



УДК 37.015.31+808.5+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2603.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2603.10)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

## Влияние внутриличностных факторов на речевые паттерны и профили поведения студентов на этапе профессионально-культурной трансформации их образовательной деятельности: эмпирическое исследование

Т. С. Вершинина<sup>1</sup><sup>1</sup> Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия

**Проблема и цель.** Несмотря на устойчивый интерес науки к изучению психологических характеристик и личностных качеств студентов, отсутствуют комплексные данные о влиянии личностных факторов, репрезентированных в речевом поступке на этапе профессионально-культурной трансформации, позволяющие составить представление об индивидуальных стратегиях поведения и уровне личностно-профессионального развития студентов.

**Цель исследования** – на основе анализа особенностей речевого поведения, обусловленных личностными факторами студентов, выявить речевые паттерны и соответствующие им профили поведения студентов, вероятные препятствия, возникающие в контексте их образовательной деятельности.

**Методология.** Основу исследования составляют контекстный, биопсихосоциальный, модульно-трансформационный, субъектно-деятельностный, когнитивный подходы и представления о самосознании и Я-концепции. В исследовании принимали участие 218 студентов третьего курса вузов Екатеринбурга. Использованы методики оценки самооценочности и саморегуляции компьютеризированной системы «АКорД», Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98»; статистические процедуры: описательные статистики, кластерный и корреляционный анализ.

**Результаты.** В статье на основе высокозначимой связи уровня независимости и саморегуляции, распределения типов коммуникации и ролевой прагматики в Я-реальном/Я-идеальном по кластерам описаны 5 паттернов речевого поведения и 5 соответствующих им поведенческих профилей, для которых общим является противоречие между стремлением соответствовать социальным ожиданиям «взрослости» и потребностью в поддержке и одобрении, а различия обусловлены степенью зависимости от внешнего контекста, уровнем самостоятельности и конфигурацией шкал саморегуляции. В результате обобщения данных выявлено, что все профили отражают кризис профессионального самоопределения, где процесс адаптации образа Я к социально одобряемым образцам наталкивается на индивидуальные дефициты саморегуляции.

**Библиографическая ссылка:** Вершинина Т. С. Влияние внутриличностных факторов на речевые паттерны и профили поведения студентов на этапе профессионально-культурной трансформации их образовательной деятельности: эмпирическое исследование // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 3. – С. 212–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2603.10>

✉ Автор для корреспонденции: Татьяна Станиславовна Вершинина, [wtatiana@mail.ru](mailto:wtatiana@mail.ru)

© Т. С. Вершинина, 2026

**Заключение.** Автором делается вывод о том, что внутриличностные факторы (саморегуляция, уровень полезависимости, ролевые предпочтения в сопряженности Я-реального/Я-идеального, тип коммуникации) оказывают влияние на паттерны речевого поведения студента. Указанные факторы позволили выделить и описать пять устойчивых профилей поведения студентов на этапе профессионально-культурной трансформации их образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** речевое поведение; уровень саморегуляции; основной когнитивный стиль; ролевые предпочтения в сопряженности Я-реального/Я-идеального; тип коммуникации; паттерн речевого поведения; профиль поведения; барьеры поведения.

### Постановка проблемы

Важная цель образования – научить человека принимать осознанные решения, основанные на социальных нормах и моральных принципах, и оценивать последствия своих поступков, личностное и профессиональное развитие субъекта образовательной деятельности. Личностно-профессиональное развитие проходит ряд этапов (адаптации к новому статусу, освоение картины мира профессионального сообщества, формирования профессиональной позиции, встраивания в профессиональное сообщество), обусловленных влиянием внешних социокультурных контекстов образования и внутреннего контекста.

В российской и зарубежной литературе сформирован устойчивый интерес к связи психологических характеристик [1], личностных качеств [2], эмоционального состояния [3], проактивности [4] студентов с особенностями обучения<sup>1</sup> и академической успеваемостью [1; 5]; описаны психологические профили студентов на основе уровня эмпатии и рефлексии [6], паттерны поведения студентов в период адаптации к вузовской среде [7], проблемы

психологических барьеров в общепрофессиональной подготовке студентов [8], влияние контекста образовательной среды на развитие личности [9; 10]; раскрыта сущность речевого поступка как способа самовыражения в высказывании<sup>2</sup>, как индикатора уровня личной культуры, предъявления «ценностной программы личности» [11].

Исследование в условиях образовательного процесса личностных факторов, репрезентированных в речевом поступке студентов 3-го курса, позволит выявить индивидуальные стратегии поведения на этапе профессионально-культурной трансформации их образовательной деятельности, который характеризуется синхронизацией середины обучения в вузе и трансформацией профессиональной самоидентификации.

Основные задачи обучения заключаются в обеспечении активного взаимодействия<sup>3</sup> студентов в образовательной деятельности как одной из форм саморегуляции и реализации культурных потребностей личности [12] для эффективности образовательного процесса [13]. Погружение субъекта образовательной

<sup>1</sup> Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39-51.

<sup>2</sup> Курцева З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 280 с.

<sup>3</sup> 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 (7). – P. 452–461.

деятельности в морально-нравственные аспекты и предметно-технологические особенности будущей профессии, совместная деятельность в условиях образовательной среды формируют профессиональные навыки, образ жизни и поведение<sup>4</sup>. Единицей поведения выступает поступок, зарождающийся и развивающийся из элементарного действия в этически зрелое поведение по мере роста самосознания<sup>5</sup>.

В российской психологии деятельность и общение рассматриваются в диалектическом единстве как базовые категории. Язык личности выступает как личностно обусловленная стратегия<sup>6</sup>, а коммуникативно-речевая деятельность отражает ее мировоззренческий и культурный уровни, определяя особенности поведения<sup>7</sup>; противоречия мотивов и речевых возможностей приводят к трудностям саморегуляции и коммуникации<sup>8</sup>.

В ряде российских и зарубежных работ обосновывается связь личностных характеристик (отзывчивость, «коммуникативность», чувствительность и независимость) с направленностью личности [14] и выраженности факторов экстраверсии/нейротизма (либо интроверсии/экстраверсии) в контексте выбора методов и форм обучения [15], распределения ролей и задач в группах [16]. В других исследованиях выявлено положительное влияние на успеваемость доброжелательности, добросовестности, открытости [17]; на коммуникативные навыки – экстраверсии и открытости, добросовестности, доброжелательности, самоофективности [18]; однако отмечается от-

рицательное влияние экстраверсии и нейротизма [17] или только нейротизма [18], но подчеркивается множественная связь личностных факторов и речевых навыков [19]. Отдельные статьи отрицают прямое влияние личностных черт на результаты обучения [20].

Некоторые исследования изучают влияние когнитивной тревожности на самоофективность и результативность в стрессовых ситуациях [21]; установок на развитие и самоофективности, опосредованного влияния саморегуляции на учебные результаты [22]; вербально-логического интеллекта и личностных черт на успеваемость и адаптацию студентов [23]; высокого эмоционального интеллекта на снижение стресса и повышение академической вовлеченности [24]. Отдельные работы выявляют взаимосвязь внешней вовлеченности и внутренней (молчаливого участия) на уроках (в школе) с академической успеваемостью [25].

Анализ литературы свидетельствует о внимании исследователей к влиянию личностных особенностей на учебные достижения, академическую активность и успешность в изучении языков, а также на выбор педагогических технологий и форм обучения. Не выявлены исследования, посвященные влиянию личностных факторов на поведенческий профиль личности в процессе личностно-профессионального развития.

*Цель исследования* – на основе анализа особенностей речевого поведения, обусловленных личностными факторами студентов, выявить речевые паттерны и соответствующую

<sup>4</sup> Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США. – М.; СПб., 2019. – 316 с.

<sup>5</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.

<sup>6</sup> Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

<sup>7</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

<sup>8</sup> Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. Изд. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО "Ленанд", 2025. – 208 с.

щие им профили поведения студентов, вероятные препятствия, возникающие в контексте их образовательной деятельности.

### Методология исследования

Исследование опирается на *методологию*, объединяющую теорию контекстного образования А. А. Вербицкого<sup>9</sup> (в русле деятельностного подхода А. Н. Леонтьева<sup>10</sup>), когнитивную теорию личности Дж. Келли<sup>11</sup>, биопсихосоциальный (G. L. Engel<sup>12</sup>) и модульно-трансформационный (Н. Bleichmar<sup>13</sup>) подходы, структурно-оценочную модель Я-концепции (Р. Бернс)<sup>14</sup>. В основу анализа положены исследования роли саморегуляции (В. И. Моросанова [26]) и основного когнитивного стиля как внутриличностных факторов (О. В. Ванновская<sup>15</sup>), речевого поступка как единицы деятельности в условиях социокультурных параметров ситуации (И. А. Зимняя<sup>16</sup>).

*Описание методик.* Методики направлены на исследование психофизиологического (уровень саморегуляции), психологического (уровень самодостаточности, отражающий основной когнитивный стиль полезависимость/полнезависимость<sup>17</sup>) и социального (техника репертуарных решеток Дж. Келли<sup>18</sup>)

аспектов речевого поступка. В основе описания системы оценок и отношений студентов лежат биполярные конструкты, позволившие исследовать особенности внутриличностного контекста, определяющего самоотношение и мировосприятие человека. Список состоит из 14 ролей, описывающих качества личности, необходимые в профессиональной деятельности (серьезный, самостоятельный, порядочный), антиномии в структуре личной культуры (опекаемый, бессовестный, патриот), «нормативно-правовые регуляторы» поведения (верующий, атеист, профессионал), самооценку (Я-идеальное, Я-реальное, Я-детское), и моделирует многообразие жизненных контекстов и коммуникативных сценариев.

*Описание математико-статистических методов.* Описательная статистика применялась для первичного анализа данных и расчета основных параметров распределения; г-критерий Спирмена – для выявления и оценки силы связей между исследуемыми переменными; критерий  $\chi^2$ -Пирсона – для определения значимости различий в распределении относительных показателей; кластерный анализ – для классификации респондентов на основе комплекса показателей (уровня полезависимости и саморегуляции, соотношения Я-

<sup>9</sup> Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США. – М.; СПб., 2019. – 316 с.

<sup>10</sup> Леонтьев К. Н. Избранные сочинения в 2 т. Т. 2. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 353 с.

<sup>11</sup> Kelly G. The psychology of personal constructs. – London; New York: Routledge, 1992. – 810 p. DOI: 10.4324/9780203359037

<sup>12</sup> Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Psychodyn Psychiatry. – 2012. – Vol. 4 (3). – P. 377–396. DOI: 10.1521/pdps.2012.40.3.377

<sup>13</sup> Bleichmar H. Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional // Aperturas psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis. – 1999. – No.1. URL: <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=52>

<sup>14</sup> Burns R. B. Self-concept development and education. – London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. – 441 p.

<sup>15</sup> Ванновская О. В. Проблемы формирования антикоррупционной устойчивости в процессе профессионального самоопределения в юношеском возрасте // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 261–270. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35246287>

<sup>16</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

<sup>17</sup> Ванновская О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД». – СПб: ИМАТОН, 2015. – 96 с.

<sup>18</sup> Kelly G. The psychology of personal constructs. – London; New York: Routledge, 1992. – 810 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203359037>

реального и Я-идеального, типа коммуникации), что позволило выделить профили поведения (Statistica, vers.12).

*Описание выборки.* Выборка представлена студентами 3-го курса социально-гуманитарного профиля двух екатеринбургских университетов (N = 218; M = 21,6): девушки – 181 (83,03 %), юноши – 37 (16,97 %). Исследование проходило в условиях естественного образовательного процесса на основе информированного согласия респондентов.

### Результаты исследования

Для описания особенностей внутриличностного контекста, обусловленных уровнем

саморегуляции, полезависимости, ролевыми предпочтениями в сопряженности Я-реального/Я-идеального, типа коммуникации, и формируемых им паттернов речевого поведения, был проведен анализ распределения респондентов по группам.

Кластерный анализ позволил выделить группы (кластеры) студентов с различными уровнями саморегуляции, дифференцирующимися по шкалам подсистемы на операциональном уровне (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов); принята следующая градация уровней: 0,00–1,99 балл – низкий, 2,00–3,99 – средний, 4,00–5,00 – высокий (рис.).

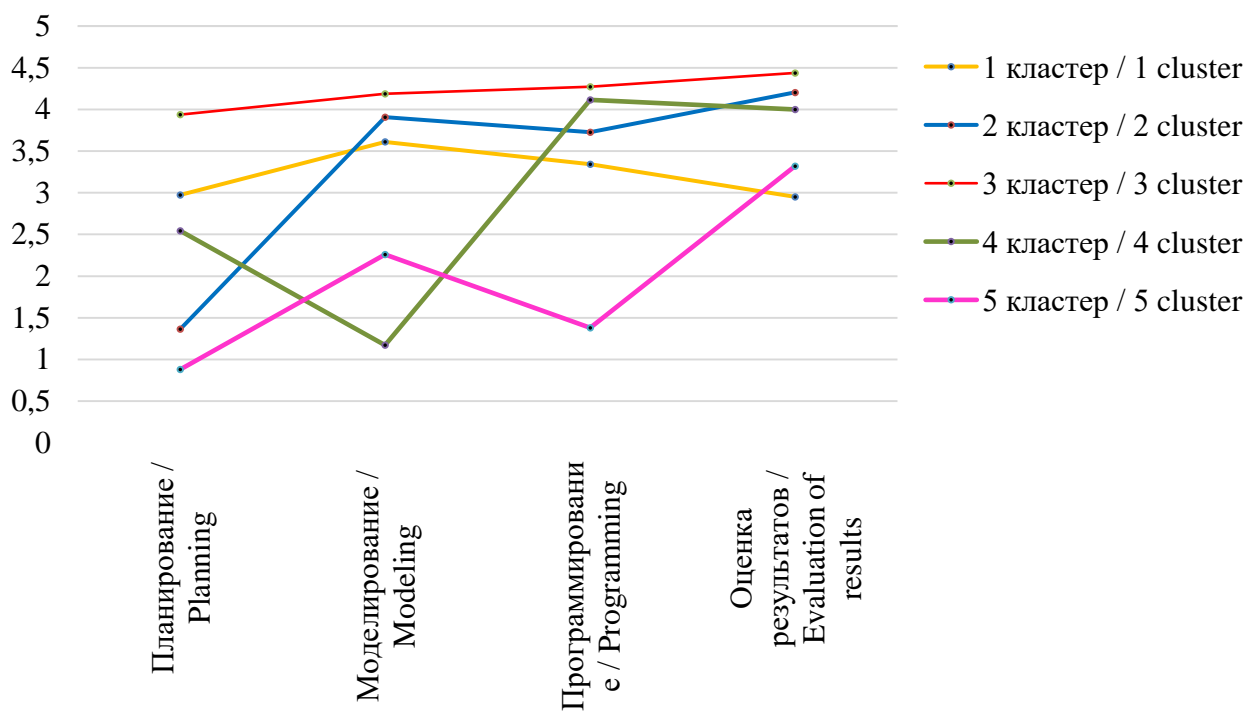


Рис. Распределение шкал подсистемы по кластерам

Fig. Distribution of subsystem scales by clusters

Получены следующие кластеры: 1-й кластер – при равномерно среднем развитии уровня саморегуляции устойчивая, относи-

тельно невысокая способность к планированию, моделированию, программированию и оценке результатов; это достаточно гармоничный стиль саморегуляции; 2-й кластер – при

общем среднем уровне саморегуляции высокое развитие программирования и оценки результатов, планирование – на низком уровне, что говорит о высокой исполнительности и контроле при дефиците целеполагания; 3-й кластер – сочетание среднего и высокого уровней общей саморегуляции с повышенными показателями моделирования, программирования и оценки результатов при среднем планировании указывает на способность анализировать условия, выстраивать программу действий, но слаборазвитом целеполагании; 4-й кластер – средний уровень общей саморегуляции при специфическом профиле регуляторных звеньев (низкие показатели моделирования, средние – планирования, высокие – программирования и оценки результатов) свидетельствует о преобладании исполнительских и контрольных функций при низкой адаптивности к новым условиям; 5-й кластер – уровень

саморегуляции от низкого до среднего; оценка результатов и моделирование приближаются к высокому уровню, планирование и программирование развиты слабо, что снижает общую эффективность саморегуляции, свидетельствует о неспособности выстраивать последовательную программу действий и ставить цели.

Распределение уровня поведенческой регуляции по кластерам показало высокий уровень в 1–4-м кластерах (во 2-м кластере уровень выше остальных); средний уровень – в 5-м.

С целью выявления связи шкал подсистемы саморегуляции и уровнем полезности в кластерах проведен корреляционный анализ на основе критерия r-Спирмена. Во всех кластерах зафиксирована высоко значимая сильная связь уровня поведенческой регуляции и саморегуляции; корреляции с полезностью не установлены (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа суммарного уровня саморегуляции с операциональными шкалами, полезностью и поведенческой регуляцией по кластерам (приведены только значимые результаты)**

Table 1

**Results of correlation analysis of summary self-regulation level with operational scales, utility, and behavioral regulation by cluster (only significant results are shown)**

Кластер / Cluster	Количество студентов (по кластерам) / Number of students (by cluster), %	Переменные, коррелирующие с уровнем саморегуляции / Variables correlating with the level self-regulation	Коэффициент корреляции / r-Spearman	Уровень значимости / Level significance
1	2	3	4	5
1	16,06	Программирование / Programming	0,363	0,032
		Поведенческая регуляция / Behavioral regulation	0,932	<0,001
2	20,17	Моделирование / Modeling	0,422	0,004
		Поведенческая регуляция / Behavioral regulation	0,946	<0,001

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
3	18,81	Планирование / Planning	0,375	0,016
		Моделирование / Modeling	0,556	<0,001
		Оценка результатов / Evaluation of results	0,319	0,042
		Поведенческая регуляция / Behavioral regulation	0,985	<0,001
4	22,02	Моделирование / Modeling	0,553	<0,001
		Поведенческая регуляция / Behavioral regulation	0,972	<0,001
5	22,94	Моделирование / Modeling	0,289	0,042
		Поведенческая регуляция / Behavioral regulation	0,948	<0,001

Установлена высоко значимая умеренная связь суммарного уровня саморегуляции с программированием (1-й кластер), с моделированием (2-й, 4-й кластеры), с планированием, моделированием, оценкой результатов (3-й кластер); высоко значимая слабая связь

суммарного уровня саморегуляции с моделированием обнаружена в 5-м кластере. Другие корреляции не установлены.

С целью оценки распределения уровня полезности и саморегуляции по кластерам сделан анализ с помощью критерия  $\chi^2$ -Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь уровня полезности и саморегуляции в кластерах, %**

Table 2

**Relationship between self-sufficiency and self-regulation in clusters, %**

Уровень полезности / Level of field dependence	Уровень саморегуляции / Level of self-sufficiency	Кластер / Clusters					Сумма / Sum
		1	2	3	4	5	
Высокая полезность / High of field dependence	Низкий / Low	1,38	0,00	1,38	<b>5,05</b>	0,00	7,80
	Средний / Medium	<b>13,30</b>	<b>16,51</b>	<b>9,63</b>	<b>11,93</b>	<b>8,26</b>	59,63
	Высокий / High	0,46	2,29	0,46	0,00	<b>5,50</b>	8,72
Средний уровень / Medium level	Низкий / Low	0,00	0,00	0,92	0,46	0,00	1,38
	Средний / Medium	<b>4,59</b>	<b>2,75</b>	<b>3,21</b>	2,29	0,46	13,30
	Высокий / High	0,00	1,38	0,00	0,00	<b>2,75</b>	4,13
Высокая полезность / High of field independent	Средний / Medium	0,46	0,46	0,46	0,46	1,38	3,21
	Высокий / High	0,00	0,46	0,92	0,00	0,46	1,83
	Всего / Total	20,18	23,85	16,97	20,18	18,81	100,00

На высоком уровне значимости ( $p < 0,001$ ) установлено, что в 1–3-м кластерах преобладает сочетание высокой полезависимости и среднего уровня саморегуляции, слабо выражено сочетание средней полезависимости со средним уровнем саморегуляции. В 4-м преобладает сочетание высокой полезависимости и среднего уровня саморегуляции, слабо выражено сочетание высокой полезависимости и низкого уровня саморегуляции. В 5-м кластере у  $\approx 50\%$  студентов зафиксировано сочетание высокой полезависимости и среднего уровня

саморегуляции; у  $\approx 17\%$  – средней полезависимости с высоким уровнем саморегуляции, у  $\approx 33\%$  – высокой полезависимости с высоким уровнем саморегуляции.

Для выявления ролевых предпочтений в Я-реальном/Я-идеальном и типа коммуникации выполнен анализ с помощью критерия  $\chi^2$ -Пирсона распределения ролей в репертуарных решетках, показавший, что в 3-м и 5-м кластерах паре *серьезный–серьезный* отводится доминирующая роль, в остальных кластерах – меньше степень доминантности (табл. 3).

Таблица 3

**Ролевые предпочтения в сопряженности Я-реального/Я-идеального по кластерам (частота встречаемости  $>1,00$ ), %**

Table 3

**Role preferences in the conjugation of the real self and the ideal self by clusters (frequency of occurrence  $>1.00$ ), %**

Я-реальное / Real self	Я-идеальное / Ideal self	Кластер / Clusters					Сумма / Sum
		1	2	3	4	5	
Серьезный / Serious	Серьезный / Serious	1,81	1,94	<b>2,12</b>	1,55	<b>2,21</b>	<b>9,63</b>
Опекаемый / Custodian	Серьезный / Serious	1,51	1,62	1,77	1,29	1,84	<b>8,03</b>
Я-детское / Child self	Серьезный / Serious	1,39	1,49	1,63	1,19	1,69	<b>7,39</b>
Профессионал / Professional	Серьезный / Serious	1,15	1,23	1,34	0,98	1,40	<b>6,10</b>
Верующий / Believer	Серьезный / Serious	1,03	1,10	1,20	0,88	1,25	<b>5,46</b>
Атеист / Atheist	Серьезный / Serious	1,03	1,10	1,20	0,88	1,25	<b>5,46</b>
Терпимый / Tolerant	Серьезный / Serious	0,97	1,04	1,13	0,82	1,18	<b>5,14</b>
...	...	...	...	...	...	...	...
	Сумма / Total	18,81	20,18	22,02	16,06	22,94	100,00

В целом в Я-идеальном преобладает только роль *серьезный*; в Я-реальном – *опекаемый*, *Я-детское*, *профессионал*, *верующий*, *атеист*, *терпимый*. Другие ролевые предпочтения представлены незначительно.

С целью выявления достоверной связи сопряженности Я-реального/Я-идеального с типом коммуникации проведен анализ распределения ролей в репертуарных решетках по

критерию  $\chi^2$ -Пирсона, показавший статистически значимую связь ролевых предпочтений с нормальным типом коммуникации ( $p < 0,001$ );

для жесткого типа статистически значимая связь не выявлена (табл. 4).

Таблица 4

**Соответствие типа коммуникации и ролевых предпочтений в сопряженности Я-реального/Я-идеального в кластерах (частота встречаемости в кластере  $>1,00$ ), %**

Table 4

**Correspondence between the type of communication and role preferences in the conjugation of the real self/ideal self in clusters (frequency of occurrence in a cluster  $> 1.00$ ), %**

Тип коммуникации / Communication type	Я-реальное / Real self	Я-идеальное / Ideal self	Кластер / Clusters					Сумма / Total
			1	2	3	4	5	
Нормальный / Normal	Серьезный / Serious	Серьезный / Serious	<b>1,14</b>	<b>1,22</b>	<b>1,33</b>	0,97	<b>1,39</b>	6,05
	Опекаемый / Custodian	Серьезный / Serious	0,95	<b>1,02</b>	<b>1,11</b>	0,81	<b>1,16</b>	5,04
	Я-детское / Child self	Серьезный / Serious	0,87	0,94	1,02	0,75	<b>1,06</b>	4,64
Жесткий / Hard	Серьезный / Serious	Серьезный / Serious	0,60	0,64	0,70	0,51	0,73	3,18
	Опекаемый / Custodian	Серьезный / Serious	0,50	0,54	0,58	0,43	0,61	2,65
	Я-детское / Child self	Серьезный / Serious	0,46	0,49	0,54	0,39	0,56	2,44
	Профессионал / Professional	Серьезный / Serious	0,38	0,41	0,44	0,32	0,46	2,01
...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сумма / Total			18,81	20,18	22,02	16,06	22,94	100,00

При нормальном типе коммуникации студенты выбирают роль *серьезный* в Я-реальном и Я-идеальном ( $>1$  % по кластеру) в 1–3-м и 5-м кластерах; второстепенные роли *опекаемый* – *серьезный* во 2-м, 3-м и 5-м кластерах, также в 5-м кластере к второстепенным можно отнести роли *Я-детское* – *серьезный*. В 4-м кластере ролевая структура диффузна.

Установленное для каждого кластера соответствие типа коммуникации, ролевых предпочтений в Я-реальном/Я-идеальном, уровня саморегуляции, полезависимости и поведенческой регуляции легло в основу пяти паттернов речевого поведения студентов 3-го курса. Выявленные различия определяют осо-

бенности внутриличностного контекста студентов и формируемые ими паттерны речевого поведения.

*Первый паттерн речевого поведения.*

Определяющий фактор саморегуляции – средний уровень развития всех операциональных шкал – корреляционно связан с программированием и поведенческой регуляцией.

Основной когнитивный стиль – преобладание высокой полезависимости над средней на фоне общего среднего уровня саморегуляции. В Я-реальном значима роль *серьезный*, второстепенные роли – *серьезный*, *опекаемый*, *Я-детское*, *профессионал*, *верующий*, *атеист*; в Я-идеальном превалирует роль *серьезный*. Преобладает нормальный тип коммуникации.

*Второй паттерн речевого поведения.*

Определяющий фактор саморегуляции – дисбаланс операциональных шкал (высокий уровень программирования и оценки результатов, низкий – планирования, средний – моделирования) связан с уровнем поведенческой регуляции.

Основной когнитивный стиль – высокая полезависимость в сочетании со средним уровнем развития саморегуляции. Предпочитаемые ролевые позиции *серьезный* и *опекаемый* в Я-реальном; в Я-идеальном – *серьезный*. Нормальный тип коммуникации.

*Третий паттерн речевого поведения.*

Определяющий фактор саморегуляции – средний уровень саморегуляции с неравномерным развитием звеньев (низкое моделирование, среднее планирование, высокие программирование и оценка результатов) значимо связан с поведенческой регуляцией.

Основной когнитивный стиль – преобладание высокой полезависимости, связанной преимущественно со средним уровнем саморегуляции. В сопряженности Я-реального/Я-

идеального превалируют ролевые пары *серьезный – серьезный* и *опекаемый – серьезный*. Тип коммуникации – нормальный.

*Четвертый паттерн речевого поведения.* Определяющий фактор саморегуляции – преобладающая среднеразвитая саморегуляция с низкоразвитым моделированием, средним уровнем планирования, высоким уровнем оценки результатов и программирования – значимо связан с поведенческой регуляцией.

Основной когнитивный стиль – заметная склонность к полезависимому стилю, сопряженная с низким и средним уровнями саморегуляции. В сопряженности Я-реального/Я-идеального диффузное распределение ролей, суммарно по кластеру преобладает пара *серьезный – серьезный*. Тип коммуникации доминирует нормальный.

*Пятый паттерн речевого поведения.*

Определяющий фактор саморегуляции – низко- и среднеразвитая саморегуляция при низкоразвитом планировании и программировании, среднем уровне моделирования и повышенной оценке результатов – связан значимыми связями с поведенческой регуляцией.

Основной когнитивный стиль – умеренная полезависимость в сочетании с развитым самоконтролем и высокая полезависимость на фоне удовлетворительной саморегуляции. В Я-реальном доминируют роли *серьезный*, *опекаемый*, *Я-детское*, в Я-идеальном – *серьезный*. Преобладает нормальный тип коммуникации.

Личностные факторы речевого поступка, определяющие выделенные паттерны речевого поведения, указывают на глубинные мотивационные установки и внутренние противоречия студентов, лежащие в основе барьеров, снижающих продуктивность обучения, а выявленные закономерности позволяют описать соответствующие профили поведения в образовательной деятельности.

*Первый профиль поведения.* Мотивационный компонент речевого поступка интегрирует три вектора: потребность в контроле (через моделирование), направленность на коммуникацию и новый опыт, социальную восприимчивость (предполагающую осознанный выбор отношения к ситуации).

Направленность на другого характеризуется объект-субъектной позицией, диалогичностью, ориентацией на группу и готовностью принять помощь.

Колебанием между независимым мнением и неуверенностью на основе зависимости от чужого мнения обуславливается предполагаемое противоречие у студентов профиля.

Сочетание спонтанности и дефицитов гибкости, дисбаланс между тенденцией к независимости и латентной потребностью в симбиотических отношениях лежат в основе возможных психологических барьеров, препятствующих совершению речевого поступка в учебном процессе.

Данный профиль поведения позволяет отнести студентов к типу «*планировщики*».

*Второй профиль поведения.* Мотивационный компонент речевого поступка составляют ориентация на четкие задачи с быстрым результатом (низкое планирование, высокая оценка результатов), опора на внешние ориентиры, стремление к социальному одобрению, потребность в общении и установка на саморазвитие.

Направленность на другого – объект-субъектная позиция: студенты открыты к диалогу, ищут внешнюю обратную связь и нуждаются в поддержке значимых других.

Конфликт между желанием быть серьезным (что предполагает обдуманность) и неспособностью к глубокому планированию приводит к противоречию в поведении.

Дисбаланс мотивационных структур, выражающийся в доминировании ориентации на краткосрочные достижения на фоне дефицита планирования, может создавать эмоциональную напряженность в разработке длительных стратегий; что объясняет вероятные психологические барьеры для совершения речевого поступка.

Эту группу студентов можно определить как «*исполнители*».

*Третий профиль поведения.* Мотивационный компонент речевого поступка обусловлен стремлением к достижению измеримого результата (высокие программирование и оценка результатов) и желанием быть надежным в сочетании с потребностью в общении, вариабельностью интерпретации ситуации, адекватностью оценки себя и других, открытостью новому опыту, восприимчивостью к социальным воздействиям.

Направленность сознания на другого – субъект-объектная позиция, для которой характерна неадекватность коммуникативных ожиданий. Ориентация студентов на правильный результат проявляется в общении как излишний контроль действий окружающих.

Потребность в четких инструкциях (низкое моделирование, высокая полезависимость) провоцирует возможное противоречие в поведении.

Нарушение баланса мотивационных структур обусловлено дефицитом гибкого прогнозирования сценариев, замещаемым жестким планированием и неукоснительным следованием плану, что нарушает баланс мотивационных структур и выступает источником психологических барьеров в речевой деятельности.

Данный тип студентов можно назвать «*контролерами*».

*Четвертый профиль поведения.* Мотивационный компонент речевого поступка

слабо выражен, основан на зависимости от социальных норм (высокая полезависимость), стремлении к завершению дел (высокие оценка результатов и программирование при низком моделировании) и потребностью не выделяться; характеризуется завышенной защитной функцией (без выраженных ролевых предпочтений в Я-концепции).

Направленность сознания на другого – ситуативно-зависимая. Коммуникативная позиция ситуативно лабильна и может принимать формы субъект-субъектного, объект-субъектного либо субъект-объектного взаимодействия – в зависимости от заданной ролевой структуры общения. В целом отмечается общая неустойчивость самооценки, зависимость от внешних условий и мнения окружающих, усиливающих конформность.

Конфликт между реактивными действиями и потребностью позитивной оценки своего результата ведет к возможному противоречию в поведении.

Нечеткое самовосприятие, диффузная идентичность и потребность в согласии с внешним миром могут создавать психологические барьеры, препятствующие совершению речевого поступка.

Студентам с данным поведенческим профилем соответствует определение *«реализаторы»*.

*Пятый профиль поведения.* Мотивационный компонент речевого поступка связан с потребностью в одобрении и высокой оценке своих действий (повышенная оценка результатов), избеганием ответственности, стремлением к упрощению сложных задач, неготовностью к совершению поступка (низкие планирование и программирование), опасением не соответствовать стандарту.

Направленность сознания на другого – объект-субъектная – определяется выражен-

ной потребностью в поддержке, слабо выраженной способностью к соотнесению собственных способностей и потребностей; студенты могут бессознательно провоцировать других на наставническую или родительскую позицию в отношении себя.

Перфекционизм в оценке и высокая требовательность к результату в сочетании с неумением выстроить процесс и слабой организованностью порождают возможное противоречие в поведении.

Нарушение баланса мотивационных систем выражается во внутреннем конфликте инфантильности и потребности выглядеть серьезным, что создает психологический барьер, затрудняющий реализацию речевого поступка.

Студентов этого поведенческого профиля можно обозначить как *«мечтатели»*.

Описанные профили поведения позволяют заключить, что студенты 3-го курса включены в процесс адаптации образа Я; это может свидетельствовать о профессионально-культурной трансформации, обусловленной переходом к разработке карьерных планов, включением в профессиональное сообщество через стажировки, более глубоким погружением в профессиональную культуру и т. д., кризисом «середины обучения» (или «профессионального самоопределения»). Согласно результатам анализа, студенты 3-го курса преимущественно ориентированы на адаптивные стратегии в формировании образа Я, нацеленного на социально одобряемые образцы.

В целом для всех профилей поведения можно выделить общий конфликт между социальными ожиданиями и внутренней потребностью – взрослость vs поддержка. Несмотря на схожесть, профили поведения отличаются степенью зависимости от внешнего контекста, уровнем самостоятельности, конфигурацией

шкал саморегуляции. Относительно сбалансированный профиль – первый; для остальных профилей можно выделить основные дефициты, на которые следует ориентировать педагогическую работу (второй и пятый профили – планирование (стратегия); третий и четвертый – моделирование (гибкость, прогнозирование); четвертый – согласованность образа Я).

### Заключение

По результатам исследования психофизиологического, психологического и социального аспектов речевого поступка выделено пять паттернов речевого поведения, различающихся по структуре саморегуляции, когнитивному стилю и ролевым позициям. Во всех паттернах преобладает нормальный тип коммуникации, высокая полезависимость и значимая роль *серьезного* в Я-идеальном; различия связаны с профилем саморегуляции и ролевыми предпочтениями в Я-реальном.

Выявленные закономерности в речевом поведении студентов 3-го курса позволили выделить пять устойчивых поведенческих профилей («планировщики», «исполнители», «контролеры», «реализаторы» и «мечтатели»), которые не только обнаруживают мотиваци-

онный компонент речевого поступка и личностные установки, но и выявляют глубинные противоречия, способные выступать причиной барьеров, негативно влияющих на эффективность образовательного процесса.

Таким образом, в исследовании обосновано влияние внутриличностных факторов на речевое поведение и профили поведения студентов 3-го курса на этапе профессионально-культурной трансформации их образовательной деятельности; получено описание паттернов речевого поведения и соответствующих им профилей поведения в условиях образовательного процесса.

Дальнейшее исследование трансформаций внутриличностного контекста, репрезентированного в речевом поведении и проявляющегося в соответствующих профилях поведения студентов на разных курсах обучения, позволит выстроить модель личностно-профессионального развития субъекта образовательной деятельности в условиях образовательного процесса и на этом основании не только прогнозировать действия субъекта в образовательной среде, но и проектировать педагогические технологии и педагогические инструменты, направленные на развитие внутриличностного контекста.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Larionow P., Gabryś A. Psychological Characteristics of Students with Passion for Studying // Behavioral Sciences. – 2024. – Vol. 14 (6). – P. 453. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14060453>
2. Bohndick C., Breetzke J., Klingsieck K. B., Buhl H. M. Students' personality impacts sense of belonging of students in different ways // Social Psychology of Education. – 2025. – Vol. 28 (1). – P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10058-0>
3. Seo J. H., Nahm J. R., Park J. J., Bae H.-O. Personality traits and emotional status affecting academic achievements of medical students: testifying mediating effect of learning strategies // Korean Journal of Medical Education. – 2022. – Vol. 34 (4). – P. 299–308. DOI: <https://doi.org/10.3946/kjme.2022.238>
4. Ng L.-P., Choong Y.-O., Kuar L.-S., Teoh S.-Y. Proactive Personality and Academic Performance Among Undergraduate Students: The Mediating Role of Psychological Capital // Sage Open. – 2024. – Vol. 14 (3). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241282185>



5. Koning B. B. de, Loyens S. M. M., Rikers R. M. J. P., Smeets G., Molen H. T. van der. Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program // *Learning and Individual Differences*. – 2012. – Vol. 22 (3). – P. 313–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.003>
6. Мануйлов Г. В., Горелова Г. Г., Яценко Е. Ф. Особенности эмпатии и рефлексии личности на разных этапах учебной деятельности // *Психология. Психофизиология*. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 5–13. URL: <https://elibrary.ru/hkuxmb> DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps200101>
7. Вершинина Т. С., Жукова Н. В., Валиева Т. В. Паттерны речевого поведения студентов-первокурсников: эмпирическое исследование внутриличностного контекста // *Образование и саморазвитие*. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 125–140. URL: <https://elibrary.ru/vollby> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.20.2.10>
8. Жакупова Я. Т., Шумакова О. А., Чулков В. С., Серебрякова Е. Н., Шумаков В. А. Проблемы психологических барьеров в общепрофессиональной подготовке будущего врача // *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. – 2024. – Т. 23, № S3. – С. 6–12. URL: <https://elibrary.ru/gutpza> DOI: <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2024-4148>
9. Вербицкий А. А., Данилочкина В. В. Теоретико-эмпирическая модель исследования смыслообразующего психологического контекста участников краткосрочных деловых переговоров // *Психолого-педагогический поиск*. – 2021. – № 2. – С. 208–220. URL: <https://elibrary.ru/baauzj> DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.58.2.019>
10. Kim H.-J. Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11 (2). – P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>
11. Матвеева Т. В. О методе выявления ценностной информации разговорного диалога // *Научный диалог*. – 2018. – № 10. – С. 89–101. DOI: [c10.24224/2227-1295-2018-10-89-101](https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-89-101)
12. Subakir A. Concept of Educational Interaction in Education: In Sociological Perspective // *Didaktika Religia*. – 2017. – Vol. 5 (2). – P. 381–400. DOI: <https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i2.867>
13. 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 (2). – P. 113–130. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04>
14. Anikeyeva J. V., Lozhechkina A. D. Psychological determinants of communication abilities of university students within the framework of implementation of the federal state educational standards // *Психология образования в поликультурном пространстве*. – 2017. – № 3. – С. 8–16. URL: <https://elibrary.ru/zgvbix>
15. Putri A. W., Rahman B. I. HZ, Daulay S. H. Does Personality Influence University Students Public Speaking? // *Scope: Journal of English Language Teaching*. – 2022. – Vol. 7 (1). – P. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.30998/scope.v7i1.12036>
16. Truong P. T. Influences of personality on students' speaking performance // *VNU Journal of Foreign Studies*. – 2021. – Vol. 37 (1). – P. 66–82. DOI: <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4658>
17. Seman K., Ismail Z. Big Five Personality Traits on Academic Performance Among Foundation Students // *Asian Social Science and Humanities Research Journal (ASHREJ)*. – 2019. – Vol. 1 (2). – P. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.37698/ashrej.v1i2.15>
18. Hayat A. A., Kohoulat N., Amini M., Faghihi S. A. A. The predictive role of personality traits on academic performance of medical students: The mediating role of self-efficacy // *Medical Journal*



- of the Islamic Republic of Iran. – 2020. – Vol. 34. – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.34171/mjiri.34.77>
19. Aydogan H., Öze S. Cognitive, Affective, Behavioral and Personality Domains of EFL Learning // International Journal of Curriculum and Instruction. – 2023. – Vol. 15 (1). – P. 130–141. URL: <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1219>
  20. Febrianti D., Kweldju S., Zen E. L. The Correlation Between Students' Introverted and Extroverted Personality Types and Their Speech Error Probability // Journal of Languages and Language Teaching (JOLLT). – 2025. – Vol. 13 (3). – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i3.14533>
  21. Villada C., Hidalgo V., Almela M., Salvador A. Assessing Performance on an Evaluated Speaking Task // Journal of Psychophysiology. – 2018. – Vol. 32 (2). – P. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.1027/0269-8803/a000185>
  22. Derakhshan A., Fathi J. Growth mindset, self-efficacy, and self-regulation: A symphony of success in L2 speaking // System. – 2024. – Vol. 123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103320>
  23. Афанасьев В. Я., Воронцов Н. В. Влияние типов мышления и личностных качеств студентов на академическую успеваемость при дистанционном обучении в цифровой среде // Цифровая социология. – 2022. – № 5. – С. 76–86. URL: <https://elibrary.ru/klegzn> DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2022-5-1-76-86>
  24. McEown K., McEown M. S., Oga-Baldwin W. L. Q. The role of trait emotional intelligence in predicting academic stress, burnout, and engagement in Japanese second language learners // Current Psychology. – 2024. – Vol. 43 (2). – P. 1395–1405. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04296-8>
  25. Sedova K., Sedlacek M. How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement // Instructional Science. – 2023. – Vol. 51. – P. 343–361. URL: <https://elibrary.ru/buxbhp> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1>
  26. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 4–37. URL: <https://elibrary.ru/puyyxo> DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Поступила: 16 февраля 2026

Принята: 10 мая 2026

Опубликована: 30 июня 2026

#### **Заявленный вклад автора:**

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился и одобрил окончательный вариант рукописи.

#### **Информация о конфликте интересов:**

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



### Информация об авторе

**Вершинина Татьяна Станиславовна**

кандидат филологических наук, доцент,  
кафедра клинической психологии и педагогики,  
Уральский государственный медицинский университет Министерства  
здравоохранения Российской Федерации,  
ул. Репина, 3, 620028, Екатеринбург, Россия.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>  
SPIN-код: 3728-6999  
E-mail: [wtatiana@mail.ru](mailto:wtatiana@mail.ru)



## Impact of intrapersonal factors on students' speech patterns and behavior profiles at the stage of career-related and cultural transformations of their learning: An empirical study

Tatyana S. Vershinina  <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russian Federation

### Abstract

**Introduction.** *Despite the steady research interest in studying students' psychological characteristics and personality traits, there are no comprehensive data on the influence of personal factors represented in the speech at the stage of professional and cultural transformation, which allows us to get an idea of individual behavior strategies and the level of students' personal and professional development.*

*The purpose of this study is to identify speech patterns and corresponding profiles of student behaviors, expected obstacles arising in the context of their learning based on the analysis of speech behavior characteristics due to student personality factors.*

**Materials and Methods.** *The study follows contextual, bio-psychosocial, modular-transformational, learner and activity centered and cognitive approaches, as well as ideas about self-awareness and self-concept. The study involved 218 third-year undergraduates from Yekaterinburg universities (N = 218). Methods for assessing the self-sufficiency and self-regulation of the AKorD computerized system, the KELLY-98 Co-therapeutic computer system were used. Statistical procedures included descriptive statistics, cluster and correlation analyses.*

**Results.** *The article based on a highly significant relationship between the level of utility dependence and self-regulation, the distribution of communication types and role pragmatics in I-real/I-ideal by clusters describes 5 patterns of speech behavior and 5 corresponding behavioral profiles, for which the tension between the desire to meet the social expectations of adulthood and the need for support and approval is common, and the differences are due to the degree of dependence on the external context, the level of independence and the configuration of self-regulation scales. It was revealed that all profiles reflect the crisis of professional self-determination, where the process of adjusting the I-image to socially approved samples runs into individual deficits of self-regulation.*

**Conclusions.** *The author concludes that intrapersonal factors (self-regulation, level of utility dependence, role preferences in the conjugacy of I-real/I-ideal, type of communication) affect the*

### For citation

Vershinina T. S. Impact of intrapersonal factors on students' speech patterns and behavior profiles at the stage of career-related and cultural transformations of their learning: An empirical study. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (3), pp. 212–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2603.10>

  Corresponding Author: Tatyana S. Vershinina, [wtatiana@mail.ru](mailto:wtatiana@mail.ru)

© Tatyana S. Vershinina, 2026

patterns of student speech behavior. The identified factors made it possible to reveal and describe five stable profiles of student behavior at the stage of professional and cultural transformation of their learning activities.

### Keywords

Speech behavior; Level of self-regulation; Basic cognitive style; Role preferences in I-real/I-ideal conjugacy; Type of communication; Speech behavior pattern; Behavior profile; Behavior barriers.

## REFERENCES

1. Larionow P., Gabryś A. Psychological characteristics of students with passion for studying. *Behavioral Sciences*, 2024, vol. 14 (6), pp. 453. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14060453>
2. Bohndick C., Breetzke J., Klingsieck K. B., Buhl H. M. Students' personality impacts sense of belonging of students in different ways. *Social Psychology of Education*, 2025, vol. 28 (1), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10058-0>
3. Seo J. H., Hahm J. R., Park J. J., Bae H-O. Personality traits and emotional status affecting academic achievements of medical students: Testifying mediating effect of learning strategies. *Korean Journal of Medical Education*, 2022, vol. 34 (4), pp. 299-308. DOI: <https://doi.org/10.3946/kjme.2022.238>
4. Ng L.-P., Choong Y.-O., Kuar L.-S., Teoh S.-Y. Proactive personality and academic performance among undergraduate students: The mediating role of psychological capital. *Sage Open*, 2024, vol. 14 (3), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241282185>
5. Koning B. B. de, Loyens S. M. M., Rikers R. M. J. P., Smeets G., Molen H. T. van der. Generation PSY: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning and Individual Differences*, 2012, vol. 22 (3), pp. 313-323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.003>
6. Manuilov G. V., Gorelova G. G., Yashchenko E. F. The features of empathy and reflection in a person at different stages of education. *Psychology. Psychophysiology*, 2020, vol. 13 (1), pp. 5-13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/hkuxmb> DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps200101>
7. Vershinina T. S., Zhukova N. V., Valieva T. V. Speech behavior patterns of first-year students: An empirical study of the intrapersonal context. *Education and Self-development*, 2025, vol. 20 (2), pp. 125-140. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/vollby> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.20.2.10>
8. Zhakupova Ya. T., Shumakova O. A., Chulkov V. S., Serebryakova E. N., Shumakov V. A. Problems associated with psychological barriers in general professional training of future doctors. *Cardiovascular Therapy and Prevention*, 2024, vol. 23 (3S), pp. 6-12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/gutpza> DOI: <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2024-4148>
9. Verbitsky A. A., Danilochkina V. V. Theoretical and empirical research of the impact of psychological context effects on participants of short-term business negotiations. *Psychological and Pedagogical Search Academic Journal*, 2021, vol. 2, pp. 208-220. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/baauzj> DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.58.2.019>
10. Kim H.-J. Socio-cultural development approach to investigate teacher learning across two contexts. *Education Sciences*, 2021, vol. 11 (2), pp. 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>
11. Matveeva T. V. On Method of Revealing Value Information of Conversation Dialogue. *Nauchnyy Dialog*, 2018, no. 10, pp. 89–101. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-89-101>



12. Subakir A. Concept of educational interaction in education: In sociological perspective. *Didaktika Religia*, 2017, vol. 5 (2), pp. 381-400. DOI: <https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i2.867>
13. 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 (2), pp. 113-130. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04>
14. Anikeyeva J. V., Lozhechkina A. D. Psychological determinants of communication abilities of university students within the framework of implementation of the federal state educational standards. *Educational Psychology in Polycultural Space*, 2017, no. 3, pp. 8-16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/zgvbix>
15. Putri A. W., Rahman B. I. HZ, Daulay S. H. Does personality influence university students public speaking? *Scope: Journal of English Language Teaching*, 2022, vol. 7 (1), pp. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.30998/scope.v7i1.12036>
16. Truong P. T. Influences of personality on students' speaking performance. *VNU Journal of Foreign Studies*, 2021, vol. 37 (1), pp. 66-82. DOI: <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4658>
17. Seman K., Ismail Z. Big five personality traits on academic performance among foundation students. *Asian Social Science and Humanities Research Journal (ASHREJ)*, 2019, vol. 1 (2), pp. 26-33. DOI: <https://doi.org/10.37698/ashrej.v1i2.15>
18. Hayat A. A., Kohoulat N., Amini M., Faghihi S. A. A. The predictive role of personality traits on academic performance of medical students: The mediating role of self-efficacy. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 2020, vol. 34, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.34171/mjiri.34.77>
19. Aydogan H., Öze S. Cognitive, affective, behavioral and personality domains of EFL learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 2023, vol. 15 (1), pp. 130-141. URL: <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1219>
20. Febrianti D., Kweldju S., Zen E. L. The correlation between students' introverted and extroverted personality types and their speech error probability. *Journal of Languages and Language Teaching (JOLLT)*, 2025, vol. 13 (3), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i3.14533>
21. Villada C., Hidalgo V., Almela M., Salvador A. Assessing performance on an evaluated speaking task. *Journal of Psychophysiology*, 2018, vol. 32 (2), pp. 64-74. DOI: <https://doi.org/10.1027/0269-8803/a000185>
22. Derakhshan A., Fathi J. Growth mindset, self-efficacy, and self-regulation: A symphony of success in L2 speaking. *System*, 2024, vol. 123, pp. 103320. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103320>
23. Afanasyev V. Ya., Vorontsov N. V. The influence of students' intelligence types and personality traits on academic performance in distance learning in the digital environment. *Digital Sociology*, 2022, vol. 5 (1), pp. 76-86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/klegzn> DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2022-5-1-76-86>
24. McEown K., McEown M. S., Oga-Baldwin W. L. Q. The role of trait emotional intelligence in predicting academic stress, burnout, and engagement in Japanese second language learners. *Current Psychology*, 2024, vol. 43 (2), pp. 1395-1405. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04296-8>
25. Sedova K., Sedlacek M. How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement. *Instructional Science*, 2023, vol. 51, pp. 343-361. URL: <https://elibrary.ru/buxbhp> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1>



26. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Lomonosov Psychology Journal*, 2021, no. 1, pp. 4-37. URL: <https://elibrary.ru/puyyxo> DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Submitted: 16 February 2026

Accepted: 10 May 2026

Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

### **The author's stated contribution:**

The contribution of author to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

Author reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

### **Information about competitive interests:**

The author declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

### **Information about the Author**

#### **Tatyana Stanislavovna Vershinina**

Cand.Sc./Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Department of Clinical Psychology & Educational Science,  
Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian  
Federation,  
3 Repina St., Ekaterinburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>  
E-mail: [wtatiana@mail.ru](mailto:wtatiana@mail.ru)

