

УДК 37.015.31

Паттерны речевого поведения студентов-первокурсников: эмпирическое исследование внутриличностного контекста

Татьяна С. Вершинина¹, Наталья В. Жукова², Татьяна В. Валиева³

¹ Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

² Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

³ Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1542>

DOI: 10.26907/esd.20.2.10

EDN: VOLLBY

Дата поступления: 9 августа 2024; Дата принятия в печать: 27 апреля 2025

Аннотация

Поведение субъекта образовательной деятельности в высшей школе является актуальной проблемой и требует исследовать личностные факторы речевого поступка, определяющие профиль поведения такого субъекта. Цель статьи – на основе результатов эмпирического исследования описать паттерны речевого поведения субъекта образовательной деятельности, обусловленные влиянием личностных факторов, репрезентированные в речевом поступке. В работе использовались методики, позволяющие исследовать психофизиологический, психологический и социальный аспекты речевого поступка: методики оценки самодостаточности и саморегуляции компьютеризированной системы «АКорД», Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98»; статистические процедуры: описательные статистики, кластерный и корреляционный анализ. В исследовании принимали участие 333 студента первого курса вузов Екатеринбурга (N=333; M=19,71). Результаты значимой корреляции для отдельных комбинаций шкал самодостаточности и саморегуляции в кластерах, статистически значимое распределение Я-реального/Я-идеального по типам коммуникации, распределения шкал подсистемы в кластерах на операциональном уровне, предпочитаемых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального и типа коммуникации в каждом кластере позволили описать паттерны речевого поведения, обусловленные личностными факторами, и связанные с ними пять профилей возможного поведения субъекта в условиях образовательной деятельности. Описанные профили поведения могут быть использованы для прогнозирования поведения субъекта образовательной деятельности, в проектировании педагогических технологий в методологическом, содержательном и организационном аспектах. Новизна и практическая значимость исследования заключается в исследовании личностных факторов речевого поступка и описании профилей прогнозируемого поведения субъекта образовательной деятельности.

Ключевые слова: речевой поступок, саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, сопряженность Я-реального/Я-идеального, профиль поведения.

Speech Behavior Patterns of First-Year Students: An Empirical Study of the Intrapersonal Context

Tatiana Vershinina¹, Natalia Zhukova², Tatiana Valieva³

¹ Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

² Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

³ Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1542>

DOI: 10.26907/esd.20.2.10

EDN: VOLLBY

Submitted: 9 August 2024; Accepted: 27 April 2025

Abstract

The behavior of the subject of educational activity is a topical problem. To understand the behavior of the subject of educational activity in the process of mastering higher education programs, it is necessary to study the personal factors of speech action that determine the profile of behavior. The purpose of the article is to describe the patterns of speech behavior of the subject of educational activity, due to the influence of personal factors, represented in the speech act on the basis of the results of empirical research. The research used methods that allow to study the psychophysiological, psychological and social aspects of a speech act: methods for assessing self-sufficiency and self-regulation of the computerized system «AKorD», Co-therapeutic computer system «Kelly-98»; statistical procedures were used: descriptive statistics, cluster and correlation analysis. The study involved 333 first-year students of Yekaterinburg universities (N=333; M=19,71). The revealed significant correlation for individual combinations of self-sufficiency and self-regulation scales in clusters, a statistically significant distribution of the real/ideal self by types of communication, the distribution of subsystem scales in clusters at the operational level, preferred roles in the conjugation of the real/ideal self and the type of communication in each cluster made it possible to describe the patterns of speech behavior due to personal factors, and the five profiles of possible behavior associated with them subject in the context of educational activities. The described behavior profiles can be used to predict the behavior of the subject of educational activity, in the design of pedagogical technologies in methodological, substantive and organizational aspects. The novelty and practical significance of the study lies in the study of the personal factors of a speech act and the description of the predicted behavior of the subject of educational activity.

Keywords: speech act, self-regulation, self-sufficiency, type of communication, conjugation of the real self/ideal self, behavior profile.

Введение

Актуальность проблемы. Продуктивность студентов-первокурсников в различных видах деятельности, в первую очередь в учебной, в контексте внешних факторов среды обусловлена не столько интеллектуальными и когнитивными способностями, сколько развитием сознательной саморегуляции и представлений о межличностном взаимодействии (Klochko, 2004; Morosanova, 2021).

Для понимания того, что происходит с субъектом образовательной деятельности в процессе освоения программ профессионального образования в сложившихся условиях необходимо исследовать репрезентированные в речевом поступ-

ке личностные факторы, обуславливающие поведение субъекта образовательной деятельности.

Анализ литературы. Образовательный процесс направлен на формирование поведения (Dewi et al., 2023), личностное развитие (Chen, 2022) субъектов образовательной деятельности, на «созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» (Verbitsky, 2018, p. 22). Образовательный процесс – процесс взаимодействия (Li & Zhao, 2021) – одна из форм саморегулирования и удовлетворения потребности человека в культуре (Subakir, 2017). Основная задача обучения (независимо от формы реализации) – построение коммуникации на основе активного межличностного взаимодействия (Mukhametzhanova et al., 2016), обусловленного ценностно-смысловой, сенсорной, когнитивной, поведенческой сферой личностного развития обучающегося (Ogannisyan et al., 2019). Такое взаимодействие повышает эффективность педагогического проектирования (Bergdahl et al., 2018), обуславливает формирование поведения (İlçin et al., 2018) и взаимное развитие (Mahmud et al., 2021), способствует осмыслению и проектированию профессионального будущего, развитию Я-концепции. «Я-концепция выступает активным началом в трех функционально-ролевых аспектах: как средство обеспечения внутренней согласованности, как интерпретация опыта и как совокупность ожиданий» (Ahmedov, 2009, p. 2).

Основой деятельности, обеспечивающей возможности обучения и воспитания, является речевой поступок (Tikhankina, 1998). Как единица взаимодействия субъектов образовательного процесса (Verbitsky, 2018), он обусловлен личностными факторами, которые формируют внутриличностный контекст субъекта образовательной деятельности (Verbitsky, 2018). В ценностно-смысловых координатах речевого поступка отражается личность как самоорганизующаяся система (Klochko, 2005). В российской науке речевой поступок рассматривается как специфическая единица продуктивных видов речевой деятельности (Zimnyaya, 1985), единица вербального общения (Artyomov, 1969), основа и следствие речевой культуры (Peshkov, 1996), «акт деятельности, помещенный в современный контекст культуры и социальной жизни» (Borisova, 2019, p. 193), содержание которого отражает «ценностную программу личности, ценностное содержание диалога» (Matveeva, 2018, p. 90), намеренно созданное высказывание, определенное нравственной позицией коммуниканта (Kurtseva, 2017, p. 41).

В зарубежных исследованиях используется понятие «речевой поступок» (*speech act*) применительно к теории речевых кодов в межкультурной коммуникации; в отношении педагогического взаимодействия – для описания социолингвистической компетентности либо коммуникативного поведения преподавателя в инокультурной среде (Yi-xuan, 2016). Подчеркнем, что понятие *speech act* не в полной мере соответствует содержанию понятия «речевой поступок». Более близко по трактовке *speech action* (речевые действия, связанные с реакциями в личном повествовании), используемое в контексте нарративного анализа историй жизни (Labov, 2006). Речевой поступок всегда формируется и реализуется в контексте, воспроизводит образ мира, порождая взаимосвязь внешнего социокультурного контекста как коллективного интеллекта (Lotman, 2000).

«Контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности» (Verbitsky, 2018, p. 39). Внешний и внутренний контексты объединяются Я-концепцией как особым конструктом: внешний контекст «задает свою систему ценностей, представлений, правил поведения» (Verbitsky, 2018, p. 75), внутренний является системой инди-

видуально-психологических особенностей, знаний и опыта человека (Verbitsky, 2018). Взаимодействие с контекстами обуславливает индивидуальные стратегии саморегуляции, самодостаточности, систему представлений о взаимодействии с другими людьми, Я-концепцию (соотношение Я-реального и Я-идеального) и репрезентируется в речевом поступке. Саморегуляция проявляет психофизиологический аспект речевого поступка, а самодостаточность – психологический (Vannovskaya, 2025). Соотнесенность (сопряженность) Я-реального/Я-идеального (Kostić-Bobanović, 2019) в совокупности с типом коммуникации, свойственным субъекту образовательной деятельности, раскрывают социальный аспект речевого поступка (Kelly, 2020).

Немало работ посвящено влиянию образования на развитие и поведение личности, роли внешних контекстов в развитии личности обучающегося, изучению речевого поступка как специфической единицы межличностного взаимодействия. Однако практически отсутствуют работы, раскрывающие связь личностных факторов речевого поступка и поведения субъекта образовательной деятельности. Авторы впервые исследуют профили поведения, обусловленные единством личностных факторов (на основе описания психофизиологического, психологического и социального аспектов речевого поступка в контексте образования).

Гипотеза. Внутрличностный контекст субъекта образовательной деятельности составляют личностные факторы речевого поступка – саморегуляция, самодостаточность, образ-Я, тип системы взаимодействия с миром (тип коммуникации); внутрличностный контекст определяет профили поведения студентов-первокурсников в образовательной деятельности.

Цель исследования – выявить на основе результатов эмпирического исследования психофизиологический, психологический и социальный аспекты речевого поступка, обосновать влияние выявленных личностных факторов на поведение студентов-первокурсников, описать профили поведения и барьеры, препятствующие его реализации в условиях образовательного процесса.

Методы

Методологической основой исследования речевого поступка в образовательной деятельности послужили контекстный подход в образовании А. А. Вербицкого (2018), который мы используем как теоретическую основу исследования, а не как технологию преподавания; биопсихосоциальный подход к исследованию психологии здоровья Д. Эйнджела (Engel, 2012) и модульно-трансформационный подход в исследовании персональной структуры психики Э. Блэйхмара (Bleichmar, 1999).

Для этого были выбраны три методики: методика оценки самодостаточности, методика оценки саморегуляции, техника репертуарных решеток Дж. Келли.

Описание методик. Методика оценки самодостаточности и методика оценки саморегуляции, которые входят в структуру компьютеризированной системы антикоррупционной диагностики «АКорД», позволяют исследовать психофизиологический и психологический аспекты речевого поступка (Vannovskaya, 2015). Методика оценки самодостаточности, которая является объективным психодиагностическим подходом, направлена на выявление основного когнитивного стиля – полезависимости/полнезависимости (Witkin & Goodenough, 1976; Kholodnaya, 2004).

Шкалы методики оценки саморегуляции измеряют подсистему на операциональном уровне (планирование целей, моделирование условий, программирование, оценивание результатов), характеризуют способы достижения целей; шкала нервно-психической устойчивости в структуре методики оценки уровня саморегуляции

измеряет базовые свойства нервной системы (силу, уравновешенность и подвижность) и динамические компоненты («установки, жизненный опыт, тип поведения и отношения к себе») (Vannovskaya, 2015, p. 22).

Техника репертуарных решеток как индивидуально-ориентированный метод личностной психодиагностики (Kelly, 2020) позволяет рассмотреть социальный аспект речевого поступка. Техника репертуарных решеток предполагает задавать произвольный ролевой список, создающий жизненный контекст испытуемого и предполагаемую ситуацию взаимодействия; обеспечивает глубокое погружение во внутренний неосознаваемый мир испытуемого, детерминирующий отношение человека к себе и миру. Ролевой список предлагается в виде обобщенных инструкций – репертуара ролей; для каждой испытуемый определяет людей из числа своих знакомых, благодаря чему образуется «своеобразная индивидуальная семантическая карта», выявляющая глубинные конструкты (обуславливающие конкретные оценки и отношения) и позволяющая сделать предположение об оценках и отношениях респондента (Fransella et al., 2004). В исследовании применялась репертуарная решетка из 14 ролей: Самый серьезный человек, Самый самостоятельный человек, Самый порядочный, Человек, которого хочется опекать, Самый бессовестный человек, Патриот, Верующий человек, Атеист, Профессионал, «Я-идеальное», «Я-реальное», «Я-детское», Нетерпимый, Терпимый к людям другой культуры.

Таким образом, выбранные методики и техники, используемые в комплексе, удовлетворяют биопсихосоциальному подходу и позволяют исследовать все три аспекта речевого поступка – психофизиологический, психологический, социальный.

Описание математико-статистических методов. Анализ данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики; корреляционного анализа r-Спирмена, направленного на выявление связи исследуемых переменных; критерия χ^2 Пирсона, позволяющего дать оценку статистической значимости различий относительных показателей; кластерного анализа для распределения уровня саморегуляции и типа коммуникации по профилям поведения и для выявления соотношения профилей поведения с сопряженностью Я-реального/Я-идеального.

Описание выборки. В исследовании принимали участие студенты первых курсов двух университетов Екатеринбурга, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета социально-гуманитарной направленности. Выборка составила 333 человека ($N=333$; $M=19,71$): 277 – девушки, 56 – юноши. Исследование проводилось в условиях естественного образовательного процесса в обычных для студентов условиях; все респонденты были проинформированы об исследовании и выразили согласие на сотрудничество.

Результаты

На основе кластерного и корреляционного анализа полученных данных было выявлено пять кластеров саморегуляции на основе распределения шкал субсистемы на операциональном уровне – планирование, моделирование, программирование и оценка результатов; использовалась следующая градация уровней: 0-1 – низкий, 2-3 – средний, 4-5 – высокий (Рисунок 1).

Таким образом, были получены пять кластеров: 1-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с высоко развитым планированием и оценкой результатов, 2-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с низким уровнем планирования, 3-й кластер – в целом высоко развитая саморегуляция, 4-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с низким уровнем планирования, 5-й кластер – высокоразвитая оценка результатов при низком планировании.

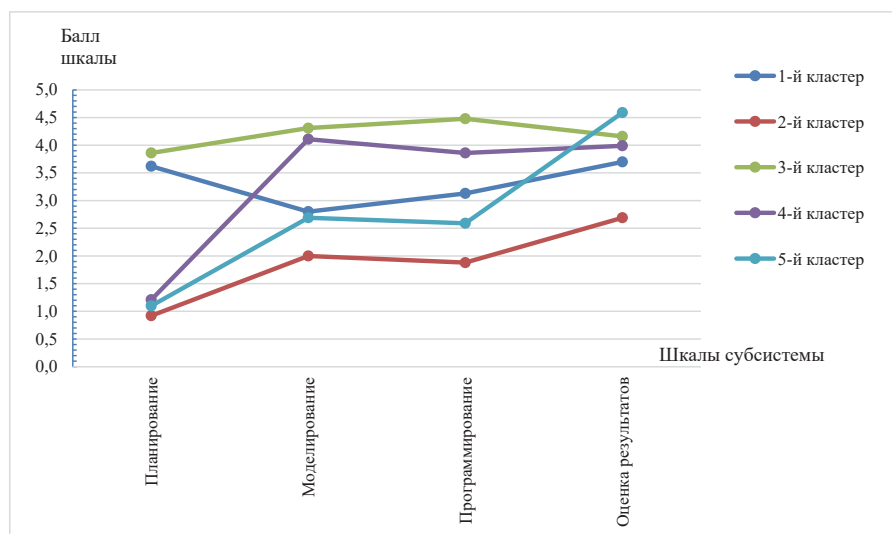


Рисунок 1. Распределение шкал субсистемы по кластерам

Корреляционный анализ по критерию г-Спирмена, проведенный для выявления связи шкал саморегуляции и самодостаточности, выявил значимую корреляцию для отдельных комбинаций шкал самодостаточности и саморегуляции в отдельных кластерах (Таблица 1).

Таблица 1. Корреляционный анализ суммарного уровня саморегуляции со шкалами субсистемы саморегуляции на операциональном уровне, самодостаточностью и поведенческой регуляцией в кластерах (представлены только значимые показатели) *

Кластер	Количество респондентов в кластере	Переменные, связанные с суммарным уровнем саморегуляции	Коэффициент корреляции	Уровень статистической значимости
1	60	Поведенческая регуляция	0,972	<0,001
2	48	Моделирование	0,400	0,005
		Программирование	0,408	0,004
		Поведенческая регуляция	0,965	<0,001
3	101	Планирование	0,251	0,011
		Поведенческая регуляция	0,970	<0,001
4	73	Самодостаточность	-0,278	0,017
		Моделирование	0,291	0,012
		Оценка результатов	0,322	0,005
		Поведенческая регуляция	0,917	<0,001
5	51	Моделирование	0,307	0,029
		Поведенческая регуляция	0,973	<0,001

Для всех кластеров выявлена значимая сильная связь уровня саморегуляции с поведенческой регуляцией. Для первого кластера других корреляций не выявлено. Умеренная значимая корреляция обнаружена во втором кластере с моделированием и программированием; в четвертом – с оценкой результатов; в пятом – с мо-

делированием. Значимая слабая положительная корреляция обнаружена в третьем кластере с планированием, в четвертом с моделированием; значимая слабая отрицательная корреляция – в четвертом кластере с самодостаточностью. Анализ других пар шкал статистически значимых корреляций не выявил.

Далее для каждого кластера саморегуляции рассмотрено распределение предпочитаемых ролей из репертуарного списка в сопряженности Я-реального/Я-идеального (Таблица 2).

Таблица 2. Распределение значимых ролей в сопряженности Я-реального и Я-идеального по кластерам (представлены только значимые показатели), %

Я-реальное	Я-идеальное	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4	Кластер 5	Сумма
Серьезный	Серьезный	2,69	2,01	4,65	3,79	2,05	15,20
Опекаемый	Серьезный	2,14	1,60	3,70	3,01	1,63	12,09
Я-детское	Серьезный	2,14	1,60	3,70	3,01	1,63	12,09
Атеист	Серьезный	1,77	1,32	3,07	2,50	1,35	10,02
Порядочный	Серьезный	1,65	1,23	2,86	2,32	1,26	9,32
Профессионал	Серьезный	1,65	1,23	2,86	2,32	1,26	9,32
Самостоятельный	Серьезный	1,53	1,14	2,64	2,15	1,17	8,63
Терпимый	Серьезный	1,53	1,14	2,64	2,15	1,17	8,63
Патриот	Серьезный	1,41	1,05	2,43	1,98	1,07	7,94
...	...	...	...	...	...	...	...
	Сумма	17,72	13,21	30,63	24,92	13,51	100,00

Наиболее предпочитаемыми (более 2 % в «сумме») ролями в сопряженности Я-реального/Я-идеального для всех кластеров являются *серьезный – серьезный*; кроме того, для первого, третьего и четвертого кластеров – *опекаемый – серьезный*, *Я-детское – серьезный*; для третьего и четвертого кластеров – *атеист – серьезный*, *порядочный – серьезный*, *профессионал – серьезный*, *самостоятельный – серьезный*, *терпимый – серьезный*. В третьем кластере, в отличие от остальных, отмечается пара *патриот – серьезный*.

С помощью коэффициента χ^2 Пирсона дана оценка статистической значимости распределения Я-реального/Я-идеального по типам коммуникации, в результате было получено для каждого кластера соответствие значимых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального типу коммуникации (Таблица 3). Полученное соответствие позволило выявить профили поведения и построить профили поведения студентов-первокурсников на основе единства личностных факторов речевого поступка – саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, соотношение Я-реального и Я-идеального.

Выявленные различия уровней саморегуляции и самодостаточности, ролевых репрезентаций в сопряженности Я-реального/Я-идеального и систем представлений о взаимодействии с миром (типов коммуникации) обуславливают особенно-сти внутриличностного контекста субъекта образовательной деятельности и позволяют описать паттерны речевого поведения студентов-первокурсников.

Таблица 3. Соответствие сопряженности Я-реального/Я-идеального типу коммуникации на 1-м курсе (представлены только значимые показатели), %

Тип коммуникации	Я-реальное	Я-идеальное	кластер 1	кластер 2	кластер 3	кластер 4	кластер 5	Сумма
нормальный	Серьезный	Серьезный	1,58	1,18	2,73	2,22	1,20	8,90
	Я-детское	Серьезный	1,25	0,94	2,17	1,76	0,96	7,08
	Опекаемый	Серьезный	1,25	0,94	2,17	1,76	0,96	7,08
	Атеист	Серьезный	1,04	0,77	1,80	1,46	0,79	5,86
	Порядочный	Серьезный	0,97	0,72	1,67	1,36	0,74	5,46
	Профессионал	Серьезный	0,97	0,72	1,67	1,36	0,74	5,46
	Терпимый	Серьезный	0,90	0,67	1,55	1,26	0,68	5,06
	Самостоя- тельный	Серьезный	0,90	0,67	1,55	1,26	0,68	5,06
	Патриот	Серьезный	0,82	0,61	1,42	1,16	0,63	4,65
жесткий	Серьезный	Серьезный	1,01	0,75	1,75	1,42	0,77	5,70
	Я-детское	Серьезный	0,80	0,60	1,39	1,13	0,61	4,54
	Опекаемый	Серьезный	0,80	0,60	1,39	1,13	0,61	4,54
	Атеист	Серьезный	0,67	0,50	1,15	0,94	0,51	3,76
	Порядочный	Серьезный	0,62	0,46	1,07	0,87	0,47	3,50
	Профессионал	Серьезный	0,62	0,46	1,07	0,87	0,47	3,50
...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сумма			17,72	13,21	30,63	24,92	13,51	100,00

Для первого паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности определяющим фактором саморегуляции является высокое развитие планирования и оценка результатов. В описании Я-реального значимыми выступают роли *профессионал, порядочный, серьезный*; фактор саморегуляции связан корреляционными связями с поведенческой регуляцией; полезависимость высокая (уровень самодостаточности по большей части низкий); Я-реальное репрезентируется через роли *порядочный, профессионал, терпимый, серьезный*; Я-идеальное – через роли *самостоятельный, профессионал, серьезный*; для пары *серьезный/серьезный* в сопряженности Я-реального/Я-идеального отмечаются как жесткий, так и нормальный тип коммуникации; пара *терпимый/серьезный* соответствует нормальному типу; пары *профессионал/профессионал, терпимый/самостоятельный* – жесткому.

Второй паттерн речевого поведения субъекта образовательной деятельности определяется средним уровнем развития саморегуляции с низким уровнем планирования; фактор саморегуляции связан с уровнем моделирования и программирования умеренной связью, с поведенческой регуляцией – сильной связью; полезависимость высокая (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *атеист, Я-реальное, опекаемый, серьезный*; Я-идеаль-

ное – через роли *терпимый, самостоятельный, порядочный, серьезный*. Для пары *серьезный/серьезный* в сопряженности Я-реального/Я-идеального преобладает нормальный тип коммуникации. В целом по профилю преобладает нормальный тип коммуникации.

Для *третьего паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности* определяющим фактором саморегуляции является высокий уровень развития саморегуляции в целом. Данному профилю свойственны высокий уровень поведенческой регуляции, способность к программированию, моделированию и оценке результатов, но низкий уровень планирования; высокий уровень полезависимости (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *Я-детское, серьезный, патриот, опекаемый, самостоятельный, порядочный, профессионал*; Я-идеальное – через роли *опекаемый, профессионал, самостоятельный, серьезный, Я-детское*; дисбаланс возникает вследствие описания себя фактического в Я-реальном как *Я-детское*. В парах *профессионал/серьезный, самостоятельный/самостоятельный, Я-детское/серьезный* отмечается нормальный тип коммуникации; в парах *патриот/опекаемый, самостоятельный/самостоятельный, опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный; опекаемый/профессионал, опекаемый/Я-детское, патриот/опекаемый* – жесткий, в парах *терпимый/серьезный, Я-детское/серьезный* – рыхлый тип коммуникации; в парах *патриот/опекаемый, самостоятельный/самостоятельный* – в равной степени нормальный и жесткий.

Четвертый паттерн поведения субъекта образовательной деятельности определяется хорошо развитой саморегуляцией с низким уровнем планирования; фактор саморегуляции связан с высоким уровнем поведенческой регуляции, способности к моделированию, программированию и оценке результатов; высокая полезависимость (низкий уровень самодостаточности) имеет слабую отрицательную связь с фактором саморегуляции. Я-реальное репрезентируется через роли *атеист, опекаемый, нетерпимый, серьезный, порядочный*; Я-идеальное – через роли *серьезный, профессионал, верующий, самостоятельный*. Тип коммуникации для сопряженности Я-реального/Я-идеального в парах *атеист/серьезный, опекаемый/профессионал, нетерпимый/верующий, порядочный/самостоятельный, опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный* – нормальный; в парах *опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный* – жесткий.

Для *пятого паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности* определяющим фактором саморегуляции является высокоразвитая оценка результатов при низком планировании; в значительной степени балл саморегуляции связан с поведенческой регуляцией, т. е. в данном профиле повышение балла саморегуляции в значительной степени зависит от уровня поведенческой саморегуляции; полезависимость высокая (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *профессионал, терпимый, атеист, серьезный, опекаемый, Я-детское*; Я-идеальное – через роль *серьезный*. Тип коммуникации для сопряженности Я-реального/Я-идеального в паре *серьезный/серьезный* преобладает нормальный.

Дискуссионные вопросы

Как показал анализ литературы, речевой поступок обусловлен личностными факторами и влиянием внешних контекстов, в его ценностно-смысловых координатах проявляется внутриличностный контекст. Уровень развития саморегуляции оказывает влияние на речевое поведение и продуктивность личности в различных видах образовательной деятельности и, как отмечает В. И. Моросанова, обуслов-

ливают стратегии, детерминированные выраженностью операциональных субмодальностей (Mogosanova, 2021). Уровень самодостаточности демонстрирует степень зависимости личности от воздействия и соотнесения своего опыта и знаний с восприятием ориентиров в образовательной среде в ситуации принятия решения (Kholodnaya, 2004). Личностные конструкты выявляют глубинные установки и мотивы человека в отношении самого себя, в межличностном взаимодействии, а свойственный личности тип коммуникации обуславливает степень категоричности в оценке окружающих и в процессе принятия решения. Таким образом, значимые роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального отражают уровень самооценки и позицию в коммуникации, направленность сознания на другого, не на себя (Kelly, 2020).

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты согласуются с данными, полученными в ходе анализа литературы, и позволяют расширить существующие подходы, раскрывающие связь личностных факторов речевого поступка и поведения субъекта образовательной деятельности, а также описать паттерны речевого поведения субъектов образовательной деятельности, репрезентирующие особенности внутриличностного контекста, обусловленные единством самодостаточности, саморегуляции, ролевой прагматикой в сопряженности Я-реального/Я-идеального, типом коммуникации.

Выделенные на основе описания психофизиологического, психологического и социального аспектов речевого поступка паттерны речевого поведения студентов-первокурсников проявляют, на наш взгляд, мотивационные структуры, глубинное внутреннее противоречие и, как следствие, барьеры, препятствующие продуктивности субъекта образовательной деятельности на этапе вхождения в образовательное пространство вуза, т. е. в условиях сближения с культурным кодом профессионального сообщества (школа → вуз), смены социального статуса и освоения новой социальной роли (выпускник школы → студент), изменения стандартов и требований образовательной среды вуза и т. д. Сказанное, по нашему мнению, дает основание охарактеризовать соответствующие паттернам речевого поведения профили поведения студентов-первокурсников.

Мотивационный компонент речевого поступка в **первом профиле поведения** (на основе первого паттерна речевого поведения) обусловлен тем, что студенты с нормальным типом коммуникации открыты новому опыту и самосовершенствованию, их сознание направлено на другого как на субъект взаимодействия, т. е. они открыты к диалогу. Студенты с жестким типом характеризуются направленностью сознания на другого как на объект воздействия, т. е. присутствует односторонняя регламентация отношений, они берут ответственность и за себя, и за другого.

Можно предположить, что у студентов с нормальным типом коммуникации мотивационные компоненты не вступают в противоречие и, как следствие, не ставят барьеры для совершения речевого поступка. У студентов с жестким типом возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка в образовательной деятельности будут связаны с нарушением баланса мотивационных структур в сторону преобладания нарциссической регуляции над психоэмоциональной: они испытывают сложности в объяснении и предугадывании поступков людей, категоричны, недостаточно гибки в отношениях с людьми.

Студентов, с поведением, относящимся к данному профилю, можно назвать «адаптивные».

Мотивационный компонент речевого поступка во **втором профиле поведения** (на основе второго паттерна речевого поведения) обусловлен у студентов с нормальным типом коммуникации психологической защитой «отрицание» в со-

четании с открытостью новому опыту и доверием авторитетам; восприятие себя нестабильное; сознание направлено на другого как на субъект взаимодействия, они открыты к диалогу. Противоречие в поведении можно объяснить неконгруэнтностью, конфликтностью значимых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального (*атеист* – отрицание *vs* *терпимый* – принятие), свидетельствующей о несформированности интегративной функции, обуславливающей вероятность нарушения поведения. Идентификация себя будущего через *Я-реальное* указывает на несформированность функции развития, недостаточно сформированный уровень самооценки.

Возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка у студентов могут быть связаны с нарушением баланса мотивационных структур в сторону преобладания привязанности, самосохранения, психорегуляции над самосовершенствованием.

Студентов с данным профилем поведения можно охарактеризовать как *«сопротивляющиеся»*.

Мотивационная система речевого поступка у студентов не сформирована в *третьем профиле поведения* (на основе третьего паттерна речевого поведения), так как Эго и Супер-Эго как бы отдаются другому – тому, кто дает инструкции, задает правила; это своего рода «дети флешмоба». На это указывает ролевая прагматика в сопряженности Я-реального/Я-идеального, которую можно охарактеризовать как неконгруэнтную, конфликтную: дисбаланс возникает в описании себя в Я-реальном через *Я-детское*; неконгруэнтность можно наблюдать в парах *опекаемый/профессионал*, *патриот/опекаемый*. Идентификация себя будущего через *Я-детское*, *опекаемый* указывает на несформированность у ряда студентов функции развития, на недостаточно сформированный уровень самооценки. В большинстве случаев идентификация Я-реального с *патриотом*, *профессионалом*, *самостоятельным*, *серьезным* позволяет рассматривать самооценку как не в полной мере адекватную. В целом неконгруэнтность свидетельствует о нарушении механизмов адаптации, у части студентов – о неадекватной самооценке.

Можно предположить, что для студентов психологическими барьерами в совершении речевого поступка будет выступать нарушение баланса мотивационных систем в сторону преобладания небезопасной привязанности над познанием нового и саморазвитием.

Студентов с данным профилем поведения можно назвать *«подчиняющиеся»*.

Мотивационной системой речевого поступка у студентов *четвертого профиля поведения* (на основе четвертого паттерна речевого поведения) является несколько завышенная защитная функция, у них слабо выражены регулятивная, интегративная функции самосознания: дисбаланс возникает в ролевой прагматике в сопряженности Я-реального/Я-идеального через неконгруэнтные пары *опекаемый/серьезный*, *опекаемый/профессионал*, *нетерпимый/верующий*; идентификация себя фактического (*атеист* – отрицание, *опекаемый* – нуждается в уходе, *нетерпимый* – бескомпромиссный) свидетельствует о несформированности интегративной функции, что может привести к нарушению поведения. В целом, уровень самооценки недостаточно адекватный, т. е. не все роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального выражают позитивное отношение к самому себе.

Возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка при таком профиле поведения могут быть обусловлены нарушением у студентов баланса мотивационных систем с преобладанием психорегуляции над самосохранением и сохранением другого, освоением нового и саморазвитием.

Студентов с данным профилем поведения считаем возможным назвать «*бунтари*».

Мотивационным компонентом речевого поступка у студентов **пятого профиля** (на основе пятого паттерна речевого поведения) в целом выступает экзистенциальный страх, неготовность совершить поступок вовне, недоверие к себе, боязнь порицания за легкомысленность; восприятие себя нестабильное (рассогласование Я-реального и Я-идеального). Ролевую прагматику в сопряженности Я-реального/Я-идеального можно оценить как неконгруэнтную и конфликтную: у части студентов идентификация себя фактического (*атеист* – отрицание, *опекаемый* – нуждается в уходе, заботе, *Я-детское* – легкость бытия) свидетельствует о несформированности интегративной функции; сопряженность Я-реального и Я-идеального в паре *серьезный/серьезный* говорит не в пользу стремления к самосовершенствованию. В целом, уровень самооценки неадекватный, признание собственной полноценности выражается отчасти через роли, требующие внимания других людей, т. е. можно предположить преобладание защитной функции. У другой части студентов профиля описание Я-реального через роли *профессионал*, *серьезный*, *терпимый* указывает на адекватную самооценку с тенденцией к завышенной и позволяет предполагать позитивное отношение к себе, признание собственной полноценности.

Можно предположить, что у студентов психологические барьеры для совершенствования речевого поступка в образовательной деятельности обусловлены нарушением баланса мотивационных систем в сторону преобладания самосохранения и сохранения другого, небезопасной привязанности и психорегуляции над освоением нового и самосовершенствованием.

Студентов с данным профилем поведения можно охарактеризовать как «*тревожные*».

Описанные профили поведения показывают, что активность на созидание образа себя в образовательном процессе на начальном этапе обучения в вузе проявляет незначительная часть студентов. Выявленные паттерны поведения не обуславливают встречную активность, но могут служить основанием для прогнозирования поведения субъекта образовательной деятельности в контексте образовательной среды вуза.

Личностные факторы речевого поступка субъекта образовательной деятельности формируются в конкретной ситуации коммуникативного взаимодействия. В результате во внутриличностном контексте формируется образ «Я и другой», который обуславливает активность, проявляющуюся в поведении.

Содержательное наполнение и структура речевого поступка определяют его во внутриличностном и межличностном планах. Выявленные в поведении студентов барьеры обусловлены нарушениями во внутриличностном и межличностном планах речевого поступка. Внутриличностный план речевого поступка обусловлен уровнем самодостаточности и саморегуляции. В межличностном плане речевой поступок детерминирован типом коммуникации (системой представлений о взаимоотношениях людей), отношением к себе и другим. Соотношение Я-реального и Я-идеального связано с внутриличностным и межличностным планами речевого поступка. Тип коммуникации и уровень самодостаточности как личностные факторы речевого поступка характеризуют *способность к установлению взаимодействия с другими людьми и к преодолению субъективных и объективных трудностей на пути к образовательной цели*.

Заключение

Речевой поступок субъекта образовательной деятельности обусловлен внутриличностным контекстом. Внутриличностный контекст речевого поступка, который проявляется в момент исследования, является результатом влияния внешних и внутренних условий образовательной деятельности.

Каждый профиль поведения речевого поступка субъекта образовательной деятельности («адаптивные», «сопротивляющиеся», «подчиняющиеся», «бунтари», «тревожные») имеет свою картину сочетания личностных факторов.

Прогнозирование поведения субъекта образовательной деятельности на основе исследования личностных факторов речевого поступка обуславливает выбор методов, способов обучения. Психолого-педагогические условия, направленные на развитие личности с учетом влияния внутриличностного контекста, предполагают создание в образовательном процессе пространственно-предметного, социального и деятельностного контекстов. Образовательный процесс, организованный с учетом влияния личностных факторов речевого поступка (саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, Я-концепция), предполагает повышение уровня осознанности внутриличностного диалога и межличностного диалогического общения, развитие самоосознания и Я-концепции, осмысление собственного уровня активности в проектировании профессионального будущего. Педагогические технологии, направленные на создание контекста образовательной деятельности, позволят пробудить встречную активность студентов и, как следствие, приведут к изменению паттернов речевого поведения, связанных с паттернами мышления, что отражается в поведении субъектов образовательной деятельности.

Новизна исследования состоит в выявлении личностных факторов речевого поступка и описании профилей поведения субъектов образовательной деятельности, обусловленных внутриличностным контекстом.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что описанные паттерны речевого поведения и соответствующие им профили поведения, обусловленные личностными факторами речевого поступка, позволяют прогнозировать поведение субъекта в образовательной деятельности и могут быть положены в основу проектирования педагогических технологий в методологическом, содержательном и организационном аспектах.

Перспективы исследования состоят в исследовании влияния личностных факторов на поведение субъектов образовательной деятельности на разных этапах обучения в вузе, в изучении роли педагогического проектирования в развитии внутриличностного контекста и становлении профессиональной речевой культуры субъекта образовательной деятельности.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Артёмов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение. 1969. – 279 с.
- Ахмедов, А. Б. Особенности Я-концепции у подростков, находившихся в зоне военных действий, и у их сверстников, проживающих в стабильной социальной ситуации // Психологические исследования. – 2009. – Т. 2. – № 4. – С. 1–10. – DOI: 10.54359/ps.v2i4.989
- Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. – Екатеринбург: Либроком, 2019. – 318 с.

- Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 251 с.
- Ванновская, О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД». – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2015. – 96 с.
- Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования / Под ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 7–88.
- Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителей. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Москва: Наука, 1987. – 264 с.
- Клочко, В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 30–44.
- Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
- Курцева, З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 280 с.
- Лотман, Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000. – С. 557–567.
- Матвеева, Т. В. О методе выявления ценностной информации разговорного диалога // Научный диалог. – 2018. – № 10. – С. 89–101. – DOI:10.24224/2227-1295-2018-10-89-101
- Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 3–37. – DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
- Мухаметзянова, Ф.Ш., Камалеева, А.Р., Грузкова, С.Ю., Хадиуллина, Р.Р. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения // Открытое образование. – 2016. – Т. 20. - № 3. – С. 36–42. – DOI:10.21686/1818-4243-2016-3-36-42
- Пешков, И. В. М. М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. – Москва: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 176 с.
- Тиханкина, И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Тиханкина, И. А. – Москва, 1998. – 190 с. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/postupok-kak-edinica-analiza-dejatelnosti-studentov-v-kontekstnom-obuchenii.html>
- Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 384 с.
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P., Knutsson, O. The Use of Learning Technologies and Student Engagement in Learning Activities // Nordic Journal of Digital Literacy. – 2018. – Vol. 13. – No.2. – Pp. 113–130. – DOI:10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04
- Bleichmar, H. Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional // Aperturas psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis. – 1999. – No.1.
- Chen, Sh. Research on the teaching mode of «moral integration classroom» of language courses in colleges and universities from the perspective of educational psychology // Psychiatria Danubina. – 2022. – Vol. 34. – No. 4. – Pp. 151–153. URL: <https://hrcak.srce.hr/en/file/409337>
- Dewi, R., Verawati, I., Sukamton, A., Hakim, H., Burhaein, E., & Lourenço, C. C. V. The Impact of Basic Motion Activities on Social Interaction in Elementary School Students // International Journal of Human Movement and Sports Sciences. – 2023. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 143–151. – DOI:10.13189/saj.2023.110117
- Engel, G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Psychodyn Psychiatry. – 2012. – Vol. 4. – No. 3. – Pp. 377–396. – DOI:10.1521/pdps.2012.40.3.377
- Fransella, F., Bell, R., Bannister, D. A manual for repertory grid technique. – West Sussex: John Wiley & Sons, 2004. – 288 p.

- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., Savcı, S. The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students // *BMC Med Educ.* – 2018. – No. 18. – 291 p. – DOI:10.1186/s12909-018-1400-2
- Kelly, G. The psychology of personal constructs. – London; New York: Routledge, 2020. – 810 p. – DOI:10.4324/9780203359037
- Kostić-Bobanović, M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers // *Economic Research-Ekonomska Istraživanja.* – 2019. – No. 33, 1. – Pp. 1200–1213. – DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232
- Labov, W. Narrative pre-construction // *Narrative Inquiry.* – 2006. – Vol. 16. – No.1. – Pp. 37–45. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>
- Li, W., Zhao, J. Perspective of the Relation between Subject and Object in Educational Activities for Innovative Education // *Open Journal of Social Sciences.* – 2021. – Vol. 9 – No. 7. – Pp. 452–461. – DOI:10.4236/jss.2021.97032
- Mahmud, R., Syahrul, Mangesa, R. T. Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a pandemic in vocational high school // *Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference.* – 2021. – Vol. 2438. – No.1. – DOI:10.1063/5.0071355
- Ogannisyan, L., Kotov, S., Akopyan, M., Borzilov, Y. Personal determinants of style features of pedagogical interaction as a factor of successful professional activity of the teacher // *SHS Web Conf.* – 2019. – Vol. 70. – Art. 02010. – DOI: 10.1051/shsconf/20197002010
- Subakir, A. Concept of Educational Interaction in Education: In Sociological Perspective // *Didaktika Religia.* – 2017. – Vol. 5. – No. 2. – Pp. 381–400. – DOI:10.30762/didaktika.v5i2.867
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R. Field dependence and interpersonal behavior // *ETS Research Bulletin Series.* – 1976. – Vol. 1976. – No. 1. – Pp. i–85. – DOI:10.1002/j.2333-8504.1976.tb01098.x
- Yi-xuan, F. Teaching Speech Acts in EFL Classrooms: An Implicit Pedagogy // *Sino-US English Teaching.* – 2016. – Vol. 13. – No. 7. – Pp. 515–520. – DOI:10.17265/1539-8072/2016.07.002

References

- Ahmedov, A. B. (2009). Features of the self-concept in adolescents who were in the war zone and in their peers living in a stable social situation. *Psychological research*, 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i4.989>
- Artyomov, V. A. (1969). *Psychology of teaching foreign languages*. Prosveshchenie.
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P. & Knutsson, O. (2018). The Use of Learning Technologies and Student Engagement in Learning Activities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(2), 113–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04>
- Bleichmar, H. (1999). Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional [Fundamentals and applications of the modular-transformational approach]. *Aperturas psicoanalíticas revista internacional de psicoanálisis*, 1.
- Borisova, I. N. (2019). *Russian colloquial dialogue: structure and dynamics*. Librocom.
- Chen, Sh. (2022). Research on the teaching mode of «moral integration classroom» of language courses in colleges and universities from the perspective of educational psychology. *Psychiatria Danubina*, 34(4), 29–877. <https://hrcak.srce.hr/en/file/409337>
- Dewi, R., Verawati, I., Sukamton, A., Hakim, H., Burhaein E., & Lourenço, C. C. V. (2023). The Impact of Basic Motion Activities on Social Interaction, in Elementary School Students. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 11(1), 143–151. <https://doi.org/10.13189/saj.2023.110117>
- Engel, G. L. (2012). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Psychodyn Psychiatry*, 40(3), 377–396. <https://doi.org/10.1521/pdps.2012.40.3.377>
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique*. John Wiley & Sons.
- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., & Savcı, S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students. *BMC Med Educ.*, 18, 291. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1400-2>
- Karasik, V. I. (2002). *Language circle: personality, concepts, discourse*. Peremena.

- Karaulov, Yu. N. (1987). *Russian language and linguistic personality*. Nauka.
- Kelly, G. (2020). *The psychology of personal constructs*. Routledge.
- Kholodnaya, M. A. (2004). *Cognitive styles. On the nature of the individual mind*. Piter.
- Klochko, V.E. (2004). Communicative environment as a factor in the formation of human mental space. *Mentality and communicative environment in a transitive society*. Tomsk State University.
- Klochko, V.E. (2005). *Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of the individual (introduction to transpective analysis)*. Tomsk State University.
- Kostić-Bobanović, M. (2019). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1200–1213. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232>
- Kurtseva, Z. I. (2017). *Speech act: rhetorical and methodological aspects*. Moscow Teacher State University.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37–45. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>
- Li, W., & Zhao, J. (2021). Perspective of the Relation between Subject and Object in Educational Activities for Innovative Education. *Open Journal of Social Sciences*, 9(7), 452–461. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.97032>.
- Lotman, Yu.M. (2000). *Semiosphere*. Art-SPB.
- Mahmud, R., Syahrul, & Mangesa, R. T. (2021). Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a pandemic in vocational high school. *Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference*, 2438(1). <https://doi.org/10.1063/5.0071355>
- Matveeva, T. V. (2018). On a method for identifying valuable information in conversational dialogue. *Nauchnyj dialog – Scientific Dialogue*, 10, 89–101. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-89-101>
- Morosanova, V. I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Mukhametzyanova, F.Sh., Kamaleeva, A.R., Gruzskova, S.Yu., & Khadiullina, R.R. (2016). Organization of interaction between subjects of the educational process when using distance learning platforms. *Open Education*, 20(3), 36–42. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-3-36-42>
- Ogannisyan, L., Kotov, S., Akopyan, M., & Borzilov, Y. (2019). Personal determinants of style features of pedagogical interaction as a factor of successful professional activity of the teacher. *SHS Web Conf.*, 70 (02010). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002010>
- Peshkov, I. V. (1996). *M. M. Bakhtin: from the philosophy of action to the rhetoric of action*. Labirint.
- Subakir, A. (2017). Concept of Educational Interaction in Education: In Sociological Perspective. *Didaktika Religia*, 5(2), 381–400. <https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i2.867>
- Tikhankina, I. A. (1998). *Action as a unit of analysis of student activity in contextual learning* [Unpublished PhD dissertation]. Research center for problems of quality of training of specialists]. <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/postupok-kak-edinica-analiza-deyatelnosti-studentov-v-kontekstnom-obuchenii.html#1240333> (date of reference: 28.07.24)
- Vannovskaya, O. V. (2015). *Computerized anti-corruption diagnostic system «AKorD»*. IMATON.
- Vannovskaya, O. V. (2025). *Psychology of corrupt behavior of civil servants*. Publishing house Yurait.
- Verbitsky, A. A. (2018). Psychological and pedagogical foundations of contextual education. In A. A. Verbitsky (Eds.) *Psychology and pedagogy of contextual education* (pp.7–88). Nestor-Istoriya.
- Witkin, H.A., & Goodenough, D.R. (1976). Field dependence and interpersonal behavior. *ETS Research Bulletin Series*, 1976(1), i–85. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1976.tb01098.x>
- Yi-xuan, F. (2016). Teaching Speech Acts in EFL Classrooms: An Implicit Pedagogy. *Sino-US English Teaching*, 13(7), 515–520. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.07.002>
- Zimnyaya, I. A. (1985). *Psychological aspects of teaching speaking a foreign language: A book for teachers*. Prosveshchenie.