупности речесоммуникативной и когнитивной деятельности человека. Формирование языковой личности связано с многогранными когнитивными процессами.

Отмечая важность роли координаты личности в процессе структурирования реальной действительности, базирующейся на эгоцентрическом принципе, необходимо подчеркнуть, что эгоцентрические модели личности в политическом дискурсе бывших премьер-министров Великобритании Маргарет Тэтчер и Терезы Мей находят свою категоризацию в качестве составляющей отношений между субъектом и окружающей его действительностью.

## ***Литература***

1. *Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.* Трансфер знания // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVI. С. 517-520.

2. *Апресян Ю.Д., Апресян В.Ю.* Метафора в семантическом представлении эмоции // Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995. С. 453-464.

3. *Болдырев Н.Н.* Исследование феномена человека как главная миссия когнитивной науки // Когнитивные исследования языка. 2016. Выпуск XXVI. С. 33-37.

4. *Болдырев Н.Н.* Антропоцентрическая природа языка. Теоретикометодологические основы // Когнитивные исследования языка. Выпуск XXVII. 2017. № 28. С. 20-81.

5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.;Л.:Соцэкгиз, 1934. 564 с.
6. *Демьянков В.З.* Когнитивные техники трансфера знаний // Когнитивные исследования языка. 2016. Выпуск XXVI. С. 29-32.
7. *Заботкина В.И.* Соотношение когниции и эмоции в антропоцентрической парадигме // Когнитивные исследования языка. 2008. Вып. XXIV. С. 678-720.
8. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: Изд-во ИЯ РАН, 1995. С. 144-238.
9. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX в. Выпуск 2. М.: РГГУ, 1996. С. 239-320.
10. *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1987. 190 с.
11. *Шаховский В.И.* Эмоции в коммуникативой лингвистике // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сборник в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 672-683.
12. *Nonaka I.* (1994) A dynamic theory of organizational knowledge creation // *Organ. Sci.* 1994. № 5 (1). P. 14-37

### **References**

1. *Alekseeva L.M., Mishlanova S.L.* Transfer znanija // Kognitivnye issledovaniya jazyka. 2019. Vyp. XXXVI. P. 517-520.
2. *Apresjan Ju.D., Apresjan V.Ju.* Metafora v semanticheskom predstavlenii jemocii // Apresjan Ju. D. Izbrannye 86arad: v 2 t. T. 2. Integral'noe opisanie jazyka I sistemnaja leksikografija. M.: Jazyki russkoj kul'tury, 1995. P. 453-464.

3. *Boldyrev N.N.* Issledovanie fenomena cheloveka kak glavnaja missija kognitivnoj nauki // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2016. Vypusk XXVI. P. 33-37.
4. *Boldyrev N.N.* Antropocentricheskaja priroda jazyka. Teoretikometodologicheskie osnovy // Kognitivnye issledovanija jazyka. Vypusk XXVII. 2017. № 28. P. 20-81.
5. *Vygotskij L.S.* Myshlenie I rech'. M.;L.:Socjkgiz, 1934. 564 p.
6. *Dem'jankov V.Z.* Kognitivnye tehniki transfera znaniy // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2016. Vypusk XXVI. P. 29-32.
7. *Zabotkina V.I.* Sootnoshenie kognicii I jemocii v antropocentricheskoj paradigme // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2008. Vyp. №4. P. 678-720.
8. *Kubryakova E.S.* Jevoljucija lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) // Jazyk I nauka konca XX veka. M.: Izd-vo IJa RAN, 1995. P. 144-238.
9. *Kubryakova E.S.* Jevoljucija lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) // Jazyk I nauka konca XX v. Vypusk 2. M.: RGGU, 1996. P. 239-320.
10. *Shahovskij V.I.* Kategorizacija jemocij v leksiko-semanticheskoj sisteme jazyka. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1987. 190 p.
11. *Shahovskij V.I.* Jemocii v kommunikativnoj lingvistike // Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii I novatorstvo: sbornik v chest' E.S. Kubryakovej. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2009. P. 672-683.
12. *Nonaka I.* (1994) A dynamic theory of organizational knowledge creation // Organ. Sci. 1994. № 5 (1). P. 14-37

### 5.12.3

**М. Э. Рябова**

Московский городской педагогический университет  
129226, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4  
Россия, Москва  
ryabovame@mail.ru

## **ЭКСПРЕССИВНОСТЬ МЕДИЙНОГО ЯЗЫКА МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования экспрессивности современного молодежного языка. Основная цель статьи заключается в выявлении характерных экспрессивных черт, присущих подвижному медийному языку молодежи, и специфики его перевода.

*Ключевые слова:* экспрессивность, молодежный язык, медийное пространство, коммуникация, переводческие приемы, креолизованный текст.

**M. Ryabova**

## **THE EXPRESSIVENESS OF THE MEDIA LANGUAGE OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF TRANSLATION**

*Abstract.* The article presents the results of a study of the expressiveness of the modern youth language. The main purpose of the article is to identify the characteristic expressive features inherent in the mobile media language of young people, and the specifics of its translation.

*Keywords:* expressiveness, youth language, media space, communication, translation techniques, creolized text.

### **Введение**

Экспрессия, эмоциональные состояния играют важнейшую роль в коммуникации молодого поколения, непринужденно выражающего свои чувства в медийном пространстве современности. Категория экспрессивности является одной из сложнейших в лингвистике, изучение которой имеет длительную историю. Еще в глубокой древности мыслители имели представление об эмоциях, испытываемых человеком под воздействием различных факторов, и отмечали их существенное влияние на экспрессивность коммуникативного поведения. Аристотель одним из



первых античных философов описал эмоции как «все то, под влиянием чего люди изменяют свои решения» [1, с. 137]. Подобная позиция соотносится с утверждением В. Гумбольдта, что «чувство везде сопровождает даже самого образованного человека» [3, с. 301].

В настоящее время лингвистика и психология вновь обращаются к непосредственно «живому общению», отталкиваясь от идеи, что оно тесно связано с эмоциями и реализует множество экспрессивных интенций языковой личности. Коммуникативные потребности молодежи тяготеют к экспрессивной лексике и в молодежном языке, стилистически богато окрашенном, находят свое отражение наиболее насущные социальные проблемы. «Каждое поколение <...> вызывает в нем (языке) какой-то сдвиг, который, однако, часто ускользает от наблюдения», - подчеркивает В. ф. Гумбольдт [Там же, с. 84]. Особенно остро данный вопрос воспринимается в электронной действительности нарастающих трансформаций в сфере коммуникации. Интернет-пространство и его потенциал креативных возможностей, включающих всевозможные чаты, социальные сети, мессенджеры и другие медийные инструменты, изменили мышление человека, расширив языковую вариативность, включая способы и формы реализации экспрессивности. Психологические факторы проблематики молодежного языка, обусловленные новыми ключевыми социокультурными тенденциями, актуализируют необходимость переосмысления подходов к изучению экспрессивности в дискурсе современных реалий. Динамика психологических изменений языка в медийном пространстве представляет определенные трудности в плане передачи экспрессивности. Целью исследования является выявление характерных экспрессивных черт, присущих подвижному медийному языку молодежи, и специфики его перевода.

## Эмоциональность и экспрессивность молодежного языка в современном дискурсе СМИ

Молодежный язык как феномен существовал во все времена. Безусловно, что специфический молодежный язык опосредован исторически и выступает в качестве локализованного в возрастном отношении продукта определенного культурного развития. Тем не менее, можно утверждать, что молодежная лексика является неотъемлемой частью жизни всех категорий людей, вне возраста и социального статуса, что допускает ее обозначить интереснейшей лингвистической универсалией. Многие ее черты образуют некий «стилистический слом» (в терминологии Ю. М. Лотмана), позволяя осуществить переход из отдельной микро группы в достояние множества.

По словам Г. Генне (H. Henne), молодежный язык представляет собой особый способ изъясняться, с помощью которого молодые люди профилируют свой язык и находят свою идентичность. Г. Генне описывает их как структуру с определенными характеристиками, которые включают в себя приветствия, имена партнеров, броские имена, поговорки, оживленные высказывания, стереотипные фразы, метафорические и в основном гиперболические способы говорить, реплики с выражением восхищения и проклятия, языковые игры, сокращение звука, затухание звука, а также активные процессы словообразования и расширения значения слов [9, с. 36].

Нередко молодежный пласт языка считается нарушением норм стандартного языка. В содержание понятия «молодежный язык» заложено противопоставление основной части языка (литературной, кодифицированной), так называемого стандартного языка – субстандартному. В этом заключается внутренняя оппозиционность концептосферы «молодежный язык» и ее лингвистических репрезентаций.

Попытки ученых определить дефиницию молодежной лексики привели к существенным расхождениям во мнениях. Ряд лингвистов, говоря о молодежном языке как об отдельной подсистеме языка, используют понятия «сленг» и «жаргон». Вполне очевидна дискуссионность разграничения этих и других синонимичных терминов, в связи с чем следует обозначить авторскую позицию, согласно которой в этой статье в качестве рабочего термина выступает «молодёжная лексика», так как здесь не преследуется цель изучить этот пласт языка. Исследование ограничивается лишь эмоционально-экспрессивной лексикой, обусловленной средствами современных медиа, которая пользуется популярностью у немецкой молодежи и, вследствие ее динамичных передвижений, может представлять определенные трудности в передаче на русский язык.

Подобная разногласия сложилась в лингвистике и в отношении категории экспрессивности, тесно переплетающейся с понятием эмоциональности. Большинство ученых рассматривают их как самостоятельные явления, взаимно друг друга дополняющие. Соглашаясь с этой позицией, следует подчеркнуть, что разделение эмоциональности и экспрессивности сопряжено с субъективными взглядами языковой личности, существующими в ее сознании. Л.М. Зайнуллина указывает, что эмоции – «это естественная реакция на раздражитель» [5, с. 488]. Продолжая мысль автора, следует подчеркнуть, что субъективная реакция на восприятие мира и есть передача личностного эмоционального состояния или отношения к ситуации, экспрессивное выражение которых усиливает достижение перлокутивного эффекта. Взаимобусловленность эмоциональности и экспрессивности составляет диалектическое единство, где когнитивная деятельность личности приобретает особенно субъективный аспект. Так, если принять тот факт, что эмоциональность

стимулирует экспрессивность языка, именно субъективность человеческого сознания, ценностного отношения к действительности мотивирует выбор того или иного языкового средства.

Наиболее ярко экспрессивность молодежного языка проявляется в лексике СМИ, точнее, в словарном составе медийного языка. Широкое распространение цифровых технологий в сфере коммуникации повлияло на возникновение новых средств выражения экспрессивности в дискурсе СМИ, которые приводят к смешению лексических пластов, в связи с чем трудно провести дифференциацию пограничных с молодежным языком слоев жаргонизмов, арготизмов, профессионализмов и других подсистем языка. Однако эти трудности свидетельствуют, что язык динамичен и между различными пластами осуществляется активное движение.

Не вызывает сомнения тот факт, что экспрессивная лексика молодежного медийного дискурса сложное и многоплановое явление. Выразительные свойства молодежного языка характеризуются своеобразной спецификой экспрессии. В первую очередь, это максимальная лаконичность, стремление к краткости, минимум стандартности.

Пространством для коммуникативного взаимодействия молодежи между собой, где находит свое отражение специфика речи молодежи, являются, в первую очередь онлайн издания, виртуальные площадки (StayFriends, StudiVZ, Facebook, MySpace, Lokalisten.de, Twitter). Согласно анализу креативного агентства „We Are Social“ и платформы для SMM Hootsuite, преобладающее большинство населения Германии (90%) в возрасте от 18 до 30 лет зарегистрированы в более, чем одной социальных сетей, в то время как среди населения в продвинутом возрасте (от 50 и старше) этот показатель составляет 43 % [10].

Исследование также показало, что газеты и журналы по-прежнему пользуются авторитетом среди молодежи. В большей степени это онлайн издания немецких журналов "Freundin", "Prinz", "Young miss", "Glamour".

### Характерные черты молодежной лексики

Обратимся к характерным чертам молодежной лексики, так как способ перевода немецкой молодежной лексики напрямую зависит от специфических ее особенностей. Колорит этой области языка настолько разнообразен, что актуальность ее изучения только нарастает. Наибольший интерес в контексте проблематики статьи представляют не все существующие черты молодежного языка, а наиболее частотные в современной действительности. Исследователи отмечают, что специфика молодежного языка «опирается на два момента: обращение к специальным культурным ресурсам, которые распространяют СМИ, а также на создание новых связей» [6, с. 52].

Анализ научно-теоретического осмысления молодежного языка зарубежными (Henne H., Ehmann H., Fleischer W., Neuland E., Schlobinski P. и др.) и отечественными (Гончарова Ю. А., Степанова М.Д., Чернышева И.И. и др.) лингвистами показал, что способы пополнения молодежного словаря регулярно варьируются, сменяя одни возможности языка другими. Так, в 1996 году самым продуктивным способом словообразования была деривация, а в 2019 году – словосложение [8, с. 267, 271].

Анализ немецкоязычных журналов «Flutter.de, Bravo, Spiesser» за последние два года (2020-2022) выявил в качестве доминирующего способа словообразования **вербализацию**. *Musst ihr eigentlich immer zoffen?* – *Вам нужно всегда спорить?* Глагол **zoffen** (**спорить с кем-либо**) произведен от существительного **der Zoff**.

Вербализация английских заимствований также интенсивно

пополняет словарный запас молодежи. Допустим, перевод англицизмов и американизмов, связанных с компьютером, или техническими средствами не составляет сложностей. Например, такие слова, как *googeln, facebooken, wikipedieren*, достаточно понятны для перевода. Но в немецком языке существуют такие англицизмы или заимствования, при переводе которых **теряется их экспрессивность**. Например, *Die **tighte** Trends der Stars bei den Grammy* (прилагательное *tighte* синонимично *super, cool*); прилагательное *tight* в английском языке означает «туго натянутый, узкий», а в немецком синонимичен слову *cool*, т.е. крутой, классный.

Экспрессивность связана также с употреблением молодежью разговорных выражений, которые при переводе хоть и передают смысл высказывания, но часто компенсируют один способ словообразования в исходном языке другим, в языке перевода. Например: *Deine **Mum** bewacht die Tür wie ein bissiger Hund, deshalb glaube ich nicht, dass ich die nächsten zehn Jahre zu dir reinkann.* - Твоя **ма** стережет дверь как бешеный пес, поэтому я не думаю, что в ближайшие десять лет я смогу к тебе зайти. Существительное «Mum» является разговорным и общеупотребимым. В исходном тексте данное наименование иллюстрирует любовь немецкой молодежи к англицизмам, а в переводном тексте применяется наименование родителей в молодежном сленге, эквивалентное слово «ма». А следующее предложение возможно перевести лишь с другим эмоциональным фоном: *Deine nette **große Schwester**, die du so (**überhaupt nicht**) liebst, hat sich bereit erklärt, dir den Brief hier zu bringen.* – На удивление, твоя **старшая сестра**, которую ты так любишь (**прикалываюсь!**) согласилась передать тебе мою записку. Эмоциональный фон переводного предложения более фамильярен, что оправдано преобладанием в молодежной лексике фамильярно-сниженных стилистических окрасок, от иронических, насмешливых, до шуточных, выражающих симпатию. Например: *Als blonde junge Frau ist man*

*ja heute das Doofchen.* – Сегодня молодые блондинки у всех ассоциируются с **надутыми дурочками**.

Отметим, что хотя существует большое количество лексем, которые относятся к экспрессивной лексике, хотелось бы обратить внимание на то, что еще М. Бахтин подчеркивал, что даже нейтральное слово в определенном соприкосновении с реальностью может приобрести экспрессивную окраску. «Всякое слово существует <...> в трех аспектах: как нейтральное и никому не принадлежащее слово языка, как *чужое* слово других людей, полное отзвуков чужих высказываний, и, наконец, как *мое* слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определенной ситуации, с определенным речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией» [2, с. 283]. Современные лингвисты (Добровольский Д.О.) также придерживаются мнения, что любое слово в определенном контексте и при определенных факторах может приобрести экспрессивную окраску [4].

### **Переводческие приемы при передаче экспрессивной лексики**

Проведенный анализ экспрессивной лексики позволил выявить доминантные переводческие приемы, характерные для их передачи. Основным приемом, который используется при переводе экспрессивной молодежной лексики, является лексическая замена, представленная несколькими разновидностями.

1. Замена слова, используемого в разговорном языке, словом, используемым в стандартном, литературном языке, но компенсируемым экспрессию за счет метафорического сравнения, что придает высказыванию некоторую поэтичность, хотя и сглаживает эмоциональность. Например: *An einen **furchtbar sauren** Alex.* – **Злому, как черт, Алексу.**

2. Замена слова, принадлежащего к разговорной лексике, словом, относящимся к стилистически нейтральной лексике. Например: *Sie ist **kuschlig** und warm.* - Она **приятная** и теплая.

3. Использование приема компенсации. Например: ***Du bist ja sooo blöd.*** *Ich passe nämlich grade auf, was die Lehrerin erzählt.* - **Отстань**, я слушаю нашу **Сюзанну**. Предложение «*Du bist ja sooo blöd*» переводится дословно как «Ты такой глупый». Оно передает раздражение и негодование по отношению к собеседнику. Немецкое слово *blöd* относится к стилистически сниженной лексике и в сочетании с необычным написанием предыдущего слова (*sooo - такоой*) дает представление о степени раздражения. Подобное повторение гласной придает целому предложению более яркую экспрессивную окраску. В переводном предложении используется слово *отстань*, которое хотя и не повторяет стилистическую окраску слова *blöd*, но тоже относится к стилистически сниженной лексике. Сам переводной текст оказался короче за счет опущения части предложения, что компенсировано введением слова *отстань*. Прием компенсации также применяется, когда вместо перевода профессии *учитель* появляется имя конкретного человека, относящегося к этой профессии. Следует отметить, что в переводном тексте не всегда соблюдается формальная структура исходного текста, что можно заметить в приведенном примере.

Конечно же, это не единственные способы, применяемые при переводе экспрессивной лексики. Другими часто используемыми переводческими приемами являются модуляция, компенсация, конкретизация, генерализация.

Основным фактором, влияющим на принятие переводческого решения, является выбор лексических единиц, близких к передаче не экспрессии, а просто лексики, близкой к разговорному стилю.

Довольно часто используется эвфемистический прием, который



предполагает уменьшение степени экспрессии исходных слов, что объясняется переводческой стратегией, то есть эмоциональный фон либо снижается намеренно, либо усиливается.

И есть еще один момент, на котором хотелось бы остановиться немного подробнее.

### **Экспрессивность креолизованных текстов в переводческом аспекте**

Язык молодежного медиа-дискурса репрезентирован преимущественно креолизованными текстами, то есть текстами, структурированными иконическим и вербальным компонентами. Их сочетание создает оригинальную экспрессию. При этом роль каждой составляющей может быть разной, что позволило разделить креолизованные тексты на две подгруппы. Первая подгруппа представлена креолизованными текстами, в которых экспрессия выражена преимущественно вербальным компонентом, а вторая – креолизованными текстами, в которых экспрессия реализована в сочетании вербального и невербального компонентов.

На рисунке 1 представлен креолизованный текст, в котором экспрессия выражена сочетанием вербального и невербального компонентов.



**Рис. 1.** Креолизованный текст 1.

Языковая репрезентация основана аллюзии, отсылающей к известному афоризму «Знание – сила». В целях однозначного толкования смысла рисунок подкреплён словом «Wissen», а изображение согнутой руки в локте с бицепсом автоматически вызывает из памяти знакомые слова и ярко характеризует экспрессию текста. Эмоциональный эффект был бы и при одном компоненте, однако изображение античного мыслителя в сочетании с намёком на афоризм, который известен с давних времен, добавляет высказыванию убедительную экспрессивную окраску и не позволяет трактовать его иначе.

На рисунке 2 представлен креолизованный текст, в котором экспрессия реализуется в равном взаимодействии вербального и невербального компонентов. Экспрессия строится на значении написанного слова „streichen“, совсем не того, на которое указывает вербальный контекст.

**Mein Arzt sagte mir,  
ich soll das Bier in Zukunft streichen.**



Рис. 2. Креолизованный текст 2.

При первом взгляде на рисунок 2 вербальный компонент креолизованного текста можно трактовать как передачу смысла, что, следуя совету врача, нужно исключить пиво. Экспрессия строится на

противоречии значений глагола “*streichen*”. В словаре указываются такие его значения:

1. *mithilfe eines Pinsels o.ä. mit einem Anstrich versehen; anstreichen* [7, с. 863] - *при помощи кисти и т.п. наносить краску, окрашивать.*

2. *(etwas Geschriebenes, Gedrucktes, Aufgezeichnetes) durch einen oder mehrere Striche ungültig machen, tilgen; ausstreichen* [Ibidem] - *(что-л. написанное, напечатанное, записанное) удалять, вычеркивать одной или несколькими чертами.*

Слова врача в вербальном компоненте прямо указывают на второе значение глагола, однако визуальный компонент иллюстрирует первое значение, тем самым создавая экспрессивное противоречие. Подмена одного значения другим (закрашенная этикетка) содержит подтекст, что от пива автор не отказывается, хотя и выполняет рекомендации врача.

## **Вывод**

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что экспрессивная лексика в онлайн молодежной коммуникации больше представлена креолизированными компонентами сообщений. Это легко объясняется всеобщей тенденцией современного языка, не только молодежного, в онлайн коммуникации стремиться к компактной форме, где креолизация емко совмещает традиционные и новые формы.

Что касается меры переводимости экспрессивной лексики, то довольно трудно точно передать ее нюансы. Субъективное восприятие каждого индивида ведет к тому, что он по-своему интерпретирует значение того или иного выражения, поэтому, при переводе молодежной лексики большое внимание стоит уделять таким факторам, как личность автора и конкретная ситуация, в которой данная фраза была употреблена. При этом, основным фактором, влияющим на принятие переводческого решения,

является выбор лексических единиц, близких к передаче не столько экспрессии, столько просто лексики, близкой к разговорному стилю.

### *Литература*

1. *Аристотель*. Риторика. М.: АСТ, 2017. 352 с.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
4. *Добровольский Д.О.* Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. № 6. С. 37-48.
5. *Зайнуллина Л.М.* Некоторые аспекты исследования эмоций // Вестник Башкир. Ун-та, 2012. Т. 17. Вып. 1. С. 486-491.
6. *Морозов Е.А.* Молодежный язык Германии: история развития от 18 века до нашего времени // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 6-4(48). С. 50-52. DOI 10.18454/IRJ.2016.48.078. EDN WBLVVN.
7. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 3. Aufl. Band 10. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 2002. Dudenverlag. 1103 s.
8. *Elsen H.* Sonderlexik Jugend? // Jugendsprachen – Spiegel der Zeit / hrsg. v. E. Neuland. Wuppertal: Peter Lang, 2001. S. 262-275.
9. *Henne H.* Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. 2. Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2009. 385 s.
10. We Are Social [Электронный ресурс]. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-germany> (дата обращения 30.07.2022)

### References

1. *Aristotel'*. Ritorika. M.: AST, 2017. 352 p.
2. *Bahtin M.M.* Jestetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. 445 p.
3. *Gumbol'dt V.* Izbrannye trudy po jazykoznaniju. M.: Progress, 2000. 400 p.
4. *Dobrovol'skij D.O.* Nacional'no-kul'turnaja specifika vo frazeologii // Voprosy jazykoznanija. 1997. № 6. P. 37-48.
5. *Zajnullina L.M.* Nekotorye aspekty issledovanija jemocij // Vestnik Bashkir. Un-ta, 2012. T. 17. Vyp. 1. P. 486-491.
6. *Morozov E.A.* Molodezhnyj jazyk Germanii: istorija razvitija ot 18 veka do nashego vremeni // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. № 6-4(48). P. 50-52. DOI 10.18454/IRJ.2016.48.078. EDN WBLVVN.
7. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 3. Aufl. Band 10. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 2002. Dudenverlag. 1103 P.
8. *Elsen H.* Sonderlexik Jugend? // Jugendsprachen – Spiegel der Zeit / hrsg. v. E. Neuland. Wuppertal: Peter Lang, 2001. P. 262-275.
9. *Henne H.* Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. 2. Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2009. 385 p.
10. We Are Social [Elektronnyj resurs]. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-germany> (data obrashhenija 30.07.2022)

## **ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS**

**Кравцов Лев Геннадьевич** – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проектирования культурно-исторических моделей образования института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского Московского городского педагогического университета (Россия)

**Булгаков Александр Владимирович** – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (Россия)

**Дугарова Туяна Цыреновна**, доктор психологических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета (Россия)

**Рябова Марина Эдуардовна**, профессор, доктор философских наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета (Россия)

**Попова Татьяна Георгиевна**, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка (второго) Военного университета им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (Россия)

## Электронный научный журнал

«Организационная психолингвистика» публикует статьи, доклады и сообщения российских и зарубежных ученых, докторантов и аспирантов, молодых специалистов. К публикации принимаются также рецензии, обзоры, информация о научных проектах и др. Материалы публикуются на русском и английском языках. Журнал выходит 4 раза в год.

**Тематика журнала** в соответствии с утверждённой номенклатурой научных специальностей:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (Психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (Психологические науки)

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (Филологические науки)

### Рубрики журнала:

- Концептуальные вопросы организационной психолингвистики.
- Экспериментальные исследования в малых профессиональных группах, трудовых коллективах, организациях.
- Отечественная и зарубежная практика организационной психолингвистики.
- Труды начинающих учёных.
- Хроника, обзоры и рецензии.
- Организационная психолингвистика в лицах и дискуссиях.
- Из истории организационной психолингвистики.

### Требования к представлению статей и рецензий

1. К публикации принимаются только статьи, ранее не публиковавшиеся.

2. Статьи и рецензии в электронном виде необходимо выслать на электронную почту **orgpsyling@yandex.ru**

3. Объем рукописи:

— статья (без аннотаций, ключевых слов и транслитерации): до 20 тыс. знаков с пробелами. В отдельных случаях допускается до 40 тыс. знаков

— рецензия 15-20 тыс. знаков с пробелами,

— доклад, сообщение, обзор до 20 тыс. знаков с пробелами

4. Пристатейные материалы (подаются на русском и английском языках): название статьи, ее аннотация, 5-6 ключевых слов

(терминологических словосочетаний), способствующих индексированию статьи в поисковых системах.

**Важно!** Объем аннотации в соответствии с международными требованиями составляет 150-200 слов. Аннотация должна отражать краткое содержание статьи и указание на результаты исследования. Текст аннотации, а также ключевые слова, написанные на русском языке, должны соответствовать тексту аннотации и ключевым словам, написанным на английском языке (при безусловно возможном расхождении в количестве слов в аннотации на русском и английском языках).

5. Транслитерация всех источников из списка литературы (если это источники на русском языке) даётся латиницей (для транслитерации можно использовать сайт <http://www.translit.ru>);

6. Персональные сведения об авторе статьи (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество; ученая степень, ученое звание, должность; место работы; сфера научных интересов; электронный адрес, контактный телефон. Размещаются в соответствии с Приложением 1.

5. Для подачи рецензии

— дублирование заглавия рецензии на английском языке;

— представление персональных сведений об авторе рецензии (как при представлении статьи).

6. Статьи аспирантов и докторантов принимаются только при наличии рецензии от научного руководителя, отчет из системы «Антиплагиат ВУЗ» (оригинальность текста не менее 87%) и письменного заявления.

### **Порядок прохождения рукописи**

1. Проверка рукописи на общенаучное и техническое соответствие.

2. Анонимное рецензирование (редакционная коллегия принимает решение о публикации с учетом мнения российских и/или зарубежных рецензентов).

3. В случае принятия редакционной коллегией решения о возможности публикации статьи в дистанционном режиме с автором заключается двусторонний договор (публичная оферта) на публикацию материалов в журналах.

4. После обоюдного подписания договора автору направляется уведомление, где указываются сроки публикации, а также в рабочем порядке по необходимости направляются корректуры, верстка и т.п.

### **Технические требования к рукописи**

**Файл рукописи должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение \*.doc, \*.docx, или \*.rtf).**

Текст статьи и рецензии: поля — с каждой стороны страницы 2 см.; шрифт Times New Roman; выравнивание «по ширине», 14 кегль,



полуторный интервал; отступ стандартный (автоматический — 1,25 см); порядковый номер страницы (начиная с 1-й) указывается внизу по центру.

Инициалы и фамилия автора статьи, а также аффилиация и электронный адрес — в начале работы, выравнивание «по правому краю» (Название организации должно быть приведено в полном виде без сокращений. Вместе с названием необходимо указать ее адрес: город и страну. Если над статьей трудились несколько авторов из разных организаций, необходимо указать и их данные. Названия учреждений должны быть соотнесены с фамилиями при помощи добавления цифровых индексов в верхнем регистре перед названиями учреждений и после ФИО соответствующих авторов).

Название статьи: выравнивание «по центру»; на русском языке — 14 шрифт, на английском языке — 12 шрифт.

Аннотации, ключевые слова, список литературы, транслитерация: 12 кегль, одинарный интервал.

Оформление сносок: в квадратных скобках указываются порядковый номер источника в списке литературы (источники в списке даются в алфавитном порядке; сначала на русском, а затем на других языках), далее через двоеточие — номер тома (при необходимости) и номер страницы. Например: [3, с. 108], [3: II, с. 108], [3, с. 108; 5].

Между словами всегда дается только 1 пробел, в конце абзаца никаких дополнительных пробелов быть не должно.

Выделения в тексте допустимы *курсивом* или полужирным шрифтом. Подчеркивание исключено. В файле должны содержаться все необходимые элементы статьи: изображения, таблицы, диаграммы.

Примечания в тексте статьи приводятся в постраничных ссылках и должны иметь сквозную нумерацию.

В тексте статьи и рецензии фамилию следует указывать после инициалов имени и отчества (П.С. Сидоров, С.И. Кириллов, И.П. Александров). Между инициалом(-ами) и фамилией дается пробел (только один), а инициалы идут подряд — без пробелов. Например: И.И. Иванов, И.П. Павлов, Дж.Р. Кантору, Н. Хомский.

Изъятия и лакуны в цитатах или уточнения также требуют оформления. Например, «градация способов, [...] условий», «зона развития [в терминологии Л.С. Выготского] обусловлена».

Если какое-либо выделение в тексте (курсив, разрядка, полужирный шрифт или их комбинаторика) дано в цитате самим цитируемым автором — оно дается без комментария. Если выделение (например, курсив) дается Вами, то после завершения цитаты в круглых скобках указывается: (Курсив мой. — И.И.).

**Список литературы:** Источники должны быть пронумерованы и писаться с отдельной строки. Нумерация ссылок на источники в списке литературы должна соответствовать ссылкам в тексте статьи, где их следует приводить в квадратных скобках арабскими цифрами. В списке литературы все работы перечисляются в алфавитном порядке. Допускаются только опубликованные материалы.

Для удобства авторов ниже приведены примеры оформления различных типов источников (порядок оформления упрощен за счет снятия дополнительной информации об авторе(ах) работы и тире между информационными группами библиографического описания).

Книга

Психология. Саратов: СГУ, 2015. 450 с.

Иванов А.А., Петров Б.Б. Психология. 2-е изд., доп. и перераб. (если у книги есть автор(ы) + если книга переиздавалась + если указан характер переиздания). М.: Наука, 2001. 330 с.

Иванов А.А. Психология: Вопросы методологии (если в названии книги есть уточнение, оно дается после двоеточия, с большой буквы). М.: Наука, 2010. 450 с.

Психология: Сб. науч. ст. М.: Наука, 2010. 450 с.

Иванов А.А. Возрастная психология / Отв. ред. В.В. Петрова, сост. Г.Г. Сидорова (если у книги есть составитель(и) и/или научный(е) редактор(ы)). М.: Наука, 2001. 200 с.

Иванов А.А. Психология. СПб.; М.: Наука, 2001. 530 с. (если книга издана не в одном городе, в качестве разделителя используется точка с запятой).

Если сочинение многотомное, указывается количество томов и (при конкретизации) номер тома:

Иванов А.А. Психология: В 2-х тт. Тверь: ТГУ, 2001. 220 с., 530 с.

Иванов А.А. Психология: В 2-х тт. Т. 1. СПб.; М.: Наука, 2001. 220 с.

Статья в сборнике (после знака «//» оформление книжное)

Иванов А.А. Возрастные аспекты психологии // Иванов А.А. Социальная психология. М.: Наука, 2001. С. 90-100

Иванов А.А. Возрастные аспекты психологии // Практическая психология. Калининград: КГУ, 2001. С. 90-100.

Периодические издания

Журнал

Иванов А.А. Подростковая психология // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 90-100.

Газета

Михайлов С.А. Езда по-европейски // Независимая газета. 2002. 17 июня.

## Таблицы, рисунки, сокращения

**Требования к таблицам:** таблицы должны помещаться в текст статьи, иметь нумерованный заголовок и быть удобными для чтения. Данные таблиц должны соответствовать цифрам текста.

Каждую таблицу в тексте вместе с нумерованным заголовком следует привести дважды - в русскоязычном и англоязычном вариантах.

**Рисунки:** автор не должен использовать слишком много иллюстраций в работе. Каждое изображение должно быть оправдано содержанием статьи. Ссылки на рисунки в тексте обязательны. Нумерованную подпись следует указать дважды — на русском и английском языке под изображением. Рисунки обязательно даются в тексте (без обтекания текстом) и обязательно дублируются отдельными файлами в графических форматах (png, gif, tiff, jpg и др.) каждый. Имена файлов, образец: "Иванов\_рис5".

Диаграммы, графики, схемы выполняются в программе Excel и присылаются отдельно от текста все в одном файле с расширением xlsx (предпочтительно) или xls; можно использовать и программу Word. Таблицы с данными включаются в файл, не следует их удалять.

Пожалуйста, не изменяйте формат, в котором изображения создавались первоначально. Например, созданная в MS Office 2007 диаграмма утрачивает часть своих свойств при сохранении в «младших» версиях пакета.

Рисунки должны иметь высокое качество и не требовать дополнительного редактирования, в том числе изменения размера (возможны искажения). Рисунки, особенно несложные, не следует делать слишком большими, они должны быть соразмерны тексту. Не перегружайте рисунки многочисленными надписями, комментариями – лучше использовать примечания.

Диаграммы, графики, схемы могут быть цветными, но при условии, что в черно-белом варианте (например, при печати) не происходит утраты информации и все элементы рисунка остаются хорошо отличимыми. Рекомендуются ахроматичные оттенки серого или сине-голубая гамма MS Office 2007 (синий, акцент 1).

Все виды изображений именуется рисунками. Подпись дается под рисунком, в конце подписи – точка; затем идут примечания.

Рис. 1. Название рисунка [в конце стоит точка].

**Сокращения:** все используемые аббревиатуры и символы необходимо расшифровать в примечаниях к таблицам и подписям к рисункам.

**Образцы оформления полного текста статьи см. в Приложении 1.**

### Контакты

Необходимо указать полные контакты всех авторов.

В контактной информации должны быть указаны:

- ученая степень и звание, должность и полное наименование организации.

- почтовый рабочий адрес (с индексом и указанием страны), адрес электронной почты, номер рабочего телефона (с кодом города), номер мобильного телефона (исключительно для личной связи)

- идентификатор ORCID (подробнее здесь: <http://orcid.org/>), eLibrary SPIN-код(подробнее:

[http://elibrary.ru/projects/science\\_index/author\\_tutorial.asp](http://elibrary.ru/projects/science_index/author_tutorial.asp))

### Дополнительная информация

#### Информация о конфликте интересов.

Авторы должны раскрыть потенциальные и явные конфликты интересов, связанные с рукописью. В их числе: финансовые отношения с третьими лицами и интерес сторонних людей к продвижению научной работы.

1) Необходимо указать источники финансирования научной работы

2) Допускаются благодарности авторов лицам и организациям, оказавшим помощь в работе над статьей.

3) Допускается конкретизация работы и вклада всех авторов в подготовленный текст (дизайнеров, аналитиков).

### Сопроводительные документы

Вместе с оформленным оригиналом статьи в редакцию должно быть предоставлено сопроводительное письмо, подписанное всеми авторами статьи (или несколько писем со всеми подписями авторов)

#### ВНИМАНИЕ!

#### Обязательные правила при подготовке статьи!

Авторы обязаны согласиться со всеми нижеприведенными пунктами, иначе рукопись может быть возвращена!

- Статья не должна быть опубликована в других источниках. Ни частично, ни полностью. Текст не должен также быть рассмотрен на публикацию в других изданиях. Если текст ранее предоставлялся на публикацию, автор обязан уведомить об этом редакцию.

- Оформление по правилам редакции: автор обязан оформить текст по приведенным правилам редакции.

- Наличие всех сопроводительных документов

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 37.042.2

**С.В. Мыскин**

док. филол. наук, канд. психол. наук, доц.,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
129226, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4  
Москва, Россия  
*myskinsv@yandex.ru*

**С.Г. Харламова**

канд. психол. наук, заместитель директора,  
Институт среднего профессионального образования им. К.Д.  
Ушинского,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
129626, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4  
Москва, Россия  
*kharlamovasg@mgpu.ru*

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ВЫРАЖЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ  
НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО ОРГАНИЗАЦИИ**

Статья посвящена проблемам профориентации и профессиональной адаптации инвалидов с психофизическими нарушениями психики в условиях образовательной организации. Авторы проводят анализ зарубежного и отечественного опыта профориентации и профадаптации инвалидов для выявления наиболее эффективных форм организации данных процессов. /.../

Ключевые слова: образовательная организация, профориентация, профессиональная адаптация, инвалиды с психофизическими нарушениями, терапевтическая среда.

S.V. Myskin, S.G. Kharlamova

**SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL GUIDANCE AND  
PROFESSIONAL ADAPTATION OF PERSONS WITH SEVERE PSYCHOPHYSICAL  
DISORDERS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

The article is devoted to problems of vocational guidance and professional adaptation of disabled people with psychophysical disorders of the psyche in conditions of educational organization. The authors analyze the foreign and domestic experience of vocational guidance and professional adaptation of disabled people to identify the most effective forms of organizing these processes. /.../

Keywords: Educational organization, vocational guidance, professional adaptation, disabled people with psychophysical disorders, therapeutic environment.

В настоящее время в столичных вузах и средних профессиональных образовательных учреждениях существует практика организации обучения инвалидов. Как показал пилотный анализ, по окончании профессионального обучения выпускники-инвалиды испытывают острую потребность в трудоустройстве. Основным препятствием здесь выступают опасения и нежелание работодателей принимать на работу молодого человека с психиатрическим диагнозом [1, с. 11; 13]. Такое положение дел негативным образом сказывается не только на процессе профессиональной адаптации самого инвалида, но и на членах его семьи.

Родители в связи с уходом за ребенком-инвалидом вынуждены отказываться от собственной работы, что неминуемо влечет финансовые проблемы /.../

### *Литература*

1. Мыскин С.В., Пашин Н.П., Калмыков С.Б. Актуальные тенденции модернизации кадровой политики организаций в рамках содействия занятости инвалидов // Социальная политика и социальное партнерство. 2014. № 11. С. 11-16.

### *References*

1. Myskin S.V., Pashin N.P., Kalmykov S.B. (2014) Aktual'nye tendentsii modernizatsii kadrovoy politiki organizatsii v ramkakh sodeistviya zanyatosti invalidov [Actual tendencies of modernization of personnel policy of the organizations within assistance of employment of disabled people]. Sotsial'naya politika i sotsial'noe partnerstvo [Social policy and social partnership], 11, pp. 11-16.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации в  
Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций ЭЛ № ФС77-71113 от  
22.09.2017 г.**

**Издательство  
ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий».  
Тираж 500 экз.  
115162, г. Москва, ул. Лестева, д. 24. Тел.: 8 (926) 384-02-69.  
[www.psycholinguistic.ru](http://www.psycholinguistic.ru)**