3(35)

2026

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА

ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ORG PSY

ISSN 2619-0273

АГЕНТСТВО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА

научный журнал

электронное периодическое издание

№ 3(35)

Москва, 2026

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(35). – Электрон, текстовые дан. (10,0 MB). М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2026. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Электронный научный журнал «Организационная психолингвистика» является результатом научного сотрудничества ведущих специалистов в области языкознания 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 лингвистики, психолингвистики, психологии и когнитологии, научных работников, преподавателей, докторантов и аспирантов, а также всех, кто интересуется междисциплинарными аспектами языка и речи.

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

Главный редактор – Мыскин Сергей Владимирович, доктор филологических наук, кандидат психологических наук

Выпускающий редактор – Мачехина Наталия Александровна

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.

Издатель:
ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий»
115162, г. Москва, ул. Мироновская, д. 25, пом. 15/2. Тел. +7(926)384-02–69
e-mail: orgpsyling@yandex.ru
http://www.psycholinguistic.ru

Журнал выпускается на электронном носителе (CD-R).
Архив номеров доступен
http://www.psycholinguistic.ru

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

© Агентство социально-гуманитарных технологий, 2026
© Авторы, 2026

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Журавлёв Игнатий Владимирович, кандидат психологических наук, старший преподаватель Московской Международной Академии (Россия)
Ильина Виолетта Александровна, доцент, 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, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Московского института психоанализа (Россия)
Радченко Олег Анатольевич, профессор, доктор филологических наук, 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), (Канада)
Саргсян Левон Кароевич, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета социальных коммуникаций и сервиса Государственного университета имени В.Я. Брюсова, судебно-психологический эксперт (Армения)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алефиренко Николай Фёдорович, профессор, доктор филологических наук, 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 дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета (Россия)
Вашунина Ирина Владимировна, доцент, доктор филологических наук, 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, доцент, доктор психологических наук, 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, доцент, руководитель и ведущий научный сотрудник центра эмерджентных практик 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, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, 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)
Цзюй Юньшэн, доктор филологии (PhD), заместитель директора Центра российских исследований Шанхайского университета иностранных языков, главный научный сотрудник, доцент Института России, Восточной Европы и Центральной Азии (Китай)
Шляхов Владимир Иванович, профессор, доктор педагогических наук, профессор Российского университета дружбы народов (Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В МАЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ, ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ, ОРГАНИЗАЦИЯХ

Дашибалова И.Н. Обсуждение будущего России жителями дальневосточных регионов: лексико-семантический анализ материалов фокус-групп 9

Жильцова О.Н., Думнова Н.И. Инфантилизм и сепарация от родителей: исследование в группе студентов педагогических специальностей 21

Мусатова О.А., Шпагина Е.М. Психологический портрет студента-первокурсника высшей школы 35

Хищный Р.Е., Маленова А.Ю. Влияние лидерского потенциала на психологическое благополучие молодых сотрудников бизнес-организации 54

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Булгаков А.В., Булгакова Е.А., Тышков А.А. Психосемантический анализ юридического текста в контексте контроля поведения (на примере интернет-мошенничества) 69

Горбачева А.М., Степанов В.Н. Типовые субжанры коуча и клиента в гипержанре коуч-беседы 84

Жаркова А.В. Коммуникативная компетенция как содержательная характеристика лингвокультурного типажа Врач 108

ХРОНИКА, ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Мамонтова Т.С., Демидова Е.А. Проблема школьного стресса на рубеже окончания основной школы и перехода на следующую ступень обучения: причины и меры профилактики 125

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 140

CONTENTS

EXPERIMENTAL RESEARCH IN SMALL PROFESSIONAL GROUPS, LABOR, COLLECTIVES, ORGANIZATIONS

Dashibalova I.N. Discussing Russia's Future: A Lexical-Semantic Analysis of Focus-Group Materials from Residents of the Russian Far East 9

Zhiltsova O.N., Dumnova N.I. Infantilism and Separation from Parents: A Study in a Group of Students of Pedagogical Specialties 21

Musatova O.A., Shpagina E.M. Psychological Portrait of a First-Year University Student 35

Khischny R.E., Malenova A.Yu. The Impact of Leadership Potential on the Psychological Well-Being of Young Employees in a Business Organization 54

DOMESTIC AND FOREIGN PRACTICE OF ORGANIZATIONAL PSYCHOLINGUISTICS

Bulgakov A.V., Bulgakova E.A., Tyshkov A.A. Psycho-Semantic Analysis of a Legal Text in the Context of Behavioral Control (Using Internet Fraud as an Example) 69

Gorbacheva A.M., Stepanov V.N. Typical Subgenres of Coach and Client in the Hypergenre of Coaching Conversation 84

Zharkova A.V. Communicative Competence as a Substantive Characteristic of the Linguocultural Type "Doctor" 108

CHRONICLES, REVIEWS AND CRITIQUES

Mamontova T.S., Demidova E.A. The Problem of School Stress at the Threshold of Finishing Basic School and Moving to the Next Level of Education: Causes and Preventive Measures 125

INFORMATION FOR AUTHORS 140

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

УДК 81.27

Дашибалова И.Н.
Институт монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук
670047, ул. Сахьяновой, 6, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, Россия
dashibalonirina@gmail.com

ОБСУЖДЕНИЕ БУДУЩЕГО РОССИИ ЖИТЕЛЯМИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ РЕГИОНОВ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ФОКУС-ГРУПП

Аннотация. Статья посвящена лексическому представлению будущего России и личных жизненных перспектив в материалах фокус-групп Республики Бурятия, Забайкальского и Приморского краев. Цель исследования – выявить общий состав и различия в номинациях, признаковой и глагольной лексике региональных списков. Исходные данные получены в девяти фокус-группах 2024 года: по три группы в каждом регионе, по 8–10 участников в группе. После транскрибирования ответы объединялись по регионам и тематическим блокам; подготовленные тексты обрабатывались с помощью сервиса WordCloud. В настоящей работе сопоставляются три исходных региональных списка по 20 наиболее частотных единиц и анализируются дополнительные лексические примеры из исходного исследования. Используются сопоставление состава списков, грамматическая группировка и лексико-семантический анализ. Выявлены шесть общих единиц: Россия, страна, человек, молодёжь, мир, работать. Во всех списках преобладают именные единицы. Описаны социально-ролевые наименования, обозначения сфер деятельности, материальных условий, действий и процессов. На дополнительных примерах разграничены обозначение признака и оценка. Результаты характеризуют отобранную лексику. Дальнейший анализ контекстов и употребления слов отдельными участниками может уточнить интерпретацию региональных различий и оценок.

Ключевые слова: социолингвистика, региональная лексическая вариативность, дискурс будущего, лексическая номинация, оценочная лексика, лексико-семантический анализ

Для цитирования: Дашибалова И.Н. Обсуждение будущего России жителями дальневосточных регионов: лексико-семантический анализ материалов фокус-групп // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 9–20.

Работа выполнена в рамках государственного задания (проект «Российские регионы Внутренней Азии: стратегии долговременного развития, социальные изменения и трансграничное взаимодействие в условиях глобальных и национальных вызовов», № 126020516654–4).

Dashibalova I.N.
Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan
Studies of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Ulan-Ude, Russia

DISCUSSING RUSSIA'S FUTURE: A LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF FOCUS-GROUP MATERIALS FROM RESIDENTS OF THE RUSSIAN FAR EAST

Abstract. This article examines lexical representations of Russia's future and personal life prospects in focus-group materials from the Republic of Buryatia, Zabaykalsky Krai, and Primorsky Krai. It aims to identify shared items and differences in naming, attribute description, and verb semantics across regional lists. The source data were collected in nine focus groups in 2024: three groups per region, with 8–10 participants each. Following transcription, responses were combined by region and topic, and the prepared texts were processed using WordCloud. The present study compares the original regional lists of the 20 most frequent items and examines supplementary lexical examples from the original study. Methods include list comparison, grammatical grouping, and lexical-semantic analysis; frequencies are not recalculated. Six items are shared across all three lists. Nominal items predominate. The analysis distinguishes social-role labels, activity domains, material conditions, actions, and processes. Findings describe selected vocabulary. Further analysis of contexts and individual participants' word use may refine the interpretation of regional differences and evaluations.

Keywords: sociolinguistics, regional lexical variation, future discourse, lexical nomination, evaluative vocabulary, lexical-semantic analysis

Cite as: Dashibalova I.N. Discussing Russia's future: A lexical-semantic analysis of focus-group materials from residents of the Russian Far East // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 9–20.

The research was carried out within the state assignment (project «Russian Regions of Inner Asia: Long-Term Development Strategies, Social Change, and Cross-Border Interaction under Global and National Challenges», № 126020516654-4).

Введение

Сопоставление региональной лексики позволяет описать общие и различающиеся способы обсуждения будущего в материалах фокус-групп в социологических и маркетинговых исследованиях. Лексика обсуждений будущего страны и личных перспектив чаще всего включает наименования людей, сфер деятельности, условий жизни и возможных изменений. Образ России и ее будущего в отечественных работах исследуется на материале политических текстов [1; 6], печатных СМИ [2] и комментариев в социальных медиа [9].

Социолингвистический подход рассматривает социальное значение языковых средств как формирующееся во взаимодействии [11; 13].

Г.В. Градосельская и соавторы различают целенаправленно полученные данные о представлениях о будущем и тексты, возникшие независимо от исследовательской задачи [4]. Методологическая специфика субъективных данных обсуждается Э.В. Хилхановой и Д.Л. Хилхановым на материале языковых установок и идеологий [8]. Корпусный подход разграничивает состав корпуса, частоты, распределение единиц, конкордансы и сочетаемость [10]. О.А. Митрофанова и Д.А. Гаврилик сопоставляют автоматическое выделение ключевых выражений с экспертной разметкой [5]. Описательные и оценочные компоненты значения разграничиваются Е.М. Вольф [3]. Исследование иллокутивного потенциала глаголов [7] посвящено коммуникативным намерениям в медиадискурсе; в настоящей работе рассматривается лексическая семантика глаголов. На материалах фокус-групп лексика вопросов задает тему, а ответы формируются во взаимодействии участников и модератора [14]. Х. Бернетт, Ж. Аббу и Г. Тиберж используют списки референтов отдельных говорящих для построения пространств сходства и кластеризации участников [12]. В данной работе на основе транскриптов фокус-групп региональная принадлежность служит основанием группировки лексики. Анализ высказываний и характеристик говорящих может уточнить социальную интерпретацию результатов. Нами сопоставляются объединенные региональные перечни лексем без построения индивидуальных профилей. Облака слов в настоящем исследовании позволяют иллюстрировать исходную частотную обработку.

Исследовательская проблема поставлена как соотношение общей темы будущего и различий ее лексического выражения. Объект исследования – состав региональных перечней; предмет исследования – номинации, признаковая и глагольная лексика. Цель работы – выявить общий состав и различия между списками, установить пересечения, сгруппировать единицы по грамматическому признаку и сопоставить их семантику с привлечением дополнительных примеров. Вклад работы – сопоставительное описание трех региональных материалов, отделяющее формальные совпадения от контекстной и социальной интерпретации.

Материал и методы

Эмпирическую основу составляют девять фокус-групповых дискуссий 2024 года в Республике Бурятия, Забайкальском и Приморском краях. В каждом регионе проводились три дискуссии: со смешанным составом, с

молодежью и со старшим поколением. Группы включали по 8–10 человек; учитывались пол, национальность, образование и сфера деятельности. Средняя длительность – 1,5 часа. Представленность разных групп сохраняет целевой отбор по теме исследования российской и региональных идентичностей.

Топик-гайд включал российскую идентичность, патриотизм и образ будущего России. В данной статье анализируется блок гайда с вопросами: «Какой Вы бы хотели видеть Россию в ближайшем будущем?» и «Кем Вы себя видите там?». Транскрибированные ответы объединялись по регионам и темам в девять сводных текстов. Средний объем 6–8 тыс. знаков относится к сводным текстам дискуссий. Блок о будущем представлен тремя региональными текстами.

Первичная подготовка включала удаление вводных слов, предлогов, междометий и пунктуации, обработку пробелов, объединение элементов аббревиатур и выделение слов для подсчета. Онлайн-сервис WordCloud представлял частотные результаты в облаках слов; цвет не кодировал эмоциональную тональность. Сопоставляются три исходных топ-20 из блока о будущем. Исходные словарные перечни блока о будущем включают 336 единиц для Бурятии, 360 – для Забайкальского края и 363 – для Приморского края. Из них отбирались примеры, которые не использовались для оценки лексического разнообразия [10].

Единица сопоставления – элемент списка: слово, аббревиатура или составное наименование. Забайкальский край учитывается как одна единица, Забайкалье – отдельно; СВО означает «специальная военная операция». Однокоренные существительные и глаголы (работа – работать, развитие – развиваться) учитываются раздельно. Сначала определялись общее и попарные пересечения, затем – грамматические группы: именные единицы, прилагательные и глаголы. Именная группа включает существительные, в том числе имена собственные и субстантивированное будущее, сочетание Забайкальский край и аббревиатуру СВО. Далее сопоставляются номинации лиц, территорий, сфер деятельности и материальных условий, а также признаки и значения действий. Обозначение признака отделялось от одобрения или неодобрения [3]; оценка реплики по изолированному слову не устанавливалась.

Общий лексический состав региональных списков

В списке по материалам фокус-групп Республики Бурятия представлены *Россия, человек, страна, Бурятия, государство, молодёжь, регион, сильный, пенсионер, социальный, ценность, развитая, пенсия, Путин, мир, работать, развитие, проект, врач, школьник*. В забайкальском списке – *страна, Россия, человек, образование, зарплата, медицина, работать, жить, город, Чита, СВО, Забайкальский край, мир, специалист, программа, молодёжь, цены, учитель, Забайкалье, помощь*. В приморском – *страна, человек, Россия, будущее, хороший, город, работать, развитие, государство, молодёжь, развиваться, природа, мир, СВО, путешествовать, работа, технология, семья, война, Владивосток*. Перечни приведены полностью, чтобы основания сопоставления оставались проверяемыми.

Во все три списка входят шесть единиц: *Россия, страна, человек, молодёжь, мир, работать.* Пересечение списков Бурятии и Забайкальского края полностью совпадает с этим общим набором и составляет шесть единиц. У списков Бурятии и Приморского края восемь общих единиц: к общему набору добавляются *государство* и *развитие*; у списков Забайкальского и Приморского краев также восемь: к нему добавляются *город* и *СВО*. Эти значения характеризуют пересечения составов, а не сходство частотных распределений. Совпадение написания не означает совпадения контекстного значения или оценки. Равный объем топ-20 не обеспечивает одинакового объема региональных текстов или сопоставимости состава участников, поэтому число общих единиц не используется для ранжирования регионов по степени сходства речи.

Общие единицы выполняют разные номинативные функции. *Россия* именует страну, *страна* обозначает класс объектов; *человек* обозначает лицо без уточнения социального статуса, *молодёжь* называет возрастную общность. Глагол *работать* обозначает деятельность. Названия *Бурятия, Чита, Забайкальский край, Забайкалье, Владивосток* конкретизируют территориальную отнесенность обсуждения. Функция каждого топонима – указание на место жительства, объект сравнения или предполагаемых изменений – определяется уже на уровне реплики.

Республика Бурятия: социально-ролевая и оценочная лексика

В списке Бурятии общее обозначение лица *человек* соседствует с наименованиями возрастной общности и социальных статусов: *молодежь, пенсионер, врач, школьник*. Семантическая пара *пенсионер – пенсия* соотносит

носителя статуса и выплату. Имя *Путин* отличается от ролевых обозначений указанием на конкретное лицо.

Прилагательные *сильный, социальный, развитая* характеризуют силу, отношение к общественной сфере и степень развития. Оценка в этих случаях неодинакова: положительная оценочная окраска прилагательного *социальный*, например, зависит от определяемого существительного и контекста высказывания. Дополнительный ряд единый, *достойный, самодостаточный, стабильный, счастливый, свободный, здоровый, чистый, бесплатный, комфортный, высококвалифицированный* расширяет набор признаков. В семантике этих единиц различаются характеристики благополучия, состояния среды, доступности благ и профессиональной подготовки; объекты характеристики и отношение говорящего устанавливаются по контексту. Слово *бесплатный* обозначает отсутствие платы; предпочтительность такого условия относится к оценке ситуации.

В дополнительном глагольном ряду *работать, жить, развивать, сохраняться, возрождать, создавать, поддерживать, защитить* представлены разные типы действия и процесса. В частности, *создавать* означает производить новое, *сохраняться* – продолжать существовать, *возрождать* – восстанавливать. Различается и грамматическое оформление: переходные *создавать, возрождать* предполагают объект действия, тогда как *сохраняться* называет продолжение существования самого субъекта.

От этого ряда отличаются *выживать* и *нуждаться*: их семантика включает затрудненность существования и недостаток необходимого. Глагол *уехать* обозначает перемещение; его оценочный смысл зависит от контекста. Такое разграничение сохраняет различия между описанием действия и выражением отношения к нему. Исходное облако слов по материалам Республики Бурятия приведено на рисунке 1; оно воспроизводится как иллюстрация исходной частотной обработки.

Рис. 1. Исходное облако слов: обсуждение будущего России в фокус-группах Республики Бурятия.

Забайкальский край: институциональные и предметные номинации

Забайкальский ряд *образование, медицина, зарплата, цены, специалист, учитель, программа, помощь* включает обозначения сфер деятельности, материальных условий, профессиональных ролей и содействия. *Учитель* называет профессию, *специалист* – обобщенный квалификационный статус. *Образование* и *медицина* обозначают более широкие области деятельности. Материал позволяет сопоставить номинации лица и сферы деятельности, но не оценить работу соответствующих организаций.

Существительные *зарплата* и *цены* называют материальные условия. Их оценка может выражаться сочетанием с определениями, сравнительными конструкциями и предикатами: значения низкой оплаты и дороговизны не заключены в самих номинациях. У слова *помощь* для интерпретации важны адресат и источник действия. В данном списке выделяется предметная область обсуждения, тогда как оценочная направленность остается вопросом контекстного анализа.

В отличие от двух других списков, в забайкальском списке из 20 единиц прилагательные не представлены как самостоятельные элементы. На этом

уровне отбора материал представлен преимущественно существительными, а глагольные единицы – *работать* и *жить* – обозначают деятельность и существование. Исходное облако слов по материалам Забайкальского края представлено на рисунке 2.

Рис. 2. Исходное облако слов: обсуждение будущего России в фокус-группах Забайкальского края.

Приморский край: изменение, мобильность и тематическая конкретизация

В приморском списке представлены *будущее, хороший, развитие, развиваться, путешествовать, природа, технология, семья, война, Владивосток*. *Будущее* именует временную перспективу и представлено только в приморском топ-20; это не означает отсутствия слова в полных материалах двух других регионов. *Хороший* представляет общую оценку без конкретизации критерия желательности.

В парах *развитие – развиваться* и *работа – работать* процесс или деятельность получают именное и глагольное выражение. *Путешествовать* конкретизирует деятельность через перемещение между местами; номинации *природа* и *технология* обозначают природную и техническую

тематику. Их наличие не устанавливает отношения участников к экологическим или технологическим изменениям.

Дополнительные формы *успешный, здоровый, счастливый, честный, самодостаточный, ответственный* характеризуют достижение результата, здоровье, благополучие, нравственное качество, самостоятельность и ответственность. Номинации *война* и *СВО* обозначают еще одну тематическую область. Совместное присутствие этих единиц в региональном перечне не означает их совместного употребления в одной реплике или связи с личными планами участников. Исходное облако слов по материалам Приморского края приведено на рисунке 3.

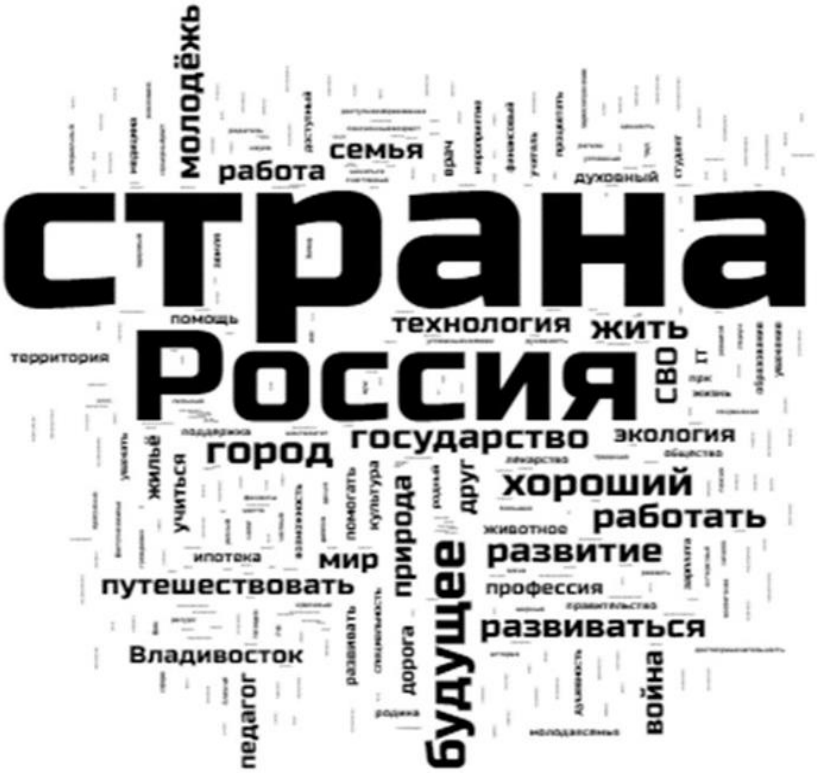


Рис. 3. Исходное облако слов: обсуждение будущего России в фокус-группах Приморского края.

Грамматическое сопоставление полных списков представлено в таблице. Во всех трех списках преобладают именные единицы. Различия в числе прилагательных и глаголов характеризуют только данный уровень отбора: отсутствие прилагательных в забайкальском списке не означает отсутствия признаковой или оценочной лексики во всем региональном тексте. Числа в таблице обозначают количество элементов списков, а не частоты их употребления.

Таблица 1. Грамматический состав региональных списков

№	**Группа единиц**	**Республика Бурятия**	**Забайкальский край**	**Приморский край**
1	**Именные единицы**	16	18	16
2	**Прилагательные**	3 *сильный, социальный, развитая*	0	1 *хороший*
3	**Глаголы**	1 *работать*	2 *работать, жить*	3 *работать, развиваться, путешествовать*
	Всего	20	20	20

Тематическая группировка дополняет это сопоставление: в материале Бурятии лицо представлено через несколько социальных ролей, в забайкальском наряду с профессиями названы сферы деятельности и материальные условия, в приморском представлены парные именные и глагольные обозначения процесса. Исследование касается тематического отбора общеупотребительных слов и имен собственных, а не территориальных диалектных особенностей.

Заключение

Сопоставление исходных топ-20 выявило шесть общих единиц: *Россия, страна, человек, мир, работать, молодежь*. Они характеризуют общую лексику обсуждений по сходным вопросам, но не устанавливают совпадения оценок участников.

Во всех региональных списках преобладают именные единицы (16, 18 и 16). В материале Бурятии рассмотрены социально-ролевые наименования и признаковая лексика, в забайкальском – сферы деятельности, материальные условия и профессии, в приморском – именное и глагольное выражение процесса, перемещение, природная и технологическая тематика. Эти характеристики относятся к выбранным перечням, а не исключительным региональным особенностям речи. Дополнительные примеры позволили разграничить признак и оценку, создание, сохранение и восстановление. Тематические группы могут стать основой разработки схемы разметки транскриптов. Дальнейший анализ контекстов и употребления слов отдельными участниками может уточнить интерпретацию региональных различий и оценок.

Литература

1. *Балакина И.А., Ульянова О.Б., Хабибуллина С.Б.* Репрезентация образа России во фрагменте политического дискурса // Политическая лингвистика. – 2023. – № 1 (97). – С. 35–41. DOI: 10.26170/1999-2629_2023_01_04.

2. *Великая Н.М., Зайцева А.А., Ирсетская Е.А.* Репрезентация образа будущего России в печатных СМИ в контексте консолидации российского общества // Социологическая наука и социальная практика. – 2023. – Т. 11. – № 4. – С. 8–29. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.1. EDN: EXVFUC.

3. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. – М.: ЛИБРОКОМ, 2024. – 278 с.

4. *Градосельская Г.В., Желтикова И.В., Пильгун М.А., Расходчиков А.Н.* Методология исследования образов будущего и место в ней социолингвистического анализа цифрового контента // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 510. – С. 81–91. DOI: 10.17223/15617793/510/8.

5. *Митрофанова О.А., Гаврилик Д.А.* Эксперименты по автоматическому выделению ключевых выражений в стилистически разнородных корпусах русскоязычных текстов // Terra Linguistica. – 2022. – Т. 13. – № 4. – С. 22–40. DOI: 10.18721/JHSS.13402.

6. *Помигуев И.А., Алексеев Д.В.* Государство как ценность: репрезентация образа будущего в речах российских парламентариев // Полития. – 2024. – № 2 (113). – С. 26–45. DOI: 10.30570/2078-5089-2024-113-2-26-45.

7. *Радина Н.К., Балакина Ю.В., Банников К.В.* Иллокутивный потенциал глаголов как инструментов медиафрейминга в дискурсе СМИ в период пандемии COVID-19 // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 510. – С. 52–62. DOI: 10.17223/15617793/510/5.

8. *Хилханова Э.В., Хилханов Д.Л.* Субъективные данные в социолингвистике и методы их исследования в ракурсе прогнозирования // Социолингвистика. – 2023. – № 4 (16). – С. 35–52. DOI: 10.37892/2713-2951-4-16-35-52.

9. *Шавлохова А.А., Брагин А.Д.* Репрезентации повседневности и образы технологического будущего: по следам комментариев в социальных медиа // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований (EISCRT). – 2024. – № 2 (7). – С. 226–260. DOI: 10.34680/EISCRT-2024-2(7)-226-260.

10. *Baker P.* Using Corpora in Discourse Analysis. – 2nd ed. – London: Bloomsbury Academic, 2023. – 280 p.

11. *Bucholtz M., Hall K.* Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach // Discourse Studies. – 2005. – Vol. 7. – No. 4–5. – pp. 585–614. DOI: 10.1177/1461445605054407.

12. *Burnett H., Abbou J., Thiberge G.* Analyzing linguistic variation using discursive worlds // Journal of Sociolinguistics. – 2024. – Vol. 28. – No. 4. – pp. 40–63. DOI: 10.1111/josl.12672.

13. *Eckert P.* Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation // Annual Review of Anthropology. – 2012. – Vol. 41. – pp. 87–100. DOI: 10.1146/annurev-anthro-092611-145828.

14. *Morgan D.L.* Focus Groups // Annual Review of Sociology. – 1996. – Vol. 22. – pp. 129–152. DOI: 10.1146/annurev.soc.22.1.129.

References

1. *Balakina I.A., Ul'yanova O.B., Khabibullina S.B.* Reprezentatsiya obraza Rossii vo fragmente politicheskogo diskursa. Politicheskaya lingvistika, 2023, no. 1 (97), pp. 35–41. DOI: 10.26170/1999-2629_2023_01_04.

2. *Velikaya N.M., Zaitseva A.A., Irsetskaya E.A.* Reprezentatsiya obraza budushchego Rossii v pechatnykh SMI v kontekste konsolidatsii rossiiskogo obshchestva. Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika, 2023, vol. 11, no. 4, pp. 8–29. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.1.

3. *Vol'f E.M.* Funktsional'naya semantika otsenki. – Moscow: LIBROKOM, 2024. – 278 p.

4. *Gradosel'skaya G.V., Zheltikova I.V., Pil'gun M.A., Raskhodchikov A.N.* Metodologiya issledovaniya obrazov budushchego i mesto v nei sotsiolingvisticheskogo analiza tsifrovogo kontenta. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2025, no. 510, pp. 81–91. DOI: 10.17223/15617793/510/8.

5. *Mitrofanova O.A., Gavrilik D.A.* Eksperimenty po avtomaticheskomu vydeleniyu klyuchevykh vyrazhenii v stilisticheski raznorodnykh korpusakh russkoyazychnykh tekstov. Terra Linguistica, 2022, vol. 13, no. 4, pp. 22–40. DOI: 10.18721/JHSS.13402.

6. *Pomiguev I.A., Alekseev D.V.* Gosudarstvo kak tsennost': reprezentatsiya obraza budushchego v rechakh rossiiskikh parlamentariev. Politiya, 2024, no. 2 (113), pp. 26–45. DOI: 10.30570/2078-5089-2024-113-2-26-45.

7. *Radina N.K., Balakina Yu.V., Bannikov K.V.* Illokutivnyi potentsial glagolov kak instrumentov mediafreiminga v diskurse SMI v period pandemii COVID-19. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2025, no. 510, pp. 52–62. DOI: 10.17223/15617793/510/5.

8. *Khilkhanova E.V., Khilkhanov D.L.* Sub"ektivnye dannye v sotsiolingvistike i metody ikh issledovaniya v rakurse prognozirovaniya. Sotsiolingvistika, 2023, no. 4 (16), pp. 35–52. DOI: 10.37892/2713-2951-4-16-35-52.

9. *Shavlokhova A.A., Bragin A.D.* Reprezentatsii povsednevnosti i obrazy tekhnologicheskogo budushchego: po sledam kommentariev v sotsial'nykh media. Industrii vpechatlenii. Tekhnologii sotsiokul'turnykh issledovanii (EISCRT), 2024, no. 2 (7), pp. 226–260. DOI: 10.34680/EISCRT-2024-2(7)-226-260.

Статья поступила в редакцию 16.05.2026. Принята к публикации 07.09.2026
The paper was submitted on 16.05.2026. Accepted for publication 07.09.2026

Дашибалова Ирина Николаевна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук (ИМБТ СО РАН), магистрант Восточно-Сибирского государственного института культуры (Россия).

Dashibalova Irina Nicolaevna, Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher at the Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (IMBT SB RAS), Master's Student at the East Siberian State Institute of Culture (Russia).

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Дашибалова И.Н., 2026

УДК 159.9

Жильцова О.Н.
Государственный гуманитарно-технологический университет
142611, Московская область, Орехово-Зуевский г. о.,
г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22
olgazh73@rambler.ru

Думнова Н.И.
Государственный гуманитарно-технологический университет
142611, Московская область, Орехово-Зуевский г. о.,
г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22
ndumnova@hotmail.com

ИНФАНТИЛИЗМ И СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ: ИССЛЕДОВАНИЕ В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня общего инфантилизма и его взаимосвязи с типами психологической сепарации от родителей у студентов педагогических специальностей. Исследование проведено на выборке студентов с использованием опросника «УВИ» А.А. Серегиной для диагностики уровня выраженности инфантилизма и «PSI» J. Hoffman в адаптации В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова для определения типов психологической сепарации от родителей молодых людей. Выявлено, что большинство студентов обладают чертами слабо инфантильной личности, в их профиле присутствуют черты эмоционально-волевой незрелости, импульсивности, ведомости и зависимости, проявляющиеся эпизодически в различных ситуациях. Исследование показало, что 87% выборки демонстрируют признаки инфантильной структуры личности, что обусловливает необходимость организации психолого-педагогической поддержки, направленной на смягчение инфантильных черт. Экспериментально изучена и показана связь между типами психологической сепарации от родителей у студентов педагогических специальностей и уровнем их общего инфантилизма. Установлены положительные корреляционные связи между шкалой общего инфантилизма и типами сепарации: эмоциональной и аттитюдной независимостью от родителей (отца и матери). Установленный феномен указывает на возможность того, что инфантильность не всегда сопровождается ослаблением, а в ряде случаев проявляется усилением эмоциональной и аттитюдной дистанцированности от родителей, что можно интерпретировать как наличие специфической формы сепарации, требующей дальнейшего теоретического осмысления и эмпирического подтверждения механизмов ее формирования.

Ключевые слова: общий инфантилизм, сепарация от родителей, индивидуация, конфликтологическая независимость, эмоциональная независимость, аттитюдная независимость.

Для цитирования: Жильцова О.Н., Думнова Н.И. Инфантилизм и сепарация от родителей: исследование в группе студентов педагогических специальностей // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 21–34.

Zhiltsova O.N.
State University of Humanities and Technology
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Dumnova N.I.
State University of Humanities and Technology
Orekhovo-Zuyevo, Russia

INFANTILISM AND SEPARATION FROM PARENTS: A STUDY IN A GROUP OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the level of general infantilism and its correlation with the types of psychological separation from parents among students of pedagogical specialties. The study was conducted on a sample of students using the “Level of Infantilism” questionnaire by A.A. Seregina to diagnose the level of infantilism and the "PSI" questionnaire by J. Hoffman, adapted by V.P. Dzukaev and T.Yu. Sadovnikov, to determine the types of psychological separation from parents among young people. It was revealed that the majority of students have traits of a weakly infantile personality, and their profile includes traits of emotional and volitional immaturity, impulsiveness, passivity, and dependence, which manifest themselves sporadically in various situations. The study showed that 87% of the sample demonstrated signs of an infantile personality structure, which demands the organization of psychological and pedagogical support aimed at mitigating infantile traits. The study experimentally examined and demonstrated the correlation between the types of psychological separation from parents among students of pedagogical specialties and their overall level of infantilism. Positive correlations have been found between the general infantilism scale and the types of separation: emotional and attitudinal independence from parents (father and mother). This phenomenon suggests that infantilism may not always be accompanied by a decrease in emotional and attitudinal distance from parents, but in some cases, it may lead to an increase in emotional and attitudinal distance from parents, which can be interpreted as a specific form of separation that requires further theoretical understanding and empirical confirmation of its formation mechanisms.

Keywords: general infantilism, separation from parents, individuation, conflictual independence, emotional independence, attitudinal independence.

Cite as: Zhiltsova O.N., Dumnova N.I. Infantilism and separation from parents: A study in a group of students of pedagogical specialties // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 21–34.

Введение

В России современные молодые люди вступают во взрослость, испытывая ряд трудностей, несводимых к сугубо материальным или бытовым проблемам. Поколение сегодняшних молодых людей родилось в «нулевые» XXI века. Если посмотреть на этот период развития нашей страны с экономической точки зрения, нельзя поспорить с утверждением о том, что

этот временной отрезок самый благоприятный для населения. Поскольку у родителей все базовые потребности были закрыты, дети закономерно получали больше внимания, чем дети, родившиеся в конце 80-х, начале 90-х гг. Опираясь на обобщенный опыт практикующих психологов, можем сказать, что в настоящее время большое количество юношей и девушек находятся в ситуации фрустрации. Возникает определённое противоречие: в детстве им было оказано много внимания со стороны родителей, что, бесспорно, желательно для нормального психического развития ребёнка, но, достигнув юношеского возраста, многие не способны к осуществлению продуктивной коммуникации с окружающими, планированию семейного бюджета, постановке жизненных целей в долгосрочной перспективе и даже самостоятельному решению бытовых задач. Молодые люди проявляют себя не как взрослеющие индивиды, которые уже должны принимать решения без участия родителей, а как люди более младших возрастных категорий.

В научной литературе проблема «сепарации» в психологическом смысле поднимается в психоанализе (М. Малер, М. Кляйн, Дж. Боулби и др.). З. Фрейд обращал внимание на особую важность высвобождения либидо из связи с объектами ранней привязанности, что необходимо для зрелой сексуальности и обретения психологической автономии [10].

В современных зарубежных работах, посвященных исследованиям психологической сепарации, наблюдается отход от представления о ней как о линейном процессе «отделения» – сейчас ее трактуют как сложное, многомерное явление [3], динамика которого существенно зависит от возраста [12; 18] и культурного контекста [9; 21], материальной независимости [15], гармоничных детско-родительских отношений [8; 9; 23].

Процесс сепарации от родителей подразумевает, что ребенок обретает функциональную, финансовую, эмоциональную, а также ценностную независимость. Несмотря на то, что многие могут считаться автономными в материальном и бытовом плане, эмоционально и ценностно остаются несвободными от их родителей. По нашему мнению, при рассмотрении проблемы сепарации особо остро встает необходимость изучения явления инфантилизма среди молодежи.

Одним из настораживающих проявлений инфантилизма выступает стойкое нежелание принимать взрослые роли и брать на себя соответствующие обязательства [11; 17]. Согласно исследованиям Д. Кайли, можно выделить ряд ключевых индикаторов инфантильного поведения: склонность избегать ответственности и перекладывать решения на других,

переживание внутреннего напряжения и эмоциональной нестабильности, чувство изолированности в сочетании с глубинными тревожными ожиданиями, размытость представлений о гендерных ролях и моделях поведения, нарциссизм, проявление превосходства на почве гендерных стереотипов. Формирование этих признаков – постепенный процесс: они начинают проявляться и нарастать в подростковом возрасте и могут закрепляться вплоть до 22–24 лет. Именно в этот период особенно значима своевременная психолого-педагогическая поддержка: она помогает распознать ранние маркеры незрелости и выстроить стратегии развития самостоятельности. Д. Кайли подчеркивает, что сказка о Питере Пэне – не просто поучительная аллегория, но и отражение довольно тревожной психологической реальности (в юнгианской аналитической психологии – Puer Aeternus, архетип Пуэра) [16; 7]. В последние десятилетия явление инфантилизма в молодежной среде демонстрирует нарастающую динамику, что обусловлено усилением в обществе ориентации на получение удовольствия [19; 20; 22; 13; 5].

Основной целью обсуждаемого в статье исследования выступает выявление связи между уровнем инфантилизма и степенью сепарированности от родителей на российской выборке студентов педагогических специальностей.

Исследование

В эмпирической части исследования представлены результаты анализа взаимосвязи между уровнем выраженности инфантилизма и типами психологической сепарации юношей и девушек от родителей. Психологическое обследование было проведено среди студентов на базе одного из столичных вузов (по этическим соображениям название вуза опущено). В ходе изучения было опрошено 113 человек в возрасте от 20 до 22 лет. Для проверки предположения о связи уровня инфантилизма и типов сепарированности от родителей были использованы следующие методики:

1. «Опросник психологической сепарации» (PSI, Psychological Separation Inventory) J. Hoffman [14], адаптация: В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова;

2. Опросник «Уровень выраженности инфантилизма» (УВИ) (А.А. Серегина).

Рассмотрим особенности выраженности инфантилизма у студентов педагогических специальностей (таблица 1).

Таблица 1. Уровень общего инфантилизма студентов

Уровень общего инфантилизма	**Количество студентов, %**
Неинфантильная личность	**13%**
Слабо инфантильная личность	**65%**
Средне инфантильная личность	**22%**
Высоко инфантильная личность	**–**

Анализ результатов диагностики показал, что среди студентов 13% имеют черты не инфантильной личности. У таких студентов преобладают черты эмоционально-волевой зрелости, у них сформирована способность к самоконтролю и дисциплине, а поведение осознанно и соответствует общественным нормам. Они достаточно независимы, умеют принимать самостоятельные решения и готовы преодолевать препятствия и справляться с трудностями на пути к достижению цели. Эти молодые люди имеют развитую способность к саморефлексии, они способны анализировать свои поступки, их причины и последствия.

Большинство студентов, принявших участие в исследовании, обладают чертами слабо инфантильной личности (65%). В структуре их личности есть отдельные черты эмоционально-волевой незрелости, которые чаще всего проявляются ситуативно и не являются доминирующими в поведении. Иногда такие молодые люди могут действовать импульсивно, проявлять ведомость или зависимость в отдельных ситуациях. Также они могут испытывать дискомфорт при столкновении с серьезными проблемами, но чаще всего способны преодолевать трудности на пути к своей цели. Они могут рефлексировать, но анализ собственных поступков является поверхностным.

У следующей группы студентов доминируют черты средне инфантильной личности (22%). Для этих студентов характерна эмоционально-волевая незрелость, импульсивность, задержка в нравственном и социальном развитии. Они имеют слабую мотивацию деятельности и ориентированы на получение сиюминутных удовольствий. Стремление к гедонизму у них главенствует над потребностью в саморазвитии. Эти молодые люди предпочитают отказываться от принятия самостоятельных решений и склонны перекладывать ответственность на других. Они склонны к избеганию проблем, а навыки преодоления трудностей у них сформированы слабо.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что большинство студентов, принявших участие в исследовании, обладают

чертами слабо инфантильной личности. Особого внимания заслуживают студенты, у которых доминируют черты средне инфантильной личности, поскольку в этой группе наиболее выражена задержка в нравственном и социальном развитии, что может существенно ограничивать их возможности для самостоятельной взрослой жизни.

Далее проанализируем специфику взаимосвязей между типами психологической сепарации юношей и девушек от родителей и уровнем их общего инфантилизма (таблица 2).

Таблица 2. Взаимосвязь уровня инфантилизма и типов психологической сепарации молодых людей

Тип психологической сепарации	**Общая инфантильность**
Конфликтологическая независимость от матери	$\boldsymbol{r_s = -0.272^{**}}$
Эмоциональная независимость от матери	$\boldsymbol{r_s = 0.218^{*}}$
Аттитюдная независимость от матери	$\boldsymbol{r_s = 0.339^{**}}$
Функциональная независимость от матери	$r_s = 0.098$
Эмоциональная независимость от отца	$\boldsymbol{r_s = 0.299^{**}}$
Аттитюдная независимость от отца	$\boldsymbol{r_s = 0.281^{**}}$
Конфликтологическая независимость от отца	$r_s = -0.052$
Функциональная независимость от отца	$r_s = 0.08$

*Примечание. * Корреляция значима на уровне 0,05; ** корреляция значима на уровне 0,01.*

В эмпирическом исследовании установлена отрицательная статистически значимая связь между шкалой общего инфантилизма и типом сепарации «Конфликтологическая независимость от матери» (rs = - 0.272, p ≤ 0,01). Отрицательный характер связи свидетельствует о том, что чем выше уровень общего инфантилизма у студентов, тем ниже их конфликтологическая независимость от матери. В случае низкой или отсутствующей инфантильности у молодых людей не возникает внутреннего конфликта в отношениях с матерью: они в значительно меньшей степени будут испытывать выраженное чувство вины, обиды и гнева по отношению к ней, кроме того, у них будет наблюдаться низкий уровень эмоциональной напряженности во взаимодействии с ней. Молодые люди с низким уровнем инфантильности будут обладать большей психологической автономией в отношениях с матерью, в сравнении с юношами и девушками, имеющими инфантильный тип личности. В то время как у инфантильных личностей в значительно большей степени будут

проявляться неразрешенные конфликты, эмоциональная зависимость и чрезмерная, травмирующая включенность в отношениях с матерью.

Особый интерес, по нашему мнению, представляют результаты анализа взаимосвязей между уровнем общего инфантилизма и типами сепарации, представленными эмоциональной и аттитюдной независимостью от родителей.

Установлена статистически значимая связь между шкалой общего инфантилизма и типом сепарации «Эмоциональная независимость от матери» ($r_s = 0.218$, $p \leq 0,05$). Данный характер связи указывает на то, что чем более инфантильным будет молодой человек, тем в меньшей степени он будет эмоционально зависеть от матери и нуждаться в постоянном ее одобрении и поддержке. Такой результат противоречит нашей гипотезе, согласно которой инфантильные личности, как правило, демонстрируют повышенную эмоциональную зависимость от родителей. И, наоборот, у молодых людей с низким инфантилизмом эмоциональная связь с матерью, как правило, будет носить более зрелый и автономный характер, они практически не будут зависеть от ее мнения, одобрения и эмоционального участия; такие юноши и девушки будут склонны к большей самостоятельности в эмоциональном переживании и осмыслении жизненных событий. Можно предположить, что обнаруженная положительная корреляция между общей инфантильностью и эмоциональной независимостью от матери указывает на то, что инфантильные молодые люди проявляют лишь формальную эмоциональную независимость от матери, которая не основана на подлинной внутренней эмоциональной автономии. Такая независимость может быть интерпретирована как реакция избегания, эмоциональная защита или способ избежать конфликтов, а не результат осознанной автономии. Другими словами, полученная связь может быть проинтерпретирована как искаженная форма эмоциональной сепарации от матери, где внешняя эмоциональная отстраненность от нее компенсирует внутреннюю незрелость. Это может быть связано с тем, что молодые люди с инфантильными чертами могут быть неспособны конструктивно переживать близость и привязанность во взаимоотношениях, а также со спецификой отношений с матерью: высоким уровнем конфликтов, дефицитом заботы, эмоциональным отвержением.

Установлена статистически значимая связь между шкалой общего инфантилизма и типом сепарации «Аттитюдная независимость от матери» ($r_s = 0.339$, $p \leq 0,01$). Это указывает на то, что в исследованной группе

студентов чем выше уровень инфантилизма, тем выше аттитюдная независимость от матери. Это противоречит нашей гипотезе, согласно которой инфантильные личности, как правило, демонстрируют более выраженную аттитюдную зависимость от родителей и склонность к копированию их взглядов, ценностей и убеждений. В то время как молодые люди с низким уровнем инфантилизма проявляют гораздо большую самостоятельность в отстаивании собственных убеждений, мировоззрения и моделей поведения, не завися от мнения матери. Они способны критически оценивать информацию, принимать самостоятельные решения и не копировать взгляды матери в вопросах мировоззрения, морали, социального поведения и жизненных приоритетов. Другими словами, у этих юношей и девушек есть личное мнение, которое они свободно высказывают, а также сформированы независимые модели поведения. Можно предположить, что обнаруженная положительная корреляция между общей инфантильностью и аттитюдной независимостью от матери свидетельствует о специфической форме сепарации молодых людей, где внешняя аттитюдная независимость от матери выступает как результат внутренней незрелости, как неосознанное противопоставление взглядов матери собственным, не подкрепленное внутренней работой по формированию сознательных убеждений, этических норм, социальных установок и ключевых жизненных ценностей. Инфантильные молодые люди в этом случае демонстрируют внешнюю независимость в вопросах убеждений и взглядов, однако эта независимость имеет импульсивный характер, она не опирается на сформированную мировоззренческую систему и устойчивую структуру личностных ориентаций.

Установлена статистически значимая связь между шкалой общего инфантилизма и типом сепарации «Эмоциональная независимость от отца» ($r_s = 0.299$, $p \leq 0{,}01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что у молодых людей усиление инфантильных черт сопровождается повышением эмоциональной независимости от отца. Это проявляется в уменьшении необходимости у юношей и девушек в признании и заботе с его стороны. Полученные данные не согласуются с нашим предположением о том, что люди с инфантильными чертами характера обычно испытывают сильную эмоциональную привязанность к своим родителям, часто нуждаются в их поддержке, одобрении и участии, а также сильнее зависят от их мнения и эмоциональной реакции. Можно предположить, что выявленная положительная связь между общей инфантильностью и эмоциональной

независимостью от отца свидетельствует о том, что инфантильные молодые люди меньше нуждаются во внимании и одобрении со стороны отца, а также проявляют меньшую эмоциональную вовлеченность в отношения с ним, при этом они в меньшей степени склонны испытывать тревогу, чувство вины или обиду в случае его эмоциональной отстраненности. Напротив, у студентов с низким уровнем инфантилизма наблюдается более низкая эмоциональная независимость от отца, что выглядит неожиданным и противоречивым. Такие молодые люди в большей степени эмоционально привязаны к отцу, нуждаются в его поддержке, признательности, позитивной оценке и близости. Таким образом, исследование показало, что высокая степень инфантильности коррелирует с повышенной, а не со сниженной эмоциональной независимостью от отца. Данный факт дает основание полагать, что у молодых людей, принявших участие в исследовании, независимость выражается не в виде подлинной психологической самостоятельности, а носит импульсивный характер. Это проявляется в виде формальной поверхностной эмоциональной дистанции по отношению к отцу. Такое явление также наблюдается в отношениях с матерью.

Установлена статистически значимая связь между шкалой общего инфантилизма и типом сепарации «Аттитюдная независимость от отца» ($rs = 0.281$, $p \leq 0{,}01$). В исследованной выборке прослеживается тенденция: чем выше уровень инфантильности молодых людей, тем выше независимость их убеждений, мировоззренческих позиций и ценностных ориентиров от взглядов отца. Выявленная корреляционная связь позволяет интерпретировать полученный результат таким образом: в условиях данного исследования инфантильность сопряжена с более выраженной аттитюдной независимостью от отца. Это не согласуется с нашим предположением о том, что у студентов с низким уровнем инфантилизма уже сформирована собственная позиция и система взглядов, которая не просто воспроизводит отцовскую. Молодые люди обладают способностью самостоятельно анализировать жизненные обстоятельства, моральные принципы, социальные установки и приоритеты, не принимая слепо точку зрения отца. При взаимодействии с отцом они имеют внутренний плюрализм: могут уважать и учитывать его мнение, но при этом не зависеть от него в формировании собственных убеждений. Взгляды, ценности и убеждения студентов с выраженным уровнем инфантилизма часто воспроизводят отцовскую позицию, они склонны подчиняться взглядам отца в вопросах мировоззрения, морали, социального поведения и жизненных целей. Для них

отец служит важным ориентиром, чье мнение воспринимается без критики и не подвергается самостоятельному анализу. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют предположить, что у инфантильных молодых людей ценностно-мировоззренческая сепарация от отца обусловлена не осознанной сепарацией и устойчивой, независимой системой взглядов, а неумением выстроить доверительное, равноправное взаимодействие с отцом и невозможностью получить от него ту ценностно-смысловую близость, которая им нужна. В результате они защищаются от этой несостоятельности через дезадаптивную сепарацию, путем противопоставления собственных взглядов и убеждений таковым у отца. Похожая ситуация наблюдается при рассмотрении особенностей их сепарации с матерью. Такую форму сепарации нельзя признать зрелой и завершенной.

Интерпретация

Результаты диагностического обследования свидетельствуют о том, что 87% продиагностированных студентов обладают признаками инфантильной структуры личности, что оказывает негативное влияние как на процесс личностного развития, так и на эффективность адаптации к социальной и образовательной среде, включая успешность учебной деятельности. Исследования показывают, что студенты с инфантильными чертами демонстрируют отрицательное отношение к учебному процессу, характеризуются завышенными требованиями к руководству образовательной организации, преподавателям и другим субъектам образовательной среды. Они избегают установления конструктивных межличностных отношений с одногруппниками, что препятствует сплочению коллектива и коллективного взаимодействия [2]. Такие студенты склонны деструктивно влиять на учебный процесс. Их поведение может быть направлено на дезорганизацию учебного процесса через активные (например, нарушение дисциплины, частые конфликты с одногруппниками и т. д.) и пассивные формы действий (например, отказ от участия в культурной жизни университета, волонтерских акциях и т. д.). Такие обучающиеся не выстраивают долгосрочных целей, не исследуют возможные пути профессионального и личного развития, у них отсутствуют планы по устройству на работу по специальности [4; 6]. В связи с этим указанные студенты нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении по трансформации инфантильных черт личности, что в условиях

университетской образовательной среды предполагает реализацию программ, направленных на развитие у таких молодых людей навыков самостоятельности, ответственности, целеполагания, планирования и саморегуляции, а также формирование адекватных стратегий социального взаимодействия.

Установленная отрицательная статистически значимая связь между общим инфантилизмом и конфликтологической независимостью от матери может быть проинтерпретирована так: инфантилизм выступает как фактор, снижающий уровень конфликтологической независимости юношей и девушек от матери, что подтверждает теоретические представления о связи между эмоциональной несформированностью личности и зависимостью от родителей в конфликтных ситуациях. Выраженная зависимость от матери в конфликтных ситуациях, обусловленная инфантильными чертами личности, может затруднять формирование самостоятельности, навыков саморегуляции и целеполагания, в том числе и в учебной деятельности. В исследовании А.В. Литвиновой также установлена взаимосвязь компонентов психологической сепарации от родителей с особенностями целеполагания у студентов [1]. В условиях необходимости самостоятельного планирования учебной деятельности такая зависимость может стать барьером для успешной адаптации к образовательной среде вуза, способствовать повышению уровня тревожности и эмоциональной нестабильности, что в конечном итоге приводит к снижению академической успеваемости и мотивации к обучению.

В ходе эмпирического исследования выявлены статистически значимые положительные корреляции между шкалой общего инфантилизма и типами сепарации: эмоциональной и аттитюдной независимостью от родителей (отца и матери). Полученные данные не соответствуют нашему исходному предположению. Мы ожидали, что высокий уровень инфантилизма личности связан с эмоциональной и аттитюдной зависимостью от отца и матери. Это позволяет предположить, что в условиях современной студенческой среды инфантильные черты личности не всегда реализуются в форме прямой зависимости от родителей. Они могут проявляться в специфической, дезадаптивной форме сепарации, когда «декларативная» независимость от родителей сочетается с эмоциональной незрелостью. Подобное состояние сопровождается трудностями в самостоятельном принятии решений, приводит к формированию зависимого поведения в иных сферах жизни. Таким образом, инфантильность личности

способна проявляться не в ослаблении, а в усилении автономности от родительского влияния на эмоциональном и ценностном уровнях. Это указывает на наличие специфической формы сепарации, что обусловливает необходимость дополнительного теоретического и эмпирического анализа механизмов формирования подобной формы сепарации.

Заключение

На основании результатов эмпирического исследования сформулированы следующие выводы:

1. Выявлен высокий уровень выраженности признаков инфантильной структуры личности в студенческой выборке, что указывает на распространенность данного феномена среди обследованных студентов.
2. Установлена статистически значимая отрицательная связь между общим инфантилизмом и конфликтологической независимостью от матери. Более выраженная инфантильность связана с меньшей способностью к самостоятельному и конструктивному разрешению конфликтов с матерью.
3. Выявлены статистически значимые положительные корреляции между общим инфантилизмом и эмоциональной и аттитюдной независимостью от родителей. Это позволяет предположить, что инфантильность может выступать специфической формой дезадаптивной сепарации, при которой эмоциональная и ценностно-смысловая дистанцированность сочетается с сохраняющейся зависимостью от родителей.
4. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения инфантильной структуры личности в контексте сепарации от родителей и разработки университетских программ, направленных на развитие личностной зрелости студентов.

Литература

1. *Литвинова А.В.* Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 59–71. DOI: 10.17759/psyedu.2020120105.

2. *Мыскин С.В., Макеева Г.А.* Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 2. С. 89–104. DOI: 10.17759/psyedu.2021130206.

3. *Нестерова А.А., Косолапова А.В.* Особенности психологической сепарации молодежи от родителей // Современная зарубежная психология. 2026. Т. 15. № 1. С. 17–26. DOI: 10.17759/jmfp.2026150102.

4. *Пахомова Е.А.* Инфантилизм в студенческой молодежной среде как психолого-педагогическая проблема // Человеческий капитал. 2021. Т. 146. № 2. С. 234–242. DOI: 10.25629/HC.2021.02.23.

5. *Серегина А.А.* Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.

6. *Утенков А.В.* Факторы и детерминанты проявления учебно-познавательного инфантилизма студентов в вузе // Проблемы профессиональной подготовки современного специалиста: материалы межвузовской научно-практической конференции. М.: МАГМУ, 2009. С. 68–73.

7. *Франц М.-Л. фон.* Вечный юноша. Puer Aeternus / пер. с англ. В. Мершавки. М.: Независимая фирма «Класс», 2009. 384 с.

8. *Allen J.P., Costello M., Kansky J., Loeb E.L.* When friendships surpass parental relationships as predictors of long-term outcomes: Adolescent relationship qualities and adult psychosocial functioning // Child Development. 2022. Vol. 93. No. 3. pp. 760–777. DOI: 10.1111/cdev.13713.

9. *Dishion T.J., Nelson S.E., Bullock B.M.* Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour // Journal of Adolescence. 2004. Vol. 27. No. 5. pp. 515–530. DOI: 10.1016/j.adolescence.2004.06.005.

10. *Ferrer-Wreder L., Kroger J.* Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other. 4th ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2020.

11. *Gazzillo F., Lingiardi V., Del Corno F., Genova F., Bornstein R.F., Gordon R.M., McWilliams N.* Clinicians' emotional responses and Psychodynamic Diagnostic Manual adult personality disorders: A clinically relevant empirical investigation // Psychotherapy. 2015. Vol. 52. No. 2. pp. 238–246. DOI: 10.1037/a0038799.

12. *Hadiwijaya H., Klimstra T.A., Vermunt J.K., Branje S.J.T., Meeus W.H.J.* On the development of harmony, turbulence, and independence in parent–adolescent relationships: A five-wave longitudinal study // Journal of Youth and Adolescence. 2017. Vol. 46. No. 8. pp. 1772–1788. DOI: 10.1007/s10964-016-0627-7.

13. *Hayward K.* 'Life stage dissolution' in Anglo-American advertising and popular culture: kidults, Lil' Britneys and middle youths // The Sociological Review. 2013. Vol. 61. No. 3. pp. 525–548. DOI: 10.1111/1467-954X.12032.

14. *Hoffman J.A.* Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31. No. 2. pp. 170–178. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.170.

15. *Howell A.J.* All in the Family: Residential Outcomes and Family Proximity: PhD diss. (Sociology). Cincinnati: University of Cincinnati, 2014. URL: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1415283636 (viewed: 18.02.2026).

16. *Kiley D.* The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up. New York: Dodd, Mead, 1983.

17. *McWilliams N.* Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. 426 p.

18. *Pini S., Milrod B. (Eds.).* Separation Anxiety in Adulthood: How to Address It in Clinical Practice. Cham: Springer, 2023. XII, 113 p. DOI: 10.1007/978-3-031-37446-3.

19. *Pupavac V.* From statehood to childhood: regeneration and changing approaches to international order // Regeneration of War-Torn Societies / ed. by M. Pugh. London: Palgrave Macmillan, 2000. pp. 134–153. DOI: 10.1007/978-1-349-62835-3_8.

20. *Schulenberg J.E., Zarrett N.R.* Mental health during emerging adulthood: continuity and discontinuity in courses, causes, and functions // Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century / ed. by J.J. Arnett, J.L. Tanner. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. pp. 135–172. DOI: 10.1037/11381-006.

21. *Sugimura K., Hihara S., Hatano K., Nakama R., Saiga S., Tsuzuki M.* Profiles of emotional separation and parental trust from adolescence to emerging adulthood: Age differences and associations with identity and life satisfaction // Journal of Youth and Adolescence. 2023. Vol. 52. No. 3. pp. 475–489. DOI: 10.1007/s10964-022-01716-z.

22. *Tanner J.L., Reinherz H.Z., Beardslee W.R., Fitzmaurice G.M., Leis J.A., Berger S.R.* Change in prevalence of psychiatric disorders from ages 21 to 30 in a community sample // The Journal

of Nervous and Mental Disease. 2007. Vol. 195. No. 4. pp. 298–306. DOI: 10.1097/01.nmd.0000261952.13887.6e.

23. *Xiang S., Liu Y., Lu Y., Bai L., Xu S.* Exploring the family origins of adolescent dysfunctional separation-individuation // Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29. No. 2. pp. 382–391. DOI: 10.1007/s10826-019-01644-w.

References

1. *Litvinova A.V.* Psikhologicheskaya separatsiya ot roditeley kak uslovie razvitiya tselepolaganiya studentov. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 59–71. DOI: 10.17759/psyedu.2020120105.

2. *Myskin S.V., Makeeva G.A.* Adaptatsionnye aspekty sotsial'noy situatsii razvitiya podrostkov v usloviyakh obucheniya v organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniya. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya, 2021, vol. 13, no. 2, pp. 89–104. DOI: 10.17759/psyedu.2021130206.

3. *Nesterova A.A., Kosolapova A.V.* Osobennosti psikhologicheskoy separatsii molodezhi ot roditeley. Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya, 2026, vol. 15, no. 1, pp. 17–26. DOI: 10.17759/jmfp.2026150102.

4. *Pakhomova E.A.* Infantilizm v studencheskoy molodezhnoy srede kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. Chelovecheskiy kapital, 2021, vol. 146, no. 2, pp. 234–242. DOI: 10.25629/HC.2021.02.23.

5. *Seregina A.A.* Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya preodoleniya infantilizma u bezrabotnoy molodezhi: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2006. 25 p.

6. *Utenkov A.V.* Faktory i determinanty proyavleniya uchebno-poznavatel'nogo infantilizma studentov v vuze. Problemy professional'noy podgotovki sovremennogo spetsialista: materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moscow: MAGMU, 2009, pp. 68–73.

7. *Frants M.-L. fon.* Vechnyy yunosha. Puer Aeternus / per. s angl. V. Mershavki. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2009. 384 p.

Статья поступила в редакцию 13.07.2026. Принята к публикации 02.09.2026
The paper was submitted on 13.07.2026. Accepted for publication 02.09.2026

Жильцова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Государственного гуманитарно-технологического университета (Россия)

Думнова Надежда Игоревна, старший преподаватель Государственного гуманитарно-технологического университета (Россия)

Zhiltsova Olga Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the State University of Humanities and Technology (Russia)

Dumnova Nadezhda Igorevna, Senior Lecturer at the State University of Humanities and Technology (Russia)

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Жильцова О.Н., Думнова Н.И., 2026

УДК 159.923.3

Мусатова О.А.
МИРЭА – Российский технологический университет
119435, ул. Малая Пироговская, д. 1
г. Москва, Россия
muoxa@mail.ru

Шпагина Е.М.
МИРЭА – Российский технологический университет
119435, ул. Малая Пироговская, д. 1
г. Москва, Россия
shpaginaelena@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов первого курса с использованием 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла и Индивидуально-типологического опросника (ИТО). Рассмотрены особенности коммуникативной, когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности первокурсников. В коммуникативной сфере выявлено преобладание интровертированных тенденций, проявляющихся в замкнутости, застенчивости, недостаточной общительности и склонности к уходу в мир фантазий. У части респондентов показатели интроверсии по методике ИТО достигают дезадаптивного уровня. Результаты опросника Кеттелла свидетельствуют о сдержанности и робости в общении с незнакомыми людьми, умеренной подозрительности, недостаточном опыте социальных отношений и склонности ориентироваться на групповые нормы. Статистически значимых различий между юношами и девушками по коммуникативным показателям не выявлено. Когнитивная сфера характеризуется достаточным уровнем развития абстрактного мышления. Среди студентов представлены лица с творческим, мечтательным складом ума, а также с консервативным и инновационным стилями мышления. В эмоционально-волевой сфере отмечается сочетание способности контролировать внешние проявления эмоций с внутренней эмоциональной нестабильностью, тревожностью и осторожностью в межличностных отношениях. Выявлены изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, гибкость представлений о поведенческих нормах и трудности самоконтроля. Полученные результаты позволяют определить личностные особенности первокурсников и могут быть использованы при организации их психологического сопровождения.

Ключевые слова: студенты-первокурсники, психологический портрет, интроверсия, абстрактное мышление, тревожность, эмоциональная нестабильность, самоконтроль.

Для цитирования: Мусатова О.А., Шпагина Е.М. Психологический портрет студента-первокурсника высшей школы // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 35–53.

Musatova O.A.
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia

Shpagina E.M.
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENT

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the personality characteristics of first-year university students using R. Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) and the Individual Typological Questionnaire (ITQ). The study examines the communicative, cognitive, and emotional-volitional characteristics of first-year students. In the communicative sphere, a predominance of introverted tendencies was identified, manifested in social withdrawal, shyness, limited sociability, and a tendency to retreat into a world of fantasy. According to the ITQ results, some respondents demonstrated levels of introversion associated with maladjustment. The results of Cattell's questionnaire indicate restraint and timidity in interactions with unfamiliar people, moderate suspiciousness, limited experience in social relationships, and a tendency to rely on group norms. No statistically significant differences were found between male and female students in communicative characteristics. The cognitive sphere is characterized by an adequate level of abstract thinking. The students demonstrate diverse thinking characteristics, including creative and imaginative tendencies, as well as conservative and innovative thinking styles. In the emotional-volitional sphere, the ability to control outward emotional expressions coexists with internal emotional instability, anxiety, and caution in interpersonal relationships. Mood fluctuations, motivational instability, sentimentality, flexibility in perceptions of behavioral norms, and difficulties with self-control were also identified. The findings provide insight into the personality characteristics of first-year students and may be used to inform the organization of psychological support services.

Keywords: first-year university students, psychological profile, introversion, abstract thinking, anxiety, emotional instability, self-control.

Cite as: Musatova O.A., Shpagina E.M. Psychological portrait of a first-year university student // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 35–53.

Введение

Психологическое обеспечение образовательной деятельности является важным направлением в педагогической системе современного общества. В России право на психологическую помощь имеют все участники образовательного процесса, что закреплено в законодательстве об образовании. В 2021 году утверждено положение о психологической службе высшего учебного заведения. Современная педагогика высшей школы опирается на психологические знания. Понимание личности обучающегося

является научной основой процессов обучения, воспитания и развития в педагогике. Однако данные о личности обучающихся необходимо актуализировать. Каков психологический портрет современного студента-первокурсника? Частично ответить на этот вопрос позволяют результаты исследования, представленные в настоящей статье.

Ниже приведен некоторый теоретический анализ исследований личности студентов за последние 5 лет.

В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко и И.Ю. Цыганов обследовали 322 студента, обучающихся по технической специальности «Информационная безопасность» на предмет наличия стресса в преддверии экзаменационной сессии и выявили, что для большинства студентов характерен средний уровень выявляемого исследованием стресса в сравнении с общероссийской выборкой. В исследование был включен опросник на саморегуляцию, с помощью которого было установлено, что предиктором экзаменационной успешности является высокий уровень осознанной регуляции. Исследователи назвали такие важные компетенции, как оценивание результатов и программирование учебных действий, надежность и настойчивость [3].

А.О. Ряжкин рассматривает связь регуляторной сферы личности как «контроль поведения» с успешностью в обучении. Успешные студенты имеют развитый уровень контроля своего поведения, что позволяет им регулировать эмоциональные состояния и преодолевать трудности, то есть рассматривать получение образования как управляемый процесс. Такие студенты выступают как субъекты учебно-профессиональной деятельности [8; 15].

Ю.В. Обухова и Е.Ф. Бороховский на основе проведенного исследования сделали вывод о значимости эмоционального интеллекта в период овладения профессией, то есть в процессе обучения в вузе. Они выявили значимость как внутриличностного эмоционального интеллекта, так и межличностного, который является субъективной основой восприятия профессиональной самореализации. Авторы подчеркивают важность включения тренингов развития эмоционального интеллекта в программы психологического сопровождения студентов вузов [4].

Д.Г. Бередед, А.С. Абебе и Р.Д. Негаси на основе исследования утверждают, что эмоциональный интеллект положительно влияет на успеваемость и академическую вовлеченность студентов. Вовлеченность

напрямую повышает успеваемость и служит медиатором связи между эмоциональным интеллектом и успеваемостью [12].

Исследование С. Гомез-Поло и соавторов показало, что студенты со слабым уровнем способности понимать и контролировать свои эмоции показывают высокий уровень нейротизма. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта коррелирует с открытостью в получении социального опыта и доброжелательностью [13].

Т.Н. Тихомирова и соавторы рассматривают уровни психологического самочувствия, субъективного счастья и тревожности первокурсников через призму стратегий поступления в вуз. Наиболее чувствительным к параметру поступления в вуз явилась личностная тревожность. Выбор стратегии поступления влияет и на успеваемость. Исследование выявило влияние психологического благополучия в группах на связь стратегий поступления и успеваемости [6].

В.Н. Пуляева и А.Н. Неврюев исследовали академическую мотивацию студентов во взаимосвязи с удовлетворённостью базовых психологических потребностей и отчуждением от учёбы. Опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, исследователи рассматривали три базовые психологические потребности: в автономии, компетентности и связанности. По результатам исследования были выделены три группы студентов. Первую группу составили обучающиеся с высоким уровнем удовлетворённости базовых психологических потребностей, позитивно направленной академической мотивацией и низким уровнем отчуждения от учёбы. Во вторую группу вошли студенты с более низким уровнем удовлетворённости этих потребностей, преобладанием внешних мотивов учебной деятельности и более высоким уровнем отчуждения. Третью группу составили студенты с низким уровнем удовлетворённости базовых психологических потребностей, выраженной академической амотивацией и высоким уровнем отчуждения от учёбы [5; 7].

А.Г. Самохвалова и коллеги выявили четыре фактора благополучия у студентов вуза: 1) «благополучие как цель», связано с устремлением в будущее; 2) «благополучие как деятельность», направлено на достижение актуальной счастливой и наполненной жизни; 3) «благополучие как контроль» – соответствие жизни социальным нормам, связь с ответственностью и контролем; 4) «благополучие как автономность» – это опора на сохранение собственных границ, сконцентрированность на себе и своей индивидуальности [10].

М.Б. Чижкова изучала личностные факторы адаптации студентов-первокурсников медицинского вуза и выделила факторы успешной адаптации: 1) эмоциональная зрелость и положительное отношение к жизни; 2) готовность к изменениям в комплексе с оценкой и принятием своего Я; 3) социальная активность; 4) интеллектуальные способности. В группу факторов дезадаптации вошли такие качества, как консерватизм, с одной стороны, и потребность в признании и идеалистическое мировосприятие – с другой [11].

Исследователи К. Мостерт и Ду Тойт показали, что позитивный опыт студенчества напрямую связан с благополучием студентов и их успеваемостью. Личные трудности, такие как проблемы в межличностных отношениях или финансовые трудности, снижают стремление студентов к саморазвитию и ухудшают психологическое благополучие. При этом академические требования и отношения с преподавателями существенного влияния не оказывают. Также в исследовании подчеркивается положительная роль таких ресурсов, как социальная поддержка, программы развития, личностные ресурсы (использование сильных сторон). Главным ресурсом исследователи считают самостоятельность, так как она побуждает проявлять инициативу и позволяет эффективнее использовать свои возможности [14].

А.В. Микляева, Ю.Л. Проект и В.В. Хороших провели метаанализ исследований, посвящённых изменениям ценностных ориентаций российских студентов по мере развития информационных технологий. Авторы установили, что «наблюдается смещение к ценностям коллективизма и сохранения позитивных отношений с другими людьми» при снижении привлекательности ценностей, связанных с доминированием над окружающими и самоутверждением [2, с. 965].

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 100 студентов первого курса гуманитарных и технических вузов г. Москвы, из них 54 девушки и 46 юношей. Диагностика личностных особенностей студентов проводилась с помощью 16-факторного теста Кеттелла [1] и Индивидуально-типологического опросника (ИТО) [9].

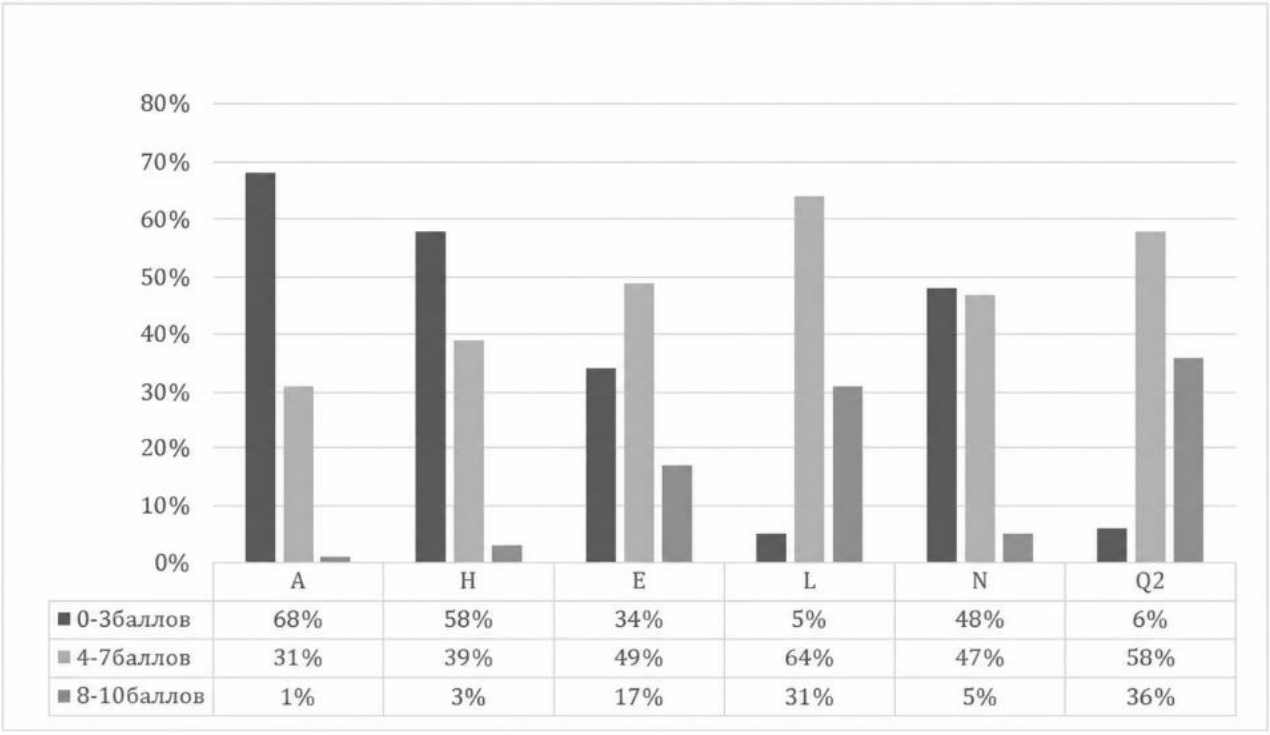
Результаты

Полученные результаты диагностики с помощью 16-факторного опросника Кеттелла обобщены и структурированы по четырем блокам: коммуникативные свойства, интеллектуальные свойства, эмоциональные свойства и свойства нормативно-волевой регуляции поведения.

Ниже приведены результаты анализа и обобщения по каждому блоку личности студента-первокурсника.

На рисунке 1 представлены результаты исследования коммуникативных свойств личности студентов по шести факторам 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла. Каждый фактор характеризуется парой полярных качеств:

- A (замкнутость, отчуждённость/общительность, открытость);
- H (робость/смелость);
- E (подчинённость/доминантность);
- L (доверчивость/подозрительность);
- N (прямолинейность/дипломатичность);
- Q2 (конформизм/нонконформизм).



	A	H	E	L	N	Q2
0-3баллов	68%	58%	34%	5%	48%	6%
4-7баллов	31%	39%	49%	64%	47%	58%
8-10баллов	1%	3%	17%	31%	5%	36%

Рис. 1. Выраженность факторов, объединённых в коммуникативную группу

По факторам E, L, N и Q2 от 47 до 64% респондентов получили оценки в диапазоне 4–7 баллов, что соответствует среднему уровню выраженности исследуемых свойств. Вместе с тем 68% студентов получили низкие баллы по фактору A, что указывает на склонность к замкнутости и отчуждённости. Низкие показатели по фактору H выявлены у 58% респондентов и могут свидетельствовать о робости при общении с незнакомыми людьми.

Обобщение результатов исследования коммуникативных свойств личности показывает, что среди студентов-первокурсников наиболее выражены тенденции к замкнутости и робости в общении с незнакомыми людьми. При этом показатели доминантности, доверчивости, дипломатичности и независимости от группового мнения варьируются, хотя у значительной части респондентов находятся в среднем диапазоне. Достоверных различий в группах юношей и девушек по коммуникативному блоку с помощью статистического U-критерия Манна–Уитни выявить не удалось.

Корреляционный анализ коммуникативных свойств личности выявил положительные связи фактора A (замкнутость / общительность) с факторами H (0,418) и F (0,322). Это свидетельствует о том, что более высокая общительность связана с большей смелостью при установлении контактов и эмоциональной экспрессивностью в общении. Напротив, выраженная склонность к замкнутости сопровождается более низкими показателями смелости и эмоциональной экспрессивности.

Фактор A (замкнутость/общительность) имеет слабые обратные связи с фактором L (-0,230), с фактором Q2 (-0,244) и фактором Q4 (-0,222), что обозначает, что чем выше общительность, тем меньше подозрительность по отношению к людям, выше конформизм и расслабленность (и наоборот: чем выше замкнутость, тем выше нонконформизм и самостоятельность и выше внутренняя напряженность).

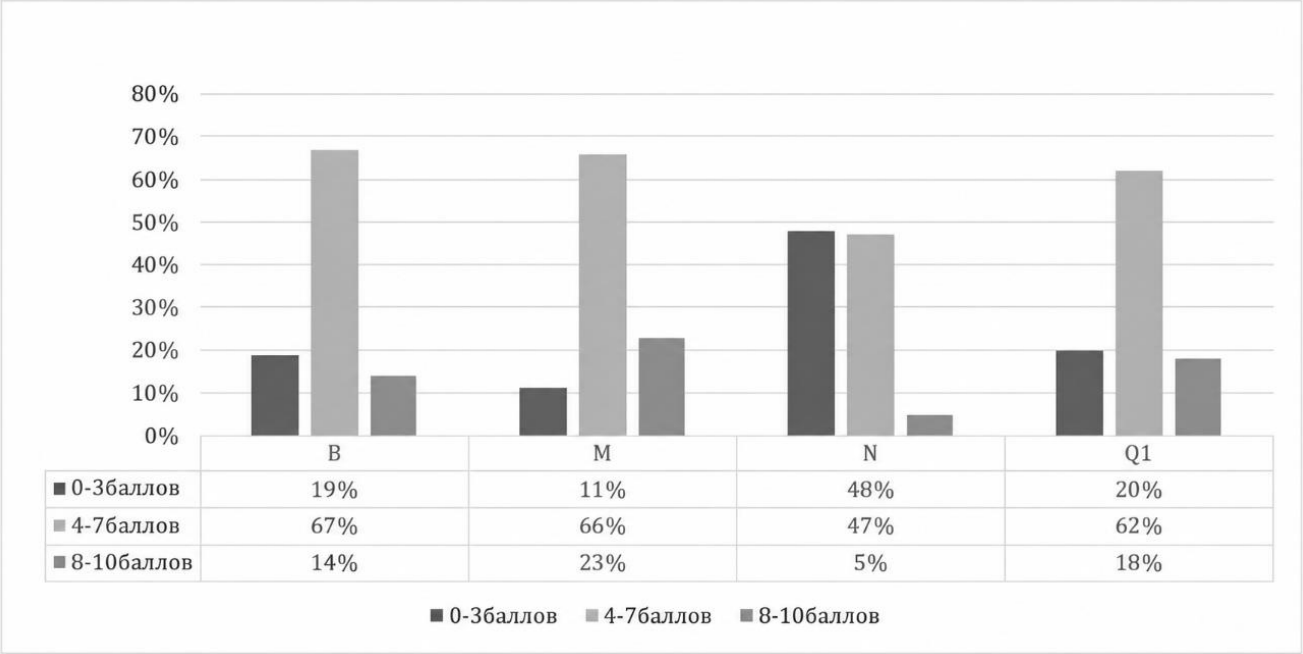
Фактор H (робость/смелость) имеет прямые взаимные сильные связи с фактором A (см. выше), фактором E (0,297), что обозначает, чем легче человек вступает в контакты, тем более значимы для него контакты с другими людьми и тем сильнее он стремится доминировать в группе; слабые прямые связи с фактором C (0,226), F (0,240), сильные обратные связи с фактором O (-0,306), что обозначает, что чем выше смелость в общении, тем выше эмоциональная устойчивость и эмоциональная экспрессивность и ниже тревожность.

Фактор E (подчинённость/доминантность) имеет сильную прямую корреляцию с H (см. выше) и слабую с F (0,227) и L (0,229), что свидетельствует о том, что если человек стремится доминировать, то ему также свойственно легко входить в контакты, проявлять эмоции в коммуникации и подозрительность (и наоборот).

L (доверчивость/подозрительность) кроме связей, указанных выше, с факторами A и E, имеет слабую связь с Q4 (0,241), что говорит о том, что чем доверчивее человек, тем он более внутренне расслаблен.

Для анализа интеллектуальных свойств личности студентов использовались четыре фактора опросника Р. Кеттелла, результаты исследования которых представлены на рисунке 2:

- B (конкретное мышление / абстрактное мышление);
- M (практичность / мечтательность);
- N (прямолинейность / дипломатичность);
- Q1 (консерватизм / радикализм).



	B	M	N	Q1
0-3баллов	19%	11%	48%	20%
4-7баллов	67%	66%	47%	62%
8-10баллов	14%	23%	5%	18%

Рис. 2. Выраженность факторов, объединённых в группу интеллектуальных свойств личности (в %)

По факторам B, M и Q1 большинство респондентов (62–67%) получили оценки в диапазоне 4–7 баллов, что соответствует среднему уровню выраженности исследуемых свойств. Низкие показатели по фактору N (прямолинейность / дипломатичность), как уже отмечалось выше, могут свидетельствовать о недостаточном социальном и жизненном опыте

студентов. Этот фактор также образно называют «социальным умом», поскольку он отражает способность человека ориентироваться в межличностных отношениях, которая развивается по мере накопления опыта социального взаимодействия. Достоверные различия по группам юношей и девушек по интеллектуальному блоку с помощью статистического U-критерия Манна–Уитни выявлены лишь по фактору Q1 (консерватизм/радикализм): уровень значимости p=0,004. Девушки в исследуемой выборке оказались более гибкими по отношению к инновациям и радикальным взглядам. Юноши в ответах продемонстрировали больше склонности к консервативным подходам.

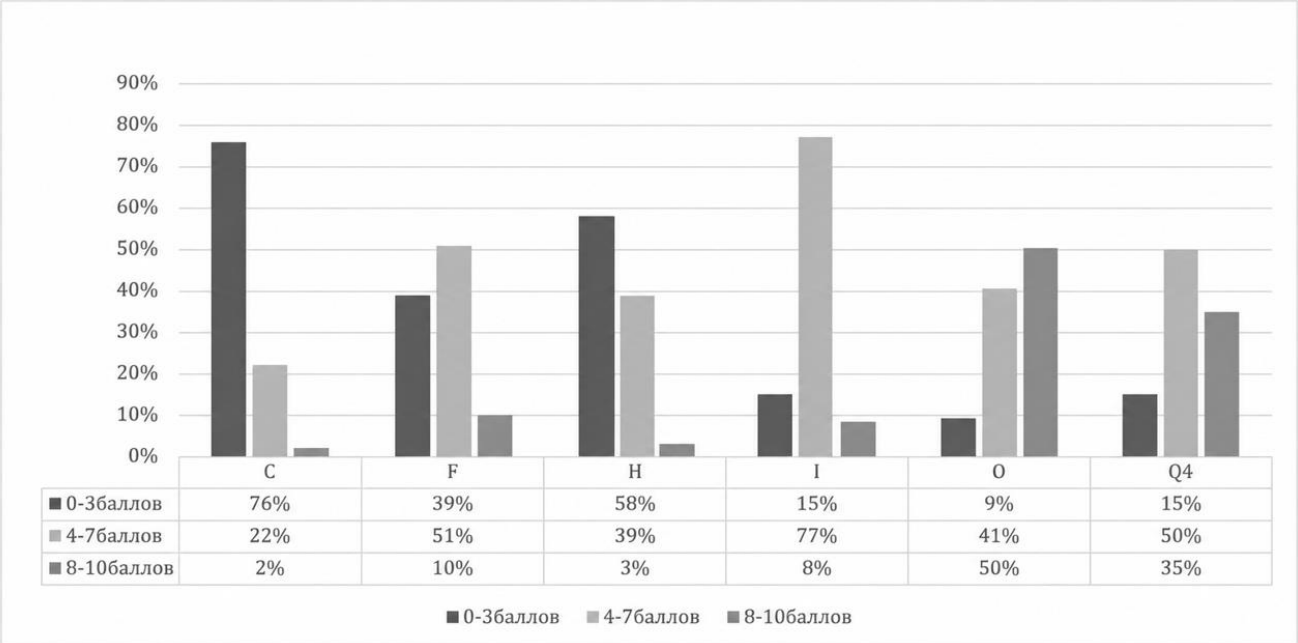
Обобщая результаты количественного анализа, можно сказать, интеллектуальная сфера первокурсника может быть описана следующим образом. В большинстве своем студенты-первокурсники обладают достаточным уровнем абстрактного мышления, в большей степени, чем «социальным умом». Среди них пятая часть – «мечтатели» и «креативщики» (23%), больше, чем обладающих реалистичным умом (14%). Обладателей консервативного стиля мышления (20%) почти столько же, что и радикального.

Связей между показателями интеллектуальных свойств и другими качествами личности выявлено не было, что показало независимость интеллектуальных свойств от других показателей личности.

Для анализа эмоциональных свойств личности студентов использовались шесть факторов опросника Р. Кеттелла (рис. 3):

- C (эмоциональная нестабильность / стабильность);
- H (робость / смелость);
- F (сдержанность / экспрессивность);
- I (жёсткость / чувствительность);
- O (спокойствие / тревожность);
- Q4 (расслабленность / напряжённость).

Анализ результатов показал, что большинство респондентов получили средние оценки по факторам I (77%) и F (51%), что свидетельствует об отсутствии выраженного преобладания одного из полюсов соответствующих свойств. При этом у 39% студентов выявлены низкие показатели по фактору F, указывающие на склонность к эмоциональной сдержанности. Низкие значения по фактору I отмечены у 15% респондентов, что соответствует полюсу жёсткости.



	C	F	H	I	O	Q4
0-3баллов	76%	39%	58%	15%	9%	15%
4-7баллов	22%	51%	39%	77%	41%	50%
8-10баллов	2%	10%	3%	8%	50%	35%

Рис. 3. Выраженность факторов, объединённых в группу эмоциональных свойств личности (в %)

Особого внимания заслуживает высокая доля студентов с низкими показателями эмоциональной стабильности (фактор C – 76%) и смелости в общении (фактор H – 58%). Кроме того, у 50% респондентов выявлены высокие показатели тревожности (фактор O), а у 35% – повышенная напряжённость (фактор Q4). Полученные результаты свидетельствуют о распространённости эмоциональной неустойчивости и тревожности, а также о наличии выраженной напряжённости у части участников исследования.

Обобщая результаты по эмоциональному блоку, можно сказать, что современный студент умеет регулировать внешние проявления эмоций и экспрессию, но внутри остается эмоционально нестабилен, осторожен в отношениях с людьми, склонен к тревожности.

Группа регуляторных свойств личности представлена двумя факторами (рис. 4): G (низкая /высокая нормативность) и Q3 (низкий/высокий самоконтроль).

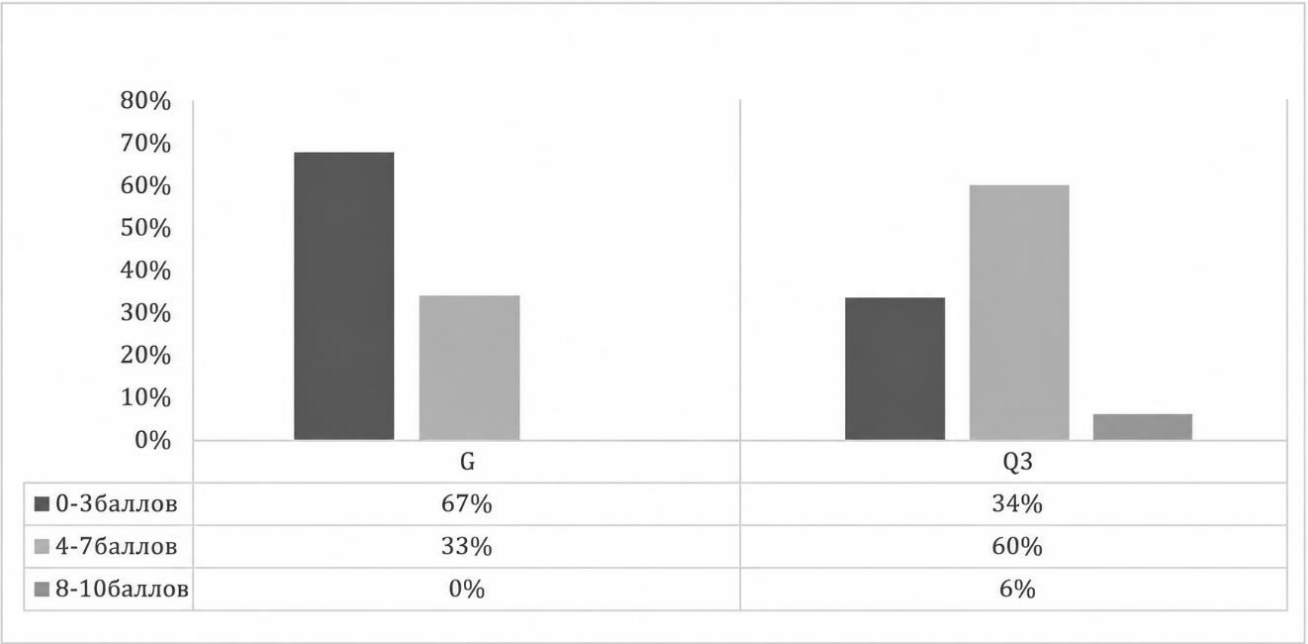


Рис. 4. Выраженность факторов регуляторных свойств личности

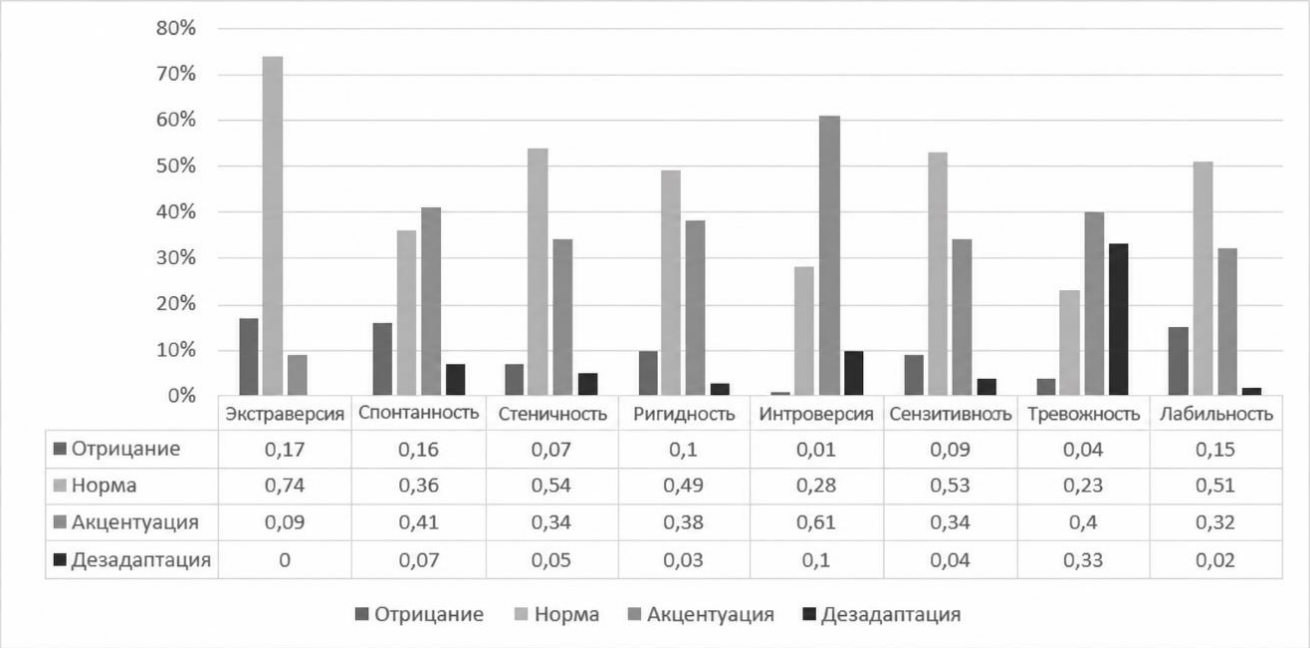
Результаты по факторам G и Q3 представлены на рис. 4. Как видно из диаграммы, 60% опрошенных имеют достаточно сбалансированный самоконтроль, однако 34% имеют низкие показатели по этому фактору. 67% опрошенных показали склонность к низкой нормативности в поведении, гибкому отношению к нормам и правилам. Лиц, которые бы имели высокие показатели по фактору нормативности поведения, среди опрошенных студентов не оказалось. Стоит отметить, что тест Кеттелла был создан в прошлом веке и нормативность поведения претерпела изменения.

Обобщая результаты по блоку регуляторных качеств, можно сказать, что большинство студентов в выборке имеют гибкие установки и представления о нормах поведения, испытывают определенные трудности с самоконтролем. Высокий уровень по фактору G (нормативность поведения) не показал ни один респондент. Только 6 человек из 100 опрошенных показали высокий уровень самоконтроля (Q3).

Достоверные различия были выявлены при сравнении средних рангов в группе юношей и девушек по фактору G: у юношей нормативный контроль (средний ранг 57,6) поведения выше, чем в группе девушек (средний ранг 44,4) первого курса (при $p=0,021$).

Данные на основе опросника ИТО дополняют и расширяют представления обобщённой модели личности студента. Рассмотрим далее результаты подсчетов по традиционным парам полярных шкал:

экстраверсия – интроверсия; тревожность – стеничность; сензитивность – спонтанность; ригидность – эмотивность (рис. 5).



	Экстраверсия	Спонтанность	Стеничность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Лабильность
Отрицание	0,17	0,16	0,07	0,1	0,01	0,09	0,04	0,15
Норма	0,74	0,36	0,54	0,49	0,28	0,53	0,23	0,51
Акцентуация	0,09	0,41	0,34	0,38	0,61	0,34	0,4	0,32
Дезадаптация	0	0,07	0,05	0,03	0,1	0,04	0,33	0,02

Рис. 5. Количественные характеристики результатов опроса по ИТО

Экстраверсия – интроверсия. Экстравертированность как свойство личности гармонизировано и находится в норме у 74% опрошенных, тогда как интровертированность у 61% опрошенных студентов акцентуирована, ярко выражена; у 10% респондентов интровертированность констатируется на уровне дезадаптации. Замкнутость, застенчивость, недостаточная общительность и уход в мир иллюзий являются характерными проблемными чертами для студентов-первокурсников.

Тревожность – стеничность. По результатам исследования тревожность как личностная характеристика у 40% респондентов достигает уровня акцентуации, а у 33% – дезадаптивного уровня. Полученные данные необходимо учитывать при определении приоритетных направлений психологического сопровождения студентов и организации работы преподавателей. Показатели стеничности, которая может проявляться в том числе в агрессивности, у 54% опрошенных находятся в пределах нормы, у 34% соответствуют уровню акцентуации и у 5% – уровню дезадаптации.

Сензитивность – спонтанность. По фактору сензитивности 53% опрошенных имеют показатели в пределах нормы. Однако у 34% студентов сензитивность проявляется как акцентуация характера, что говорит о повышенной впечатлительности, чувствительности к воздействию

окружающей среды. Спонтанность у 36% опрошенных находится в пределах нормы, что свидетельствует о нормальной самооценке и самоутверждении, однако у 41% обнаруживается акцентуация, что может проявляться в рискованности поведения, чрезмерной импульсивности, непродуманности поступков и высказываний.

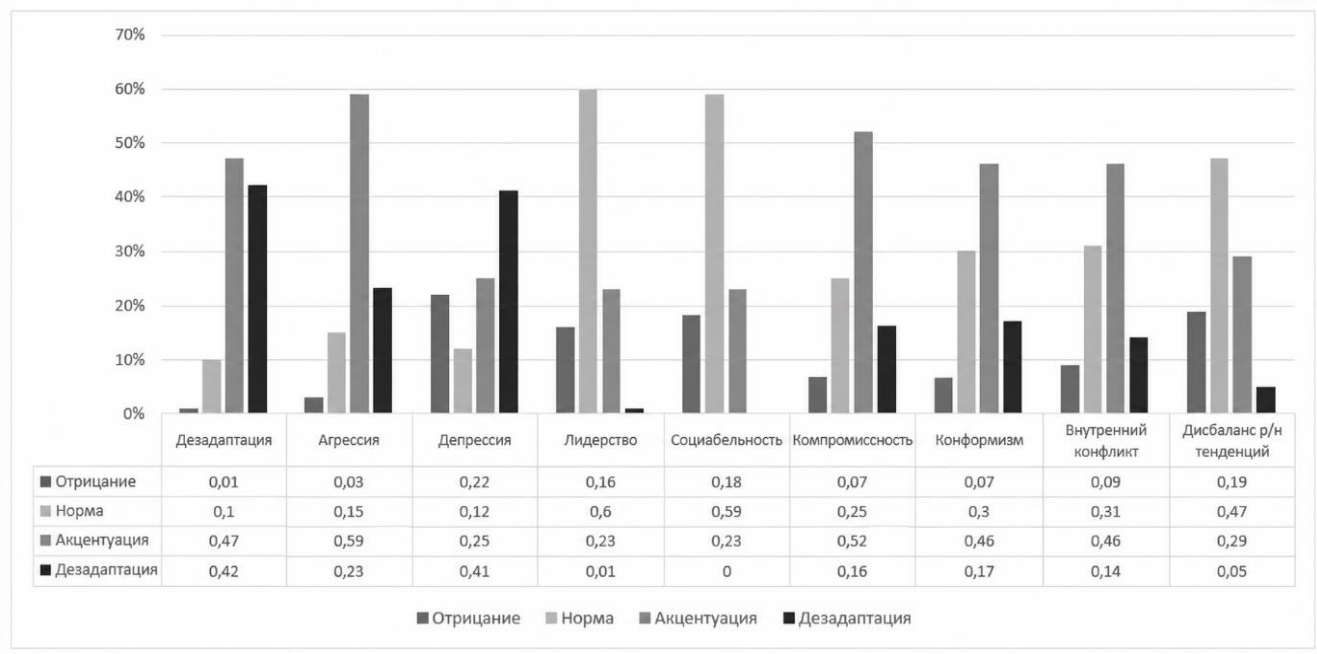
Ригидность – эмотивность (лабильность). Ригидность или тугоподвижность установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений как акцентуация характера исследование выявило 38% опрошенных. Эмотивность и выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность и стремление к эмоциональной вовлеченности выявлены у 32% опрошенных респондентов.

Обобщая результаты, полученные с помощью ИТО, можно сказать, что большая часть опрошенных студентов показала уравновешенные черты по фактору экстравертности (74%), примерно у половины опрошенных показатели находятся в пределах нормы по факторам стеничности (54%), сензитивности (53%), лабильности (51%) и ригидности (49%).

Тревожность более выражена у юношей, чем у девушек, что подтверждает сравнение по рангам с помощью критерия Манна-Уитни: девушки (средний ранг 44,78), юноши (средний ранг 57,22), значимость $p=0,03$, при $p \leq 0,05$. По другим шкалам различия не выявлены.

Акцентуированные черты выявлены по факторам: интроверсия (61%), спонтанность (41%), тревожность (40%). Дезадаптация больше всего просматривается по фактору тревожности (33%).

К дополнительным шкалам Индивидуально-типологического опросника (ИТО) относятся дезадаптация, агрессия, депрессия, лидерство, социабельность, компромиссность, конформизм, внутренний конфликт и дисбаланс разнонаправленных тенденций (рис. 6).



	Дезадаптация	Агрессия	Депрессия	Лидерство	Социабельность	Компромиссность	Конформизм	Внутренний конфликт	Дисбаланс р/н тенденций
Отрицание	0,01	0,03	0,22	0,16	0,18	0,07	0,07	0,09	0,19
Норма	0,1	0,15	0,12	0,6	0,59	0,25	0,3	0,31	0,47
Акцентуация	0,47	0,59	0,25	0,23	0,23	0,52	0,46	0,46	0,29
Дезадаптация	0,42	0,23	0,41	0,01	0	0,16	0,17	0,14	0,05

Рис. 6. Выраженность черт личности по дополнительным шкалам ИТО

Акцентуации черт выявлены по шкалам агрессия (59%), компромиссность (52%), дезадаптация (47%), конформизм (46%), внутренний конфликт (46%), депрессия (25%), лидерство (23%), социабельность (23%).

Обращает на себя внимание и большой процент опрошенных, эмпирические результаты которых можно оценить как дезадаптация, что требует особенного внимания: шкала дезадаптации (42%), депрессия (41%), агрессия (23%), конформизм (17%), компромиссность (16%), внутренний конфликт (17%).

Выявленные достоверные различия по дополнительным шкалам ИТО, полученные с помощью U-критерия Манна-Уитни, показали, что юноши-первокурсники в большей степени подвержены дезадаптации, чаще проявляют агрессию и склонны впадать в депрессию, чем девушки (табл. 1).

Таблица 1. Результаты диагностики по дополнительным шкалам ИТО

Шкала	**Девушки (средний ранг)**	**Юноши (средний ранг)**	**Коэффициент значимости***
Дезадаптация	42,51	59,88	0,002
Агрессия	42,26	60,17	0,002
Депрессия	44,73	57,27	0,028

**При p ≤0,05.*

Обсуждение результатов

Диагностика с помощью личностных тестов Кеттела и ИТО позволила выявить некоторые обобщенные характеристики личностного профиля студента-первокурсника.

Коммуникативная сфера, отображающая взаимодействие с социумом

Анализ результатов, полученных с помощью методики ИТО, показал, что экстравертированность (или направленность на взаимодействие с внешним миром) как свойство личности гармонизировано и находится в норме у 74% опрошенных, тогда как интровертированность у 61% опрошенных студентов акцентуирована, ярко выражена; а у 10% респондентов интровертированность констатируется на уровне дезадаптации. Замкнутость, застенчивость, недостаточная общительность и уход в мир иллюзий являются характерными проблемными чертами для студентов-первокурсников.

Обобщая результаты анализа коммуникативных свойств на основе теста Кеттелла, можно сказать, что современный студент-первокурсник – это достаточно замкнутый и робкий в отношениях с незнакомыми людьми человек, в незначительной степени, но все же претендующий на власть, в меру подозрительный, неискушенный в социальных отношениях молодой человек, больше ориентированный на группу, чем на свой опыт и мнение. Достоверных различий по группам юношей и девушек по коммуникативному блоку с помощью статистического U-критерия Манна–Уитни выявить не удалось.

Когнитивная сфера

Обобщая результаты количественного анализа, можно сказать, интеллектуальная сфера первокурсника может быть описана так. В большинстве своем студенты-первокурсники обладают достаточным уровнем абстрактного мышления, в большей степени, чем «социальным умом». Среди них пятая часть – мечтатели и креативщики (23%), их больше, чем обладающих реалистичным умом (14%). Обладателей консервативного стиля мышления (20%) почти столько же, что и радикального (инновационного).

Эмоционально-волевая сфера

Современный студент умеет регулировать внешние проявления эмоций и экспрессию, но внутри остается эмоционально нестабилен, осторожен в отношениях с людьми, склонен к тревожности. Акцентуированные черты

выявлены по фактору тревожности (40%). Дезадаптация больше всего просматривается по фактору тревожности (33%).

Эмотивность и выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность и стремление к эмоциональной вовлеченности выявлены у 32% опрошенных респондентов.

У большинства студентов (67%) в выборке выявлены гибкие установки и представления (низкий уровень) о нормах поведения. 34% первокурсников испытывают определенные трудности с самоконтролем.

Заключение

Результаты исследования с использованием 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла и Индивидуально-типологического опросника (ИТО) позволили выявить особенности коммуникативной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и регуляторной сфер личности студентов первого курса. Для значительной части респондентов характерны склонность к замкнутости, робость в общении с незнакомыми людьми, эмоциональная нестабильность и повышенная тревожность. При этом у большинства студентов выявлены средние показатели абстрактного мышления и самоконтроля, а у значительной части обучающихся – низкие показатели нормативности поведения.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии психологических особенностей, которые могут затруднять адаптацию первокурсников к условиям обучения в вузе. Особого внимания заслуживают эмоциональная нестабильность, повышенная тревожность, выраженная интроверсия и трудности межличностного взаимодействия. В сочетании с недостаточно сформированными навыками саморегуляции эти особенности могут повышать риск возникновения адаптационных трудностей в учебной деятельности и общении.

Результаты исследования позволяют определить приоритетные направления психологического сопровождения студентов первого курса:

– развитие навыков саморегуляции посредством тренингов, направленных на формирование умений планировать деятельность, оценивать её результаты, поддерживать целенаправленность поведения и осуществлять самоконтроль;

– развитие эмоциональной компетентности посредством формирования навыков распознавания, понимания и регуляции эмоций, развития эмпатии и способности конструктивно реагировать на эмоционально напряжённые ситуации;

– снижение тревожности и поддержка психологического благополучия посредством индивидуального консультирования и групповой работы, направленной на создание благоприятного психологического климата,

преодоление адаптационных трудностей и развитие уверенности в собственных возможностях;

– развитие коммуникативных навыков посредством тренингов межличностного взаимодействия, направленных на преодоление робости, формирование ассертивного поведения, развитие навыков установления контактов и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Указанные направления могут быть интегрированы в существующую систему психологического сопровождения студентов и использованы при разработке адаптационных программ для первокурсников. Их реализация будет способствовать созданию более благоприятных условий для адаптации обучающихся к образовательной среде вуза.

Литература

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие. СПб.: Речь, 2004. 104 с.

2. *Микляева А.В., Проект Ю.Л., Хороших В.В.* Мета-аналитическое исследование ценностного самоопределения российского студенчества на различных этапах информатизации общества // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4 (88). С. 958–975. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-4-958-975.

3. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю.* Стресс, осознанная саморегуляция и экзаменационная успешность у студентов инженерных вузов // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 48. № 2. С. 284–304. DOI: 10.11621/LPJ-25-21.

4. *Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф.* Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социономических и биономических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 40–51. DOI: 10.17759/pse.2021260204. EDN: BFBNME.

5. *Проненко Е.А., Беликова М.Е., Скрипкина Т.П.* Отчуждение студентов от обучения: могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь его преодолеть? // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20. № 2. С. 240–258. DOI: 10.21702/rpj.2023.2.15.

6. Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз / Т.Н. Тихомирова, В.С. Басюк, В.И. Исматуллина [и др.] // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 35–53. DOI: 10.17759/pse.2024290603. EDN: UPTISB.

7. *Пуляева В.Н., Неврюев А.Н.* Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202.

8. *Ряжкин А.О.* Особенности контроля поведения у студентов с различной успешностью обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 1. Ст. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-7.

9. *Собчик Л.Н.* Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 621, [1] с.

10. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская [и др.] // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 4. С. 47–63. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.4. EDN: QKFDLX.

11. *Чижкова М.Б.* Личностные факторы адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4. С. 1005–1015. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-4-1005-1015.

12. *Bereded D.G., Abebe A.S., Negasi R.D.* Emotional intelligence and academic achievement among first-year undergraduate university students: the mediating role of academic engagement // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Article 1567418. DOI: 10.3389/feduc.2025.1567418.

13. *Gómez-Polo C., Montero J., Portillo Muñoz M., Lobato Carreño M., Pardal-Peláez B., Zubizarreta-Macho Á., Martín Casado A.M.* Emotional Intelligence and Personality Traits of University Students in Dentistry, Medicine and Pharmacy Degrees // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2024. Vol. 14. No. 6. P. 1757–1768. DOI: 10.3390/ejihpe14060116.

14. *Mostert K., Du Toit C.* Well-being of first-year students: The role of study characteristics, strengths and deficits // SA Journal of Industrial Psychology / SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde. 2024. Vol. 50. Article a2117. DOI: 10.4102/sajip.v50i0.2117.

15. *Yu M., Xia Y., Ye W., Zhang J., Gu Y.* Cumulative ecological risk and academic adjustment in freshmen: mediation by problematic mobile phone use and moderation by self-control // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Article 1554500. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1554500.

References

1. *Kapustina A.N.* Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella: ucheb.-metod. posobie. St. Petersburg: Rech', 2004. 104 p.

2. *Miklyaeva A.V., Proekt Yu.L., Khoroshikh V.V.* Meta-analiticheskoe issledovanie tsennostnogo samoopredeleniya rossiyskogo studenchestva na razlichnykh etapakh informatizatsii obshchestva // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. Vol. 23. No. 4 (88). P. 958–975. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-4-958-975.

3. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu.* Stress, osoznannaya samoregulyatsiya i ekzamenatsionnaya uspeshnost' u studentov inzhenernykh vuzov // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2025. Vol. 48. No. 2. P. 284–304. DOI: 10.11621/LPJ-25-21.

4. *Obukhova Yu.V., Borokhovskiy E.F.* Emotsional'nyy intellekt kak faktor uspeshnoy samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professiy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. Vol. 26. No. 2. P. 40–51. DOI: 10.17759/pse.2021260204. EDN: BFBNME.

5. *Pronenko E.A., Belikova M.E., Skripkina T.P.* Otchuzhdenie studentov ot obucheniya: mogut li metakognitivnaya regulyatsiya i osoznanie smysla obucheniya pomoch' ego preodolet'? // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2023. Vol. 20. No. 2. P. 240–258. DOI: 10.21702/rpj.2023.2.15.

6. Psikhologicheskoe blagopoluchie i obrazovatel'nye rezul'taty studentov s razlichnymi strategiyami postupleniya v vuz / T.N. Tikhomirova, V.S. Basyuk, V.I. Ismatullina [i dr.] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2024. Vol. 29. No. 6. P. 35–53. DOI: 10.17759/pse.2024290603. EDN: UPTISB.

7. *Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N.* Vzaimosvyaz' bazovykh psikhologicheskikh potrebnostey, akademicheskoy motivatsii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayushchikhsya v sisteme vysshego obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. Vol. 25. No. 2. P. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202.

8. *Ryazhkin A.O.* Osobennosti kontrolya povedeniya u studentov s razlichnoy uspeshnost'yu obucheniya v vuze // Vestnik Mininskogo universiteta. 2024. Vol. 12. No. 1. Art. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-7.

9. *Sobchik L.N.* Psikhologiya individual'nosti: teoriya i praktika psikhodiagnostiki. St. Petersburg: Rech', 2005. 621, [1] p.

10. Strukturno-funktsional'naya model' psikhologicheskogo blagopoluchiya sovremennykh studentov / A.G. Samokhvalova, E.V. Tikhomirova, O.N. Vishnevskaya [i dr.] // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2021. Vol. 18. No. 4. P. 47–63. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.4. EDN: QKFDLX.

11. *Chizhkova M.B.* Lichnostnye faktory adaptatsii studentov-pervokursnikov k obrazovatel'noy srede meditsinskogo vuza // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. Vol. 23. No. 4. P. 1005–1015. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-4-1005-1015.

Статья поступила в редакцию 14.06.2026. Принята к публикации 11.09.2026
The paper was submitted on 14.06.2026. Accepted for publication 11.09.2026

Мусатова Оксана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления МИРЭА – Российского технологического университета (Россия)

Шпагина Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления МИРЭА – Российского технологического университета (Россия)

Musatova Oksana Alekseevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, Institute of Management Technologies, MIREA – Russian Technological University (Russia)

Shpagina Elena Mikhailovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, Institute of Management Technologies, MIREA – Russian Technological University (Russia)

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Мусатова О.А., Шпагина Е.М., 2026

УДК 159.9

Хищный Р.Е.
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
644077, проспект Мира, д. 55-А
г. Омск, Россия
rkhischny@mail.ru

Маленова А.Ю.
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
644077, проспект Мира, д. 55-А
г. Омск, Россия
malyonova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ БИЗНЕС-ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлено исследование лидерского потенциала и психологического благополучия сотрудников IT-отдела и отдела АИП финансовой организации. В исследовании приняли участие 100 сотрудников отдела анализа информационных потоков и IT-подразделения города Омска в возрасте от 19 до 35 лет. Использованы методика «Я-лидер» (Е.С. Федоров, О.В. Еремин в модификации Т.А. Мироновой), диагностика субъективного благополучия (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова) и профессионального благополучия К. Рифф (адаптация Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной). Обработка данных включала методы описательной статистики и регрессионный анализ. Результаты исследования показали наличие статистически значимого влияния лидерского потенциала на субъективное и профессиональное благополучие сотрудников. Установлено, что универсальными предикторами благополучия выступают умение управлять собой, осознание цели и способность решать проблемы. Выявлены различия компонентов лидерского потенциала в зависимости от профессиональной специфики: у сотрудников IT-отдела определена более сложная структура детерминант психологического благополучия по сравнению с сотрудниками подразделения анализа информационных потоков. Полученные данные подтверждают, что лидерский потенциал является важным психологическим ресурсом, способствующим профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом и поддержанию психологического благополучия сотрудников организации.

Ключевые слова: лидерский потенциал, психологическое благополучие, субъективное благополучие, профессиональное благополучие.

Для цитирования: Хищный Р.Е., Маленова А.Ю. Влияние лидерского потенциала на психологическое благополучие молодых сотрудников бизнес-организации // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 54–68.

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 25-28-20307, https://rscf.ru/project/25-28-20307/ и гранта по соглашению с Министерством науки, высшего образования и научно-технологического развития Омской области от 22.04.2026 № 6.

Khischny R.E.
Dostoevsky Omsk State University
Omsk, Russia

Malenova A.Yu.
Dostoevsky Omsk State University
Omsk, Russia

THE IMPACT OF LEADERSHIP POTENTIAL ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG EMPLOYEES IN A BUSINESS ORGANIZATION

Abstract. The article presents a study of leadership potential and psychological well-being among employees of the IT department and the Information Flow Analysis Department of a financial organization. The study involved 100 employees aged 19 to 35 from the Information Flow Analysis Department and the IT division in Omsk. The following methods were employed: the "I-Leader" technique (E.S. Fedorov, O.V. Eremin, modified by T.A. Mironova), the Subjective Well-Being Diagnostic Method (R.M. Shamionov, T.V. Beskova), and C. Ryff's Psychological Well-Being Scale adapted for professional activity by L.V. Zhukovskaya and E.G. Troshikhina. Data processing included descriptive statistics and regression analysis. The findings revealed a statistically significant influence of leadership potential on employees' subjective and professional well-being. Self-management ability, goal awareness, and problem-solving skills were identified as universal predictors of well-being. Differences in the structure of leadership potential components depending on professional specialization were identified: IT employees demonstrated a more complex system of determinants of psychological well-being compared to employees of the Information Flow Analysis Department. The results obtained confirm that leadership potential is an important psychological resource contributing to professional effectiveness, job satisfaction, and the maintenance of employees' psychological well-being.

Keywords: leadership potential, psychological well-being, subjective well-being, professional well-being.

Cite as: Khischny R.E., Malenova A.Yu. The impact of leadership potential on the psychological well-being of young employees in a business organization // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 54–68.

Funding: The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) No. 25-28-20307, https://rscf.ru/en/project/25-28-20307/ and a grant under an agreement with the Ministry of Science, Higher Education and Scientific and Technological Development of the Omsk Region dated April 22, 2026, No. 6.

Введение

Современный рынок труда характеризуется высокой динамичностью и возрастанием профессиональной мобильности работников, что приводит к увеличению частоты смены места работы. По результатам исследования сервисов «Работа.ру» и «СберПодбор», 44% опрошенных готовы сменить место работы при получении более выгодного предложения. Среди

респондентов в возрасте 25–29 и 30–34 лет соответствующие показатели достигают 56% и 57% [13]. Результаты исследования, проведенного образовательной платформой Defin совместно с онлайн-сервисом AIM, отражают неудовлетворенность трудом и желание сменить место работы у 38% респондентов [4]. А статистические данные сервиса «Работа России» указывают на выраженный дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы: количество размещенных резюме почти в 9 раз превышает число заявленных вакансий [2].

Актуальность проблемы подтверждается сохраняющейся высокой потребностью организаций в компетентных лидерах, необходимостью регулярной диагностики лидерского потенциала персонала, а также задачами профилактики субъективного и профессионального неблагополучия сотрудников. Согласно результатам исследований, у современных руководителей нередко выявляется недостаточная выраженность лидерского потенциала, что в перспективе может создавать существенные трудности для устойчивого развития организации [11]. В то же время сотрудники с высоким уровнем лидерского потенциала более удовлетворены трудом по сравнению с коллегами с меньшими показателями [1]. Особенную остроту эта связь приобретает при оценке личности молодых сотрудников, в частности для анализа их приверженности организации и устойчивых карьерных перспектив.

Феномен «лидерского потенциала» широко освещен в современной научной литературе. В исследованиях он часто трактуется как интегральная характеристика личности, объединяющая внутренние мотивы, ценности, профессионально значимые качества и ресурсы, обеспечивающие способность занимать лидерскую позицию, оказывать влияние на группу и достигать значимых результатов в совместной деятельности [7].

Проецируя социально-психологическую модель лидерства О.В. Евтихова на личностный потенциал, важным выступает не только его когнитивные и поведенческие компоненты, но и условия их проявления [6]. К внутренним можно отнести волевые, мотивационные и ценностные характеристики, отражающие явные и скрытые возможности личности [10]. К внешним – организационные ошибки, ограничивающие реализацию и развитие лидерского потенциала [8]. Лидерский потенциал представляет собой совокупность индивидуально-психологических качеств, социальных и управленческих способностей, способствующих эффективному лидерству в конкретных организационных условиях. В связи с этим представляется

важным рассмотреть его взаимосвязь с психологическим благополучием сотрудников. Концептуальное содержание последнего по-прежнему раскрывается через эвдемонистический подход с акцентом на самореализации, целеполагании и автономии, а также через гедонистическую традицию с акцентом на субъективной удовлетворенности жизнью и балансе позитивных и негативных эмоций, объединяясь в интегральной модели, раскрывающей психологическое благополучие как систему когнитивных, эмоциональных, мотивационно-поведенческих и экзистенциальных компонентов [15; 16].

Несмотря на частичное пересечение содержания «психологического» и «субъективного» благополучия, первое представляет собой более широкую категорию [18]. Эмпирические данные подтверждают, что его ключевыми детерминантами выступают не столько социально-демографические характеристики, сколько личностные факторы: осмысленность жизни, психологическая устойчивость и система ценностей [9; 12].

Одна из первых моделей профессионального благополучия, предложенная П. Варром, включает эмоциональное благополучие, автономию, компетентность и стремление к развитию как составляющие общего функционирования личности [3]. Дальнейшее развитие представлений о профессиональном благополучии отражено в модели Дж. К. Ван Хорна и его коллег, выделяющих эмоциональный, профессиональный, социальный, когнитивный и психосоматический компоненты [20].

В отечественной психологии профессиональное благополучие трактуется как интегральный показатель эффективности деятельности и личностной включенности в профессию, включающий эмоциональные, когнитивные, поведенческие и деятельностные аспекты [5; 14]. Исследователи выделяют организационные, личностные и профессиональные факторы его формирования, среди которых особое значение имеют автономия, стиль руководства, социальная поддержка, профессиональная самооценка. Современные работы вводят конструкт субъективного профессионального благополучия, объединяющий оценку социальной и профессиональной значимости, эмоциональное состояние и стремление к развитию [17; 19].

Несмотря на активное изучение лидерства и благополучия как самостоятельных феноменов, их взаимосвязь остается недостаточно разработанной, что и определило цель настоящего исследования. Основная гипотеза: лидерский потенциал выступает одним из факторов

психологического благополучия сотрудников организации, отражаясь в уровне их показателей субъективного и профессионального благополучия.

Материалы и методы

Базой исследования выступила одна из финансовых бизнес-организаций г. Омска, которая реализует системную политику поддержки благополучия персонала, включающую развитую корпоративную культуру, услуги корпоративного психолога, материальные и карьерные стимулы. В качестве возможного фактора благополучия рассматривалась специфика функционала сотрудников, в связи с чем были изучены работники отдела анализа информационных потоков (АИП) и IT-отдела, деятельность которых сопряжена с высокими когнитивными и эмоциональными нагрузками, что может повышать уровень стресса и снижать мотивацию и удовлетворённость трудом. Учитывая командный характер их взаимодействия, особое внимание уделялось лидерскому потенциалу как ресурсу эффективности коллектива и организации в целом.

В исследовании приняли участие 100 рядовых сотрудников в возрасте от 19 до 35 лет (52 мужчины и 48 женщин) с разным стажем работы. В обязанности сотрудников входит реализация операционного мониторинга (25 респондентов отдела анализа информационных потоков (далее – АИП)) и обеспечение стабильной и эффективной работы технологической инфраструктуры организации (75 респондентов IT-отдела).

Психодиагностический комплекс: Методика «Я-лидер» Е.С. Фёдорова, О.В. Ерёмина в модификации Т.А. Мироновой, Методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова), Модифицированная методика психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной для профессиональной деятельности (МОПБ). Обработка данных включала первичные описательные статистики, частотный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни и регрессионный анализ.

Результаты исследования

Предварительный этап исследования был направлен на выявление различий лидерского потенциала (ЛП), субъективного (СБ) и профессионального (ПБ) благополучия у сотрудников разных отделов. В результате сравнения IT-специалисты показали более высокие результаты проявления феноменов в сравнении с сотрудниками отдела АИП ($U_{эмп.}$ в

пределах от 408,5 до 678,5 при $p \leq 0,01$). Это позволило предположить опосредованность взаимосвязи лидерского потенциала и психологического благополучия функционалом специалистов.

В результате регрессионного анализа методом пошагового исключения были выявлены и проанализированы эффекты компонентов лидерского потенциала для структуры субъективного благополучия у сотрудников отдела АИП и IT-отдела. Установлено, что субъективное благополучие сотрудников АИП в наибольшей степени определяется компонентами лидерского потенциала «осознание цели» и «умение управлять собой». Вероятно, наличие осмысленной и четко сформулированной цели способствует более адекватному пониманию рабочих задач, повышению уверенности в процессе их реализации и достижению результатов с меньшими затратами ресурсов. В свою очередь, развитые навыки саморегуляции обеспечивают возможность анализа собственной деятельности, различения конструктивных и деструктивных способов выполнения задач и последующей коррекции поведения, что в совокупности способствует переживанию наполненности и удовлетворенности повседневной жизнью (табл. 1).

Таблица 1. Влияние лидерского потенциала сотрудников разных отделов на психологическое благополучие (результаты регрессионного анализа)

Компонент СБ	**Модели и предикторы (ЛП)**	
	Отдел АИП	IT-отдел
Эмоциональное благополучие	R^2=0,437, F=37,68***	R^2=0,468, F=20,79***
	Умение управлять собой (+0,054**) Осознание цели (+0,093***)	Умение управлять собой (+0,046*) Осознание цели (+0,071**) Умение работать с группой (+0,046*)
Экзистенциально-деятельностное благополучие	R^2=0,574, F=65,257***	R^2=0,548, F=43,627***
	Осознание цели (+0,109***) Умение решать проблемы (+0,056**)	Осознание цели (+0,101***) Умение решать проблемы (+0,056*)
Эго-благополучие	R^2=0,471, F=43,166***	R^2=0,466, F=31,452***
	Осознание цели (+0,096***) Влияние на окружающих (+0,08***)	Умение управлять собой (+0,107***) Осознание цели (+0,041*)
Гедонистическое благополучие	–	R^2=0,106, F=8,668**
		Умение решать проблемы (+0,075**)

Социально-нормативное благополучие	–	R^2=0,425, F=17,497***
		Умение решать проблемы (+0,085***) Умение работать с группой (+0,125***) Лидерский потенциал (–0,13***)
Субъективное благополучие	R^2=0,5, F=32,004***	R^2=0,509, F=14,327***
	Умение управлять собой (+0,034*) Осознание цели (+0,059**) Умение решать проблемы (+0,04*)	Умение управлять собой (+0,051*) Осознание цели (+0,057**) Умение решать проблемы (+0,05*) Умение работать с группой (+0,075*) Лидерский потенциал (–0,107*)

*Примечания: *** – при p ≤ 0,001; ** – при p ≤ 0,01; * – при p ≤ 0,05.*

Менее выраженными предикторами ПБ сотрудников отдела АИП выступают умение решать проблемы и способность влиять на окружающих. Первый оказывает влияние на стремление сотрудников к переживанию счастья и положительных эмоций, а также на особенности интерпретации событий повседневной жизни и восприятие себя в ситуациях профессиональной активности. Данный эффект может быть обусловлен регулярной оценкой работниками соотношения прилагаемых усилий и получаемых результатов, что способствует формированию более эффективных стратегий преодоления трудностей. Влияние на окружающих, в свою очередь, повышает согласованность поведения специалистов с их внутренними состояниями, убеждениями, ценностями и стремлениями, способствуя росту удовлетворённости собой, включая оценку собственных личностных и профессиональных качеств. Можно предположить, что в процессе реализации лидерского потенциала работники отдела АИП получают обратную связь от коллег и это положительно отражается на их самоотношении.

В отличие от отдела АИП, структура субъективного благополучия IT-специалистов характеризуется большим числом предикторов. Наиболее устойчивыми предикторами СБ выступают осознание цели и умение решать проблемы, что свидетельствует о важности целенаправленности и способности к преодолению трудностей для переживания удовлетворенности и позитивных эмоций. Эмоциональное благополучие дополнительно определяется навыками саморегуляции и командной работы, что свидетельствует о значимости организации поведения и межличностного взаимодействия.

Осознание цели и умение решать проблемы, как и у сотрудников отдела АИП, способствуют формированию событийно-смысловой насыщенности жизни. Эго-благополучие в большей степени связано с саморегуляцией, что может отражать склонность IT-сотрудников к рефлексии и позитивному самоотношению. Навык решения проблем также усиливает данный компонент благополучия, повышая уверенность в собственных возможностях.

Гедонистическое благополучие определяется способностью успешно справляться с трудностями, тогда как социально-нормативное благополучие зависит от умений решать проблемы, работать с группой и общего уровня лидерского потенциала. Обратная связь между последним и социально-нормативным благополучием может указывать на возможное расхождение личностных и социальных ценностей при высокой выраженности лидерских качеств. Аналогичная обратная зависимость выявлена и для общего уровня субъективного благополучия.

Анализ профессионального благополучия сотрудников отдела АИП и IT-отдела показал, что количество компонентов лидерского потенциала, влияющих на их самочувствие, сопоставимо с их числом в структуре субъективного благополучия на фоне более выраженной предикции у IT-специалистов (табл. 2).

Таблица 2. Влияние лидерского потенциала сотрудников разных отделов на профессиональное благополучие (результаты регрессионного анализа)

Компонент ПБ	**Модели и предикторы (ЛП)**	
	Отдел АИП	IT-отдел
Автономность в профессиональной деятельности	–	R^2=0,15, F=12,887***
		Умение управлять собой (+0,276**)
Удовлетворенность уровнем компетенций	R^2=0,479, F=21,162***	R^2=0,316, F=16,62***
	Умение управлять собой (+0,608***)	Умение управлять собой (+0,224*) Умение решать проблемы (+0,37**)
Удовлетворенность профессиональными достижениями	R^2=0,444, F=8,777**	R^2=0,257, F=25,218***
	Осознание цели (+0,625*) Умение работать с группой (+0,656*)	Знание правил организационной работы (+0,499***)
Профессиональное самопринятие	R^2=0,513, F=11,604***	R^2=0,349, F=19,31***
	Осознание цели (+0,612*) Умение работать с группой (+0,56*)	Умение решать проблемы (+0,278*) Знание правил организационной работы (+0,32**)

Профессиональный рост	–	R^2=0,398, F=7,505***
		Умение управлять собой (+0,322*) Умение решать проблемы (+0,347*) Творческий подход (+0,295*) Знание правил организационной работы (+0,439*) Умение работать с группой (+0,511*) Лидерский потенциал (–1,175*)
Профессиональные цели	R^2=0,464, F=19,926***	R^2=0,492, F=16,917***
	Умение управлять собой (+0,629***)	Осознание цели (+0,371*) Умение решать проблемы (+0,479**) Умение работать с группой (+0,721**) Лидерский потенциал (–0,678*)
Профессиональное развитие	R^2=0,417, F=16,482***	R^2=0,439, F=28,146***
	Умение управлять собой (+0,494***)	Умение решать проблемы (+0,346**) Умение работать с группой (+0,47**)
Позитивные отношения в коллективе	R^2=0,601, F=16,599***	R^2=0,384, F=8,594***
	Умение управлять собой (+0,313*) Влияние на окружающих (+0,687**)	Умение управлять собой (+0,327*) Осознание цели (+0,447*) Влияние на окружающих (+0,799**) Умение работать с группой (+1,135***) Лидерский потенциал (–2,01**)
Профессиональное благополучие	R^2=0,53, F=12,407***	R^2=0,434, F=27,609***
	Умение управлять собой (+2,097*) Влияние на окружающих (+2,09*)	Умение решать проблемы (+1,25*) Умение работать с группой (+2,646***)

*Примечания: *** – при p ≤ 0,001; ** – при p ≤ 0,01; * – при p ≤ 0,05.*

Наиболее часто в качестве предиктора ПБ выступает умение управлять собой, что может быть связано со спецификой профессиональной деятельности и наличием стрессогенных факторов, требующих развитых навыков эмоциональной регуляции и стрессоустойчивости. У сотрудников отдела АИП умение управлять собой связано с удовлетворённостью уровнем

своих компетенций, достижением профессиональных целей и профессиональным развитием. Результаты регрессионного анализа показывают, что этот фактор объясняет в среднем около 45% различий в оценках указанных показателей.

Удовлетворённость профессиональными достижениями и профессиональное самопринятие в равной степени обусловлены осознанием цели и умением работать с группой. Вероятно, сотрудники склонны позитивно оценивать свои достижения в условиях ясного понимания целей деятельности и поддержки со стороны команды, способной признавать вклад каждого участника. Позитивные отношения в коллективе и общий уровень профессионального благополучия в значительной степени определяются навыками саморегуляции и влиянием на окружающих, что указывает на важность осознания собственных и чужих профессиональных границ в процессе взаимодействия.

В структуре профессионального благополучия сотрудников IT-отдела ключевыми предикторами выступают умение решать проблемы и навыки командной работы, отражающие открытость новому опыту и ориентацию на совместную деятельность.

Автономность в профессиональной деятельности IT-специалистов определяется уровнем саморегуляции, а удовлетворённость компетенциями – сочетанием саморегуляции и навыков решения проблем. Знание правил организационной работы является значимым фактором удовлетворённости профессиональными достижениями и профессионального самопринятия, что, вероятно, связано с сильной корпоративной культурой и ясностью ожиданий со стороны организации.

Профессиональный рост определяется совокупностью нескольких компонентов лидерского потенциала, среди которых особую роль играет наличие творческого подхода, не выступающего предиктором в других структурах благополучия. Профессиональные цели в большей степени связаны с командной работой и при этом отрицательно коррелируют с общим уровнем лидерского потенциала, что вновь указывает на возможное неблагополучие, связанное с недостаточной реализацией лидерских качеств. Профессиональное развитие и позитивные отношения в коллективе преимущественно зависят от командного взаимодействия и навыков решения проблем, тогда как общий уровень профессионального благополучия определяется именно этими компонентами.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что предикторами субъективного и профессионального благополучия выступает большинство компонентов структуры лидерского потенциала, за исключением организаторских способностей, которые не проявили самостоятельного влияния. Это может быть обусловлено особенностями выборки, включавшей преимущественно рядовых сотрудников, либо второстепенной ролью данного компонента в субъективном переживании благополучия.

Заключение

Таким образом, можно утверждать, что структура лидерского потенциала вносит значимый вклад в формирование психологического благополучия сотрудников, при этом специфика влияния отдельных компонентов определяется функциональной принадлежностью работников. В отделе АИП ключевыми являются связи лидерского потенциала и его компонента «осознание цели» с экзистенциально-деятельностным, субъективным и профессиональным благополучием. В IT-отделе наиболее выраженные взаимосвязи обнаружены между экзистенциально-деятельностным благополучием и осознанием цели, умением решать проблемы, а также между профессиональным благополучием и умением работать с группой. Несмотря на положительную связь большинства лидерских компетенций с психологическим благополучием сотрудников, результаты регрессионного анализа выявили у IT-специалистов отрицательную связь общего уровня лидерского потенциала с отдельными показателями благополучия. К ним относятся социально-нормативное и субъективное благополучие, профессиональный рост, профессиональные цели и позитивные отношения в коллективе.

Умение управлять собой, осознание цели и умение решать проблемы выступают универсальными предикторами субъективного и профессионального благополучия, независимо от профиля деятельности специалиста.

К ограничениям настоящего исследования следует отнести особенности формирования выборки. Исследование проведено на базе одной финансовой организации, расположенной в г. Омске, и включало сотрудников только двух функциональных подразделений. В связи с этим полученные результаты могут отражать не только общие закономерности влияния лидерского потенциала на психологическое благополучие, но и специфику

организационной культуры, условий труда и профессиональной деятельности данной организации. Ограниченность территориального и организационного охвата снижает возможность непосредственной генерализации полученных результатов на сотрудников других организаций, регионов и профессиональных сфер.

Перспективы исследования определяются расширением выборки для проверки гипотезы об опосредованном характере связи лидерского потенциала и благополучия сотрудников другими социально-демографическими характеристиками (пол, возраст, стаж работы, управленческий статус и пр.).

Литература

1. *Аверкина А.С.* Эмоциональный интеллект и проявления лидерского потенциала личности // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: сб. науч. ст. по материалам XII Международной научно-практической конференции / под ред. А.Р. Халикова. – Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – Т. 9. – С. 180–186.

2. Аналитика портала «Работа России» [Электронный ресурс]. URL: https://trudvsem.ru/analytics/portal-stats/ (дата обращения: 10.05.2025).

3. *Березовская Р.А.* Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 45. – С. 2. DOI: 10.54359/ps.v9i45.489.

4. Более трети россиян недовольны работой и планируют сменить её в 2026 году [Электронный ресурс]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/8273110 (дата обращения: 15.12.2025).

5. *Дружилов С.А.* Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 12 (68). – С. 1236–1246.

6. *Евтихов О.В.* Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 4 (51). – С. 3–6.

7. *Ефимчук О.С.* Лидерский потенциал как особое качество современного специалиста // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 1 (45). – С. 349–353.

8. *Кузнецов Д.А.* Факторы и методы развития лидерского потенциала перспективных руководителей // Human Progress. – 2016. – Т. 2. – № 9. – С. 1–14.

9. *Никитченко И.А., Коротеева Е.М.* Взаимосвязь субъективного благополучия, жизненной перспективы, переживания одиночества и интернет-зависимости в юношеском возрасте: гендерный аспект // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2023. – № 2. – С. 29–38. DOI: 10.24147/2410-6364.2023.2.29-38.

10. *Пинигин В.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение развития лидерского потенциала студентов 1-го курса // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 183–190. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2023.17.2.18.

11. *Пожарский С.О.* Исследование лидерского потенциала руководителей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 3 (33). – С. 207–212.

12. *Потапова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потапов А.К.* Жизнестойкость и субъективное благополучие сибирских школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (на примере Омской области) // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 67–86. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86.

13. Пресс-служба сервиса «Работа.ру»: Каждый пятый зумер поменяет работу в 2025 году [Электронный ресурс]. URL: https://press.rabota.ru/kazhdiy-pyatiy-zumer-pomenyayet-rabotu-v-2025-godu (дата обращения: 10.05.2025).

14. *Рут Е.И.* Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. ... магистра по направлению 030300 «Психология». – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. – 172 с.

15. *Саитгареева Г.Г., Хан Н.Н.* Определение личностно-значимых компонентов профессионального благополучия преподавателя вуза в процессе педагогической деятельности // Universum: психология и образование. – 2022. – № 3 (93). – С. 48–51. DOI: 10.32743/UniPsy.2022.93.3.13203.

16. *Скорынин А.А.* К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 87–93. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210.

17. *Харитонова Е.В.* Психология социально-профессиональной востребованности личности. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – 416 с.

18. *Шамионов Р.М.* Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – Вып. 3. – С. 213–218. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218.

19. *Baldschun A.* The Six Dimensions of Child Welfare Employees' Occupational Well-Being // Nordic Journal of Working Life Studies. – 2014. – Vol. 4. – No. 4. – P. 69–87. DOI: 10.19154/njwls.v4i4.4708.

20. *Van Horn J.E., Taris T.W., Schaufeli W.B., Schreurs P.J.G.* The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2004. – Vol. 77. – No. 3. – P. 365–375. DOI: 10.1348/0963179041752718.

References

1. *Averkina A.S.* Emotsional'nyy intellekt i proyavleniya liderskogo potentsiala lichnosti // Innovatsionnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire: teoriya, metodologiya, praktika: sb. nauch. st. po materialam XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. A.R. Khalikova. – Ufa: Nauchno-izdatel'skiy tsentr «Vestnik nauki», 2023. – Vol. 9. – P. 180–186.

2. Analitika portala «Rabota Rossii» [Elektronnyy resurs]. URL: https://trudvsem.ru/analytics/portal-stats/ (data obrashcheniya: 10.05.2025).

3. *Berezovskaya R.A.* Professional'noe blagopoluchie: problemy i perspektivy psikhologicheskikh issledovaniy // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2016. – Vol. 9. – No. 45. – P. 2. DOI: 10.54359/ps.v9i45.489.

4. Bolee treti rossiyan nedovol'ny rabotoy i planiruyut smenit' ee v 2026 godu [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/8273110 (data obrashcheniya: 15.12.2025).

5. *Druzhilov S.A.* Professional'noe blagopoluchie cheloveka i psikhologicheskie aspekty professional'noy adaptatsii i professional'nykh destruktsiy // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. – 2016. – No. 12 (68). – P. 1236–1246.

6. *Evtikhov O.V.* Sotsial'no-psikhologicheskaya model' razvitiya liderskogo potentsiala rukovoditelya // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2012. – No. 4 (51). – P. 3–6.

7. *Efimchuk O.S.* Liderskiy potentsial kak osoboe kachestvo sovremennogo spetsialista // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. – 2012. – No. 1 (45). – P. 349–353.

8. *Kuznetsov D.A.* Faktory i metody razvitiya liderskogo potentsiala perspektivnykh rukovoditeley // Human Progress. – 2016. – Vol. 2. – No. 9. – P. 1–14.

9. *Nikitchenko I.A., Koroteeva E.M.* Vzaimosvyaz' sub"ektivnogo blagopoluchiya, zhiznennoy perspektivy, perezhivaniya odinochestva i internet-zavisimosti v yunosheskom vozraste: gendernyy aspekt // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya». – 2023. – No. 2. – P. 29–38. DOI: 10.24147/2410-6364.2023.2.29-38.

10. *Pinigin V.G.* Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya liderskogo potentsiala studentov 1-go kursa // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. – 2023. – Vol. 17. – No. 2. – P. 183–190. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2023.17.2.18.

11. *Pozharskiy S.O.* Issledovanie liderskogo potentsiala rukovoditeley // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. – 2015. – No. 3 (33). – P. 207–212.

12. *Potapova Yu.V., Malenova A.Yu., Malenov A.A., Potapov A.K.* Zhiznestoykost' i sub"ektivnoe blagopoluchie sibirskikh shkol'nikov s raznym urovnem vyrazhennosti migratsionnykh ustanovok (na primere Omskoy oblasti) // Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. – 2023. – Vol. 20. – No. 1. – P. 67–86. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86.

13. Press-sluzhba servisa «Rabota.ru»: Kazhdyy pyatyy zumer pomenyaet rabotu v 2025 godu [Elektronnyy resurs]. URL: https://press.rabota.ru/kazhdiy-pyatiy-zumer-pomenyayet-rabotu-v-2025-godu (data obrashcheniya: 10.05.2025).

14. *Rut E.I.* Professional'noe blagopoluchie sotrudnikov kommercheskikh organizatsiy: kriterii i metodika otsenki: dis. ... magistra po napravleniyu 030300 «Psikhologiya». – St. Petersburg: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet, 2016. – 172 p.

15. *Saitgareeva G.G., Khan N.N.* Opredelenie lichnostno-znachimykh komponentov professional'nogo blagopoluchiya prepodavatelya vuza v protsesse pedagogicheskoy deyatel'nosti // Universum: psikhologiya i obrazovanie. – 2022. – No. 3 (93). – P. 48–51. DOI: 10.32743/UniPsy.2022.93.3.13203.

16. *Skorynin A.A.* K voprosu o strukture psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya. – 2020. – No. 2. – P. 87–93. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210.

17. *Kharitonova E.V.* Psikhologiya sotsial'no-professional'noy vostrebovannosti lichnosti. – Moscow: Institut psikhologii RAN, 2014. – 416 p.

18. *Shamionov R.M.* Kriterii sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti: sotsiokul'turnaya determinatsiya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2015. – Vol. 4. – Iss. 3. – P. 213–218. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218.

Статья поступила в редакцию 15.06.2026. Принята к публикации 11.09.2026
The paper was submitted on 15.06.2026. Accepted for publication 11.09.2026

Хищный Рустам Ермекович, аспирант кафедры общей и социальной психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Россия).

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Россия).

Khischny Rustam Ermekovich, Postgraduate Student at the Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University (Russia).

Malenova Arina Yuryevna, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor at the Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University (Russia).

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Хищный Р.Е., Маленова А.Ю., 2026

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

УДК 81'23:159.9:34

Булгаков А.В.
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
127434, ул. Дубки, д. 4А
г. Москва, Россия
av_bulgakow@mail.ru

Булгакова Е.А.
Государственный университет просвещения
127434, ул. Дубки, д. 4А
г. Москва, Россия
ea-bulgakowa@yandex.ru

Тышков А.А.
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
129329, ул. Кольская, д. 2
г. Москва, Россия
tyshkov04@bk.ru

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-МОШЕННИЧЕСТВА)

Аннотация. Статья выполнена как междисциплинарное исследование языка на пересечении юридической психологии и когнитивистики. Представлен сравнительный психосемантический анализ текста статьи 159 УК РФ и научного текста, описывающего событие интернет-мошенничества. Исследование проведено с использованием 3-х факторной модели «языковая личность» (Ю.Н. Караулов, 2024), инструментов автоматизированного анализа текстов (Advego, SeoLik, NotebookLM), интеграции концепции контроля поведения (Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова, 2023). Доказано, что лингвистические характеристики юридического текста (водность, естественность) влияют на когнитивную нагрузку субъекта, что напрямую сказывается на ресурсах волевой, эмоциональной и когнитивной субсистем регуляции. Выявлено: научный текст обладает более высокими метриками качества, чем юридический акт, что создает искусственную когнитивную дистанцию между нормой права и реальной схемой обмена. Сделан вывод о необходимости лингвистической оптимизации юридических текстов для усиления потенциала контроля поведения и повышения эффективности профилактики интернет-мошенничества через усиление правового просвещения.

Ключевые слова: психосемантический анализ, интернет-мошенничество, контроль поведения, саморегуляция, языковая личность.

Для цитирования: Булгаков А.В., Булгакова Е.А., Тышков А.А. Психосемантический анализ юридического текста в контексте контроля поведения (на примере интернет-мошенничества) // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 69–83.

Bulgakov A.V.
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs
of Russia named after V.Ya. Kikot
Moscow, Russia

Bulgakova E.A.
State University of Education
Moscow, Russia

Tyshkov A.A.
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs
of Russia named after V.Ya. Kikot
Moscow, Russia

PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF A LEGAL TEXT IN THE CONTEXT OF BEHAVIORAL CONTROL (USING INTERNET FRAUD AS AN EXAMPLE)

Abstract. The article presents an interdisciplinary study of language at the intersection of legal psychology and cognitive science. A comparative psychosemantic analysis is conducted of Article 159 of the Criminal Code of the Russian Federation and a scholarly text describing an internet fraud event. The study uses the three-factor "linguistic personality" model (Yu.N. Karaulov, 2024), automated text-analysis tools (Advego, SeoLik, NotebookLM), and the concept of behavioral control (E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya, I.I. Vetrova, 2023). It is shown that linguistic characteristics of a legal text (wateriness and naturalness) affect the subject's cognitive load, which directly influences the resources of the volitional, emotional, and cognitive regulation subsystems. The scholarly text is found to have higher quality metrics than the legal act, creating an artificial cognitive distance between the legal norm and the actual fraud scheme. The authors conclude that linguistic optimization of legal texts is necessary to strengthen behavioral control potential and improve the prevention of internet fraud through enhanced legal education.

Keywords: psychosemantic analysis, internet fraud, behavioral control, self-regulation, linguistic personality.

Cite as: Bulgakov A.V., Bulgakova E.A., Tyshkov A.A. Psychosemantic analysis of a legal text in the context of behavioral control (using internet fraud as an example) // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 69–83.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между формально-правовым описанием и его когнитивной

репрезентацией в сознании специалистов и граждан. В условиях цифровизации и роста киберпреступности возникает потребность в экспресс-методах, позволяющих оценить эффективность регулятивного воздействия закона. Традиционные методы оценки знаний часто субъективны. Использование интернет-программ семантического анализа позволяет рассматривать текст как референт уровня компетенций специалиста, где слово выступает «живой клеточкой» речевого мышления [2].

Особую значимость приобретает проблема контроля поведения. Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская и И.И. Ветрова определяют контроль поведения как «психологический уровень регуляции поведения, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей (способностей человека) и внешних целей» [13, с. 184]. Контроль поведения необходим человеку для управления своей деятельностью и психическим состоянием. Проблема развития контроля поведения применительно к профессиональному обучению сотрудников органов внутренних дел рассматривается также А.А. Тышковым [17].

Юридический текст является инструментом нормативного контроля: он должен не только «карать», но и предотвращать преступление через ясность запрета. Если язык закона слишком абстрактен или перегружен (водность, «тошнота»), он создает избыточную когнитивную нагрузку. Такая нагрузка истощает ресурсы субъекта, необходимые для осуществления волевого, эмоционального и когнитивного контроля, что особенно критично в сфере интернет-мошенничества, где скорость принятия решений жертвой и преступником высока.

Гипотеза исследования: сравнительный психолингвистический анализ юридического акта и научного текста на примере мошенничества может определить потенциал контроля поведения. Если поместить тексты в пространство программ психосемантического анализа, то окажется, что научный текст (психологическое описание события преступления) будет более «качественным», чем сам юридический акт. Такая недостаточная ясность нормы затрудняет формирование четкой ситуационной модели у субъекта, требует от него специальной подготовки, определяет направления правового просвещения, которое основывается на результатах научных исследований. Понятие правового просвещения и его самостоятельное правовое значение рассматриваются А.С. Доценко [7].

Материалы и методы

Исследование строится на 3-х факторной модели «языковая личность» [8], которую ранее использовал А.В. Булгаков [2] в ходе оценки профессиональных компетенций студентов на основе семантического анализа текстов (эссе). Данная модель состоит из трех факторов, которые имеют разный удельный вес:

1. Общая характеристика текста (удельный вес – 53%) является наиболее весомым фактором и включает в себя такие количественные показатели, как общее количество слов и отсутствие смысловой нагрузки. К нему также относятся отрицательные корреляты: «академическая тошнота» (частота повторения ключевых слов) и естественность по закону Ципфа. Это означает, что для общей характеристики личности автора важно, насколько текст содержателен и естественен с точки зрения распределения слов.

2. Оптимизация текста (удельный вес – 24%) характеризует качество текста с точки зрения его «чистоты» и читабельности. Ключевыми показателями здесь выступают «классическая тошнота» (зацикленность на одном слове) и заспамленность (чрезмерное количество поисковых ключей). Данные параметры показывают, насколько автор способен выражать мысли без избыточных повторов и стилистического однообразия.

3. Соответствие компетенций стандарту (удельный вес – 23%) определяет, насколько понятийный аппарат автора совпадает с официально закрепленными профессиональными требованиями (эталонной моделью). Помимо прямого совпадения ключевых слов (Топ-10 слов текста против Топ-10 слов стандарта), в этот фактор включен показатель водности (наличие стоп-слов и фраз, не несущих нагрузки).

Несмотря на то, что прямое соответствие стандарту составляет лишь около четверти общей оценки, А.В. Булгаков подчеркивает, что этого вполне достаточно для оценки специалиста, так как остальные факторы характеризуют его как грамотного автора, что само по себе является важной профессиональной компетенцией [3].

В контексте теории контроля поведения [13; 10] данные метрики интерпретируются как индикаторы когнитивной доступности нормы. Высокая водность и низкая естественность затрудняют работу когнитивной субсистемы регуляции (анализ и упорядочивание информации), что влияет на способность субъекта к волевому контролю (достижение целей, несмотря на помехи) и эмоциональному контролю (управление состоянием в стрессовой ситуации).

Данная методика позволяет рассматривать текст как референт уровня сформированности компетенций. Через анализ этих трех факторов можно быстро и прозрачно оценить не только знания студента, но и глубину отражения им профессиональной действительности.

Также следует отметить, что, по мнению Л.С. Выготского, слово является «живой клеточкой», содержащей в себе все свойства речевого мышления личности [4]. В контексте юридической психологии анализ текста позволяет выявить, как именно автор научного текста выстраивает ситуационную модель – ментальную репрезентацию события преступления, хранящуюся в эпизодической памяти.

Проведение психосемантического анализа текста – это комплексный процесс, который позволяет не только изучить содержание текста, но и реконструировать психологические характеристики автора, его систему ценностей и уровень профессиональных компетенций. Основываясь на различных методологиях (Т. ван Дейк [5], А.В. Булгаков [3], О.В. Митина [11], С.В. Мыскин [12] и т.д.), данный процесс можно разделить на следующие этапы:

1. Для начала необходимо четко сформулировать задачу (например, оценка компетенций, составление психологического портрета или выявление скрытых интенций). Для оценки уровня знаний выбирается текст-эталон, с которым будет сравниваться анализируемый объект.

2. Очищение текста от стоп-слов, вводных конструкций и грамматических наслоений. Выделяются термы, то есть слова и устойчивые словосочетания, несущие основную смысловую нагрузку.

3. С помощью специализированных платформ (Advego, SeoLik) извлекаются количественные показатели: объем, частотность слов (Топ-10 или Топ-20), водность и заспамленность. Определяется семантическое ядро – совокупность наиболее частотных значимых слов, которые определяют смысл текста.

4. Проводится проверка распределения частоты слов. Высокий показатель естественности (выше 50%) свидетельствует о том, что текст является содержательным и гармоничным, а не механически созданным набором слов. Низкий показатель по закону Ципфа часто указывает на «переспам» ключевыми словами или чрезмерную общность формулировок.

5. Анализируются макроструктуры текста: что автор выносит в заголовок и вводную часть, как он выстраивает иерархию тем. Выявляется ситуационная модель, то есть субъективное представление автора о событии, включающее его оценки, мнения и эмоциональное отношение.

6. В завершение применяется трехфакторная модель, где оцениваются: общая характеристика текста (информативность), степень его оптимизации (отсутствие «тошноты» и «спама») и прямое соответствие профессиональному стандарту.

Целью работы является не просто сверка ключевых слов, а выявление того, насколько «языковая личность» автора или законодателя соответствует институционализированному фрейму закона и насколько этот текст поддерживает механизмы психологической саморегуляции граждан.

В начале исследования нами была сформирована эталонная модель (норматив). В качестве «золотого стандарта» была взята ст. 159 УК РФ [15] (далее текст 1). С помощью инструментов автоматизированного анализа (Advego, SeoLik) было извлечено семантическое ядро (Топ-10 слов) [9]. Этот список представляет собой «сигнатуру» профессиональной компетенции, заложенной государством.

Автоматизированный анализ производился по следующим показателям: количество символов, пробелов, слов, словарный запас, ключевые слова, стоп-слова, естественность текста, «вода» (водность), заспамленность, «классическая тошнота», «академическая тошнота».

Результаты

На первом этапе был проведён количественный анализ текста статьи 159 УК РФ (далее – текст 1) с использованием программ психосемантического анализа. Оценивались объём текста, словарный запас, частотные характеристики слов, а также показатели водности, заспамленности и естественности текста. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Количественный анализ текста 1 с использованием программ психосемантического анализа

Показатель	**Значение**
Всего символов	4675
Без пробелов	3972
Количество слов	684
Словарный запас	132
Ключевых слов	185
Стоп-слов	252
Естественность текста	42%
Водность текста	73%
Заспамленность	44,3%

«Классическая тошнота»	5,48%
«Академическая тошнота»	15,6%

Примечание. Показатель естественности текста (42%) определён по закону Ципфа.

Результаты анализа показали, что водность текста составляет 73%, заспамленность – 44,3%, а показатель естественности текста – 42%. Для более подробного рассмотрения частотного распределения слов был проведён анализ по закону Ципфа, результаты которого представлены на рисунке 1.

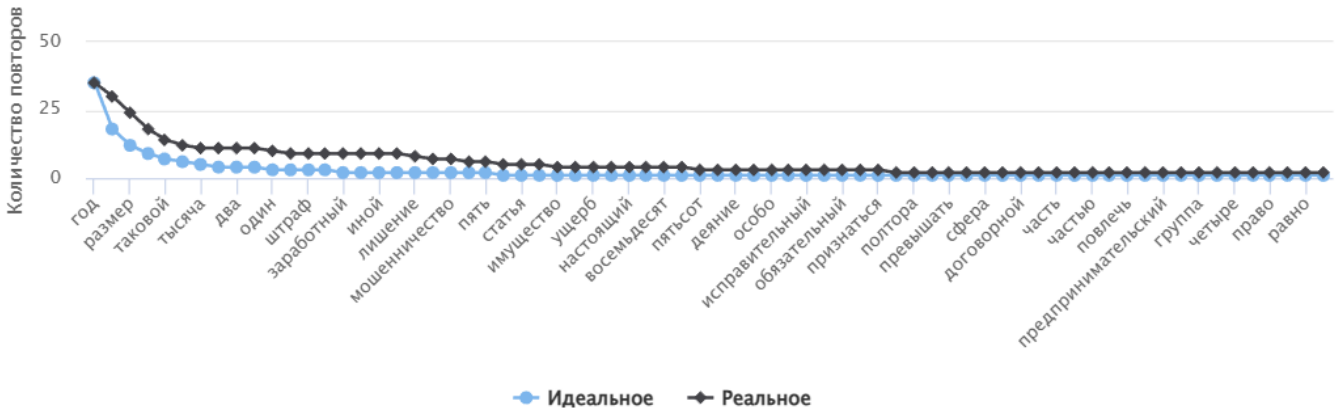


Рис. 1. Анализ текста 1 по закону Ципфа

По результатам психосемантического анализа было выявлено семантическое ядро для эталонного текста (таблица 2).

Таблица 2. Результаты наиболее часто встречаемых ключевых слов в тексте 1

Слово	**Количество**	**Частота, %**
срок	30	4.39
либо	27	3.95
размер	24	3.51
свобода	18	2.63
таковой	14	2.05
рубль	12	1.75
ограничение	11	1.61
работа	11	1.61
тысяча	11	1.61
один	10	1.46

После анализа текста статьи 159 УК РФ аналогичным образом был исследован научный текст статьи Н.И. Долженко и С.О. Тарасовой

«Мошенничество в сети интернет» [6] (далее – текст 2). Оценивались объём текста, словарный запас, частотные характеристики слов, а также показатели водности, заспамленности и естественности текста. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Количественный анализ текста 2 с использованием программ психосемантического анализа

Показатель	Значение
Всего символов	11103
Без пробелов	9709
Количество слов	1354
Словарный запас	607
Ключевых слов	497
Стоп-слов	388
Естественность текста	78,75%
Водность текста	63,3%
Заспамленность	26,96%
«Классическая тошнота»	4,24%
«Академическая тошнота»	5,9%

Примечание. Показатель естественности текста (78,75%) рассчитан программным инструментом на основе закона Ципфа.

Результаты анализа показали, что водность научного текста составляет 63,3%, заспамленность – 26,96%, а показатель естественности текста – 78,75%. Частотное распределение слов, оценённое с помощью программного инструмента на основе закона Ципфа, представлено на рисунке 2.

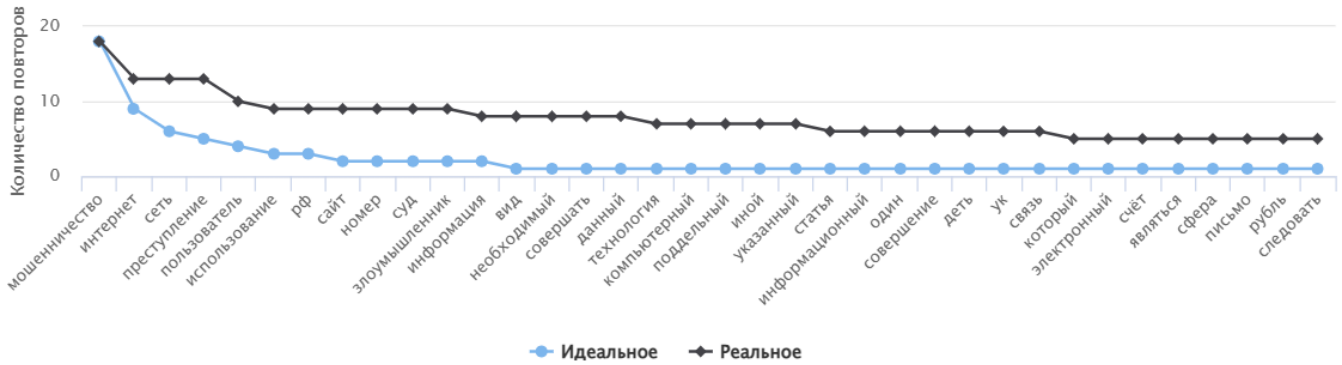


Рис. 2. Анализ текста 2 по закону Ципфа

По результатам психосемантического анализа было выявлено семантическое ядро для текста научной статьи (таблица 4).

Таблица 4. Результаты наиболее часто встречаемых ключевых слов в тексте 2

Слово	Количество	Частота, %
мошенничество	18	1.33
интернет	13	0.96
преступление	13	0.96
сеть	13	0.96
пользователь	10	0.74
злоумышленник	9	0.66
использование	9	0.66
номер	9	0.66
сайт	9	0.66
вид	8	0.59

После рассмотрения психосемантического анализа двух текстов были получены результаты машинной обработки текстов с помощью программ семантического анализа текстов (таблица 5).

Таблица 5. Результаты машинной обработки текстов с помощью программ семантического анализа текста

Показатель	Текст 1	Текст 2
Количество символов	4675	11103
Отсутствие смысловой нагрузки, %	73	63,3
Водность, %	73	63,3
«Классическая тошнота», %	5,48	4,24
«Академическая тошнота», %	15,6	5,9
Заспамленность, %	44,3	26,96
Естественность по закону Ципфа, %	42	78,75
Тематика	Статья 159 УК РФ «Мошенничество»	Научная статья о мошенничестве
10 наиболее частотных слов	1. срок 2. либо 3. размер 4. свобода 5. таковой 6. рубль 7. ограничение 8. работа 9. тысяча 10. один	1. мошенничество 2. интернет 3. преступление 4. сеть 5. пользователь 6. злоумышленник 7. использование 8. номер 9. сайт 10. вид
Соответствие стандарту, %	42	78,75

После работы с программами психосемантического анализа для более глубокого изучения различий между двумя текстами был использован онлайн-инструмент от Google на базе искусственного интеллекта (ИИ-инструмент) NotebookLM. Важным преимуществом данного инструмента является то, что он работает только с загруженными источниками, исключая искажение научных фактов. NotebookLM анализирует лишь содержание файлов, не привлекая внешние домыслы и не искажая научную информацию. Каждый ответ становится точным отражением предоставленных документов, позволяя доверять выводам системы и сохранять научную чистоту.

В процессе анализа были задействованы источники следующих авторов: А.В. Булгаков [1; 2; 3]; Т.А. ван Дейк [5]; Т.Н. Синеокова [14]; И.А. Терентьева [16]; Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова [13].

ИИ-инструмент смог вывести интерпретацию исследования по модели «Языковой личности». Проанализировав работу, проделанную выше, ИИ-инструмент пришел к следующим выводам: научный текст значительно превосходит эталон по объему и глубине проработки темы; текст 2 является более «здоровым» (у него минимальная заспамленность и «академическая тошнота» в пределах нормы, тогда как текст 1 перегружен повторами); текст 2 сохраняет ключевые термины, что подтверждает профессиональную компетентность автора.

Обсуждение

Использовав 3-х факторную модель «языковой личности», удалось прийти к следующим результатам сравнительного психосемантического анализа юридического акта и события преступления (на примере мошенничества):

1. Оба текста демонстрируют различия в показателях естественности по закону Ципфа: научный текст (78,75%) находится в пределах нормы (>50%), что указывает на его гармоничность и низкую когнитивную нагрузку при восприятии. Юридический акт (42%) имеет заниженный показатель. В терминологии Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской и И.И. Ветровой, «когнитивный контроль – это особенности интеллектуальных способностей, обеспечивающих анализ и упорядочивание внешней и внутренней среды» [13, с. 184]. Чрезмерная когнитивная нагрузка (низкий показатель Ципфа, высокая «тошнота») истощает ресурсы субъекта, необходимые для создания ментальных моделей ситуации. Если текст закона трудно обрабатывается сознанием, механизм внутренней регуляции работает менее эффективно.

2. Высокая водность эталона (73%) и повышенная «академическая тошнота» (15,6%) создают информационный шум. Эмоциональный контроль включает способность управлять своими эмоциями и эмоциональными состояниями. Размытость формулировок закона («таковой», «либо», «размер») не формирует яркого запретительного образа в сознании, что снижает регулятивный потенциал нормы. Для жертвы мошенничества это означает затруднение в идентификации угрозы на этапе предвосхищения, что повышает уязвимость эмоционального состояния.

3. Семантическое ядро текстов выявило смысловой разрыв: текст закона оперирует категориями наказания («срок», «свобода», «ограничение»), тогда как научный текст описывает механизм деяния («мошенничество», «сеть», «пользователь»). Волевой контроль представляет из себя способность человека управлять своими действиями, основываясь на поставленных целях. Для эффективного контроля поведения необходимо совпадение ситуационной модели закона с реальной схемой манипуляции, чтобы субъект мог вовремя активизировать волевые ресурсы для противодействия.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что нам удалось подтвердить гипотезу исследования. По результатам исследования мы можем сделать несколько выводов, интегрирующих данные психосемантического анализа с теорией психологического контроля поведения:

Во-первых, психосемантический анализ может быть проведен с использованием различных интернет-программ и ИИ-инструментов, что позволяет объективизировать оценку качества юридических текстов и снизить влияние субъективного фактора. Лингвистические метрики (водность, закон Ципфа) имеют не только стилистическое, но и психологическое значение.

Во-вторых, проблему контроля поведения целесообразно рассматривать как сложную функциональную систему, реализующую индивидуальные ресурсы психической организации человека [13]. Юридический текст выступает внешним регулятором, который должен опираться на внутренние механизмы саморегуляции субъекта. Для жертвы ясный и естественный текст закона (высокий показатель по закону Ципфа) способствует лучшему пониманию рисков, усиливая когнитивный контроль и помогая избежать манипуляции мошенников. Для правонарушителя четкость запрета снижает возможность рационализации противоправного поведения. Водность и сложность языка (73% «воды» в тексте ст. 159 УК РФ) размывают запрет, облегчая преодоление внутреннего волевого барьера.

В-третьих, психосемантический анализ демонстрирует, что современный юридический язык в делах об интернет-мошенничестве создает искусственную когнитивную дистанцию между нормой права и реальной схемой обмана. Мошенник использует простые семантические триггеры (деньги, сайт, перевод), а закон оперирует сложными конструкциями.

Для усиления контроля поведения требуется лингвистическая оптимизация юридических текстов, то есть снижение водности и внедрение понятий, отражающих механизм манипуляции, без ущерба для нормативной точности. Такой подход позволит сократить разрыв между формально-правовым описанием деяния и его когнитивной репрезентацией в сознании граждан, повышая эффективность как правового просвещения, так и психологической защиты личности.

Заключение

Выводы из проведенного междисциплинарного исследования языка:

1) доказано, что лингвистические характеристики юридического текста (водность, естественность) влияют на когнитивную нагрузку субъекта, что напрямую сказывается на ресурсах волевой, эмоциональной и когнитивной субсистем регуляции;

2) выявлено, что научный текст обладает более высокими метриками качества, чем юридический акт, что создает искусственную когнитивную дистанцию между нормой права и реальной схемой обмена;

3) сделан вывод о необходимости лингвистической оптимизации юридических текстов для усиления потенциала контроля поведения и повышения эффективности профилактики интернет-мошенничества через усиление правового просвещения.

Литература

1. *Булгаков* А.В. Семантический анализ как экспресс-методика оценки представлений о риске в профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2019. – № 4. – С. 88–103. DOI: 10.18384/2224-0209-2019-4-979.

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

3. *Булгаков* А.В. Формирование профессиональных компетенций будущих психологов на примере освоения методики «Карта суицидального риска» // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29. – № 3(98). – С. 254–260. DOI: 10.24412/1999-6241-2024-398-254-260.

4. *Выготский* Л.С. Мышление и речь. – М.: Эксмо, 2022. – 544 с.

5. *Дейк* Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

6. *Долженко* Н.И., *Тарасова* С.О. Мошенничество в сети Интернет // Актуальные вопросы борьбы с преступлениями. – 2023. – № 2. – С. 34–37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/moshennichestvo-v-seti-internet-1 (дата обращения: 08.06.2026).

7. *Доценко* А.С. О понятии правового просвещения // Актуальные проблемы российского права. – 2020. – Т. 15. – № 1(110). – С. 179–188. DOI: 10.17803/1994-1471.2020.110.1.179-188.

8. *Караулов* Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. стер. – М.: ЛЕНАНД, 2024. – 264 с.

9. *Катермина* Т.С., *Тагиров* К.М., *Тагиров* Т.М. Элементы искусственного интеллекта в решении задач анализа текстов // Computational Nanotechnology. – 2022. – Т. 9. – № 2. – С. 35–44. DOI: 10.33693/2313-223X-2022-9-2-35-44.

10. *Костина* Л.Н., *Тышков* А.А. Исследование когнитивного контроля сотрудников, находящихся на этапе профессионального обучения в образовательной организации МВД России // Юридическая психология. – 2025. – № 3. – С. 14–16. DOI: 10.18572/2071-1204-2025-3-14-16.

11. *Митина* О.В., *Евдокименко* А.С. Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – № 40(216). – С. 29–48.

12. *Мыскин* С.В. Специфика функционирования профессиональных прецедентных текстов в совместной деятельности работников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10–3(40). – С. 134–141.

13. *Сергиенко* Е.А., *Виленская* Г.А., *Ветрова* И.И. Новый метод оценки психической регуляции – опросник «Контроль поведения» // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16. – № 1. – С. 182–200. DOI: 10.17759/exppsy.2023160111.

14. *Синеокова* Т.Н. Основные причины ошибок экспертов при идентификации классификационных признаков // Культура и текст. – 2012. – № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-prichiny-oshibok-ekspertov-pri-identifikatsii-klassifikatsionnyh-priznakov (дата обращения: 08.06.2026).

15. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ. Ст. 159 «Мошенничество».

16. *Терентьева* И.А. О комплексном подходе к превенции неконвенционального поведения молодежи // Современная юриспруденция: правовая мысль и правоприменительная практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Оренбург, 28–29 ноября 2024 г.). – М.: Перо, 2025. – С. 180–185.

17. *Тышков* А.А. Контроль поведения и его развитие у сотрудников органов внутренних дел, обучающихся в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя // Теория и практика психологической работы и профессионального обучения психологов силовых структур: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2025. – С. 318–323.

References

1. *Bulgakov* A.V. Semanticheskiy analiz kak ekspress-metodika otsenki predstavleniy o riske v professional'noy deyatel'nosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyy zhurnal). – 2019. – No. 4. – pp. 88–103. DOI: 10.18384/2224-0209-2019-4-979.

2. *Bulgakov* A.V. Ekspress-metodika otsenki professional'nykh kompetentsiy na osnove internet-programm semanticheskogo analiza tekstov // Organizatsionnaya psikholingvistika. – 2021. – No. 2(14). – pp. 74–94.

3. *Bulgakov* A.V. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy budushchikh psikhologov na primere osvoeniya metodiki «Karta suitsidal'nogo riska» // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2024. – Vol. 29. – No. 3(98). – pp. 254–260. DOI: 10.24412/1999-6241-2024-398-254-260.

4. *Vygotskiy* L.S. Myshlenie i rech'. – Moscow: Eksmo, 2022. – 544 p.

5. *van Dijk* T.A. Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya / sost. V.V. Petrova; pod red. V.I. Gerasimova. – Blagoveshchensk: BGK im. I.A. Boduena de Kurtene, 2000. – 308 p.

6. *Dolzhenko* N.I., *Tarasova* S.O. Moshennichestvo v seti Internet // Aktual'nye voprosy bor'by s prestupleniyami. – 2023. – No. 2. – pp. 34–37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/moshennichestvo-v-seti-internet-1 (data obrashcheniya: 08.06.2026).

7. *Dotsenko* A.S. O ponyatii pravovogo prosveshcheniya // Aktual'nye problemy rossiyskogo prava. – 2020. – Vol. 15. – No. 1(110). – pp. 179–188. DOI: 10.17803/1994-1471.2020.110.1.179-188.

8. *Karaulov* Yu.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. – Izd. ster. – Moscow: LENAND, 2024. – 264 p.

9. *Katermina* T.S., *Tagirov* K.M., *Tagirov* T.M. Elementy iskusstvennogo intellekta v reshenii zadach analiza tekstov // Computational Nanotechnology. – 2022. – Vol. 9. – No. 2. – pp. 35–44. DOI: 10.33693/2313-223X-2022-9-2-35-44.

10. *Kostina* L.N., *Tyshkov* A.A. Issledovanie kognitivnogo kontrolya sotrudnikov, nakhodyashchikhsya na etape professional'nogo obucheniya v obrazovatel'noy organizatsii MVD Rossii // Yuridicheskaya psikhologiya. – 2025. – No. 3. – pp. 14–16. DOI: 10.18572/2071-1204-2025-3-14-16.

11. *Mitina* O.V., *Evdokimenko* A.S. Metody analiza teksta: metodologicheskie osnovaniya i programmnaya realizatsiya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. – 2010. – No. 40(216). – pp. 29–48.

12. *Myskin* S.V. Spetsifika funktsionirovaniya professional'nykh pretsedentnykh tekstov v sovmestnoy deyatel'nosti rabotnikov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – No. 10–3(40). – pp. 134–141.

13. *Sergienko* E.A., *Vilenskaya* G.A., *Vetrova* I.I. Novyy metod otsenki psikhicheskoy regulyatsii – oprosnik «Kontrol' povedeniya» // Eksperimental'naya psikhologiya. – 2023. – Vol. 16. – No. 1. – pp. 182–200. DOI: 10.17759/exppsy.2023160111.

14. *Sineokova* T.N. Osnovnye prichiny oshibok ekspertov pri identifikatsii klassifikatsionnykh priznakov // Kul'tura i tekst. – 2012. – No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-prichiny-oshibok-ekspertov-pri-identifikatsii-klassifikatsionnyh-priznakov (data obrashcheniya: 08.06.2026).

15. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 13.06.1996 No. 63-FZ. St. 159 «Moshennichestvo».

16. *Terent'eva* I.A. O kompleksnom podkhode k preventzii nekonventsional'nogo povedeniya molodezhi // Sovremennaya yurisprudentsiya: pravovaya mysl' i pravoprimenitel'naya praktika: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Orenburg, 28–29 noyabrya 2024 g.). – Moscow: Pero, 2025. – pp. 180–185.

17. *Tyshkov* A.A. Kontrol' povedeniya i ego razvitie u sotrudnikov organov vnutrennikh del, obuchayushchikhsya v Moskovskom universitete MVD Rossii imeni V.Ya. Kikotya // Teoriya i praktika psikhologicheskoy raboty i professional'nogo obucheniya psikhologov silovykh struktur: sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Moscow, 2025. – pp. 318–323.

Статья поступила в редакцию 14.04.2026. Принята к публикации 04.09.2026
The paper was submitted on 14.04.2026. Accepted for publication 04.09.2026

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

Булгакова Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, доцент Государственного университета просвещения (Россия)

Тышков Андрей Александрович, слушатель Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (Россия)

Bulgakov Aleksandr Vladimirovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor at Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (Russia)

Bulgakova Ekaterina Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the State University of Education (Russia)

Tyshkov Andrey Alexandrovich, Listener at Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (Russia)

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Булгаков А.В., Булгакова Е.А., Тышков А.А., 2026

УДК 81'42

Горбачева А.М.
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
150000, ул. Республиканская, д. 108/1
г. Ярославль, Россия
solo_82@inbox.ru

Степанов В.Н.
Международная академия бизнеса и
новых технологий (МУБиНТ)
150003, ул. Советская, д. 80
г. Ярославль, Россия
valentin.stepanov72@gmail.com

ТИПОВЫЕ СУБЖАНРЫ КОУЧА И КЛИЕНТА В ГИПЕРЖАНРЕ КОУЧ-БЕСЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена описанию типовых субжанров (элементарных речевых жанров) коуча и клиента в гипержанре коуч-беседы (ГЖКБ). Теоретическую и методологическую основу исследования составили жанроведческие труды М.М. Бахтина, Т.В. Шмелевой, К.Ф. Седова, теории провокативного дискурса и непрямой коммуникации (В.Н. Степанов, В.В. Дементьев), интент-анализ (Н.Д. Павлова, Т.В. Ушакова). В описании субжанров учитывались их родовые и дифференциальные признаки (в рамках ГЖКБ), лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего (ЛПЛРИГ), электроэнцефалографические (ЭЭГ)-корреляты. В ходе исследования установлены типовые субжанры провокативного дискурса: 1) клиента (признание: когнитивное, аффективное, поведенческое; жалоба, нотация (аутореферентная), сентенция, демонстратив, професема, вопросы (аутореферентные)); 2) коуча (демонстратив, вопрос-сверка, вопрос информативный, вопрос провокативный ~ професема, вопрос провокативный ~ побуждение). Применение критерия χ^2 (χ^2 = 27,36; df = 18; p = 0,072) позволило выявить и описать статистически незначимые межсессионные различия при наибольшем вкладе в χ^2 диадного «переключения» провокативный вопрос ~ професема и провокативный вопрос ~ побуждение между сессиями. Выявлены ЭЭГ-корреляты некоторых субжанров жанрового репертуара коуча и клиента.

Ключевые слова: коуч-беседа; гипержанр; сужанр; субжанр; провокативный дискурс; ЭЭГ-паттерн; жанровый поток.

Для цитирования: Горбачева А.М., Степанов В.Н. Типовые субжанры коуча и клиента в гипержанре коуч-беседы // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 84–107.

Gorbacheva A.M.
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia

Stepanov V.N.
International Academy of Business and New Technologies (MUBiNT)
Yaroslavl, Russia

TYPICAL SUBGENRES OF COACH AND CLIENT IN THE HYPERGENRE OF COACHING CONVERSATION

Abstract. This article describes typical subgenres (elementary speech genres) of coach and client within the hypergenre of coaching conversation. The theoretical and methodological basis of the study is provided by genre studies by M.M. Bakhtin, T.V. Shmeleva, and K.F. Sedov, theories of provocative discourse and indirect communication (V.N. Stepanov and V.V. Dementyev), and intent analysis (N.D. Pavlova and T.V. Ushakova). The description of the subgenres considers their generic and differential features within the hypergenre of coaching conversation, lexical-pragmatic localizers of the speaker's speech intention, and electroencephalographic (EEG) correlates. The study identified typical subgenres of provocative discourse of 1) the client (confession: cognitive, affective, behavioral; complaint, notation (self-referential), maxim, demonstrative, profesem, questions (self-referential)) and 2) the coach (demonstrative, verification question, informative question, provocative question ~ profesem, provocative question ~ motivation). The use of the χ^2 criterion ($\chi^2 = 27.36$; df = 18; p = 0.072) made it possible to identify and describe statistically insignificant intersession differences with significant variability in the dyadic "switching" in provocative question ~ profesem and provocative question ~ motivation between sessions. EEG correlates of some subgenres of the genre repertoire of the coach and client were revealed.

Keywords: coaching conversation; hypergenre; sousgenre; subgenre; provocative discourse; EEG pattern; genre flow.

Cite as: Gorbacheva A.M., Stepanov V.N. Typical subgenres of coach and client in the hypergenre of coaching conversation // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 84–107.

Введение

Коучинг как особый тип институционального дискурса вызывает интерес исследователей начиная с 1980-х гг. в западной науке и с 2010-х – в отечественной [2; 16; 17; 18]. В [17] представлен обзор лингвистической литературы о коучинге за 2000–2024 гг. в англо- и немецкоязычном пространстве: описаны 46 материалов за 24 года, преимущественно это труды, в которых коучинговые диалоги исследуются с точки зрения конверсационного анализа. В немногочисленных лингвистических исследованиях коучинга за рубежом в качестве предмета рассматриваются

диалог, дискурсивные практики, прагма- и социолингвистические аспекты речевого поведения говорящих, речевые стратегии и тактики, лингвистические модели коуч-бесед [16; 17]. В русскоязычном пространстве исследования посвящены использованию коучинга в педагогике, менеджменте, бизнесе; лингвистические исследования коучинга или речевых характеристик коуч-бесед до настоящего времени отсутствуют.

Вслед за Э. Грантом коучинг в данной статье понимается как «сфокусированный на решении, ориентированный на результат системный процесс, в ходе которого коуч способствует усовершенствованию жизненного опыта и результативности клиента в различных сферах и содействует самонаучению и личностному росту клиента» [18, с. 20] (перевод наш. – Авт.).

Реконструкция и экспликация речевых жанров (далее – РЖ) в настоящей статье опирается на исследования представителей жанроведческого подхода к анализу речевого высказывания и текста (М.М. Бахтин, В.В. Дементьев, К.Ф. Седов, В.Н. Степанов, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмелева и др.). Моделирование РЖ как речевого высказывания учитывает бахтинское «триединство» композиции, темы и стиля [1]. Речевой жанр авторы статьи рассматривают, вслед за К.Ф. Седовым, как типическую текстовую организацию, с помощью которой люди формируют и передают собственный жизненный опыт общения в данном языковом коллективе и воспринимают чужой опыт; «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [6, с. 372] и основную форму речевого общения и организации индивидуального сознания («речевое мышление имеет принципиально жанровую природу» [7, с. 41]).

В ранее опубликованном исследовании А.М. Горбачевой и В.Н. Степанова коуч-беседа (диалог между коучем и клиентом; далее – КБ) представлена как гипержанр усложнённой интенциональной структуры (далее – ГЖКБ) [2]. Предложенная К.Ф. Седовым иерархическая типология РЖ «гипержанр – речевой жанр – субжанр» [6] легла в основу описания иерархической жанровой структуры (композиции) КБ, которая рассматривается как комплексный РЖ, включающий сужанры (комплексные жанровые образования второго уровня в рамках гипержанра), бижанры (жанровые диады, основанные на отношениях интенционального вынуждения) и субжанры (элементарные речевые жанры). Структура сужанров в рамках ГЖКБ соответствует пятифазной мотивационной структуре коуч-беседы: 1) small talk / организационная беседа; 2) договор;

3) рефлексия решения; 4) планирование; 5) «дифирамб» / организационная беседа.

Речевое общение коуча и клиента во многом относится к непрямой коммуникации [3] и относится к одному из способов речевого воздействия, определяемому в [8] как провоцирование (заражение): коуч демонстрирует собственное интенциональное состояние и вызывает (провоцирует) аналогичное состояние у клиента. ГЖКБ относится к интенциональному типу дискурса – провокативному дискурсу (в терминологии В.Н. Степанова [8]): демонстрируемые коучем интенциональные состояния и используемая им номенклатура провокативных речевых жанров способствуют значимому изменению интенционального состояния и поведения клиента. В составе провокативного дискурса выделяются две провокативные жанровые стратегии (признания и заботы) и десять провокативных жанров: признание, жалоба, представление, сентенция, демонстратив, совет, укор, нотация, провокативный вопрос, професема [8].

В настоящей статье используются элементы интент-анализа, основы которого заложены в трудах Т.Н. Ушаковой и Н.Д. Павловой [10]. Речевая интенция, вслед за Н.Д. Павловой, понимается как «коммуникативное намерение» – «осознанное намерение говорящего осуществить то или иное речевое действие» [5]. Сложная интенциональная структура ГЖКБ включает в себя макроинтенцию, нацеленную на усовершенствование жизненного опыта клиента; мезоинтенции, лежащие в основе сужанров и нацеленные на «глобальные изменения» клиента; микроинтенции, лежащие в основе субжанров и нацеленные на «локальные изменения» клиента. Бижанр – жанровая (позиционная) диада субжанров – представляет собой позиционную последовательность (сукцессию) субжанров, связанных отношениями интенционального вынуждения (по аналогии с иллокутивным вынуждением [5]), когда речевая интенция, лежащая в основе одного субжанра, «вынуждает» другой. Выявленные в ГЖКБ бижанры коррелируют с «интенциональными паттернами» в репликах собеседников, описанными В.А. Афиногеновой и Н.Д. Павловой [5], которые убедительно доказали, что интенциональные состояния участников диалога регулярно образуют устойчивые паттерны взаимосвязанных реплик.

Среди субжанров в речи клиента в ГЖКБ особое место занимают аутореферентные жанры, в которых клиент обращается к собственному опыту и внутреннему состоянию, использует «эксклюзивные» личные местоимения (я, мне) в жанрах признания, (аутореферентной) нотации,

(аутореферентного) вопроса. По своей функции данные жанры аналогичны семантике и стилистике дневниковых текстов, описанных Е.В. Богдановой [3].

Предметом настоящего исследования являются лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего (ЛПЛРИГ), описанные В.Н. Степановым на материале спонтанной телевизионной речи [9]. ЛПЛРИГ входят в структуру речевого жанра и в семантическом отношении представляют собой свернутые пропозиции, репрезентирующие речевую интенцию говорящего и способствующие «навигации» собеседника в интенциональной структуре беседы (субъектная навигация). Просодические (паузы, интонационные единицы – по У. Чейфу [14]) и лексико-семантические ЛПЛРИГ в структуре РЖ указывают на мену речевой интенции говорящего и, соответственно, на мену субжанров в жанровом потоке.

Жанровый поток (последовательность субжанров) в ГЖКБ представляет собой линейную организацию сужанров, бижанров, субжанров и при этом характеризуется нелинейностью и дискретностью речевых интенций, когда в содержании одного субжанра «цитируется» содержание другого, часто позиционно удаленного.

Аппаратное исследование позволяет выявить и описать лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего (ЛПЛРИГ) на границах субжанров, а также сопоставить смену речевых интенций с изменениями ЭЭГ-паттернов и интонационных характеристик речи коуча и клиента. Настоящее исследование направлено на выявление и описание типовых субжанров коуча и клиента в структуре гипержанра коуч-беседы (ГЖКБ), определение их частотных характеристик и нейрокогнитивных коррелятов.

Методы исследования

Цель исследования – описать типовые субжанры в речи коуча и клиента в гипержанре коуч-беседы, установить их частотные характеристики и нейрокогнитивные корреляты.

Задачи исследования:

1) выявить и описать типовые субжанры коуча и клиента в соответствии с частотными характеристиками субжанров на материале 4-х сессий с ручной разметкой (N = 163 единицы коуча; N = 291 единица клиента) и предварительной автоматической классификацией 25 транскриптов;

2) верифицировать результаты автоматически выполненной классификации в ходе ручной разметки с применением критерия χ^2 Пирсона для проверки стабильности субжанрового репертуара и установить качественные корреляции «субжанр → ЭЭГ-паттерн» на материале 4-х сессий с синхронной ЭЭГ-регистрацией.

Объект исследования – жанровый поток ГЖКБ, предмет – типовые субжанры коуча и клиента, ЛПЛРИГ мены субжанров и нейрокогнитивные корреляты мены.

В исследовании использованы следующие методы и приемы:

– жанровый анализ с опорой на модель речевого жанра [11], иерархическая типология речевых жанров [6; 7], теория провокативного дискурса [10; 11];

– интент-анализ, предложенный Т.Н. Ушаковой и Н.Д. Павловой [5; 10];

– качественное кодирование в программе MAXQDA с предварительной ручной разметкой субжанров экспертами-лингвистами по авторской кодовой схеме;

– нейрофизиологический анализ данных ЭЭГ-регистрации с помощью прибора «Brainbit» и классификация 30-секундных интервалов по авторской номенклатуре 17 паттернов;

– автоматическая классификация реплик в речи коуча по ЛПЛРИГ-маркерам на основе предварительного количественного анализа 25 транскриптов;

– критерий χ^2 Пирсона – для проверки гипотезы о стабильности субжанрового репертуара коуча по таблице сопряженности «субжанры × сессии». В таблицу сопряженности включены семь наиболее частотных субжанровых категорий коуча (N = 161); минимальные по частотности субжанры (предложение, подтверждение) в анализ χ^2 не включались, что обеспечивает достаточную наполненность ячеек.

Материал исследования

Корпус 1 составили 4 видеозаписи коуч-бесед с синхронной ЭЭГ-регистрацией. Видеозаписи выполнены автором в ходе собственной коучинговой практики; устное согласие клиентов на запись и научное использование материала получено в ходе сессий и зафиксировано на видео. Отбор материала был целенаправленным: включались сессии, для которых была технически возможна синхронная ЭЭГ-регистрация, с выделением для анализа непрерывного фрагмента, соответствующего содержательному ядру

сессии. Клиенты: Юлия (тема: стратегия бизнеса), Евгений (тема: самореализация), Александра (тема: профессиональный рост), Наталья (тема: контролирующее поведение). Регистрация ЭЭГ-активности осуществлялась нейролентой «Brainbit»; отчеты содержат значения тета-, альфа- и бета-ритмов в 30-секундных интервалах. Из каждой сессии выбран кодируемый фрагмент (4–10 мин). Суммарный объем кодированных единиц: 163 единицы коуча, 291 единица клиента. Ко всем коуч-беседам предъявлялись единые требования к участникам: коучи – практикующие специалисты; клиенты знакомы с практикой коучинга и выступали в роли клиента коуч-беседы не впервые.

Корпус 2 включает 25 транскриптов из рабочего корпуса 163 коуч-бесед (2020–2024 гг., разные коучи и клиенты, единая жанровая модель ГЖКБ). Транскрипты не содержат субжанровой разметки; для предварительного количественного анализа применялась автоматическая классификация по ЛПЛРИГ-маркерам. Данные этого корпуса носят предварительный характер и верифицируются в ходе ручной разметки в дальнейшем.

Этапы исследования

Этап 1. В ходе данного этапа отобраны 4 видеозаписи КБ с синхронной ЭЭГ-регистрацией; выбраны кодируемые фрагменты (4–10 мин); проведена ручная субжанровая разметка в программе «MAXQDA» по авторской кодовой схеме (163 единицы коуча, 291 единица клиента); описаны типовые субжанры.

Этап 2. В рамках данного этапа обработаны ЭЭГ-отчеты отобранных на 1 этапе 4 сессий; 30-секундные интервалы классифицированы в соответствии с авторской номенклатурой, включающей семнадцать паттернов (трехкомпонентные комбинации уровней тета, альфа и бета-волн; пороговые значения: Ср±10%); в ходе сопоставления субжанровой разметки с помощью программы «MAXQDA» с ЭЭГ-данными по временным меткам выявлены качественные корреляции «субжанр → ЭЭГ-паттерн».

Этап 3. В ходе автоматической классификации реплик коуча в 25 транскриптах верифицированы результаты, полученные в ходе ручной разметки 4-х дополнительных сессий (N = 163 единицы коуча); установлены расхождения и скорректированы частотные данные; для проверки стабильности субжанрового репертуара коуча: χ^2=27,36; df=18; p=0,072 использовался критерий χ^2 Пирсона (таблица сопряженности 7 субжанровых

категорий × 4-х сессии). Результаты ЭЭГ-регистрации, полученные с помощью программы «Brainbit», трактовались с помощью базиса нейрофизиологических исследований [13]. Тета-ритм (4–8 Гц) связан с работой гиппокампа и лимбической системы: высокая тета-активность в бодрствующем состоянии указывает на эмоциональную вовлеченность, извлечение эпизодической памяти и интуитивный поиск [13; 19]. Альфа-ритм (8–13 Гц) отражает внутреннюю фокусировку и сенсорный гейтинг; всплеск альфа-активности предшествует инсайту – «Ага-реакции» [12; 13; 19; 20](в исследовании О.М. Разумниковой зафиксирована корреляция нижней альфы с творческой идеацией [20]). Бета-ритм (13–30 Гц) маркирует вербально-логическое мышление и исполнительный контроль [15] (исследователи недирективного коучинга установили [12], что именно этот формат активирует правополушарные механизмы инсайта и усиливает альфа-активность).

В исследовании используется авторская номенклатура 17 ЭЭГ-паттернов – трехкомпонентных комбинаций уровней тета, альфа и бета (максимум / среднее / минимум; пороговые значения Ср±10%). В ходе исследования выявлены и зафиксированы следующие 17 ЭЭГ-паттернов:

- П1 – «ТетаМакс-АльфаСред-Бета-Сред»;
- П2 – «ТетаМакс-АльфаСр-Бета-Мин»;
- П3 – «ТетаМакс-АльфаМин-Бета-Мин»;
- П4 – «ТетаМакс-АльфаМин-Бета-Ср»;
- П5 – «ТетаСр-АльфаМакс-Бета-Сред»;
- П6 – «ТетаСр-АльфаСр-Бета-Макс»;
- П7 – «ТетаСр-АльфаМакс-Бета-Мин»;
- П8 – «ТетаСр-АльфаМин-Бета-Макс»;
- П9 – «ТетаМин-АльфаСр-Бета-Макс»;
- П10 – «ТетаМин-АльфаМакс-Бета-Ср»;
- П11 – «ТетаМин-АльфаМин-Бета-Макс»;
- П12 – «ТетаМин-АльфаСр-Бета-Ср»;
- П13 – «ТетаСр-АльфаСр-Бета-Ср»;
- П14 – «ТетаМин-АльфаМакс-Бета-Макс»;
- П15 – «ТетаМин-АльфаМакс-Бета-Мин»;
- П16 – «ТетаСр-АльфаСр-Бета-Мин»;
- П17 – «ТетаСред-АльфаМин-Бета-Ср».

Результаты исследования

Описание субжанров в пп. 3.2–3.3 сопровождается отсылками к двум фрагментам (сужанр «Договор»). Реплики разделены и пронумерованы, субжанровые наименования даны в скобках курсивом, ЭЭГ-паттерны указаны по данным MAXQDA. Знак «~» в наименовании субжанров обозначает асимметрию на внешнем и внутреннем уровнях в семантике высказывания.

Единицей кодирования выступает не реплика целиком, а ее сегмент – интонационная единица, поскольку одна реплика может реализовать несколько речевых интенций и, соответственно, несколько субжанров. Поток речи сегментируется по границам интонационных единиц (паузам), и каждому сегменту приписывается субжанр по локализованной в нем ведущей речевой интенции (по маркерам ЛПЛРИГ). Поэтому в примерах приводятся именно те части реплик, в которых локализуется анализируемый субжанр; для восстановления общего смысла такие фрагменты рассматриваются в контексте предшествующих и последующих реплик.

Кодирование субжанра учитывает не только отдельную реплику, но и ее контекст. Так, реплики (Н.5) *кто как доехал домой* и (Н.18) *мне шерят свою локацию* сами по себе не содержат лексико-прагматических маркеров жалобы; их отнесение к жалобе опирается на контекст предшествующих реплик, где негативная оценочность выражена прямо ((Н.2) у меня контролирующая фаза очень сильная, очень сильная; (Н.4) *я всегда за всех переживала)*, и на восприятие клиентом всей ситуации как проблемной, с которой он хочет справиться. Существен и мезоконтекст – сужанр, внутри которого разворачиваются данные субжанры: в сужанре «Договор», где клиент описывает проблему, жалоба встречается значительно чаще, чем в сужанрах «Рефлексия решения» и тем более «Планирование / видение». Коуч сам приглашает к жалобе типовым провокативным вопросом («С каким запросом хочешь поработать?», «С каким результатом хочешь закончить сессию?»), задающим проблемную рамку начала беседы.

Пример 1. Макроконтекст: клиент Наталья, тема: контролирующее поведение (~1 мин), знакома с жанром КБ.

(Н.1.) Клиент: И запрос такой: *я с детства контролирующий чело…* (признание аффективное, П2)

(Н.2.) *у меня контролирующая фаза очень сильная, очень сильная…* (жалоба, П3)

(Н.3.) *и я раньше думала о том, что это плюс.* (признание когнитивное, П5)

(Н.4.) *То есть я всегда за всех переживала,* (жалоба, П3)

(Н.5.) *кто как доехал домой,* (жалоба, П3)

(Н.6.) *мы с девочками уже обсуждали…* (демонстратив, П3)

(Н.7.) *мне даже Рипсиме мне диагноз поставила,* (жалоба, П3)

(Н.8.) *что у меня какой-то второй тип чего-то там.* (жалоба, П3)

(Н.9.) *Вот, и… я всегда думала, что это окей.* (признание когнитивное, П5)

(Н.10.) *Потом я начала исследовать эту историю,* (признание поведенческое, П7)

(Н.11.) *там тренинг определенный проходила,* (признание поведенческое, П7)

(Н.12.) *и поняла, что это полярности:* (признание когнитивное, П10)

(Н.13.) *доверие и контроль, это полярные вещи, да,* (признание когнитивное, П10)

(Н.14.) *то есть я начала идти в сторону доверия,* (признание поведенческое, П10)

(Н.15.) *то есть … я работаю сейчас над этим, и…* (признание поведенческое, П10)

(Н.16.) *вроде бы как я уже…* (признание поведенческое, П7)

(Н.17.) *то есть, чтобы просто, да, вы понимали, у меня,* (жалоба, П7)

(Н.18.) *… мне шерят свою локацию:* (жалоба, П10)

(Н.19.) *папа, чтобы я всегда знала, что у них там все окей,* (жалоба, П10)

(Н.20.) *Сестра у меня в Сергиев Посаде живет,* (жалоба)

(Н.21.) *то есть я тоже смотрю – а где, что, зачем, почему.* (жалоба, П9)

Пример 2. Макроконтекст: клиент Евгений, тема: самореализация (~1 мин), знаком с жанром КБ.

(Е.1.) Коуч: *С чего хочешь начать этот участок сессии?* (вопрос провокативный ~ побуждение, П6)

(Е.2.) *В плане ясности, в какую сторону двигаться…* (демонстратив коуча, П6)

(Е.3.) Клиент: *Хороший вопрос. Эмм…* (признание, П10)

(Е.4.) *Если бы ты меня направила,* (просьба, П10)

(Е.5.) *я бы… попробовал пойти туда, куда ты меня направишь.* (професема незрелая, П10)

(Е.6.) Коуч: *(угу). Любое из ключевых слов.* (подтверждение, професема, П10)

(Е.7.) *Не то, что я буду направлять,* (професема незрелая, П10)

(Е.8.) *но у тебя звучали ключевые слова.* (демонстратив коуча, П10)

(Е.9.) *Помощь людям. Прямая и косвенная.* (демонстратив коуча, П10)

(Е.10.) *Ты все время как будто здесь определяешься.* (предположение + демонстратив, П7)

(Е.11.) *То ли прямая, то ли косвенная.* (демонстратив коуча, П7)

(Е.12.) *Можно сюда посмотреть, да.* (предложение + демонстратив, П12)

(Е.13.) *Второе из твоего – самореализоваться.* (демонстратив коуча, П10)

(Е.14.) *Вот это вот собственный потенциал.* (демонстратив коуча, П10)

(Е.15.) *Можно сюда посмотреть, что это такое, с чем оно связано…* (предложение + демонстратив, П10)

(Е.16.) *И третье – ты с кем-то споришь все время внутри себя.* (демонстратив коуча, П2)

(Е.17.) *Вот с этой частью, которая говорит: что за фигня.* (демонстратив коуча, П2)

(Е.18.) Клиент: *Да, со старым, скажем так.* (подтверждение, демонстратив, П10)

(Е.19.) Коуч (одновременно): *Старым, да-да-да.* (демонстратив, П10; подтверждение)

(Е.20.) Клиент: *…окружением, этой старой… реальности.* (признание поведенческое, П10)

(Е.21.) *Там со старым понятно, че там.* (признание, П10)

(Е.22.) *По самореализации тоже все понятно.* (признание когнитивное, П10)

(Е.23.) *Просто надо брать и делать.* (нотация аутореферентная, П10)

(Е.24.) *А делать как?* (вопрос провокативный аутореферентный, П10)

(Е.25.) *Опытным путем.* (нотация, П15)

Типовые субжанры в речи клиента

Признание содержит сообщение о внутреннем состоянии говорящего, в структуре ГЖКБ признание становится аутореферентным: клиент признается прежде всего самому себе. Это наиболее частотный субжанр в речи клиента (~50%).

В ходе исследования выделены следующие подтипы признания:

1) когнитивное признание, в котором говорящий формулирует свою мысль или инсайт (реплики Н.3, Н.9 (П5); реплики Н.12–Н.13 (П10)); в качестве ЛПЛРИГ используются предикаты ментальной деятельности 1-го лица (*понял/а, осознал/а, мне кажется*); ЭЭГ-коррелят данного жанра: П10 (ТМин-АМакс-БСр) / П7 (ТСр-АМакс-БМин) – альфа-доминирование при умеренной тете. («Всплеск» альфы предшествует инсайту – «Ага-реакции» [12; 13; 19; 20]);

2) аффективное признание служит раскрытию чувств клиента (реплика Н.1 (П2)); в качестве ЛПЛРИГ используются предикаты эмоционального состояния 1-го лица («*я с детства контролирующий чело…*»); ЭЭГ-коррелят: П3/П2 (ТМакс);

3) поведенческое признание содержит описание устойчивых паттернов действий клиента (реплики Н.10, Н.11 (П7), Н.14–Н.16 (П10)); в качестве ЛПЛРИГ используются глаголы 1-го лица с темпоральными или фазисными генерализаторами (*потом, всегда, обычно, часто, начала, сейчас*); ЭЭГ-коррелят: П10/П7 (ТМин-АМакс-БСр / ТСр-АМакс-БМин) (Альфа-доминирование, внутренняя фокусировка [13; 19]).

Жалоба – субжанр, который содержит сообщение о внутреннем состоянии клиента, которое причиняет ему боль, вред, таит угрозу и в целом оценивается негативно (реплики Н.1–Н.2, Н.4–Н.5, Н.7–Н.8 (П3), Н.17–Н.21 (П7/П10)). В ГЖКБ жалобы относятся в основном к речи клиента, в речи коуча жалобы не используются. Частотность данного жанра составила 14,9%. К ЛПЛРИГ жалоб относятся лексемы с негативной оценкой (*тяжело, мешает, не могу*), личные местоимения (*я, у меня; мне*). ЭЭГ-коррелят данного жанра: П3/П2 (ТМакс-АМин-БМин / ТМакс-АСр-БМин) – у Юлии 4/5=80%. (Тета-доминирование в жалобах указывает на повышенную эмоциональную вовлеченность участника коуч-беседы [13; 19].)

Нотация (аутореферентная) содержит сведения об эталонном, образцовом или желаемом поведении, субъектом которого выступает сам клиент (реплика Е.23: «*просто надо брать и делать*», П10). В ГЖКБ в речи клиента нотации исключительно аутореферентны: клиент «поучает» самого себя (Е.23, Е.25); в речи коуча данный жанр не встречается. Частотность данного жанра в рамках исследованного корпуса текстов составила 7,3%. К ЛПЛРИГ нотации относятся модальные слова долженствования (*должен, надо, следует*) и возможности (*можно*); в структуре высказывания с опорой на контекст восстанавливается личное местоимение («я эксклюзивное»): «*просто (мне) надо брать и делать*». ЭЭГ-коррелят нотации:

П10 (АМакс) (у Евгения 60%), П10 (ТМин-АМакс-БСр). В нотации обобщение опыта часто сопровождается альфа-доминированием [13; 19].

Професема содержит прогноз в отношении когнитивного, аффективного или поведенческого изменения в клиенте, в ГЖКБ данный жанр используется для выстраивания образа желаемого будущего клиента. Частотность данного жанра в рамках исследованного корпуса составила 9,8%. К ЛПЛРИГ професемы относятся глаголы будущего времени (*направишь, буду*), сослагательное наклонение (*бы*). В ходе исследования выявлены два подтипа професемы по степени «зрелости»:

1) «незрелая» професема содержит образ-желание → П10/П7 (ТМин-АМакс-БСр / ТСр-АМакс-БМин), при этом желаемое не предполагает конкретных шагов для его достижения (реплика Е.5 (П10), Е.7 (П10)): «*я бы… попробовал пойти туда, куда ты меня направишь*»; «*не то, что я буду направлять*»; у Евгения все професемы «незрелые»; нейрофизиологически в професемах альфа-доминирование без бета-активации указывает на образный поиск без перехода к деятельностному планированию [13; 15; 19];

2) «зрелая» професема содержит описание конкретного действия с временны́м ориентиром → П9 (ТМин-АСр-БМакс). У Натальи П9 = 43% в финальной трети сессии. (Нейрофизиологически при данном типе професемы бета-доминирование при сниженной тете отражает активацию исполнительного контроля и готовность к конкретным действиям [15].)

Демонстратив содержит указание на компонент актуальной коммуникативной ситуации как результат восприятия клиента, в ГЖКБ демонстратив часто представлен в качестве жанроида и встраивается в другой субжанр, с одной стороны, свидетельствуя о дискретности интенциональной структуры беседы, а с другой, обеспечивая смысловую и интенциональную целостность жанрового потока. К ЛПЛРИГ демонстративов относятся указательные местоимения (*этот, вот*) – в том числе в реконструируемой модальной рамке высказывания, цитаты (повторы слов и выражений из предыдущих реплик): реплики Н.6 (П3), Е.8 (П10) – Е.19. ЭЭГ-коррелят демонстратива определяется включающим субжанром (при жалобе – П3/П2; при признании – П10/П7). Самостоятельного ЭЭГ-паттерна нет, поскольку демонстратив является жанроидом.

Вопросы (аутореферентные) в ГЖКБ представляют собой вопросительные высказывания, в которых клиент часто задает вопросы самому себе в режиме автокоммуникации:

1) вопрос информативный автореферентный содержит запрос информации самому себе: *«Что я хочу как итог?», «Как я вижу баланс?»* и др.;

2) вопрос провокативный автореферентный относится к непрямой коммуникации и содержит отсылку к другому провокативному жанру, например: «*А делать как*?» (Е.24) содержит неявные смыслы и соотносится с жанрами жалобы («*Не знаю, как делать / с чего начать*» – автореференция), признания («*Жду подсказки…*» – адресация) и побуждения («*Подскажи, как делать*» – адресация). Частотность данного жанра составила 7,3%. ЭЭГ-коррелят данного жанра: П10/П15 (АМакс).

Типовые субжанры в речи коуча

Субжанровый репертуар коуча определяется принципом недирективности поведения коуча: нотация, совет и укор исключены из его жанровых «прав». Некоторые директивные провокативные жанры с семантикой нотации или совета встречаются у начинающих коучей как маркер недостаточного профессионализма.

Демонстратив в речи коуча – наиболее частотный субжанр (~30%): коуч «зеркалит» ключевые слова и образы клиента (цитирует их), не привнося новых смыслов и действуя по принципу «другой-в-я» [4]. К ЛПЛРИГ демонстративов относятся маркеры цитирования «*ты сказал/а*», «*вот ты говорил/а*» (реплики Е.8, Е.9, Е.16, Е.17). ЭЭГ-коррелят данного жанра зависит от «зеркалируемого» субжанра: ~жалоба – П2 (ТМакс-АСр-БМин); ~признание – П10 (ТМин-АМакс-БСр).

Вопрос-сверка является вторым по частотности субжанром (~19%). К вопросительным жанроидам относятся все закрытые вопросы, требующие от клиента подтверждения или отрицания (*да/нет*), в речи коуча, они направлены на согласование следующего шага или проверку понимания. Примеры вопросов-сверок из ручной разметки: *«Я правильно услышала, что…?», «Можно ли задам вопрос?»*. К ЛПЛРИГ вопросов-сверок относятся вопросительные слова *«хочешь ли», «можно ли»,* финальные слова с вопросительной интонацией *«да(?)», «верно(?)».* Устойчивые корреляции вопроса-сверки и ЭЭГ-паттерна в ходе исследования не выявлены.

Вопрос информативный (~17%) содержит запрос на информацию. В ГЖКБ к такого рода вопросам относится запрос о фактах с использованием слов клиента – цитаты: *«Что это?»*, *«Как связаны это и это?».* К ЛПЛРИГ информативных вопросов относятся императивы глаголов *«расскажи», «скажи»*, вопросительные слова (*что, как, когда*).

Вопрос провокативный скрывает высказывание иной иллокутивной силы в рамках провокативного дискурса. Суммарно доля такого рода вопросов в исследованном корпусе текстов составляет ~28%. Провокативные вопросы распадаются на два значимых типа:

1) провокативный вопрос ~ професема (~14%) – это вопрос о желаемом будущем клиента («визионерский»): «*Какая ты будешь, когда поставишь дедлайн?*», «*Что изменится, когда он закроется?*»; к ЛПЛРИГ субжанров данного типа относятся глаголы будущего времени 2-го лица и темпоральные маркеры; ЭЭГ-коррелятом является П10/П7 у клиента (альфа-доминирование, запуск образного поиска будущего [13; 19]);

2) провокативный вопрос ~ побуждение (~10%), при этом в семантике вопроса скрыто побуждение к действию (например, переход к следующей фазе КБ): «*С чего хочешь начать этот участок сессии?*» (Е.1) в смысле «*Давай начнем*»; «*За что благодаришь себя?*» в смысле «Поблагодари себя»; к ЛПЛРИГ данного рода субжанров относятся вопросительная интонация и глагол 2-го лица с семантикой выбора действия; ЭЭГ-коррелятом данного рода субжанров выступает П6 (ТСр-АСр-БМакс) у клиента.

Предположение (~4%) – это вероятностное суждение. В ГЖКБ предположение содержит осторожное суждение коуча о внутреннем состоянии клиента с целью эксплицировать референтную ситуацию или интенциональное состояние клиента и получить одобрение или несогласие. К ЛПЛРИГ данного субжанра относятся фразы-маркеры *«как будто», «возможно», «похоже»* (Е.10 (П7)), ЭЭГ-коррелятом выступает П7/П10 (ТСр-АМакс-БМин / ТМин-АМакс-БСр), при этом паузы передачи хода соответствуют альфа-доминированию.

Побуждение. С помощью данного субжанра коуч эксплицирует возможное направление движения, оставляя при этом выбор клиенту: *«Можно сюда посмотреть»* (Е.12, Е.15). ЭЭГ-коррелятом данного субжанра выступает П7/П10, при этом паузы передачи хода соответствуют альфа-доминированию, фоновому состоянию КБ.

Подтверждение – жанроид в структуре ГЖКБ, который используется с фатической целью – обозначить «контакт»: *«угу», «да-да», «хорошо»* (реплики Е.6, Е.18, Е.19).

Частотный профиль субжанров: данные ручной разметки и χ^2

Таблица 1 составлена по данным ручной разметки 4-х сессий (N=163 субжанровые единицы коуча; N=291 субжанровые единицы клиента по

данным MAXQDA-анализа 4-х сессий с ЭЭГ; N≈604 – предварительная автоматическая классификация 25 транскриптов). Для субжанров коуча точность ручной разметки верифицирована – данные автоклассификации существенно исправлены.

Таблица 1. Частотный профиль субжанров ГЖКБ

Субжанр	N	%	Ранг	ЭЭГ-коррелят по данным кейс-стади
СУБЖАНРЫ КОУЧА (N = 163, ручная разметка 4 сессий)				
Демонстратив (коуча)	49	30,2%	#1	П2 (~жалоба); П10 (~признание)
Вопрос-сверка	30	18,6%	#2	–
Вопрос (информативный)	28	17,3%	#3	–
Вопрос провокативный ~ професема	23	14,1%	#4	→ П10/П7 (АМакс) у клиента
Вопрос провокативный ~ побуждение	16	9,6%	#5	→ П6 (БМакс) у клиента; реплика Е.1
Провокативный вопрос ~ предположение и прочие	8	4,7%	#6	→ П7 (АМакс)
Предположение	7	4,3%	#7	–
Предложение	1	0,6%	#8	–
Подтверждение	1	0,6%	#9	–
СУБЖАНРЫ КЛИЕНТА (N ≈ 604, предварит. автоклассификация)				
Признание (все подтипы)	~300	~49,7%	#1	Когн.→П10; Афф.→П3/П2
Жалоба	90	14,9%	#2	П3/П2 (ТМакс), у Юли 80%
Професема	59	9,8%	#3	П9 (зрелая) / П10/П7 (незрелая)
Нотация (аутореферентная)	44	7,3%	#4	П10 (АМакс), у Евгения 60%
Вопросы (аутореферентные)	44	7,3%	#5	П10/П15
Подтверждение	35	5,8%	#6	–
Сентенция	32	5,2%	#7	П13/П16 (аутокоммуникация)

Примечание. Субжанры коуча – данные ручной разметки 4-х сессий (N=163). Субжанры клиента – предварительная автоматическая классификация (N≈604). Источник – составлено авторами

Результаты критерия χ^2 Пирсона

Для проверки гипотезы H_0: «Распределение субжанров коуча одинаково во всех четырех сессиях» построена таблица сопряженности (7 субжанровых категорий × 4-х сессии) и применен критерий χ^2 Пирсона. В данном

исследовании критерий χ^2 Пирсона применяется с целью подтвердить или опровергнуть наличие устойчивого субжанрового репертуара коуча, который повторяется из сессии в сессию.

Таблица 2. Сопряженность «субжанры коуча × сессии» и вклад категорий в χ^2

Субжанр	**С1**	**С2**	**С3**	**С4**	**Итого**	**Вклад в χ^2**
Демонстратив (коуча)	7	17	10	15	49	0,56 (2,1%)
Вопрос (информативный)	4	13	3	8	28	2,08 (7,6%)
Вопрос-сверка	5	12	4	9	30	0,65 (2,4%)
Провокативный вопрос ~ професема	5	2	3	13	23	**8,75 (32,0%) ←**
Провокативный вопрос ~ побуждение	1	2	4	9	16	**6,19 (22,6%) ←**
Предположение	1	4	2	0	7	4,02 (14,7%)
Прочие провокативные жанры	2	5	1	0	8	5,11 (18,7%)
ИТОГО	**25**	**55**	**27**	**54**	**161**	**χ^2=27,36; df=18**

Примечание. Стрелки (←) указывают на категории с наибольшим вкладом в χ^2. Источник – составлено авторами.

Результат: χ^2=27,36; df=18; p=0,072. H_0 не отвергается на уровне значимости α=0,05: межсессионные различия в распределении субжанров в речи коуча статистически незначимы. Это означает, что ядро субжанрового репертуара коуча (демонстратив коуча, вопрос-сверка, вопрос информативный) стабильно воспроизводится вне зависимости от темы и клиента. Вместе с тем анализ стандартизованных остатков выявил содержательно значимую вариативность. Провокативный вопрос ~ професема вносит наибольший вклад в χ^2 (32,0%): в сессии 2 данный тип значимо недостаточен (стандартизованный остаток −2,09), тогда как в сессии 4 – значимо избыточен (+1,90). Это отражает тематическую специфику: сессия 2 (тема: отношения) ориентирована на эмоциональную проработку, тогда как сессия 4 (тема: цель, коучинг) – на образное планирование будущего. Провокативный вопрос ~ побуждение вносит 22,6% в χ^2: в сессии 4 данный тип значимо выражен (+1,57), что соответствует завершающей фазе сессии с множеством побудительных вопросов.

Таким образом, субжанровый репертуар коуча обнаруживает системную стабильность в «ядерных» субжанрах (демонстратив,

вопрос-сверка, вопрос информативный) при тематической вариативности в провокативных вопросах, чувствительных к запросу клиента и фазе сессии.

Динамика субжанров: графики кодовых тенденций

Динамика субжанров по ходу четырех сессий отражена на рис. 1–4 (MAXQDA). Для Александры (18:56–23:02) и Натальи (18:15–конец) ось X нормализована к кодированному отрезку (0–100%).

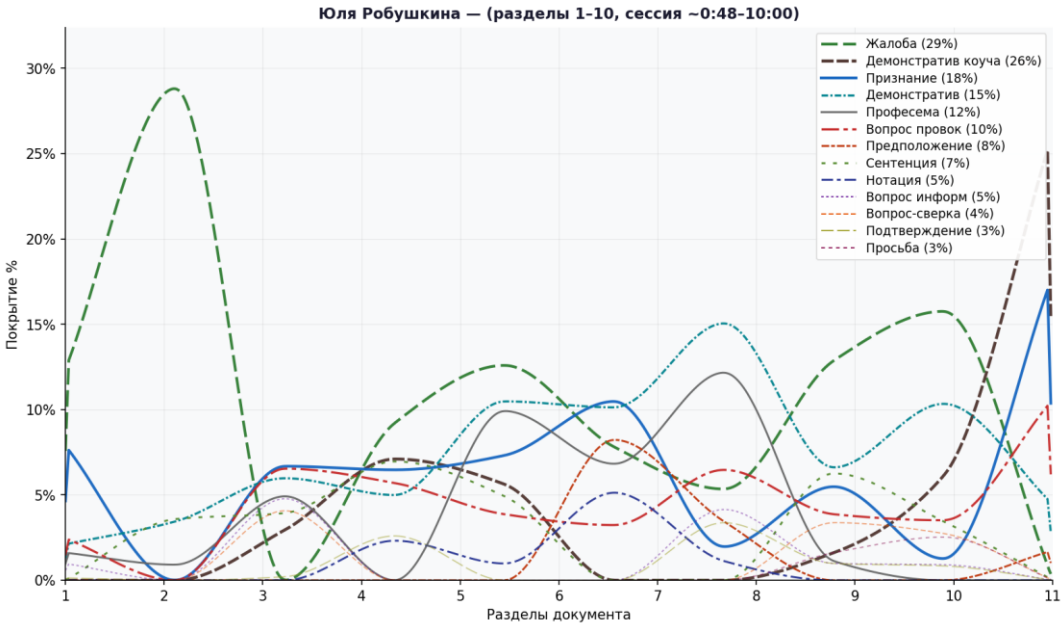


Рис. 1. Юлия (разделы 1–10). Источник – составлено авторами в программе MAXQDA

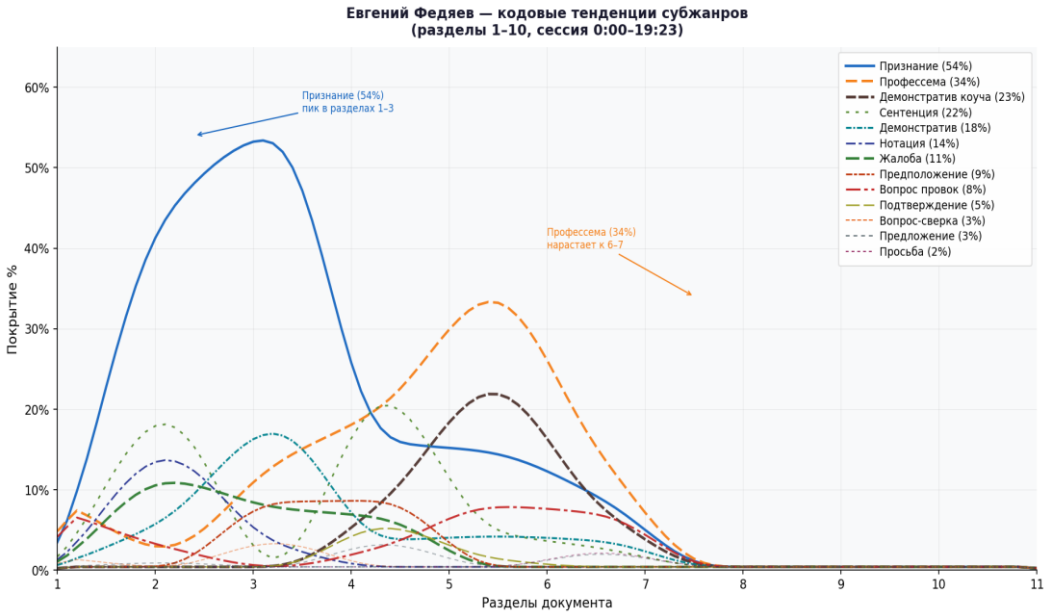


Рис. 2. Евгений (разделы 1–10). Источник – составлено авторами в программе MAXQDA

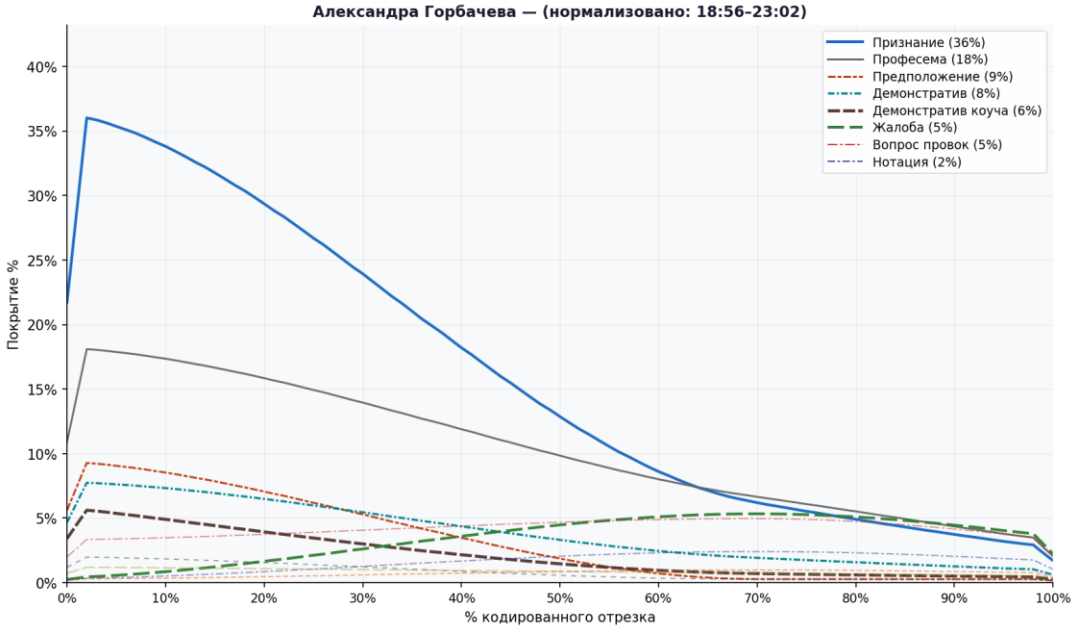


Рис. 3. Александра (нормализовано, 18:56 мин – 23:02 мин). Источник – составлено авторами в программе MAXQDA

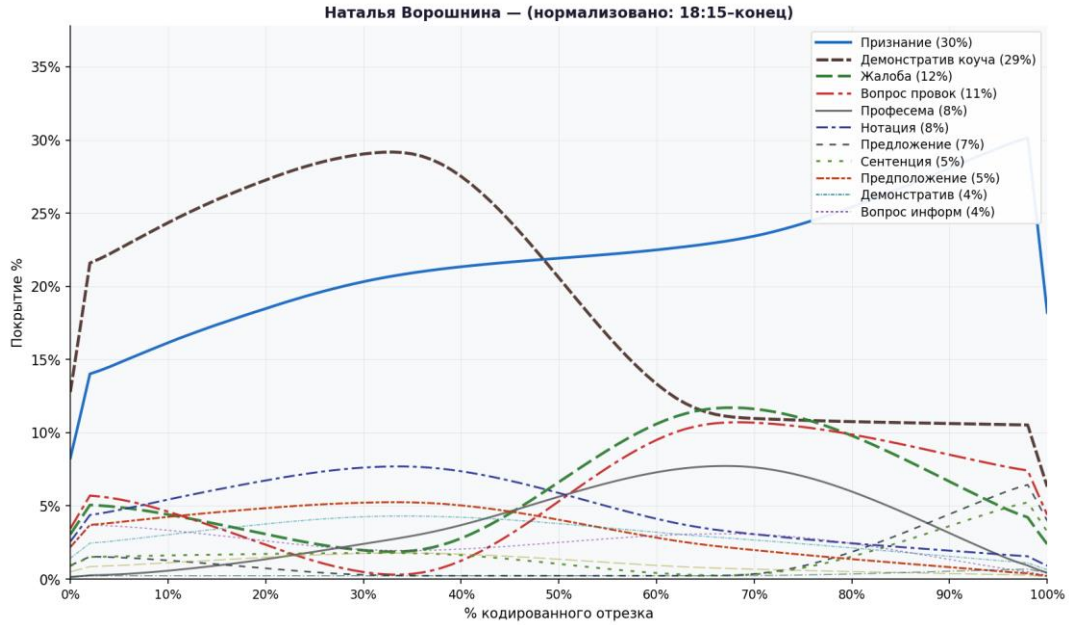


Рис. 4. Наталья (нормализовано, 18:15 мин – конец). Источник – составлено авторами в программе MAXQDA

Графики на рис. 1–4 иллюстрируют жанровую динамику в потоке речи коуча и клиента. У Юлии жалоба образует пик в разделах 2–3 (29%), сменяясь демонстративом коуча (26%, разделы 5–7) и признанием (18%, разделы 8–9) – смена «выгрузка → работа с образами → рефлексия». У Евгения признание доминирует в начале (54%), професема нарастает к разделам 5–8. У Александры два пика признания соответствуют фазам рефлексии решения

и планирования. У Натальи признание (31%) и демонстратив коуча (29%) идут параллельно – насыщенное зеркальное взаимодействие.

Качественные корреляции субжанр → ЭЭГ-паттерн

Таблица 3. Качественные корреляции субжанр → ЭЭГ-паттерн (данные 4-х сессий с ЭЭГ)

Субжанр / функциональный тип	ЭЭГ-паттерн	Нейрофизиологическое значение	Свидетельства
Жалоба / Признание (аффект.)	П3/П2 ТМакс	Тета-доминирование, эмоциональная вовлеченность	Юлия: 4/5=80%; реплики Н.1–Н.2, Н.7–Н.8
Фоновый паттерн КБ	П7 ТСр-АМакс-БМин	«Рабочее слушание», сенсорный гейтинг	Александра 38%, Евгений 56%
Признание (когнитивное) / Нотация (аутореф.)	П10 ТМин-АМакс-БСр	Когнитивный синтез, «Ага-реакция»	Евгений: нотация→П10 60%; реплики Н.12–Н.13, Е.23
Професема «зрелая»	П9 ТМин-АСр-БМакс	Деятельностная активация	Наталья П9=43% в финале; реплика Н.20б
Професема «незрелая»	П10/П7 АМакс	Образ без перехода к плану	Евгений: П9 практически отсутствует; реплика Е.5
Демонстратив коуча ~ жалоба	П2 ТМакс-АСр-БМин	«Зеркальное погружение»	Юлия: 2/2=100%; реплики Е.16–Е.17
Вопрос провокативный ~ професема (в речи коуча)	→ П10/П7 (АМакс) клиента	Запуск внутреннего образа	Юлия: 3/3=100%
Вопрос провокативный ~ побуждение (в речи коуча)	→ П6 (БМакс) клиента	Активация при выборе/ориентации	Реплика Е.1 (П6 подтвержден)

Примечание. Источник – составлено авторами.

Заключение

Аппаратный метод, использованный для исследования жанровой структуры ГЖКБ, позволил выявить и описать ЛПЛРИГ на границах субжанров, сопоставить смену речевых интенций с изменениями ЭЭГ-паттернов и интонационными характеристиками речи коуча и клиента, а

также определить типовые субжанры в речи коуча и клиента, их частотные характеристики и нейрокогнитивные корреляты.

В жанровом потоке ГЖКБ выделяются два субжанровых репертуара, соответствующие двум корпусам материала. Частотный профиль субжанров коуча (по ручной разметке 4-х сессий Корпуса 1, N = 163) образуют: демонстратив – 30,2%; вопрос-сверка – 18,6%; вопрос информативный – 17,3%; провокативный вопрос ~ професема – 14,1%; провокативный вопрос ~ побуждение – 9,6%; провокативный вопрос ~ предположение и прочие провокативные виды вопросов – 4,7%; предположение – 4,3%; предложение – 0,6%; подтверждение – 0,6%. Частотный профиль субжанров клиента (по предварительной автоматической классификации 25 транскриптов Корпуса 2, N ≈ 604) образуют: признание всех подтипов – около 49,7%; жалоба – 14,9%; професема – 9,8%; нотация аутореферентная – 7,3%; вопросы аутореферентные – 7,3%; подтверждение – 5,8%; сентенция – 5,2%. В соответствии с принципом недирективности из репертуара коуча исключены субжанры нотации, совета и укора.

В ходе исследования установлены устойчивые качественные корреляции субжанра и ЭЭГ-ритма: жалоба → ТМакс (П3/П2); признание (когнитивное), нотация → АМакс (П10); професема «зрелая» → БМакс (П9); вопрос провокативный ~ побуждение (в речи коуча) → БМакс (П6) у клиента; демонстратив (в речи коуча) ~ жалоба → ТМакс (П2).

Феномен «незрелой» (П10/П7) и «зрелой» (П9) професемы выявлен в результате исследования и на данном материале описан впервые. Нейрофизиологически результативная сессия демонстрирует динамику П2/П3 → П7 → П10 → П9. Паттерн П7 выступает как нейрофизиологический коррелят «рабочего слушания», предшествующего инсайту.

Применение критерия χ^2 Пирсона (χ^2=27,36; df=18; p=0,072) позволило установить следующее: H_0 о равномерном распределении субжанров не отвергается – ядро жанрового репертуара коуча стабильно. Вместе с тем провокативный вопрос ~ професема (вклад в χ^2: 32,0%) и провокативный вопрос ~ побуждение (22,6%) обнаруживают содержательно значимую тематическую вариативность. В речи клиента доминирует субжанр признания (~50%).

Данные ручной разметки субжанров в речи коуча (N=163) существенно скорректировали результаты автоматической классификации: доля вопроса-сверки возросла с 4,9% до 18,6%, провокативного вопроса ~ професемы – с

1,7% до 14,1%. Это указывает на необходимость ручной верификации при изучении субжанровой структуры КБ.

Значимость исследования для прикладной лингвистики состоит в том, что оно предлагает верифицируемую типологию субжанров коуч-беседы и впервые сопоставляет речежанровое членение с его нейрофизиологическими (ЭЭГ) коррелятами. Новизна вклада – в трехуровневом описании жанрового шва (речевой – интонационный – когнитивный) и в установлении устойчивых корреляций «субжанр – ЭЭГ-паттерн». Ограниченный (пилотный) объем выборки очерчивает диапазон обобщения: выявленные закономерности носят предварительный характер и требуют проверки на расширенном материале; вместе с тем статистическая устойчивость субжанрового репертуара (χ^2) и повторяемость корреляций в независимых беседах позволяют осторожно экстраполировать их на профессиональную коммуникацию коучей, а не рассматривать как индивидуальные особенности отдельных участников. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки, проведением контрольного эксперимента и распространением методики на другие типы институционального диалога.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. М.: Русские словари, 1997. С. 159–206.

2. *Горбачева А.М., Степанов В.Н.* Коуч-беседа как речевой жанр: гипержанр усложненной интенциональной и жанровой структуры // Ученые записки НовГУ. 2025. № 3(58). С. 640–661. DOI: 10.34680/2411-7951.2025.3(58).640-661.

3. *Дементьев В.В.* Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.

4. *Кириллова Е.И.* Классификация речевых интенций психотерапевта // Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 11. С. 52–66.

5. *Павлова Н.Д.* «Интенция» как психологическая и психолингвистическая категория // Разработка понятий современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 445–460.

6. *Седов К.Ф.* Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. 438 с.

7. *Седов К.Ф.* Психолингвистические аспекты изучения речевых жанров // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып. 3. С. 40–51.

8. *Степанов В.Н.* Провоцирование в рекламной коммуникации // Организационная психолингвистика. 2019. № 2(6). С. 45–61.

9. *Степанов В.Н.* Номинация речевой интенции говорящего и прагматические способы ее локализации в спонтанной речи // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 1(24). С. 45–59.

10. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. СПб.: Алетейя, 2000. 316 с.

11. *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: Колледж, 1997. Вып. 1. С. 88–99.

12. *Bartolomé G., Vila S., Torrelles-Nadal C., Blanco E.* Right Cortical Activation During Generation of Creative Insights: An Electroencephalographic Study of Coaching // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Article 753710. DOI: 10.3389/feduc.2022.753710.

13. *Bazanova O.M., Vernon D.* Interpreting EEG alpha activity // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. Vol. 44. pp. 94–110. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.05.007.

14. *Chafe W.L.* Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 327 p.

15. *Engel A.K., Fries P.* Beta-band oscillations – signalling the status quo? // Current Opinion in Neurobiology. 2010. Vol. 20. No. 2. pp. 156–165. DOI: 10.1016/j.conb.2010.02.015.

16. *Graf E.-M., Dionne F., Spranz-Fogasy T.* How to investigate the local and global change potential of questioning sequences in executive coaching? A call for interdisciplinary research // Scandinavian Studies in Language. 2020. Vol. 11. No. 1. pp. 214–238. DOI: 10.7146/sss.v11i1.121368.

17. *Fleischhacker M., Graf E.-M.* New ways of investigating coaching: linguistic research on executive, business and workplace coaching – a systematic scoping review // Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice. 2024. Vol. 17. No. 1. pp. 90–118. DOI: 10.1080/17521882.2023.2284166.

18. *Grant A.M.* Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment: PhD thesis. Sydney: Macquarie University, 2001. 339 p.

19. *Nuñez A., Buño W.* The Theta Rhythm of the Hippocampus: From Neuronal and Circuit Mechanisms to Behavior // Frontiers in Cellular Neuroscience. 2021. Vol. 15. Article 649262. DOI: 10.3389/fncel.2021.649262.

20. *Razumnikova O.M.* Creativity related cortex activity in the remote associates task // Brain Research Bulletin. 2007. Vol. 73. No. 1–3. pp. 96–102. DOI: 10.1016/j.brainresbull.2007.02.008.

References

1. *Bakhtin M.M.* Problema rechevykh zhanrov // Bakhtin M.M. Sobranie sochinenii: v 7 t. T. 5. Moscow: Russkie slovari, 1997. pp. 159–206.

2. *Gorbacheva A.M., Stepanov V.N.* Kouch-beseda kak rechevoi zhanr: giperzhanr uslozhnennoi intentsional'noi i zhanrovoi struktury // Uchenye zapiski NovGU. 2025. No. 3(58). pp. 640–661. DOI: 10.34680/2411-7951.2025.3(58).640-661.

3. *Dement'ev V.V.* Nepryamaya kommunikatsiya. Moscow: Gnozis, 2006. 376 p.

4. *Kirillova E.I.* Klassifikatsiya rechevykh intentsii psikhoterapevta // Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2011. No. 11. pp. 52–66.

5. *Pavlova N.D.* «Intentsiya» kak psikhologicheskaya i psikholingvisticheskaya kategoriya // Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii / otv. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2018.pp. 445–460.

6. *Sedov K.F.* Obshchaya i antropotsentricheskaya lingvistika. Moscow: Izdatel'skii Dom YaSK, 2016. 438 p.

7. *Sedov K.F.* Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevykh zhanrov // Zhanry rechi: sb. nauch. st. Saratov: Izd-vo GosUNTs «Kolledzh», 2002. Vyp. 3. pp. 40–51.

8. *Stepanov V.N.* Provotsirovanie v reklamnoi kommunikatsii // Organizatsionnaya psikholingvistika. 2019. No. 2(6). pp. 45–61.

9. *Stepanov V.N.* Nominatsiya rechevoi intentsii govoryashchego i pragmaticheskie sposoby ee lokalizatsii v spontannoi rechi // Inostrannye yazyki v vysshei shkole. 2013. No. 1(24). pp. 45–59.

10. Slovo v deistvii. Intent-analiz politicheskogo diskursa / pod red. T.N. Ushakovoi, N.D. Pavlovoi. St. Petersburg: Aleteiya, 2000. 316 p.

11. *Shmeleva T.V.* Model' rechevogo zhanra // Zhanry rechi: sb. nauch. st. Saratov: Kolledzh, 1997. Vyp. 1. pp. 88–99.

Статья поступила в редакцию 24.06.2026. Принята к публикации 12.09.2026
The paper was submitted on 24.06.2026. Accepted for publication 12.09.2026

Горбачева Александра Михайловна, генеральный директор ООО «Всемирная Академия коучинга», соискатель ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Россия)

Степанов Валентин Николаевич, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, проректор по управлению знаниями, вице-президент, заведующий кафедрой массовых коммуникаций ООВО (частное учреждение) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)» (Россия)

Gorbacheva Aleksandra Mikhailovna, CEO of OOO «WorldSpace Academy of Coaching», applicant at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Russia)

Stepanov Valentin Nikolaevich, Dr. Sci. in Philology, Professor, Merited Educator of Tertiary Education of the Russian Federation, Vice-Rector for Knowledge Management, Vice-President, Head of the Department of Mass Communications, International Academy of Business and New Technologies (MUBiNT) (Russia)

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Горбачева А.М., Степанов В.Н., 2026

УДК 159.9:614.254

Жаркова А.В.
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова
210038, пр-т Московский, 33
г. Витебск, Республика Беларусь
zharkovaalinka@yandex.by

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА ВРАЧ

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания интегрального понятия «коммуникативная компетентность врача» в преломлении организационной психолингвистики и лингвокультурологии на примере материала повести Н.В. Волчок «Поделись своей любовью». Целью статьи является определение необходимых психолингвистических характеристик, формирующих коммуникативную компетентность врача как профессионала, а также анализ лингвистического инструментария, задействованного при установлении, поддержании и развитии эффективных контактов с пациентами для успешной реализации лечебно-профилактического процесса. Делается вывод о том, что в современной медицине по причине возрастания грамотности и информированности пациента традиционная патерналистская коммуникативная стратегия по линии общения «врач – пациент» замещается стратегией сотрудничества, в которой неуклонно возрастает роль личности врача, в том числе языковой личности. Современное видение врача как специалиста на первый план выдвигает коммуникативные качества, посредством которых представляется возможным сформировать комплаентность пациента: доброжелательность, эмпатию, принятие, открытость, сензитивность к отвержению. При этом квалификация врача и глубина его специализации воспринимаются априорно. Соответствие данным требованиям к врачу как профессиональному деятелю приобретает все большую актуальность в свете увеличения значения роли коммерческой медицины в структуре современного здравоохранения. Исследование выполнено в рамках реконструкции лингвокультурного типажа Врач, осуществляемого на материале произведений русскоязычных писателей-врачей.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж Врач, коммуникативная компетентность врача, эффективная коммуникация, линия общения врач – пациент, русскоязычные писатели-врачи

Для цитирования: Жаркова А.В. Коммуникативная компетенция как содержательная характеристика лингвокультурного типажа Врач // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 108–124.

Zharkova A.V.
Vitebsk State University named
after P.M. Masherov
Vitebsk, Republic of Belarus

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A SUBSTANTIVE CHARACTERISTIC OF THE LINGUOCULTURAL TYPE "DOCTOR"

Abstract. This article analyzes the integrative concept of physician communicative competence in the context of organizational psycholinguistics and cultural linguistics, using N.V. Volchok's novella Share Your Love as an example. The aim of the study is to identify the essential psycholinguistic characteristics that shape a physician's communicative competence as a professional, as well as to analyze the linguistic means used to establish, maintain, and develop effective communication with patients for the successful delivery of treatment and preventive care. It is concluded that, in modern medicine, increasing patient literacy and awareness are leading to the replacement of the traditional paternalistic doctor–patient communication strategy with a collaborative one, in which the role of the physician's personality, including their linguistic personality, is steadily increasing. The modern conception of the physician as a professional foregrounds communicative qualities that can foster patient compliance, including kindness, empathy, acceptance, openness, and sensitivity to rejection. At the same time, a physician's qualifications and depth of specialization are perceived as a given. Meeting these professional requirements is becoming increasingly important in view of the growing role of commercial medicine within the structure of modern healthcare. The study was conducted as part of the reconstruction of the linguocultural type "Doctor" based on works by Russian-speaking physician-writers.

Keywords: linguocultural type Doctor, physician communicative competence, effective communication, physician-patient communication, Russian-speaking physician writers

Cite as: Zharkova A.V. Communicative competence as a substantive characteristic of the linguocultural type "Doctor" // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 108–124.

Введение

Динамика процессов общественной жизни достигла колоссальных скоростей и в технологической, и в гуманитарной сферах. Скорость, простота и доступность способов передачи информации, безусловно, отразились и на процессах коммуникации. Ресурсосбережение как актуальный тренд современного общества заключается в оптимизации передачи информации и поиске наиболее релевантных форм, затрагивающих также сферу речевого взаимодействия. В первую очередь трансформации затронули трудовую сферу деятельности. Образ современного специалиста имеет существенные отличия от «портрета» своего предшественника. В условиях высокой технологичности труда владение необходимым уровнем профильных профессиональных компетенций подразумевается априорно. Вместе с тем

аналитические способности и социально ориентированные качества профессионала, к которым относят коммуникативные компетенции, выдвигаются на первый план. Данная тенденция в компетентностном подходе затрагивает не только формат интеллектуальной элиты, но и любую сферу трудовой деятельности как таковую.

Понятие коммуникативная компетенция, введенное в обиход Д. Хаймсом, подразумевает знание языка, заключающееся в умении выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами (различные отношения между говорящими, место, цель высказывания и т.п.). Коммуникативная компетенция включает правила речевого этикета, регламент общения между лицами равного и различного социального и возрастного статуса, а также формы и способы реализации разных по цели высказываний и является объектом исследования многих наук социогуманитарной направленности: психологии, социологии, лингвистика (например, в рамках теории коммуникации) [3].

Роль фактора коммуникативной компетенции специалиста неуклонно возрастает. Будучи объектом интегративных знаний, данное понятие также находится в поле изучения организационной психолингвистики. Исследования в данной области языкознания направлены на изучение содержания теории речевой деятельности, осуществляемой внутри профессиональных коллективов, а также коммуникативной составляющей взаимоотношений между организациями. Огромный вклад в развитие организационной лингвистики как междисциплинарной дисциплины внесли Е.Ф. Тарасов, С.В. Мыскин, О.А. Радченко, Е.В. Харченко и др. [9; 6; 8; 10].

Так, С.В. Мыскин определяет организационную психолингвистику как «спецификацию теории речевой деятельности применительно к психологии малых профессиональных групп, трудовых коллективов, организаций», целью которой является «изучение влияния форм совместной деятельности на речевое общение, при помощи которого эта деятельность организуется» [7, с. 21]. Объектом выступает знаковое общение субъектов совместной профессиональной деятельности в организациях, трудовых коллективах и профессиональных группах. Предметом же является влияние особенностей совместной профессиональной деятельности субъектов на их знаковое общение. Не вызывает сомнения, что знания, привнесенные данной дисциплиной, представляют огромную ценность в современном мире, где к профессионалу предъявляются высокие требования в аспекте коммуникативной компетентности [Там же, с. 21–22].

Цель статьи – определить необходимые психолингвистические характеристики, формирующие коммуникативную компетентность врача как профессионала, а также выявить лингвистический инструментарий, задействованный при установлении, поддержании и развитии эффективных контактов с пациентами для успешной реализации лечебно-профилактического процесса.

Обсуждение результатов

Объектом нашего исследования является лингвокультурный типаж (ЛКТ) как понятие, являющееся объектом лингвоперсонологии – отрасли лингвистики, изучающей языковую личность. Под ЛКТ мы понимаем образ типизируемой личности, которая включает как индивидуальные, так и коллективные характеристики, отождествляется с реальным или вымышленным прототипом и отражает ее национальные и социально-групповые (профессиональные) черты, включая речевое и социальное поведение. Отметим, что процессу типизации подвержена культурно и социально значимая личность в языке. Безусловно, к таковым правомерно причислить личность профессионального деятеля. Задача исследования ЛКТ – выявление наиболее значимых характерных черт такого лингвообраза, определение сути содержания его языкового сознания и языковой культуры. С целью теоретического осмысления ЛКТ необходимо привлечение знаний лингвокультурологии и коммуникативной лингвистики. С помощью данных наук представляется возможным установить специфические для каждой лингвокультуры на конкретном историческом этапе ее развития коммуникативные стратегии, реализуемые в разнообразных коммуникативных ситуациях, в частности в различных профессиях в одной культуре.

Очевидно, что сфера применения исследований организационной психолингвистики имеет более практико-ориентированный характер в сравнении с лингвоперсонологией, изучающей теорию ЛКТ. Обе науки объединяет онтологический принцип соотношения «деятельность – сознание – личность», который находится в основе каждой из них [5, с. 173–186]. Общение (предмет изучения организационной психолингвистики) осуществляется посредством профессиональной языковой личности. Типизированный образ манифестирует определяющие ее суммированные качества. Одинаковы и некоторые задачи рассматриваемых направлений, в частности определение и типизация

языковой личности профессиональных деятелей; изучение их коллективного речевого и неречевого поведения; анализ организационной (в том числе языковой) культуры [6]. По словам С.В. Мыскина, профессиональная речь (язык) субъектов совместной деятельности предстает как действительное воплощение организационного (коллективного) сознания, а его формы соответствуют определенному виду профессиональной деятельности и характеру общения [6]. Данные постулаты правомочны и для анализа ЛКТ профессионального деятеля как лингвообраза, созданного коллективным сознанием определенной эпохи. При этом ракурс лингвокультурологического подхода на первый план выводит культурно-ценностное содержание ЛКТ как «символа времени».

Наше исследование посвящено реконструкции ЛКТ Врач как представителя стратегически значимой для общества профессии. Врачи «стоят на страже здоровья» населения, которое является фундаментом суверенитета страны. Их труд, особенно в кризисные моменты, предотвращает масштабные эпидемии, поддерживает демографическую стабильность и обеспечивает «надежный тыл», что делает медиков неотъемлемой частью государственной системы безопасности. Реконструкция ЛКТ Врач происходит с применением анализа текстов художественных произведений. Мы умышленно обращаемся к произведениям, написанным писателями-врачами, получившими высшее медицинское образование и имевшими, наряду с писательской деятельностью, многолетний опыт работы в практическом здравоохранении. Очевидно, что именно их знание медицины изнутри формирует реальное представление о профессии и позволяет создать максимально приближенную картину происходящего в данной сфере. Проследим, как авторский текстовый материал иллюстрирует ключевые аспекты медицинской коммуникации, а также попытаемся выявить, владение каким лингвистическим инструментарием формирует коммуникативную компетенцию врача как профессионала. Отметим, что полученный материал будет репрезентировать языковой уровень предложенной нами модели ЛКТ, включающей также социокультурный, ценностный и когнитивно-прагматический.

Язык и речь врача находятся в плоскости медицинского дискурса, который, в свою очередь, является разновидностью дискурса институционального и представлен образцами вербального поведения, сложившимися в обществе применительно к закрепленным сферам общения [4]. Особенность такого дискурса заключается в использовании

типизированной, традиционной, общепринятой и при этом клишированной формы общения между коммуникантами внутри того или иного института для достижения общих целей и задач [1]. Главной же его лингвистической характеристикой является суггестивность, которая реализуется в речевой практике врача посредством релевантных коммуникативных стратегий, являющихся одним из ведущих средств воздействия на пациента и входящих в спектр коммуникативных компетенций врача [Там же].

Так, характерной чертой линии общения «врач – врач» (объединяющей звено старшего медицинского персонала), помимо преобладающего использования терминологии и относящейся к ней остальной профессионально-ориентированной лексики, является использование профессионального сленга, основные функции которого – профессиональная самоидентификация и вербальная оптимизация (упрощение) процесса профессиональной коммуникации. Безусловно, коммуникативная линия реализуется преимущественно в русле профессиональной коммуникативной компетенции, характеризуется сжатостью и точностью изложения, ее участниками являются коммуниканты единого семантического пространства, название которому – «здравохранение», носители высшего медицинского образования, члены медицинского сообщества.

Линия общения «врач – пациент», безусловно, иная по своему содержанию. Подразумевается, что обратившийся за медицинской помощью, как правило, не является носителем специализированных медицинских знаний, не имеет медицинского образования, при этом его возрастной, культурный, коммуникативный диапазоны могут варьироваться предельно широко. Эти факторы делают выбор адекватной коммуникативной стратегии специалиста-медика довольно сложной задачей, требующей в своем решении наличия у него хорошо сформированной общеречевой коммуникативной компетенции, предполагающей, в том числе, релевантный выбор языковых средств, совершенное владение приемами и способами эффективного общения. Сегодня невозможно не учитывать факт изменения роли пациента в терапевтическом процессе. Доступность получения информации обусловила все большую его информированность, что привело к возникновению понятия «google-пациент» как сверхинформированного в вопросах своего заболевания и способов лечения посредством интернет-ресурсов субъекта. Те же причины сформировали все более грамотную в правовом ключе позицию пациента, что трансформирует его роль и функции в коммуникативной паре «врач – пациент». Патерналистский

подход во взаимоотношениях, считающийся в медицине традиционным и предполагающий авторитарную позицию врача как специалиста, обладающего специальным знанием, и пассивную роль пациента, некомпетентного с медицинской точки зрения, на сегодня уже неактуален. Пациент заявляет свое право активно участвовать в процессе лечения, делать собственный выбор, сотрудничая с врачом. Высокая технологичность процесса лечения обусловливает новые критерии оценки пациентами работы врача. На первый план выходят уже не уровень его квалификации, глубина специализации и образование, а отношение к пациентам и личные качества. Однако даже с учетом этих факторов при взаимодействии врача и пациента очевидна доминирующая позиция первого: он задает тональность коммуникации, в которой субъектом врачебной деятельности является пациент. Личность врача, в том числе языковая, реализованная в общении, становится определяющим фактором эффективной коммуникации и залогом успешного лечения, а следовательно, здоровья пациента.

Основным вектором коммуникации врача и пациента является лингвотерапевтическая ее направленность, нацеленная на «лечение словом». Безусловно, речевая деятельность в отдельности, даже без привлечения специального инструментария и применения медицинских манипуляций и процедур, является сильнейшим фактором воздействия на пациента. Так, к примеру, слово как единица, моделирующая сознание, формирует неоспоримо работающий эффект плацебо – улучшение самочувствия и/или состояния пациента без реального лечебного действия, достигнутый посредством коммуникативной тактики вербального внушения о пользе тех или иных лекарственных средств или терапии и основанный исключительно на доверии к врачу и вере в благоприятный исход. Коммуникативная компетентность играет определяющую роль в развитии комплаентности – приверженности лечению как основополагающему фактору эффективной терапии, характеризующей степень соответствия поведения пациента всем необходимым рекомендациям врача. Невозможно переоценить энергетическую, психоэмоциональную силу воздействия слова.

Главная героиня автобиографической повести Н.В. Волчок, современной белорусской писательницы и одновременно практикующего акушера-гинеколога, заслуженного врача Республики Беларусь, «Поделись своей любовью» Ирина Ковалева рассуждает так: «И поэт, и врач работают со словом. Неспособность достучаться до сердца и души – признак непрофессионализма» [2, с. 7]. Это значит, что настоящий врач должен иметь

в своем арсенале тот необходимый тезаурус, который позволит ювелирно подобрать самые нужные и важные слова, способные найти в сознании пациента отклик и воздействовать на него, убеждая следовать линии лечения.

Каждый из жанров медицинского дискурса, включающего общение по линии «врач – пациент», будь то амбулаторный прием, диагностирующая беседа или лечение, предполагает в начале взаимодействия приветствие. Обладая высоким уровнем коммуникативной компетентности, врач с первых минут коммуникации должен направить ее в нужное русло, расположив пациента к доверительному и позитивному контакту. В повести Н.В. Волчок это демонстрируется следующим образом: «С неизменными словами: «Доброе утро, мои красавицы, сегодня я буду вместе с вами!» [2, с. 14]. Доброжелательностью наполнено обращение «мои красавицы», в котором такая форма приветствия задействована умышленно с целью сокращения дистанции и установления доверительных открытых взаимоотношений в паре «врач – пациент».

Первичный контакт с пациентом требует от врача самопрезентации, в ходе которой он обозначает свою роль и функции:

– *Вашим личным хирургом сегодня буду я, Ирина Павловна Ковалева, врач акушер-гинеколог высшей категории, – лишний раз представилась, хотя на моем халате всегда висит бейдж с фамилией, именем, отчеством и регалиями* [2, с. 16]. Словосочетание *личный хирург* демонстрирует персонифицированный подход в работе с пациентом, выделяя его из общего числа. Безусловно, это игра слов, поскольку в общем хирургическом отделении не бывает личных хирургов. С целью подчеркнуть, что пациент под наблюдением профессионала, врач обозначает свою специализацию и медицинскую категорию, подкрепляя этим свой авторитет.

Расположение к себе, формирование конгруэнтных взаимоотношений и доверительной атмосферы при взаимодействии с пациентом являются залогом эффективности терапевтического процесса и благоприятного исхода лечения. Безусловно, мягкая сила воздействия словом в сочетании с мощной энергетикой личности профессионала, а также мастерство убеждения играют определяющую роль. Проиллюстрируем сказанное несколькими отрывками:

– *Вам предстоит операция, удаление узла, надеюсь, этим все и закончится, хотя возможны варианты* (врач И. Ковалева).

– *Я боюсь, – вполголоса сказала она* (пациентка).

– *Чего? Избавиться от проблемы?* (врач И. Ковалева).

– *Боюсь операции, боюсь боли… – услышала я стандартные страхи* (пациентка).

– *Мы оперируем только под наркозом, для вас это будет глубокий сон, – успокоила я ее* (врач И. Ковалева).

– *А кто будет удалять узел?* (пациентка).

– *Я* (врач И. Ковалева).

– *Это тяжелая операция, сколько она обычно длится?* (пациентка)

– *Нелегкая, скажем так, думаю, что справлюсь. Время тянуть бесполезно, ситуация слишком непредсказуемая. Еще один момент: у вас низкий гемоглобин, нужно переливать кровь. Требуется ваше согласие* (врач И. Ковалева).

– *Хорошо, мне некуда деваться… Я отдаюсь в ваши руки, надеюсь, они золотые, – согласилась пациентка* [2, с. 82].

Умение управлять ходом коммуникации, спокойный, ровный, но при этом настойчивый «нажим» врача в сторону необходимой стратегии лечения пациента, подкрепленный грамотным разъяснением ситуации с подробным описанием клинической картины и возможных путей ее развития, дают пациенту понять, что его не держат в неведении, не манкируют ситуацией, а пытаются помочь наиболее целесообразным методом согласно сложившимся обстоятельствам. Эпитет *стандартные* в словосочетании *стандартные страхи* подчеркивает типичность ситуации, в которой оказываются врач и пациент. Соответственно, алгоритм ведения подобного диалога для врача предсказуем, известен и понятен. Обратим внимание: в нем уделяется внимание важности роли личности врача, поскольку пациенту не безразлично, кем именно будет осуществляться операция. Полученное согласие на операционное вмешательство не только необходимая в медицинской практике формальность, но и этическое кредо врача как профессионала, умеющего быть убедительным. Метафора *золотые руки*, в которые пациентка не без волнения вверяет самое ценное – свою жизнь, манифестирует безусловную важность и ценность работы врача-хирурга и надежду на его профессиональное мастерство.

Примером успешного сотрудничества и эффективного взаимодействия, при котором врач посвящает пациента в содержание этапов медицинской помощи, может послужить следующий диалог:

– *Нужно вас хорошенько обезболить. Что думаете по этому поводу?* (врач И. Ковалева).

– *Хотела просить вас об этом, – услышала тихие слова, почти шепот* (пациентка).

– *Договорились. Предлагаю самую действенную анестезию, но для нее необходимо будет сделать укол в спину?* (врач И. Ковалева).

– *Я согласна на все!* (пациентка).

– *Решено! Зовем анестезиолога* (врач И. Ковалева) [2, с. 22].

Сейчас в рамках законодательства, обеспечивающего правовое обеспечение медицинской помощи, получение согласия на ряд медицинских процедур и вмешательств является обязательным условием их осуществления. Однако на исход лечения благоприятно влияют не только правовой, но и этический аспекты взаимодействия врача и пациента, а также их сотрудничество. В диалоге показано, что врач только после разъяснения необходимости и целесообразности предстоящих действий, заручившись поддержкой и согласием пациента, переходит к действию. Экспрессивный синтаксис в диалоге свидетельствует об «эмоциональной включенности» обеих его участниц.

Состояние нездоровья, являющееся основной причиной обращения к врачу, может подразумевать как недомогание, так и наличие острой боли. Манипуляции врача, безусловно, также могут быть болезненными. При этом очень важно применить умение успокоить пациента, разговорить с целью получения обратной связи для контроля процесса лечения, настроить на сотрудничество:

– *Скажите, осмотр будет болезненным? – взволнованно спросила пациентка.*

– *Я сделаю все, чтобы так не получилось* (врач И. Ковалева) [2, с. 21].

Пациентка не скрывает небезосновательные чувства страха и тревоги перед предстоящими процедурами. Врач же деликатно, но настойчиво убеждает в необходимости таковых, заверяя при этом, что приложит все усилия, чтобы минимизировать болезненность процедуры. Отвлечение от неизбежных неприятных ощущений, снижение напряженности и тревожности – первоочередные задачи врача:

– *Поймите, мне жалко абсолютно всех женщин на свете. Каждой из них я желаю лучшей судьбы. И вам тоже. У меня нет мысли навредить. Так что спокойно ложитесь, доверьтесь нашей бригаде, и все будет прекрасно!* (врач И. Ковалева) [2, с. 21].

По понятным причинам пациенты волнуются за состояние своего здоровья, тревожатся за возможный неблагоприятный диагноз и детали

предстоящего лечения, нуждаются в проявлении человечности, чуткости и сопричастности. Приведем в качестве примера монолог врача Ирины Ковалевой, в котором она пытается убедить пациентку в необходимости операции, ссылаясь на свой личный опыт:

– И еще хочу сказать по поводу ваших страхов, – вновь я обратилась к женщине. – Пару лет назад мне предстояла маленькая плановая операция. Накануне ночью, лежа в палате, я не могла уснуть от тревоги. Вначале успокаивала себя тем, что хирурги – профессионалы, затем согласилась сама с собой, что готова ко всем осложнениям, и даже непоправимым, в итоге расслабилась только после того, как обняла рубашку мужа, которую взяла в больницу. Врачи испытывают такие же эмоции, что и остальные люди, а значит и понимают их абсолютно! (врач И. Ковалева) [2, с. 21].

Патерналистская позиция врача в ее лучшем понимании как проявление заботы и участия является гарантом надежности и доверия к врачу. Пациенту важно знать, что он не одинок в своей проблеме, врачу близки и понятны его тревоги, сомнения и переживания, и он, врач, является тем, кто окажет поддержку на всех этапах лечения. При этом задача медика – компетентно обеспечить информированность пациента, предоставить возможность самому принимать решения в ходе терапевтического процесса. Обратимся к примеру:

– *А у меня есть выбор?* (пациентка).

– *Выбор есть всегда. Последнее слово за вами* (врач И. Ковалева).

– *Хорошо* (пациентка).

– *Тогда поднимаем вас в операционную. Не нервничайте, все будет хорошо* (врач И. Ковалева) [2, с. 22].

Этот диалог демонстрирует умение мотивировать пациента: вселить надежду на успешный исход лечения, внушить установку на соблюдение рекомендованных предписаний. Соглашаясь на операцию, пациентка демонстрирует доверие к врачу.

Примером, репрезентирующим высокую осведомленность пациента, могут послужить следующие строки:

– *Потуги на подходе. Умеете тужиться?* (врач И. Ковалева).

– *Училась на курсах и самостоятельно по видео из Интернета* (пациентка) [2, с. 21].

Пациентка демонстрирует подготовленность и грамотное отношение к предстоящему этапу терапии, тем самым оказывая врачу содействие и облегчая его задачи.

Коммуникацию по линии «врач – пациент» могут также сопровождать коммуникативные неудачи. Сложности в установлении успешного контакта может обусловливать тот факт, что помимо личностных характеристик, во многом определяющих навык в коммуникации, состояние нездоровья как самостоятельный фактор, становится причиной возникновения проблем в общении. Справиться с этим помогут эмоциональная уравновешенность, сдержанность, самообладание и коммуникативная толерантность, выраженные вербально. Коммуникативный инструментарий врача как специалиста, чьей профессиональной обязанностью является выстраивание конструктивной линии диалога и направление общения в конструктивное русло, предполагает умение бесконфликтного взаимодействия. Следующий отрывок демонстрирует коммуникативные сложности и способы их преодоления по линии «врач – пациент»:

– *Как же я вас, врачей, ненавижу! Ничего не можете сделать как нужно с первого раза!* (пациентка).

– *Знаете, не врачи придумали жизнь, смерть, болезни… Мы так же, как и вы, болеем и умираем, кто-то из нас на работе. Если бы моими мыслями создавался мир, то в нем не было бы страданий, – отвесила я ей килограмм философии* (врач И. Ковалева).

– *Мне не нужны слова, я ими уже наелась. Сделайте нормально свою работу, и разойдемся по-хорошему, если не хотите жалоб* (пациентка).

– *Строго, но справедливо. Вы правы, профессионализм превыше всего, – мне пришлось ответить ей в унисон* (врач И. Ковалева) [2, с. 83].

Благородство и значимость цели – сохранение жизни и здоровья человека – составляют центральное смыслообразующее ядро сферы «здравоохранение». Поэтому задачи, стоящие перед специалистом на пути к ее достижению, должны нейтрализовать субъективное восприятие негативной информации и возможный агрессивный посыл. Очевидно, что врач по долгу службы сталкивается с разными коммуникантами и неадекватным речевым поведением (особенно в сфере экстренной неотложной медицинской помощи, где состояние пациента может быть изменено или искажено в силу разных причин). Коммуникативная компетентность врача предполагает навык речевого взаимодействия в подобного рода ситуациях, включая умение уходить от конфликта либо грамотно нейтрализовать его, проявив дипломатичность. Сензитивность к отвержению как механизм восприятия негативной информации с

недопустимостью направления ее в адрес собственной личности является важнейшим навыком, защищающим врача от профессионального выгорания.

Среди различных качеств, обеспечивающих коммуникативную компетентность врача, основополагающим считается эмпатия – способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, своеобразная психологическая «включенность» в мир переживаний больного, возможность постижения его эмоционального состояния. Проследим, как этот факт подтверждается строками диалога из повести:

– *Да не волнуйтесь вы… Я согласна на операцию* (пациентка).

– *Волнение в этом случае – слишком простое слово. Я хочу сказать по-другому. Я переживаю за вас. Пере-живаю! То есть здесь и сейчас живу вашими проблемами. И стараюсь действовать в ваших интересах. А что такое волнение? Легкое колебание на бесстрастном море, не больше* (врач И. Ковалева).

– *Не хотела вас обидеть. Давайте согласие на операцию, подпишу* (пациентка).

– *Вот и отлично! Будем стараться вместе, – с удовольствием поддержала я* [2, с. 21].

В глаголе «пере-живать» автор подчеркивает нужный прагматический посыл: он употреблен не в привычном значении «волноваться», а в значении инклюзивности совместного действия, т. е. проживать совместно, что отражает единение врача и пациента в процессе лечения и тем самым в очередной раз убеждает пациентку принять правильное решение. Умение мотивировать пациента на преодоление трудностей, выстроить доверительные, позитивные отношения – обязательная составляющая положительной динамики процесса выздоровления. Экспрессивный синтаксис в диалоге подчеркивает «эмоциональную включенность» врача.

Особой деликатности в коммуникации требует передача информации, способной вызвать у пациента психотравмирующий эффект. Подбор коммуникативных стратегий и выбор языковых средств в этом случае требуют предельной концентрации, деликатности и предварительного прагматического анализа. Вопрос о необходимом объеме информации, анализ и интерпретация ее содержания с целью минимизации стресса находятся в плоскости коммуникативной компетентности врача. Так, в частности, предельной тактичности и тщательности в выборе вербальных средств требуют ситуации, сопряженные с объявлением диагнозов, подразумевающих терминальные стадии заболевания, тяжелые патологии,

констатация смерти пациента. В повести Н.В. Волчок эпизод подобного содержания описан так:

– *Как вы думаете, почему умер мой ребенок?* (пациентка).

– *Невозможно точно сказать. Ситуация разъяснится после получения результатов вскрытия. Но поверьте, причина будет найдена, как и однозначное объяснение произошедшему* (врач И. Ковалева).

– *А если бы я раньше приехала, его можно было бы спасти?* (пациентка).

– *Не думаю. Только не смейте себя в чем-то винить!* (врач).

– *Я же так готовилась, принимала витамины, сделала нужные прививки* (пациентка).

– *К сожалению, прививки от смерти нет, – произнесла я.* (врач И. Ковалева) [2, с. 59].

Врач, проявляя человечность и сострадание, снимает с матери, потерявшей ребенка, непосильное бремя ответственности за случившееся, пытается устранить безосновательно возникшее чувство вины, многократно усиливающее боль потери. С позиции врача Ирина Ковалева обещает выяснить медицинскую причину произошедшего, тем самым сделав попытку успокоить разум безутешных родителей в принятии неизбежного. Восклицательное предложение – реплика врача – подтверждают эмоционально наполненный посыл.

Совершенно очевидно, что в любых взаимоотношениях, в том числе профессиональных, огромное значение имеет наличие чувства юмора у коммуникантов. Юмор, как сильнейшая антистрессовая терапия, является действующим механизмом для разрешения конфликта, эмоциональной разрядки, установления доброжелательных и доверительных взаимоотношений. Более того, тонкий и уместный юмор является прямым свидетельством интеллекта, эрудиции и остроты ума его обладателя. Таковым, безусловно, должен являться врач. Обратимся к примеру из повести:

– *Вошла девушка с отекшими руками.*

– *Я еле-еле сняла кольцо.*

– *Умница! У нас пару раз подобные случаи заканчивались вызовом МЧС: сотрудники были вынуждены ломать украшения инструментами* [2, с. 22].

В данном отрывке присутствуют похвала врача (пациентка успешно справилась с поставленной задачей и сняла кольцо), выполняющее мотивирующую функцию обращение (Умница), а также шутка, в которой говорится, что в противном случае кольцо пришлось бы удалять при помощи

сотрудников МЧС. Подбадривающий тон в комплексе с ненавязчивой шуткой психологически разряжают атмосферу, придают уверенность и настраивают пациентку на позитив.

Заключение

Коммуникативная компетентность врача представляет собой сложный многомерный личностный конструкт, ценностным компонентом которого является жизнь и здоровье пациента. Цель (оказание квалифицированной и эффективной медицинской помощи) и задачи общения (формирование конгруэнтных взаимоотношений и доверительной атмосферы при взаимодействии врача и пациента в ходе терапевтического процесса) определяют те качества, которые оказываются наиболее релевантными в данном процессе. Среди них необходимо отметить такие, как эмпатия – способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, чуткость, человечность, понимание, психологическая «включенность» в мир переживаний больного, возможность постижения его эмоционального состояния, коммуникабельность, коммуникативная толерантность, деликатность, эмоциональная уравновешенность, сдержанность, самообладание и дипломатичность, сензитивность к отвержению, проявление заботы и участия, которые являются гарантом надежности и доверия к врачу.

Эффективное профессиональное общение предполагает создание ситуации комплаентности и требует от врача таких умений, как управление ходом коммуникации, создание доброжелательной, доверительной атмосферы сотрудничества, умения мотивировать пациента: вселить надежду на успешный исход лечения, внушить установку на соблюдение рекомендованных предписаний, умения успокоить и разговорить с целью получения обратной связи для контроля процесса лечения, снизить напряженность и тревожность, снизить психотравмирующее влияние негативной информации, отвлечь от неизбежных болевых ощущений.

Вышеперечисленные аспекты, формирующие содержание коммуникативной компетентности врача в ее вербальном выражении, предполагают виртуозность в маневрировании стратегиями и тактиками его речевого поведения, включающими прямое внушение (директивы) и установки, косвенное внушение (комплименты, похвалы или осуждения), а также предполагающими владение техниками эффективного общения с

пациентами. Гибкость и дипломатичность в коммуникации не исключают ее информативности, емкости и лаконичности.

Текстовый материал повести Н.В. Волчок «Поделись своей любовью» иллюстрирует постулаты концепции коммуникативной компетентности врача, репрезентирует различные аспекты сути содержания данного понятия. Являясь произведением автобиографическим, написанным писательницей и одновременно практикующим врачом, оно с высокой достоверностью отображает существующую картину действительности в сфере медицинской коммуникации и создает правомочную содержательную основу для реконструкции ЛКТ Врач XXI века как типизированного образа.

Литература

1. *Бейлинсон Л.С.* Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: монография. Волгоград: Перемена, 2009. 278 с.

2. *Волчок Н.М.* Поделись своей любовью. Минск: Четыре четверти, 2023. 151 с.

3. *Жеребило Т.В.* Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. Назрань: Пилигрим, 2011. 280 с. URL: https://rus-soc-lingvistica-dict.slovaronline.com (дата обращения: 17.03.2026).

4. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

6. *Мыскин С.В.* Организационно-психологический анализ профессионального сознания работников современных трудовых коллективов // Организационная психолингвистика. 2018. № 1(1). С. 21–38.

7. *Мыскин С.В.* Концепция организационной психолингвистики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 4(820). С. 11–22.

8. *Радченко О.А.* Язык как миросозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства: монография. 5-е изд., испр. и доп. Lambert Publishing, 2024. 510 с. URL: https://www.academia.edu/125289905/ (дата обращения: 18.03.2026).

9. *Тарасов Е.Ф.* К построению теории организационной психолингвистики // Организационная психолингвистика. 2018. № 1(1). С. 11–20.

10. *Харченко Е.В., Шкатова Л.А.* Новое призвание филологов: лингвистика организации // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2012. Т. 11. № 9. С. 235–240.

References

1. *Beylinson L.S.* Professional'nyy diskurs: priznaki, funktsii, normy: monografiya. Volgograd: Peremena, 2009. 278 p.

2. *Volchok N.M.* Podelis' svoey lyubov'yu. Minsk: Chetyre chetverti, 2023. 151 p.

3. *Zherebilo T.V.* Terminy i ponyatiya lingvistiki: Obshchee yazykoznanie. Sotsiolingvistika: slovar'-spravochnik. Nazran': Piligrim, 2011. 280 p. URL: https://rus-soc-lingvistica-dict.slovaronline.com (data obrashcheniya: 17.03.2026).

4. *Karasik V.I.* O tipakh diskursa // Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd: Peremena, 2000. pp. 5–20.

5. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p.

6. *Myskin S.V.* Organizatsionno-psikhologicheskiy analiz professional'nogo soznaniya rabotnikov sovremennykh trudovykh kollektivov // Organizatsionnaya psikholingvistika. 2018. No. 1(1). pp. 21–38.

7. *Myskin S.V.* Kontseptsiya organizatsionnoy psikholingvistiki // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2019. No. 4(820). pp. 11–22.

8. *Radchenko O.A.* Yazyk kak mirosozidanie. Lingvofilosofskaya kontseptsiya neogumbol'dtianstva: monografiya. 5-e izd., ispr. i dop. Lambert Publishing, 2024. 510 p. URL: https://www.academia.edu/125289905/ (data obrashcheniya: 18.03.2026).

9. *Tarasov E.F.* K postroeniyu teorii organizatsionnoy psikholingvistiki // Organizatsionnaya psikholingvistika. 2018. No. 1(1). pp. 11–20.

10. *Kharchenko E.V., Shkatova L.A.* Novoe prizvanie filologov: lingvistika organizatsii // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, Filologiya. 2012. Vol. 11. No. 9. pp. 235–240.

Статья поступила в редакцию 08.06.2026. Принята к публикации 02.09.2026
The paper was submitted on 08.06.2026. Accepted for publication 02.09.2026

Жаркова Алина Васильевна, аспирант Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (Республика Беларусь)

Zharkova Alina Vasilievna, Postgraduate Student at Vitebsk State University named after P.M. Masherov (Republic of Belarus)

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.
© Жаркова А.В., 2026

ХРОНИКА, ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ/ CHRONICLES, REVIEWS AND CRITIQUES

УДК 159.9

Мамонтова Т.С.
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета
627750, Тюменская область, ул. Ленина, д. 1
г. Ишим, Россия
t.s.mamontova@utmn.ru

Демидова Е.А.
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета
627750, Тюменская область, ул. Ленина, д. 1
г. Ишим, Россия
stud0000305006@study.utmn.ru

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО СТРЕССА НА РУБЕЖЕ ОКОНЧАНИЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И ПЕРЕХОДА НА СЛЕДУЮЩУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме школьного стресса, выявлению причин стрессовых проявлений учащихся 9-х классов и определению основных направлений компенсаторной и профилактической работы в соответствии с появляющимися индикаторами стресса. В качестве методов исследования использовались: анализ и синтез при работе с понятийным аппаратом, обобщение опыта профилактики стрессовых ситуаций в условиях современного школьного обучения, описательный анализ, выявляющий традиционные и современные тренды борьбы со школьным стрессом, а также сопоставление результатов исследований последних лет по данной теме. Для анализа причин школьного стресса в работе была составлена классификация факторов по источнику стрессогенного воздействия: организационно-учебные, оценочно-коммуникативные и социально-психологические. В соответствии с ними и с учетом проведенного анализа психологических исследований по данной теме авторами приведены рекомендации по разработке мер профилактики школьного стресса применительно к основной школе. Сделан вывод о том, что для обучающихся 9-х классов снижение школьного стресса связано с упорядочиванием учебной нагрузки, ослаблением избыточного оценочного давления и поддержанием психологически безопасной школьной среды.

Ключевые слова: основная школа, школьный стресс, причины школьного стресса, профилактика стресса.

Для цитирования: Мамонтова Т.С., Демидова Е.А. Проблема школьного стресса на рубеже окончания основной школы и перехода на следующую ступень обучения: причины и меры профилактики // Организационная психолингвистика. – 2026. – № 3(35). – С. 125–139.

Mamontova T.S.
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch)
of Tyumen State University
Ishim, Russia

Demidova E.A.
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch)
of Tyumen State University
Ishim, Russia

THE PROBLEM OF SCHOOL STRESS AT THE THRESHOLD OF FINISHING BASIC SCHOOL AND MOVING TO THE NEXT LEVEL OF EDUCATION: CAUSES AND PREVENTIVE MEASURES

Abstract. This article addresses the pressing issue of school-related stress, focusing on identifying the causes of stress manifestations among 9th-grade students and determining key areas for compensatory and preventive interventions based on emerging stress indicators. The research employed several methods: analysis and synthesis of conceptual frameworks; a review of practices for preventing stress in modern school settings; a descriptive analysis of traditional and contemporary trends in managing school stress; and a comparison of recent research findings on the subject. To analyze the causes of school stress, the study classifies stressors according to their source: organizational-academic, evaluative-communicative, and socio-psychological. Based on this classification and an analysis of relevant psychological research, the authors offer recommendations for developing school stress prevention measures tailored to the middle school level (specifically 9th grade). The study concludes that reducing school stress for 9th-grade students requires streamlining the academic workload, alleviating excessive pressure related to assessment, and maintaining a psychologically safe school environment.

Keywords: basic school, school stress, causes of school stress, stress prevention.

Cite as: Mamontova T.S., Demidova E.A. The problem of school stress at the threshold of finishing basic school and moving to the next level of education: causes and preventive measures // Organizational Psycholinguistics. – 2026. – No. 3(35). – pp. 125–139.

Введение

Организация обучения в современной школе характеризуется высокой степенью учебной нагрузки, многочисленными формами промежуточного и итогового контроля, тенденцией усиления требований к результатам освоения образовательных программ. Неудивительно, что проблема хронического школьного стресса у обучающихся общеобразовательных школ остается одной из самых устойчивых в психолого-педагогических исследованиях последних лет. Самыми показательными в этом плане являются 9-е и 11-е «выпускные» классы на фоне общей школьной выборки. Именно в этот период уровень учебного стресса становится наиболее

высоким: возрастает интенсивность подготовки к государственной итоговой аттестации, усиливается значимость итоговых отметок, а последствия учебных неудач начинают восприниматься обучающимися острее, чем обычно [10].

При этом на эмоциональное состояние учащихся оказывают влияние не только итоговые экзамены, но и особенности внутриклассного общения, характер взаимодействия с педагогами, степень психологической безопасности школьной среды. В подростковом возрасте такие воздействия воспринимаются намного острее, чем в юношеском, поскольку совпадают с возрастными изменениями, повышенной чувствительностью к оценке окружающих и необходимостью принимать значимые учебные решения [4]. Подросток регулярно включен в ситуацию сравнения, контроля, конкуренции и межличностного взаимодействия. Поэтому даже обычные элементы учебного процесса могут переживаться как источники напряжения, если они сочетаются со страхом неуспеха, недостатком поддержки или ощущением психологической незащищенности [8].

Целью исследования стала систематизация научных представлений о школьном стрессе обучающихся и мер его профилактики на рубеже перехода от основной школы к старшей, а также уточнение связи между параметрами образовательной среды и эмоциональным состоянием обучающихся.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологической основой проведённого исследования стали работы отечественных авторов (И.А. Баева, Н.В. Быстрова, О.С. Галашева, Л.А. Головей, А.О. Иванова, Э.В. Лидская, Л.Р. Мурадымова, М.Г. Никитская, О.С. Степанова, Н.Н. Толстых и др.).

В качестве основных методов исследования авторами использовались: анализ и синтез на этапе работы с понятийным аппаратом исследования (в частности, при определении понятия школьного стресса), обобщение опыта профилактики стрессовых ситуаций в условиях современного школьного обучения, описательный анализ, выявляющий традиционные и современные тренды борьбы со школьным стрессом, а также сопоставление результатов исследований последних лет по данной теме с целью составления наиболее актуальной классификации факторов школьного стресса по источнику стрессогенного воздействия. Эта классификация стала в исследовании основой анализа причин школьного стресса и мер его профилактики.

Результаты и обсуждение

Традиционно в психологии стресс понимается как «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах (например, во время космического полета, при подготовке к выпускному экзамену или перед началом спортивных соревнований)» [2, с. 479]. То есть стресс представляет собой реакцию человека на воздействие тех или иных факторов, требующих перестройки поведения и включения внутренних ресурсов личности. Р.С. Немов также описывает стресс как переживание перегрузки, столкновение с трудной ситуацией и необходимость адаптации к ней [12].

Таким образом, школьный стресс рассматривается исследователями с двух сторон: на психофизиологическом и поведенческом уровне (как реакция организма и психики на внешний стимул – нагрузку) и на феноменологическом уровне (как субъективное переживание этой нагрузки, существенное для школьной образовательной среды, поскольку одинаковые требования в школе воспринимаются обучающимися неодинаково).

Школьная образовательная среда в данном контексте понимается нами как совокупность условий, в которых протекают обучение, развитие и воспитание обучающегося. Психологи М.Г. Никитская и Н.Н. Толстых выделяют в ее составе три взаимосвязанные группы факторов: организационно-учебные, социально-психологические и нормативно-средовые. Такой подход позволяет оценивать качество школьной среды не только с позиции успеваемости обучающихся, но и через оценку уровня мотивации к обучению, удовлетворенности школьной жизнью, устойчивости к нагрузке и характера взаимодействия между участниками образовательного процесса [13].

Как показал анализ исследований проблемы школьного стресса последних лет, степень его проявления зависит, как правило, от разных обстоятельств, что объясняется разнообразной природой источников напряжения. Так, тревожность, эмоциональное напряжение, выгорание и чувство психологической незащищенности рассматриваются как связанные проявления психоэмоционального неблагополучия, через которые может выражаться стрессовое состояние учащегося [3].

Психолог И.А. Баева указывает на связь тревожности обучающихся с психологической безопасностью образовательной среды [1]. Это особенно заметно в условиях экзаменационного давления, небезопасной или

некомфортной школьной среды. Влияние повседневных стрессоров, негативных школьных событий и интенсивности учебной нагрузки на эмоциональное состояние подростков раскрыто в исследовании Л.А. Головей и О.С. Галашевой [6]. Исследователи И.В. Михайлова и Д.В. Мажанова отмечают, что экзаменационная ситуация, особенно в выпускных и предвыпускных классах, усиливает тревожность, эмоциональное истощение и риск школьного выгорания [10]. Также О.А. Ульяниной, О.Л. Юрчук, Л.А. Александровой и др. установлено, что небезопасная атмосфера в школьном коллективе, травля и дефицит поддержки со стороны значимых взрослых и сверстников усиливают психоэмоциональное неблагополучие подростков [5].

Режим учебной нагрузки, условия обучения и особенности организации школьной жизни прямо связаны с вероятностью возникновения стрессогенных ситуаций. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за школами необходимость обеспечения охраны здоровья обучающихся и создания безопасных условий обучения [14]. ФГОС задает требования к организации образовательного процесса с учетом возрастных особенностей обучающихся [16]. Санитарные правила определяют рамки учебной нагрузки, режим занятий и требования к школьному пространству [15]. Это означает, что нарушение баланса нагрузки, режима и общих параметров организации обучения может выступать важной предпосылкой повышения стресса у обучающихся.

Санитарно-эпидемиологические правила СП 2.4.3648–20 дополнительно регулируют условия, в которых должны обучаться школьники. Документ устанавливает требования к освещенности, температурному режиму, организации учебного дня, продолжительности уроков и перемен, а также к общей нагрузке, влияющей на самочувствие обучающихся [15]. Многие исследователи (О.С. Першина и др.) подтверждают, что режим обучения и параметры нагрузки влияют на уровень утомления, появление которого снижает способность подростка восстанавливаться между учебными эпизодами и тем самым усиливает субъективное переживание школьного стресса [17].

Подростковый возраст нередко сопровождается ростом чувствительности к оценке со стороны окружающих, эмоциональной реактивностью, зависимостью самоотношения от внешнего признания и высокой значимостью общения со сверстниками [3]. Одновременно возрастает цена учебного результата: оценки, экзамены и выбор

дальнейшего маршрута обучения начинают восприниматься как элементы одной жизненной ситуации [2]. В тех случаях, когда в школе закрепляются страх ошибки, унижение, «жесткое» оценивание, игнорирование эмоциональных трудностей или напряженные отношения в коллективе, стресс выступает уже не случайной реакцией, а закономерным следствием неблагополучной организации школьной жизни [1].

А.О. Иванова и О.С. Степанова указывают на взаимосвязь школьной, межличностной и самооценочной тревожности с психологической защищенностью и комфортностью образовательной среды. То есть структура школьного стресса включает не только учебный, но и межличностный компонент, причем для подросткового возраста его значение оказывается особенно высоким [8].

В оценке повседневных стрессоров школьная среда занимает одно из центральных мест среди прочих источников напряжения. Подготовка к итоговой аттестации этот фон усиливает. Во многих проанализированных нами работах государственная итоговая аттестация рассматривается как фактор повышения тревожности, а интенсивная предэкзаменационная подготовка повышает риск эмоционального истощения и выгорания. Многие исследователи указывают на то, что напряжение формируется через сочетание высокой нагрузки, постоянного контроля и субъективно высокой значимости образовательного результата [10; 11; 17].

Психологи А.О. Иванова и О.С. Степанова предлагают решать данную проблему системно, одновременно в нескольких направлениях: диагностическом, организационно-педагогическом, коммуникативно-профилактическом и психолого-педагогическом [8]. Отсюда понятно, что работа по снижению школьного стресса не может сводиться только к индивидуальным беседам со школьным психологом, она должна быть направлена на совершенствование всей школьной среды.

Психолог Э.В. Лидская прямо указывает на неоднородность уровня психологической защищенности старшеклассников по отдельным видам угроз [9]. По мнению Л.Р. Мурадымовой и А.А. Бочавер выгорание обучающихся напрямую связано с негативным отношением учителей [11]. Это говорит о том, что профилактика стресса должна строиться на отказе от публичного унижения, саркастических замечаний, излишне критических оценок, демонстративного сравнения обучающихся и практики педагогического давления через отметку.

Одним из направлений борьбы со школьным стрессом является системная диагностика стрессовых состояний обучающихся и факторов риска с использованием рекомендованных опросников и методик (к примеру, русскоязычная стандартизация опросника школьной тревожности Филлипса авторов Т.А. Егоренко, А.В. Лобановой и Д.В. Чумаченко [7] или опросник повседневных стрессоров Л.А. Головей и О.С. Галашевой, позволяющие фиксировать различные сферы напряженности в школьной среде [6]). Диагностика стрессовых состояний девятиклассников может строиться в двух направлениях: измерение непосредственно уровня тревожности обучающихся и выявление ведущих стрессоров, конкретных источников стресса детей.

Не менее важным направлением борьбы со школьным стрессом является предупреждение травли и снижение терпимости к агрессивным формам общения в школьной среде. Группа исследователей (О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Л.А. Александрова и др.) провела собственное исследование по оценке взаимоотношений и поведения участников школьной среды в зависимости от ролевой позиции [5]. В исследовании приняли участие 1730 обучающихся 11–18 лет, вовлеченных в ситуации травли. Показательно, что 33,3% респондентов призывают обидчиков прекратить негативные высказывания, 31,5% считают такие формы общения нормальными, 0,9% не вмешиваются, а 0,2% отвечают «зеркально». То есть профилактическая работа должна включать не только индивидуальную помощь «жертвам», но и понятные классные алгоритмы реагирования – обсуждение неприемлемых форм шуток, правил безопасного сообщения о травле, распределение ролей классного руководителя, педагога-психолога и родителей в ситуации конфликта, а также регулярный анализ психологического климата в классных коллективах [5].

Поддержание учебной мотивации и расширение ситуации выбора в образовательной среде также имеют значение для профилактики школьного стресса. М.Г. Никитская и Н.Н. Толстых на выборке 342 подростков, обучающихся в трех разных образовательных средах (обычная общеобразовательная школа и два разных по уровню подготовки колледжа), выявили статистически значимые различия по содержанию учебной мотивации. Исследователи выявили статистически значимые различия как по содержанию учебной мотивации и целям учебных достижений, так и по месту, которое занимает учебная мотивация в мотивационно-потребностной сфере подростков, связав таким образом учебную мотивацию с субъективным

переживанием удовлетворенности жизнью [13]. Л.Р. Мурадымова и А.А. Бочавер на основе результатов проведенного ими онлайн-опроса учащихся с использованием «Опросника выгорания школьников» и авторской анкеты дополняют этот вывод: существуют «значимые связи между выгоранием и уровнем академической нагрузки, насыщенностью дополнительного образования, а также субъективной оценкой качества отношений между учителями и учениками» [11, с. 48]. В образовательной программе полезно сохранять элементы выбора: вариативные задания, дифференцированные маршруты подготовки, профориентационные мини-модули, консультации по определению дальнейшей образовательной траектории и такие формы внеурочной занятости, которые усиливают чувство контроля над собственной учебной жизнью.

Особое значение для 9-х классов имеет профилактика экзаменационного стресса. И.В. Михайлова и Д.В. Мажанова прямо указывают на необходимость проведения дополнительных мероприятий по снижению тревожности у учащихся 9-х и 11-х классов [10]. З.Г. Исмаилова с коллегами проанализировали результаты анкетирования 150 учащихся 9–11-х классов (анкеты «Причины и ситуации, вызывающие стресс», «Подвержены ли Вы стрессу?» и «Состояние нервной системы») и выяснили, что «более 68% подростков имеют стрессоустойчивость ниже среднего уровня и нуждаются в изменении образа жизни для сохранения здоровья. 53% старших школьников сталкиваются со стрессовыми ситуациями хотя бы раз в неделю, 19,5% – каждый день, 45,5% – раз в месяц» [18, с. 84]. К причинам стресса они относят: проблемы в общении со сверстниками, трудности в общении со взрослыми (в частности, с родителями), одиночество. Эти результаты указывают на необходимость дополнительной организации предэкзаменационного периода: раннее ознакомление с процедурой экзамена, пробные форматы без избыточного давления, обучение стратегиям саморегуляции, дозированное домашнее задание, индивидуальные консультации для тревожных учеников, групповые тренинги и беседы с родителями о недопустимости устрашающей риторики вокруг экзамена.

Обобщив полученные в ходе теоретического исследования результаты, мы выявили три блока факторов влияния образовательной среды на уровень стрессового состояния (рисунок 1).

Рис. 1. Факторы влияния образовательной среды на уровень стресса у обучающихся.

Здесь организационно-учебные факторы представлены примерами создания психологической напряженности, связанной с перегрузкой обучающихся, созданием дефицита времени (плотный график, частый контроль, высокий темп прохождения материала, большой объем домашних заданий), приводящих к ощущению незавершенности, ожиданию неуспеха.

Оценочно-коммуникативные факторы обусловлены непрозрачными критериями оценки, «жесткой» формой замечаний, публичным сравнением обучающихся и отсутствием права на исправление низкой оценки или неудачного образовательного результата. Они приводят детей в состояние неопределенности, постоянного страха неудачи или плохой отметки, ощущению беспомощности и тревожного ожидания ошибки.

Социально-психологические факторы связаны с наличием в школьной среде конфликтного климата, насмешек, травли, дефицита поддержки со стороны взрослых и одноклассников. Это может привести к падению социального статуса ребенка, нежеланию учиться, посещать школу, общаться со сверстниками и т.п.

Максимальное напряжение обычно возникает при наложении нескольких факторов сразу. Период перехода из основной школы в старшую, связанный с необходимостью прохождения рубежной аттестации, часто приводит к максимальной степени напряжения обучающихся: подготовка к экзаменам, пробные (порой неудачные) проверочные работы, непонятые критерии оценки, отсутствие поддерживающей реакции со стороны класса, родителей и учителей.

Состояние стресса усиливается осознанием личной несостоятельности, нарушением сна, повышением уровня тревожности, избеганием школьных контактов, замкнутостью на своих проблемах, страхом перед наказанием за образовательные неудачи.

Ключевым условием снижения школьного стресса здесь выступает субъективная управляемость ситуации. Обучающийся должен получить поддержку от учителей через понятное объяснение критериев оценивания проверочных работ, сроков аттестации и форм подготовки к ней, требований к ответу, порядка пересдачи или исправления низкого результата. Кроме консультационной должна иметь место психологическая поддержка как со стороны учителей, так и со стороны родителей: одобрение даже незначительных успехов, вера в ученика, поощрение старания. Особую роль играет психологический климат в классе: отсутствие ощущения конкуренции, излишней соревновательности, негативных форм неодобрения и издевательств; преобладание позитивного настроя, толерантности, дружеской поддержки со стороны взрослых и сверстников способны существенно снизить уровень стресса у отдельных обучающихся.

Из вышесказанного становится понятно, что к мерам профилактики школьного стресса следует отнести мероприятия комплексного воздействия на обучающихся: а) четкая организация образовательной среды с удобным темпом прохождения учебного материала, адекватным объемом домашних заданий, оправданным количеством проверочных работ и пр.; б) обеспечение позитивной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса; в) поддержание комфортного психологического климата в образовательной среде, исключающего излишнее давление, неуважительное отношение, насмешки, буллинг и пр.

В данном случае организационный порядок снимает перегрузку, прозрачные оценочные процедуры задают уровень предсказуемости, а качество общения в школьной среде определяет, будет ли ошибка воспринята как рабочий эпизод или как личностное поражение.

Добавим, что высокий стресс у обучающихся 9-х классов следует интерпретировать как сигнал неблагоприятно сформированной образовательной среды лишь в том случае, когда напряжение имеет школьную привязку, повторяется в сходных условиях и уменьшается при повышении предсказуемости, педагогической корректности и социальной безопасности.

Заключение

Цель проведенного исследования была достигнута: в работе выполнена систематизация научных представлений о школьном стрессе обучающихся и мерах его профилактики на рубеже перехода от основной школы к старшей и уточнены связи между параметрами образовательной среды и эмоциональным состоянием обучающихся.

Можно сделать вывод о том, что стресс девятиклассника представляет собой не изолированную эмоциональную реакцию, проявляющуюся в виде субъективного переживания перегрузки, а индикатор качества школьной среды, прямо влияющей на уровень стресса подростка.

Полученные нами результаты показали, что школьный стресс формируется не под действием одного изолированного фактора, а при наложении нескольких групп факторов: организационно-учебных, оценочно-коммуникативных и социально-психологических. К первой группе относятся факторы, связанные с построением образовательного процесса: объем учебной нагрузки, темп обучения, частота контроля знаний, экзаменационное давление, режим занятий. Во вторую группу вошли факторы, задающие рамки функционирования школы, критерии оценки образовательных результатов обучающихся и требования к организации школьной жизни в целом. Третью группу составляют факторы, возникающие в системе отношений: характер взаимодействия с педагогами, общение со сверстниками, риск конфликтов и буллинга, наличие или отсутствие эмоциональной поддержки.

Определены направления профилактики школьного стресса на этапе перехода из основной школы в старшую: а) организация адекватной образовательной среды; б) обеспечение позитивной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса; в) поддержание комфортного психологического климата в школе.

Итоговый вывод формулируется без расширения объекта исследования: для обучающихся 9-х классов снижение школьного стресса

связано с упорядочиванием учебной нагрузки, ослаблением избыточного оценочного давления и поддержанием психологически безопасной школьной среды, а для более широких групп выборок этот вывод может использоваться как аналитическая модель сопоставления факторов риска.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/epps.2024010301.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003. 666 с.

3. *Быстрова Н.В., Мамонтова Т.С.* Влияние уровня жизнестойкости подростков на степень выраженности личностных качеств // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8 (110). С. 141–147. DOI: 10.23670/IRJ.2021.110.8.064.

4. *Быстрова Н.В., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В.* Механизмы и факторы развития резильентности подростков // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: материалы II Международной научно-практической конференции, 10 августа 2020 г., Саратов / под ред. Н.В. Емельянова. М.: КДУ; Добросвет, 2020. С. 47–57. EDN: VGEQK.

5. Восприятие и оценка ситуации травли обучающимися, занимающими в ней различные ролевые позиции / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Л.А. Александрова [и др.] // Психология и право. 2025. Т. 15. № 4. С. 104–127. DOI: 10.17759/psylaw.2025150406.

6. *Головей Л.А., Галашева О.С.* Опросник повседневных стрессоров для подростков // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 2. С. 77–97. DOI: 10.17759/psyedu.2024160205.

7. *Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Чумаченко Д.В.* Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Теста школьной тревожности Филлипса» // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 3. С. 39–54. DOI: 10.17759/bppe.2023200303.

8. *Иванова А.О., Степанова О.С.* Особенности тревожности школьников во взаимосвязи с психологической безопасностью образовательной среды // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1. № 3. С. 20–35. DOI: 10.17759/epps.2024010302.

9. *Лидская Э.В.* Психологическая защищенность старшеклассников в ситуациях общения с одноклассниками и учителями // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 2. С. 94–101. DOI: 10.17759/bppe.2024210212.

10. *Михайлова И.В., Мажанова Д.В.* Государственная итоговая аттестация как фактор повышения тревожности школьников-выпускников // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 6 (98). С. 105–109.

11. *Мурадымова Л.Р., Бочавер А.А.* Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 2. С. 47–60.

12. *Немов Р.С.* Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 559, [1] с.

13. *Никитская М.Г., Толстых Н.Н.* Учебная мотивация старших подростков в разных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 2. С. 32–46. DOI: 10.17759/pse.2025300203.

14. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026).

URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.05.2026).

15. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 (ред. от 24.12.2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/ (дата обращения: 23.05.2026).

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025), зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021 № 64101. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 22.05.2026).

17. *Першина О.С.* Предэкзаменационный стресс у старших школьников в условиях подготовки к сдаче единого государственного экзамена // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. Т. 2. № 1. С. 32–36.

18. Стресс и его причины у старшеклассников / З.Г. Исмаилова, Н.Г. Сулейман-Заде, И.И. Мустафаева [и др.] // Российский педиатрический журнал. 2024. Т. 27. Приложение 3. С. 83–84.

References

1. *Baeva I.A.* Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: stanovlenie napravleniya i perspektivy razvitiya. Ekstremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti, 2024, vol. 1, no. 3, pp. 5–19.

2. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. St. Petersburg: Praym-EVROZNAK; Moscow: OLMA-Press, 2003. 666 p.

3. *Bystrova N.V., Mamontova T.S.* Vliyanie urovnya zhiznestoykosti podrostkov na stepen' vyrazhennosti lichnostnykh kachestv. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal, 2021, no. 8 (110), pp. 141–147.

4. *Bystrova N.V., Mamontova T.S., Panfilova O.V.* Mekhanizmy i faktory razvitiya rezil'entnosti podrostkov. Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 10 avgusta 2020 g., Saratov / pod red. N.V. Emel'yanova. Moscow: KDU; Dobrosvet, 2020, pp. 47–57. EDN: VGEQK.

5. Vospriyatie i otsenka situatsii travli obuchayushchimisya, zanimayushchimi v ney razlichnye rolevye pozitsii / O.A. Ul'yanina, O.L. Yurchuk, L.A. Aleksandrova [i dr.]. Psikhologiya i pravo, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 104–127. DOI: 10.17759/psylaw.2025150406.

6. *Golovey L.A., Galasheva O.S.* Oprosnik povsednevnykh stressorov dlya podrostkov. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya, 2024, vol. 16, no. 2, pp. 77–97. DOI: 10.17759/psyedu.2024160205.

7. *Egorenko T.A., Lobanova A.V., Chumachenko D.V.* Oprosnik «Shkol'naya trevozhnost'» B. Fillipsa: rezul'taty standartizatsii russkoyazychnoy versii «Testa shkol'noy trevozhnosti Fillipsa». Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya, 2023, vol. 20, no. 3, pp. 39–54. Я

DOI: 10.17759/bppe.2023200303.

8. *Ivanova A.O., Stepanova O.S.* Osobennosti trevozhnosti shkol'nikov vo vzaimosvyazi s psikhologicheskoy bezopasnost'yu obrazovatel'noy sredy. Ekstremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti, 2024, vol. 1, no. 3, pp. 20–35. DOI: 10.17759/epps.2024010302.

9. *Lidskaya E.V.* Psikhologicheskaya zashchishchennost' starsheklassnikov v situatsiyakh obshcheniya s odnoklassnikami i uchitelyami. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya, 2024, vol. 21, no. 2, pp. 94–101. DOI: 10.17759/bppe.2024210212.

10. *Mikhaylova I.V., Mazhanova D.V.* Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya kak faktor povysheniya trevozhnosti shkol'nikov-vypusknikov. Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika, 2022, no. 6 (98), pp. 105–109.

11. *Muradymova L.R., Bochaver A.A.* Vygoranie starsheklassnikov v kontekste podgotovki k EGE: rol' obrazovatel'noy sredy. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2025, vol. 30, no. 2, pp. 47–60. DOI: 10.17759/pse.2025300204.

12. *Nemov R.S.* Psikhologicheskiy slovar'. Moscow: VLADOS, 2007. 559, [1] p.

13. *Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N.* Uchebnaya motivatsiya starshikh podrostkov v raznykh obrazovatel'nykh sredakh. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2025, vol. 30, no. 2, pp. 32–46. DOI: 10.17759/pse.2025300203.

14. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]: Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 04.08.2026; s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2026). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 23.05.2026).

15. Ob utverzhdenii sanitarnykh pravil SP 2.4.3648–20 «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k organizatsiyam vospitaniya i obucheniya, otdykha i ozdorovleniya detey i molodezhi» [Elektronnyy resurs]: postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiyskoy Federatsii ot 28.09.2020 No. 28 (red. ot 24.12.2025). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/ (data obrashcheniya: 23.05.2026).

16. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]: prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 No. 287 (red. ot 18.06.2025), zaregistrirovan v Minyuste Rossii 05.07.2021 No. 64101. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (data obrashcheniya: 22.05.2026).

17. *Pershina O.S.* Predekzamenatsionnyy stress u starshikh shkol'nikov v usloviyakh podgotovki k sdache edinogo gosudarstvennogo ekzamena. Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 32–36.

18. Stress i ego prichiny u starsheklassnikov / Z.G. Ismailova, N.G. Suleyman-Zade, I.I. Mustafaeva [i dr.]. Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal, 2024, vol. 27, prilozhenie 3, pp. 83–84.

Статья поступила в редакцию 25.05.2026. Принята к публикации 12.09.2026
The paper was submitted on 25.05.2026. Accepted for publication 12.09.2026

Мамонтова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета (Россия)

Демидова Екатерина Александровна, слушатель направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета (Россия)

Mamontova Tatyana Sergeyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics and Mathematics Disciplines and Vocational-Technological Education, Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) of Tyumen State University (Russia)

Demidova Ekaterina Alexandrovna, Listener of the Teacher Education (with Two Specializations) program at the P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch of the University of Tyumen), Russia.

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License.
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

© Мамонтова Т.С., Демидова Е.А., 2026

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ / INFORMATION FOR AUTHORS

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)

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка (Филологические науки)

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка (Психологические 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): от 20 тыс. до 30 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.

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.

7. Для подачи рецензии

— дублирование заглавия рецензии на английском языке;

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

8. 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. В статье допускается не более 15 источников.

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. (е*сли 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 именуются 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)

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 на рассмотрении 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

Приложение 1

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 37.042.2

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

Харламова С.Г.
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 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. 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.

Myskin S.V., Kharlamova S.G.

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 организациях 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. Кроме того, социальное отторжение вынуждает семьи скрывать от окружающих факт болезни ребенка-инвалида, что приводит к/.../

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.* Aktual'nye tendentsii modernizatsii kadrovoi politiki organizatsii v ramkakh sodeistviya zanyatosti invalidov // Sotsial'naya politika i sotsial'noe partnerstvo. 2014. No. 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. Мироновская, д. 25, пом. 15/2.
Тел.: 8 (926) 384-02-69.
www.psycholinguistic.ru