

УДК 37.015.3+159.923+378.14
ББК Ю962.3

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 5.3.4

Вершинина Татьяна Станиславовна,

SPIN-код: 3728-6999

кандидат филологических наук, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: wtatiana@mail.ru

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНТЕКСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: паттерны речевого поведения; речевое поведение; студенты; личность студента; личностное развитие; профессиональная речевая культура; межличностные отношения; сравнительный анализ; семантические характеристики; внутриличностный контекст

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема выявления уровня личностного развития студентов в разные периоды обучения. Автору статьи представляется возможным использовать для решения проблемы анализ и сравнение семантических характеристик внутриличностного контекста, репрезентированного в речевом поведении. *Цель статьи* – выявить и описать на основе сравнительного анализа семантических характеристик внутриличностного контекста особенности лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения студентов на разных этапах личностного развития в условиях образовательного процесса.

В исследовании, проводившемся в течение 2022–2023 гг., принимали участие студенты ((N = 551, M = 20,6), в том числе: 1-го курса – 333 чел. (M = 19,7) и 3-го курса – 218 чел. (M = 21,6)) двух университетов Екатеринбурга. Полученные в ходе исследования методом репертуарных решеток данные были обработаны с помощью компьютерной системы «КЕЛЛИ» и с применением методов математической обработки, что позволило установить особенности системы представлений о взаимоотношении с другими людьми, определить уровень эмоционального напряжения и выявить систему жестко связанных конструктов студентов на 1-м и 3-м курсах. Далее полученные данные были подвергнуты обработке методом контент-анализа и на основе сравнительного анализа предоставили возможность обнаружить различия в семантике и прагматике характеристик значимого окружения и себя, наиболее ценные и осуждаемые характеристики людей, особенности проявления профессиональной речевой культуры на морфологическом, лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях, выявлены отдельно для 1-го и 3-го курса семантическое ядро и тематические группы лексического пространства.

Результаты сравнительного анализа могут стать основой диагностики личностного развития студентов на разных этапах обучения и основой проектирования педагогических технологий, направленных на формирование просоциальных моделей поведения, профессиональной культуры.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Вершинина, Т. С. Личностное развитие студентов: сравнительный анализ семантических характеристик внутриличностного контекста / Т. С. Вершинина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 339–352.

Vershinina Tatyana Stanislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS: COMPARATIVE ANALYSIS OF SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE INTERNAL PSYCHOLOGICAL CONTEXT

KEYWORDS: speech behavior patterns; speech behavior; students; student personality; personal development; professional speech culture; interpersonal relationships; comparative analysis; semantic characteristics; intrapersonal context

ABSTRACT. The article raises the problem of identifying the level of personal development of students in different periods of study. To solve the problem, the author of the article finds it possible to use the analysis and comparison of the semantic characteristics of the internal psychological context represented in speech behavior. The *purpose of the article* is to identify and describe, on the basis of a comparative analysis of the semantic characteristics of the internal psychological context, the features of lexical-semantic and morphosyntactic patterns of students at different stages of personal development in the educational process.

The study, conducted during 2022–2023, involved students (N = 551, M = 20,6) of the first (N = 333, M = 19,7) and third (N = 218, M = 21,6) courses of two universities in Ekaterinburg. The data obtained in the course of the study by the method of repertoire grids were processed using the “KELLY” computer system and using mathematical processing methods, which made it possible to establish the features of the system of ideas about relationships with other people, to determine the level of emotional tension and to identify the system of rigidly connected constructs of students in the 1st and 3rd years. Further, the data obtained

were processed by the method of content analysis and, on the basis of comparative analysis, provided an opportunity to identify differences in the semantics and pragmatics of the characteristics of the significant environment and oneself, the most valuable and condemned characteristics of people, the features of the manifestation of professional speech culture at the morphological, lexical, syntactic and stylistic levels, the semantic core and thematic groups of lexical Space.

The results of comparative analysis can become the basis for diagnosing the personal development of students at different stages of training and become the basis for designing pedagogical technologies aimed at the formation of prosocial models of behavior and professional culture.

FOR CITATION: Vershinina, T. S. (2024). Personal Development of Students: Comparative Analysis of Semantic Characteristics of the Internal Psychological Context. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 339–352.

Введение. Постановка проблемы. Поведение человека формируется под влиянием общения, совместной деятельности в различных по характеру и составу группах. Современные тенденции в сценариях развития социальных коммуникаций, интервенция информационно-коммуникационных технологий и виртуального общения в повседневную жизнь и образовательный процесс провоцируют снижение академической концентрации, производительности обучающихся в решении задач, требующих различных форм внимания и выполняющих когнитивные функции [22], трансформируют структурно и содержательно формы удовлетворения потребности в общении как одного из ведущих условий развития личности [9]. Последствия таких влияний (на форму, структуру, содержание коммуникации, на целостность Я-структур и т. д.) порождают стирание личностных границ, социальную изоляцию молодежи [2], проявляются в индивидуально-психологических особенностях человека.

Образование выступает способом преобразования среды, и эта среда предоставляет личности возможность и условия не только для взаимодействия с другими людьми, но и для самоопределения, социальной интеграции. Высшее образование направлено на формирование профессиональной культуры будущего специалиста, связанной с личной и профессиональной речевой культурой. Одна из сложнейших задач, возложенных на образование, – создание условий для развития речи, в которых самостоятельно мыслящий обучающийся предъявляет в живой речи глубоко переработанную информацию, становится субъектом высказывания [9]. Отсюда образовательный процесс должен обеспечивать коммуникацию на основе активного взаимодействия субъектов образовательного процесса [15], обеспечивающего формирование их поведения [25] и взаимное развитие [27; 23]. Эффективность обучения обусловлена личностной значимостью и вовлеченностью человека в осуществление значимых ответственных поступков, его субъектной активностью, ответственностью «за

взаимодействие с внешним миром, включая и других людей, и с миром внутренним, с самим» [11, с. 173], способствующей интеллектуальной и практической деятельности, преломлению внешнего через внутреннее [4].

Профессиональная речевая культура будущего специалиста – многоуровневое образование, интегрирующее психологический, деятельностный, социальный и лингвистический аспекты, – рекуррентно связана с уровнем развития профессионального самосознания, социокультурной компетентностью субъекта образовательной деятельности [4] и отражает уровень сформированности профессиональной культуры.

Описанные вызовы ставят перед профессиональным образованием задачи создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование новых, более эффективных навыков межличностного взаимодействия, обуславливающих личностное саморазвитие, самоактуализацию, освоение целостной профессиональной деятельности.

Методологической основой исследования семантических характеристик внутриличностного контекста послужили контекстный подход как методологическое основание в разработке принципа системности в осуществлении психологического исследования (А. А. Вербицкий), идеи когнитивного подхода (Дж. Келли, У. Найсер), разработки в области психологических основ развития речи (Н. И. Жинкин), субъективной семантики (Е. Ю. Артемьева), когнитивной лингвистики (А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов), социально-когнитивной теории (А. Бандура).

Контекст как «система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [4, с. 39], помогает человеку осмысленно интерпретировать продукты восприятия. Контекст отражает в сознании и психике характеристики ситуаций поступка (культурные контексты, обеспечивающие опору на ценности-нормы; предметный и соци-

альный контексты будущей профессиональной деятельности; дискурсивные различия; картина мира и т. д.), обуславливает формирование состояния и определенных реакций человека или группы в процессе межличностного взаимодействия, в том числе в условиях образовательного процесса. В межличностном взаимодействии – в процессе социальной коммуникации – «порождается» (по Б. Ф. Ломову [14]) психологическая реальность человека [18].

Специфика профессиональной деятельности обуславливает отношение человека с объектами мира: как носитель определенной профессиональной культуры он использует в коммуникации коды и продукты речевой деятельности, обусловленные принципами профессиональной деятельности. Ядром профессиональной культуры выступает субъективный образ мира, с которым связаны психосемантические процессы в межличностном и интраличностном планах [10]. Любое воздействие внешних контекстов втягивается в субъективный образ мира как самую интегральную систему значений человека (по А. Н. Леонтьеву [13]). Модель образа мира содержит в своей структуре семантический слой – картину мира, представляющую собой «структурированную совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам» [20], когнитивную матрицу для понимания мира [12], «глобальный субъективный образ объективной реальности» [17, с. 21]. Совокупность образов в субъективной картине мира проявляет изменения в информационном поле культуры, отношения человека с миром, выстраиваемые в социальных практиках. Субъективная картина мира функционально охватывает разнообразное психическое содержание, обуславливающее разнообразные смыслы и значения; как семантическое поле оказывает влияние на возникновение взаимосвязи фрагментов психического содержания, определяющих осмысление происходящего по-новому [7]. Субъективная картина мира, таким образом, предстает как внутриличностный контекст – система, интегрирующая индивидуально-психологические особенности человека, отражающая его знания, жизненный опыт, индивидуальные способы переработки информации и особенности речемыслительной деятельности. Репрезентантом внутриличностного контекста субъективной картины мира (шире – образа мира) как целостного интегрального образования познавательной сферы личности выступает речевой поступок – индивидуальная форма речевого поведения в ситуации принятия решения или взаимодействия с другим человеком либо группой.

Профессиональная картина мира – координирующее начало личностного развития студента. Формированием профессиональной картины мира и профессиональной речевой культуры сопровождается личностное развитие студента, что способствует построению собственных конструктов, обеспечивающих восприятие, понимание (конструирование) окружающей действительности, антиципацию и оценку события [24]. Личностное развитие студента в процессе обучения обусловлено уровнем взаимодействия с профессиональным сообществом в условиях образовательного процесса, освоением культурного кода, погружением в ценностно-смысловое поле профессионального сообщества, присвоением новых ценностей, освоением языковой формы выражения понятийного аппарата профессионального сообщества, расширением спектра осуществляемых в рамках образовательного процесса видов деятельности, формированием профессионального образа, реформированием стилей межличностного взаимодействия. Уровень профессиональной культуры, таким образом, предъясняется в речевом поступке в условиях межличностного взаимодействия с заданными свойствами профессиональной и социальной среды.

Выбор системы описания отражает индивидуальную особенность человека или группы и характеризует «способы “видения” объекта» [1], модели взаимодействия с окружающим миром, репрезентируется в личностных конструктах, продуцируемых человеком на основе собственного опыта. Семантические конструкты «определяют ... характер поступков и перспективу жизнедеятельности» [8, с. 125].

В соответствии с теорией Дж. Келли, конструкты формируются на основе собственного опыта человека, направляют его поведение, являются каналами протекания психических процессов человека, позволяют антиципировать изменяющиеся потоки событий [26]. В жесткости / рыхлости системы конструктов проявляются общие психологические особенности когнитивной системы человека. «Жесткость – рыхлость системы конструктов – наиболее общая психологическая особенность когнитивной системы», позволяет определить ригидность или аморфность картины мира [6, с. 61]; жесткая система конструктов указывает на степень психической адаптивности в условиях определенной ситуации, рыхлая – на ее нарушение [6]. Целостность системы отношений человека отражается в корреляционных связях между конструктами. Семантические особенности внутриличностного контекста определяются свойствами

системы жестко связанных конструкторов (далее – ЖСК). Характеристики, заключенные в парах ЖСК, описывают алгоритмы определения качеств человека и ожидания соответствующего поведения (например: в системе представлений человека с ЖСК *умение любить – ненависть и преданность – вспыльчивость* обнаруживается установка в восприятии другого человека – характеристика *умение любить* тесно связана с характеристикой *преданность*; *ненависть – со вспыльчивостью*). Такое понимание системы установок в восприятии других людей проявляет «своеобразную индивидуальную семантическую карту», субъективную матрицу межличностного взаимодействия. Индивидуальная система конструкторов обеспечивает структурированную и динамичную систему значений в интерпретации реальности в контексте ведущей деятельности, различных ситуаций и эмоционального опыта [19]; оказывает влияние на выбор действий и поступков во взаимодействии с миром и людьми [28]. ЖСК связаны с ведущим значением в сознании человека [16], отражают уровень его личной культуры, создают представление о субъективной картине мира личности, обнаруживают ситуационно зависимые особенности сознания [3]. Интуитивные структуры и неосознаваемые механизмы оказывают влияние на особенности информационно-смысловой системы деятельности человека, на формирование лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения, в которых проявляется степень присвоения социальных норм и ролей; уровень овладения языковой системой владения языком отражается в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах речевого поведения. Усвоение студентами норм и эталонов профессиональной культуры на высших уровнях системы проявляется в профессиональной речевой культуре, в согласованности плана выражения и плана содержания: выбор знака находится в соответствии с представлением и понятием обозначаемом объекте, соотношен с языковой системой и с ситуацией межличностного взаимодействия.

Таким образом, в условиях межличностного взаимодействия субъектов образовательной деятельности внешний контекст, организующий ситуацию общения, выступает способом семантизации [5], внутриличностный контекст – пространством смыслов и значений, *механизмом семантизации*.

Внешние социокультурные контексты образования на входе обуславливают встречную активность студента как субъекта образовательной деятельности и оказывают влияние на формирование внутреннего

контекста; на выходе – контекст личностно-профессиональной культуры проявляется по мере развития на разных уровнях, включает контекст личной культуры на уровне социокультурной компетентности и репрезентируется в речевом поступке студента.

Цель статьи – выявить и описать на основе сравнительного анализа особенности лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения студентов на разных этапах личностного развития в условиях образовательного процесса.

Гипотеза: личностное развитие студента обусловлено уровнем трансформации его внутриличностного контекста на разных этапах личностно-профессионального развития, сопровождается изменением лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения и проявляется в особенностях семантических характеристик.

Методы исследования. Для исследования лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения студентов был выбран метод репертуарных решеток (Дж. Келли [26]). Данная техника позволяет «проникать во внутренний мир человека», обеспечивает выявление личностных двухполюсных конструкторов, предоставляет качественные количественные показатели. Для проверки гипотезы применен метод самоидентификации. Репертуарная решетка включала 14 ролей: респонденту требовалось установить из круга своих знакомых конкретного человека, отличающегося от других заданными свойствами – серьезный, самостоятельный, порядочный, опекаемый, самый бессовестный, патриот, верующий, атеист, профессионал, нетерпимый, терпимый; также в ролевой список вошли «Я-идеальное», «Я-реальное», «Я-детское». В соответствии с заданными ролями респонденты определяют одобряемые/неодобряемые качества личности, которые и образуют двухполюсные конструкторы. Решетка заполняется респондентами самостоятельно; влияние исследователя на выбор лексических единиц и их семантику исключено. Внутренняя валидность решетки обусловлена ее возможностью выявлять структуру связей между конструкторами [24] на основе математической обработки [6]. Анализ репертуарной решетки позволяет обнаружить субъективную семантику образа мира, оценки и отношения респондента [6]. Наличие жесткой связи между конструкторами определяется по уровню статистической связанности конструкторов (доля значимых корреляций между конструкторами $> 0,8$). Корреляционные связи между конструкторами говорят о целостности системы отношений человека.

Описание математико-статисти-

ческих и количественных методов. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью Ко-терапевтической компьютерной системы «КЕЛЛИ» [6] и программного обеспечения Statistica (vers. 12). Доля слишком высоких корреляций между конструктами (коэффициент корреляции 0,3) более 50% говорит о состоянии стресса или психологической проблеме и свидетельствует о жесткой системе; статистически значимые связи от 25% до 35% указывают на спокойное эмоциональное состояние и нормальный тип коммуникации; при малом числе статистически значимых связей (менее 20% связей) систему считают рыхлой [6].

Комплекс индивидуальных ЖСК, полученный в результате компьютерной обработки репертуарных решеток, был подвергнут количественной и качественной оценке с помощью метода контент-анализа для выявления особенностей лексико-семантического пространства студентов 1-го и 3-го курсов. Стандартными единицами анализа были наиболее частотные двухполосные конструкты; понятия, выраженные отдельным словом или словосочетанием в структуре ЖСК; группы лексических единиц в структуре ЖСК, семантически образующих тематические группы.

Описание выборки. В исследовании участвовали студенты 1-го и 3-го курсов бакалавриата и специалитета социально-гуманитарной направленности двух университетов Екатеринбурга (N = 551). Выборка состояла из двух строго независимых выборок: 1-й курс (N = 333; M = 19,71) – 60,44%, 3-й курс (N = 218; M = 21,57) – 39,56%; среди

них: девушки (1 курс – 50,27%, 3 курс – 32,85%), юноши (1-й курс – 10,16%, 3-й курс – 6,72%).

Результаты исследования и об- суждение. В результате компьютерной обработки репертуарных решеток получено описание особенностей системы представлений каждого студента, влияющих на взаимоотношения с людьми, по следующим аспектам: доля слишком высоких корреляций в системе конструктов, общая характеристика системы (тип коммуникации), наличие / отсутствие жестких установок во взаимоотношениях.

Система представлений о взаимоотношениях с миром. Количество пар ЖСК обусловлено числом значимых корреляций и долей слишком высоких корреляций, которые, в свою очередь, указывают на уровень эмоционального напряжения человека, его адаптивный потенциал, а также на целостность системы конструктов. Всего в выборке предъявили ЖСК 70,27% студентов 1-го курса (505 пар ЖСК), 71,10% – 3-го (447 пар ЖСК). Отсутствие ЖСК говорит о том, что доля слишком высоких корреляций у этой части студентов равна нулю; не предъявили ЖСК на первом курсе 99 студентов (29,73%), на третьем – 63 (30,00%).

Сравнение количества пар ЖСК показало, что отдельными студентами 1-го курса предъявляется до 33 пар ЖСК, на 3-м курсе – до 14 пар, что связано со снижением доли слишком высоких корреляций и, следовательно, эмоционального напряжения (рис. 1).

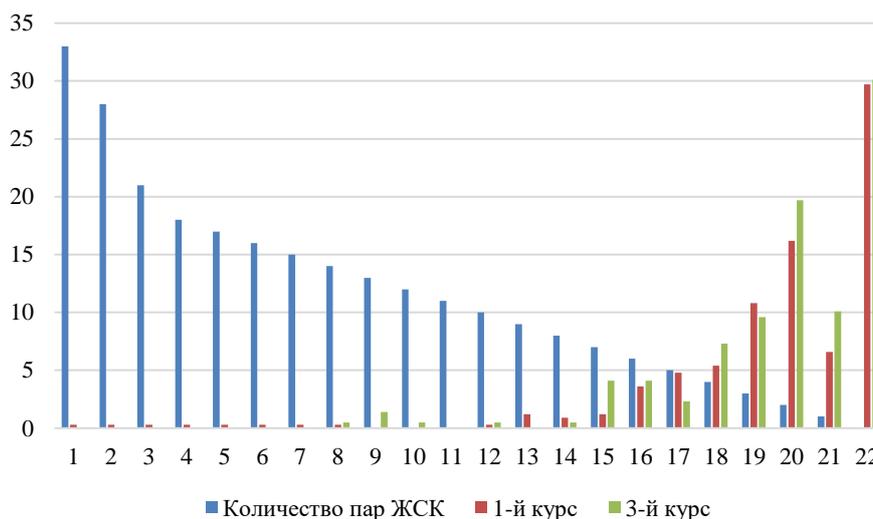


Рис. 1. Динамика доли слишком высоких корреляций в системе ЖСК студентов, %

Доля слишком высоких корреляций в системе конструктов позволяет выявить тип системы представлений о взаимоотношениях с окружающими людьми и миром (тип коммуникации). Статистический анализ

распределения выборки по типам коммуникации (рис. 2) выявил незначительные к 3-му курсу сдвиги в системе представлений у студентов о взаимодействии с другими людьми.

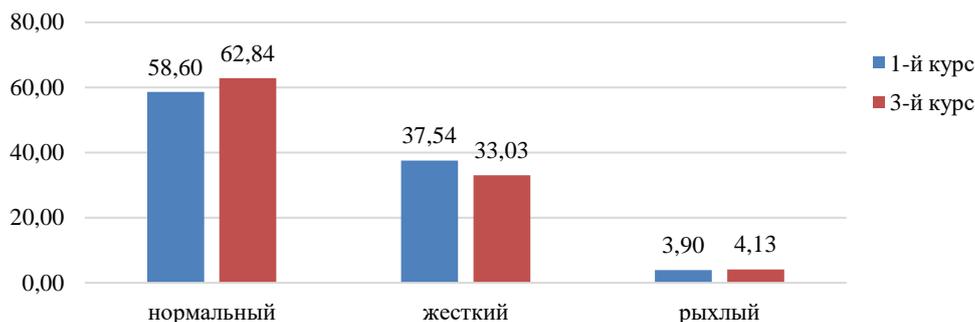


Рис. 2. Распределение выборки по типу коммуникации, %

У студентов 3-го курса преобладает нормальный тип коммуникации. Для нормального типа коммуникации характерны целостность, гибкость, способность к самостоятельному решению, открытость новому опыту и установлению хороших взаимоотношений с людьми; жесткому типу свойственны четкость, определенность, наличие строгих правил и закономерностей, чрезмерная категоричность. Выявление жесткого типа коммуникации у 33,03% студентов 3-го курса может говорить о смещении внимания на собственные внутренние конфликты, т. е. об изменении ограничительных рамок восприятия и понимания мира. Примерно на одном уровне сохраняется доля студентов с рыхлой системой представлений о взаимоотношениях с людьми; это можно связать с низким адаптационным потенциалом, индивидуальными особенностями личности, уклонением или нежеланием осознавать сложные проблемы, с ситуацией неопределенности и т. д.

Личностные позиции в отношениях с окружающими и установки во взаимоотношениях.

Контент-анализ лексических единиц, выраженных отдельными словами-понятиями (1-й курс – 1311 лексических единиц, в том числе без повторов – 631; 3-й курс – 795, в том числе без повторов – 481) и образующих ЖСК, предъявленные студентами в ходе исследования, выявил различия в семантическом пространстве внутриличностного контекста студентов 1-го и 3-го курсов. В парах ЖСК у студентов 1-го курса выявлена жесткая связь между такими парами характеристик, как: *ответственность – мечтатель* & *пофигизм – реалист*; *командные мамы – ответственность* & *разложение – лень*; *оптимизм – ответственность* & *самокритичность – избыточное трудолюбие*; *проницательность – гибкость* & *безинициативность¹ – бесхребетность*; *крутой стиль вождения – осознанность в ментальном плане* & *неумение подбирать вещи – отрицание очевидных ментальных проблем*; *заботливость –*

чувство юмора & *пофигизм – замкнутость*; *чуткость – лояльность* & *эгоизм (не здоровый) – нетерпимость*; *потенциал – солнышко* & *безнадёга – тучка*; *выполнение обещаний – упорство* & *пустословность – течь по течению*; *закрытость – милота* & *откровенность – серьезность во всём*; *выносливость – работоспособность* & *занудство – уставаемость*; *современное восприятие мира – лояльность* & *бабушкова – вспльчивость*; *котыки, зайки – красивые* & *бесячие – наивные*; *планирование – анализирование* & *не знание – придурчивость*; *солнышко – любят меня* & *не солнышко – презирают меня*, и др. В парах ЖСК у студентов 3-го курса выявлена жесткая связь между следующими парами характеристик: *реалистичный – серьезный* & *в розовых очках – ветреный*; *ответственность – верность* & *безответственность – способность к предательству*; *тактичность – умение понять* & *невежливость – диванная критика*; *понимание – реальный & недопонимание – фейк*; *ответвляющий за свои слова – ответственный* & *бросает слова на ветер – безответственный*; *рассудительность – взрослость* & *безрассудность – инфантильность*; *жизнелюбовость – доброта* & *эгоизм – злость*; *дружба – лёд* & *взгляд на жизнь – пламя*; *гуманизм – спокойствие* & *эгоизм – бесячесть*; *альтруизм – сострадание* & *безразличие – черствость*; *усидчивость – трудолюбие* & *гиперактивность – лентяйство*; *чужой – небо* & *свой – темнота*, и др.

В лексике, использованной студентами 1-го и 3-го курсов, обнаруживается ряд особенностей в парах характеристик. Например, в установках, выявляемых в тесно связанных парах характеристик, встречаются несоответствия традиционной семантике, отраженной в национальной культурной матрице. Особенности лексико-семантического пространства студентов 1-го и 3-го курсов, образованного ЖСК, свидетельствуют об изменении паттернов речевого поведения на всех уровнях языковой системы (фонемный, морфологический, лексический, синтаксический) студентов на разных этапах обучения (табл.).

¹ Здесь и далее сохранено написание респондентов

Таблица

Особенности семантического пространства студентов 1-го и 3-го курсов

1-й курс	3-й курс
Фонемный уровень	
Нарушение правил правописания	
безнициативность, осознанность, ветренность, не знание и др.	Не выявлено
Морфемный уровень	
Нарушение в образовании формы слова	
пустословность, уставаемость, бабушковость, придурчивость и др.	безрассудность, жизнелюбивость, лентяйство, болтовство, сдерживаемость, малознание и др.
Использование нормативных моделей словообразования	
Не выявлено	компьютерофоб, всепринятие, распланированность
Лексический уровень (и лексико-стилистический)	
Использование жаргона	
пофигизм, милота, сучары, упёртый, упёртость, милашки, покажушные, выпендрёж и т. д.	пофигизм, бесячесть, упёртость, технарь, контактный (о человеке), замороженные (о людях) и т. д.
Использование книжной лексики и терминологии	
оптимизм, эмпат, патриот, самокритичность, ответственность, трудолюбие, пронциательность и др.	зрелость, инфантильность, расточительство, попустительность, ответственность, безответственность, целеустремленность, трудолюбие, организованность, дезорганизованность, самоконтроль, жертвенность, бесчеловечность, критическое мышление, гордыня, конформизм, леность и др.
Прагматика тесно связанных характеристик	
нарушена – несоответствие знака обозначаемому объекту в описываемой ситуации, свидетельствует о нарушении целостности конструкторов, о недостаточном субъективном опыте: ответственность → мечтатель, пофигизм → реалист	отклоняется, свидетельствует о негативном прошлом опыте, получает эмотивный оттенок: дружба → лёд, взгляд на жизнь → пламя
Алгоритмы формальной системы логики высказываний	
Не выявлен	В одном из компонентов пары объясняется механизм явления, описанного в другом: например, в левом компоненте разъясняется характеристика в правом – безответственность (отрицательное духовно-нравственное качество личности, нежелание или неспособность человека нести ответственность за свои поступки) и способность к предательству (способность, готовность нарушить обязательства перед кем-либо, пренебрежительное отношение к его системе ценностей)
Не выявлен	Один компонент пары конкретизирует (объясняет) значение другого или форму реализации феномена, описанного в левом компоненте пары: например, правый компонент разъясняет значение левого – диванная критика (критика достижений других в отсутствие собственной конструктивной позиции) и невежливость (грубость, некультурность, нелюбезность)
Использование метафоры	
солнышко – тучка, солнышко – не солнышко, котики, зайки	лёд – пламя, свет – тьма, язва, диванная критика
Метафорические модели	
Небесные тела Зооморфная	Стихии Болезни Предметный мир человека, обстановка в доме
Использование фразеологизмов	
Лексическое видоизменение фразеологизмов: течь по течению	сохранение лексической целостности: плывущий по течению, в розовых очках, пустить всё на самотёк, трезвый взгляд на мир

Студенты 1-го курса в целом чаще используют жаргон (пофигизм, милота, упёртый, милашки, покажушные, выпендрёж и т. д.) по сравнению с третьекурсни-

ками. В письменной речи студентов 1-го курса отмечаются грамматические ошибки, связанные с неправильным написанием слов (безнициативность, осознанность,

любвиобильность, компромис и др.), с неправильным образованием форм слова (затейничество, озарность, уставаемость, пустословность, переусложнение, непризнание). Также отмечаются случаи лексического видоизменения фразеологизмов (ср.: 1-й курс – *течь по течению*, 3-й курс – *плывущий по течению*). Использование терминологической и книжной лексики студентами 1-го курса носит, скорее, стихийный характер. В лексическом строе студентов 3-го курса значительно возрастает регулярность слов книжного стиля (*леность, умиротворение, гордыня, космополитизм, сострадание, бесчестие* и т. д.); расширяется спектр терминологической лексики (*позитивный, негативный, инфантильность, оптимизм, тревожность, критическое мышление, компетентность* и др.).

Метафора в системе ЖСК у студентов 1-го курса представлена моделями «небесные тела» и зооморфной, выражена уменьшительно-ласкательными формами существительных (*солнышко / тучка; солнышко / не солнышко; котики, зайки*). У студентов 3-го курса – моделями «стихии» и «предметный мир человека» или «дом» (*лёд / пламя, свет / тьма, диванная кри-*

тика). Метафорическая модель «небесные светила» (1-й курс) входит в метамодель «природные явления», называет конкретные небесные тела и обладает способностью приписывать объектам добрые чувства либо содержит указание на отдаленность от субъекта. Зооморфная метафора позволяет персонифицировать ситуации, события. Метафорическая модель «стихии» (3-й курс) входит в метамодель «природные явления», переключается с философскими системами западной мысли, содержит подтекст «силы природы, движение, первозданная сила».

Далее на основе контент-анализа были выявлены наиболее частотные двухполюсные конструкты, содержащие комбинацию одобряемых и противоположных им качеств (отдельно по курсам), позволяющих понять, какие качества в себе и других студенты считают в первую очередь необходимыми, ценными и какие они осуждают. Анализ данных выявил: во всей выборке одобряемые – наделенные особой ценностью – качества расположены на левом полюсе ЖСК. Для каждого курса получено по 14 наиболее частотных (> 0,9%) конструктов (рис. 3).

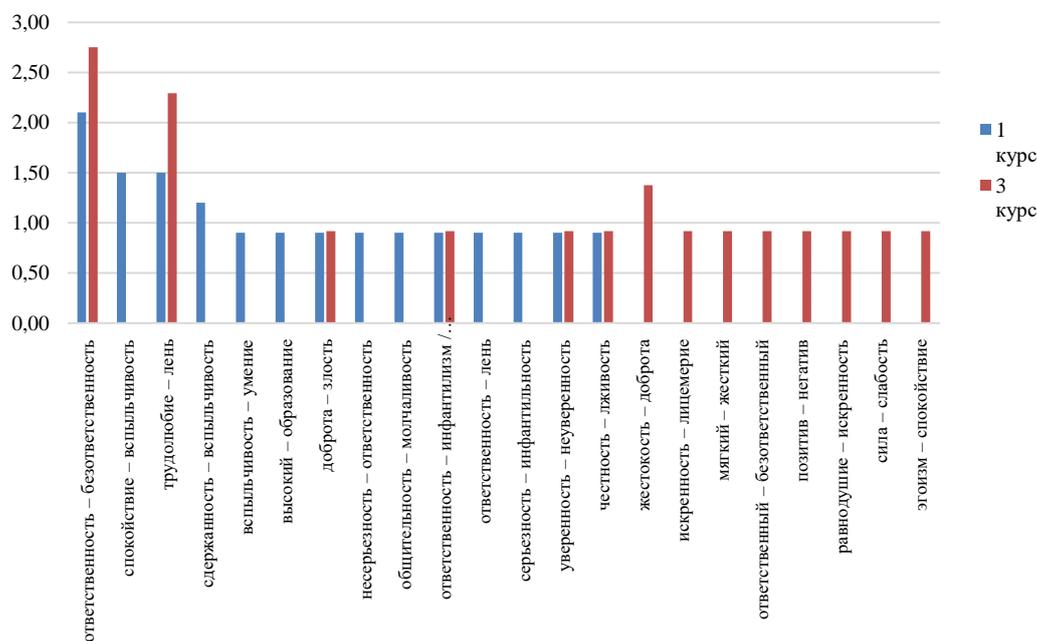


Рис. 3. Частота употребления конструктов студентами 1-го и 3-го курсов, %

Анализ диаграммы показывает, что в отношении своего и чужого поведения студенты прежде всего используют оценки: *ответственность – безответственность, трудолюбие – лень, доброта – злость, ответственность – инфантилизм* (ответственность – инфантильность на 1-м курсе), *уверенность – неуверенность, честность – лживость*. Чаще

других на 1-м курсе используются оценки качеств, утрачивающие значимость к 3-му курсу, например: *спокойствие – вспыльчивость, сдержанность – вспыльчивость, трудолюбие – ленивый, вспыльчивость – умение*. На 3-м курсе в оценивании поведения рассматриваются характеристики, не предъявленные на 1-м курсе, например: *жестокость – доброта, безответный – лю-*

бовь, искренность – лицемерие, мягкий – жесткий, эгоизм – спокойствие.

Из словосочетаний, описывающих качество, наиболее употребительными у студентов 1-го курса являются следующие: *высшее образование (наличие / отсутствие), неуважение со стороны окружающих, сильная вера, отсутствие цели, любить людей, плохой (чувство) юмор*; у студентов 3-го курса – *нереальность представлений о мире, желание понимать, ответить за свое слово, бросать(ся) слова(ми), чувство юмора*.

В биполярных парах четко выражены качества и направленность личности, черты характера, позволяющие достичь результа-

та или, наоборот, препятствующие этому. На 3-м курсе список таких качеств сужается, что объясняется переходом с этапа инициации (когда студенту первого курса думается, что цель профессионального определения достигнута) на этап экзистенциального кризиса профессиональной идентичности. В наиболее частотных парах у студентов 3-го курса расширяется семантика оценки и форм взаимодействия с окружающей реальностью, ответственности (в том числе к содержанию высказывания).

Тематическая структура лексического пространства студентов. Далее на основе контент-анализа выявлены для каждого курса тематические группы (рис. 4).

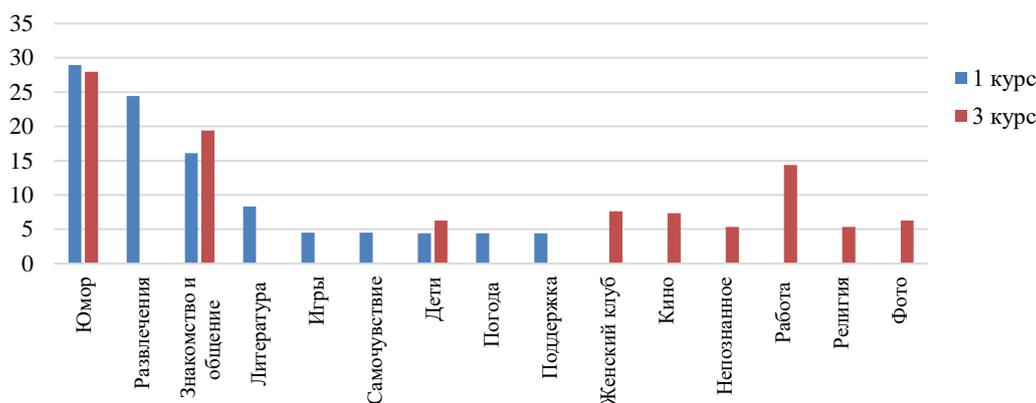


Рис. 4. Тематические группы в лексико-семантическом пространстве студентов 1-го и 3-го курсов, %

На 1-м курсе отчетливо выделяются 3 значимые тематические группы – *юмор* (28,93%), *развлечения* (24,42%), *знакомство и общение* (16,12%); также можно отметить небольшие тематически определенные группы, такие как *литература* (8,31%), *игры* (4,50%), *самочувствие* (4,50%), *дети* (4,50%), *погода* (4,40%), *поддержка (защита, сопровождение)* (4,40%). Указанные группы могут свидетельствовать о проживании проблем, запускающих у части студентов механизмы защиты. На это указывают понятия и словосочетания, вошедшие в тематические группы, например: **поддержка** (*объятия, поддержка vs угнетать интересы других, понимание, забота о близких, трудно помочь другим, заботятся о других vs в какой-либо мере эгоистичны*) и **самочувствие** (*страх психологии vs здоровая психика, зависимый, хандра, депрессивные (нужна помощь)*); на включение такого механизма защиты, как отрицание, может указывать тематическая группа **развлечение** (*фантазер, игра vs учеба, мечтатель vs реалист, скука vs затейничество, любители поболтать vs молчуны*). На 3-м курсе

можно выделить 3 значимые тематические группы: *юмор* (27,98%), *знакомство и общение* (19,42%), *работа* (14,37%); также можно отметить небольшие по объему тематические группы – *женский клуб, кино, дети, фото, непознанное, религия*. Тематические группы *игры* и *кино* могут указывать на выработку методов преодоления проблемной ситуации, антистрессовых стратегий. Тематические группы *работа, литература, религия* свидетельствуют о смене приоритетов, осознании влияния социокультурных контекстов, личностном развитии студентов. Различия в тематике лексических групп (как значимых, так и слабо представленных) указывают на существенные отличия групповой и индивидуальной картины мира студентов 1-го и 3-го курсов, отраженной в индивидуальной семантике ЖСК.

Семантическое ядро лексического пространства. На последнем этапе было определено семантическое ядро лексико-семантического пространства отдельно для 1-го и 3-го курсов. В семантическое ядро вошли слова, частота вхождения которых более 0,5% (рис. 5).

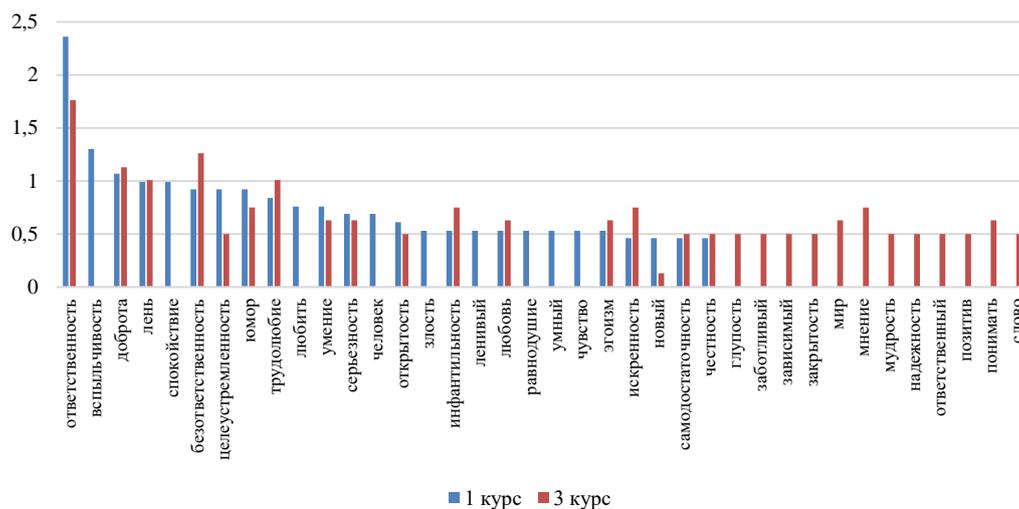


Рис. 5. Семантическое ядро лексико-семантического пространства 1-го и 3-го курсов, %

В ядро семантического пространства 1-го курса вошли 24 понятия ($> 0,5\%$), 3-го курса – 28 понятий. В семантических ядрах 1-го и 3-го курсов выделяется 16 сходных понятий (*ответственность, безответственность, доброта, лень, трудолюбие, юмор, инфантильность, искренность, умение, серьезность, любовь, эгоизм, целеустремленность, открытость, самодостаточность, честность*). В структуре ядер есть как одобряемые ценные качества (*ответственность, доброта, трудолюбие, юмор и др.*), так и осуждаемые, неприемлемые (*безответственность, лень, инфантильность, эгоизм*). 3 понятия (*искренность, самодостаточность, честность*) предъявляются первокурсниками в объеме менее $0,4\%$, относятся к приядерной зоне; здесь приведены в связи с более высокой частотностью в семантическом ядре 3-го курса для сравнения. Особо ценными ($> 1\%$) для студентов 1-го курса выступают качества *ответственность, доброта*; для 3-го курса – *ответственность, доброта, лень, трудолюбие*. Студенты 1-го курса одобряют характеристики *спокойствие, любить, человек, умный, чувство* и порицают – *вспыльчивость, злость, ленивый, равнодушие*; наибольшее значение имеют противоположные понятия *спокойствие* ($0,99\%$) и *вспыльчивость* ($1,30\%$). Студенты 3-го курса высоко ценят *мнение, мир, понимать, заботливый, мудрость, надежность, ответственный, позитив, слово*; не одобряют *глупость, зависимый, закрытость*. Сравнение ядерных зон показывает, что у студентов 3-го курса происходит перестройка представлений о себе и других, в оценке себя, своей роли и людей: изменения в выборе значимых положительных и отрицатель-

ных оценок свидетельствуют о приращении субъективного и группового опыта в условиях образовательного процесса.

Выводы. В результате эмпирического исследования было выявлено, что в условиях образовательного процесса происходит изменение лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения, что указывает на личностное развитие студентов.

1. Тип коммуникации и ЖСК отражают особенности личностного развития студентов, «теорию» взаимоотношений с другими людьми: представления о себе и других, «правила» восприятия информации, построения взаимодействия и общения в условиях образовательного процесса. Неравномерность развития студентов проявляется в различиях лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения.

Развитие студента протекает в индивидуальном темпе и ритме освоения социальной роли и проявляется в изменениях внутриличностного контекста, отражающихся в семантических особенностях речевого поведения.

2. Высокие значения числа значимых корреляций у студентов 1-го курса позволяют говорить о недостаточном развитии способности к управлению эмоциональным состоянием в текущей ситуации, зависимости от жизненных событий, эмоционального опыта и неопределенности социального статуса. Это обусловлено освоением новой социальной роли студента, влиянием незнакомого нового культурного кода, выработкой стратегий взаимодействия с другими людьми в новом коллективе. Сокращение числа значимых корреляций к 3-му курсу свидетельствует о развитии способно-

сти управлять эмоциональным состоянием, избирательности отношения к ситуации, что связано с осознанием социальной роли, соответствующей уровню развития, с дифференциацией стратегий взаимодействия с другими.

3. У студентов 1-го курса в ЖСК отмечается нарушение прагматики высказываний; значительная часть конструктов характеризуется латентным эго-отношением, встречаются случаи прямой эго-направленности (*любят меня / не любят меня*); метафора простая, субстантивная, номинативная, основана на сходстве качеств или действий характеризуемых объектов. У студентов 3-го курса прагматика характеристик содержит единичные случаи латентной эго-направленности; характеристики в конструктах соответствуют формальной системе логики высказываний; наблюдается использование эпитетов, идиом, метонимии, книжной лексики; метафора простая, субстантивная, когнитивная (возникает путем смещения сочетаемости предикативных слов).

Выявленные различия в овладении фонемным, морфемным, лексическим и синтаксическим уровнями системы языка свидетельствуют об изменении представлений о своей роли в межличностном взаимодействии и отношения к другим людям; о повышении уровня профессиональной речевой культуры.

4. Изменение концептуальных подходов к метафорическому моделированию у студентов 3-го курса свидетельствует о трансформации моделей восприятия окружающей реальности и других людей, представлений студентов об их собственной роли и месте.

Данная трансформация является признаком перехода на другой уровень абстракции, соответственно в обучении – на другой уровень обобщения.

5. Семантическое ядро и тематические группы в структуре лексического пространства, расширение спектра книжной лексики, сокращение грамматических и лексикостилистических ошибок, количества жаргонизмов в речи студентов 3-го курса указывают на расширение, по сравнению с 1-м курсом, репертуара дискурсивных практик в образовательном процессе.

К 3-му курсу происходят переориентация с личностно ориентированного типа дискурса на институциональный, включение в учебный и профессиональный вид дискурса, освоение научного и официально-делового стилей как основных форм коммуникации будущего специалистов.

Заключение. Результаты исследования показывают различия в субъективной

картине мире, уровне профессиональной речевой культуры. Субъективная картина мира обусловлена единством типа коммуникации, Я-образом и ЖСК. Внутренние изменения связаны с преобразованием самооценки, представлений о себе и окружающем мире, осознанием уровня собственной активности в проектировании профессиональной перспективы, освоением новой социальной роли, повышением уровня знаний и усвоением выделенных социумом значений.

Различия в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах речевого поведения студентов 1-го и 3-го курсов свидетельствуют о личностном развитии студента, обусловленном изменениями внутриличностного контекста, трансформациями образа реальности, об изменении отношения к окружающему миру и людям, усваивании профессиональных культурных норм и правил, развитии профессиональной речевой культуры.

Сбои в развитии внутриличностного контекста могут быть связаны со снижением или утратой субъектности и приводить к отставанию освоения ведущих социальных ролей, ролевому конфликту, замедлению формирования уровней профессиональной речевой культуры, личной культуры как основы личностно-профессиональной.

В целом можно сказать, что к 3-му курсу закладывается фундамент профессиональной позиции, происходит переосмысление смыслов деятельности, реформируются стили межличностного взаимодействия, формируется новый уровень профессиональной культуры, ценности принимают форму мотивов. Действия и поступки субъекта образовательной деятельности в процессе общения оказывают влияние и на него самого, и на мир.

Психолого-педагогические условия должны быть направлены на формирование моделей просоциального поведения, лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения в контексте формирования личностной культуры, становления профессиональной и профессиональной речевой культуры.

Научная новизна результатов. Исследуются различия лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения, отражающие изменение внутриличностного контекста студентов разных курсов обучения как показатель личностного и профессионального развития в условиях образовательного процесса.

Практическая и теоретическая значимость результатов заключается в том, что описанные различия в паттернах речевого поведения, обусловленные изме-

нением внутриличностного контекста, могут быть полезны при разработке исследований, направленных на изучение этапов и условий личностного развития субъекта образовательной деятельности; использованы в проектировании педагогических технологий в методологическом, организационном и содержательном планах.

Перспективы исследования состоят в

исследовании влияния внутриличностного контекста на поведение субъектов образовательной деятельности в течение всего периода обучения в вузе, в изучении роли педагогического проектирования в развитии внутриличностного контекста и в становлении профессиональной речевой культуры субъекта образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 136 с. – Текст : непосредственный.
2. Бойкина, Е. Э. Современные лики социального остракизма: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура отмены / Е. Э. Бойкина. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 131–140. – DOI: 10.17759/jmfp.2022110212.
3. Ванновская, О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД» / О. В. Ванновская. – СПб. : ИМАТОН, 2015. – 96 с. – Текст : непосредственный.
4. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – С. 7–88.
5. Вербицкий, А. А. Понятие «Контекст» в категориальном строе психологической науки / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Текст : электронный // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 4. – С. 99. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontekst-v-kategorialnom-stroe-psiologicheskoy-nauki> (дата обращения: 30.05.2024).
6. Воробьев, В. П. Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98» : методическое руководство / В. П. Воробьев. – 4-е изд. – СПб. : ИМАТОН, 2019. – 168 с. – Текст : непосредственный.
7. Доминикан, А. И. Виды контекстов при разных научных подходах / А. И. Доминикан. – Текст : электронный // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2017. – № 4. – С. 125–131. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/155772691.pdf> (дата обращения: 14.04.2024).
8. Дьяков, С. И. Семантическая репрезентация деструктивного опыта в системе психической самоорганизации личности / С. И. Дьяков // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 123–137. – DOI: 10.17759/cpse.2019080408.
9. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с. – Текст : непосредственный.
10. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : Томский государственный университет, 2005. – 174 с. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287487309.pdf> (дата обращения: 20.04.2023). – Текст : электронный.
11. Ларионова, О. Г. Реализация контекстного образования при подготовке педагогов-бакалавров / О. Г. Ларионова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018.
12. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М., 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.
13. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Текст : непосредственный.
14. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с. – Текст : непосредственный.
15. Мухаметзянова, Ф. Ш. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения / Ф. Ш. Мухаметзянова, А. Р. Камалеева, С. Ю. Грузкова, Р. Р. Хадиуллина. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2016. – № 3. – С. 36–42. – DOI: 10.21686/1818-4243-2016-3-36-42.
16. Никитина, О. А. О становлении понятия «Коннотация» в лингвистике / О. А. Никитина. – Текст : электронный // Вестник ВУиТ. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-stanovlenii-ponyatiya-konnotatsiya-v-lingvistike> (дата обращения: 27.06.2024).
17. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова. – М. : Наука, 1988. – 216 с. – Текст : непосредственный.
18. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В. И. Кабрина. – Томск : Издательство Томского университета, 2011. – 400 с. – Текст : непосредственный.
19. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам : пер. с англ. / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с. – Текст : непосредственный.
20. Ханина, И. Б. Образ мира, инвариантный образ мира и обучение профессии / И. Б. Ханина. – Текст : непосредственный // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / под ред. Т. В. Ахутиной, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2008. – С. 284–285
21. Abramova, O. To phub or not to phub: understanding off-task smartphone usage and its consequences in the academic environment / O. Abramova, A. Baumann, H. Krasnova, S. Lessmann. – Text : electronic // Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems (ECIS). – 2017. – P. 1984–1999. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/316619593> (mode of access: 20.04.2024).

22. Anwer, F. Activity-Based Teaching, Student Motivation and Academic Achievement / F. Anwer. – Text : immediate // Journal of Education and Educational Development. – 2019. – No. 6. – P. 154–170. – DOI: 10.22555/JOEED.V6I1.1782.
23. Carapeto, M. J. The Organization of Self-Knowledge in Adolescence: Some Contributions Using the Repertory Grid Technique / M. J. Carapeto, G. Feixas. – Text : immediate // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. – 2020. – No. 10. – P. 408–423. – DOI: 10.3390/ejihpe10010031.
24. İlçin, N. The relationship between learning styles and academic performance in Turkish physiotherapy students / N. İlçin, M. Tomruk, S. S. Yeşilyaprak, D. Karadibak, S. Savcı. – Text : immediate // BMC Med Educ. – 2018. – No. 18. – P. 291. – DOI: 10.1186/S12909-018-1400-2.
25. Kelly, G. The psychology of personal constructs / G. Kelly. – London ; New York : Routledge, 1992. – 810 p. – Text : immediate.
26. Mahmud, R. Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a pandemic in vocational high school / R. Mahmud, Syahrul, R. T. Mangesa. – Text : immediate // Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference. – 2021. – No. 2438. – P. 020003–020003-9. – DOI: 10.1063/5.0071355.
27. Paszkowska-Rogacz, A. Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance / A. Paszkowska-Rogacz, Z. Kabzińska. – Text : immediate // Psychology Research. – 2012. – Vol. 2, no. 7. – P. 408–421. – DOI: 10.17265/2159-5542/2012.07.003.
28. Paz, C. Personal Construct Therapy vs Cognitive Behavioral Therapy in the Treatment of Depression in Women with Fibromyalgia: Study Protocol for a Multicenter Randomized Controlled Trial / C. Paz, M. Aguilera, M. Salla et al. – Text : immediate // Neuro-psychiatric disease and treatment. – 2020. – Vol. 16. – P. 301–311. – DOI: 10.2147/NDT.S235161.

REFERENCES

1. Artemyeva, E. Yu. (2007). *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki* [Psychology of Subjective Semantics]. Moscow, Izdatel'stvo LKI. 136 p.
2. Boykina, E. E. (2022). Sovremennye liki sotsial'nogo ostrakizma: gosting, orbiting, fabbing, kul'tura otmeny [Modern Faces of Social Ostracism: Ghosting, Orbiting, Phubbing, Cancel Culture]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. – Vol. 11. No. 2, pp. 131–140. DOI: 10.17759/jmfp.2022110212.
3. Vannovskaya, O. V. (2015). *Komp'yuterizirovannaya sistema antikorrupcionnoi diagnostiki «AKorD»* [Computerized Anti-corruption Diagnostic System “AKorD”]. Saint Petersburg, IMATON. 96 p.
4. Verbitsky, A. A. (2018). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya [Psychological and Pedagogical Foundations of Contextual Education]. In Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya*. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya, pp. 7–88.
5. Verbitsky, A. A., Kalashnikov, V. G. (2015). Ponyatie «Kontekst» v kategorial'nom stroe psikhologicheskoi nauki [The Concept of “Context” in the Categorical Structure of Psychological Science]. In *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. No. 4, p. 99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontekst-v-kategorialnom-stroe-psihologicheskoy-nauki> (mode of access: 30.05.2024).
6. Vorobyev, V. P. (2019). *Ko-terapevticheskaya komp'yuternaya sistema «KELLI-98»* [Co-therapeutic Computer System “KELLY-98”]. 4th edition. Saint Petersburg, IMATON. 168 p.
7. Dominikan, A. I. (2017). Vidy kontekstov pri raznykh nauchnykh podkhodakh [Types of Contexts in Different Scientific Approaches]. In *Vestnik TuGU. Seriya «Filologiya»*. No. 4, pp. 125–131. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/155772691.pdf> (mode of access: 14.04.2024).
8. Dyakov, S. I. (2019). Semanticheskaya reprezentatsiya destruktivnogo opyta v sisteme psikhicheskoi samoorganizatsii lichnosti [Semantic Representation of Destructive Experience in the System of Mental Self-organization of the Individual]. In *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. Vol. 8. No. 4, pp. 123–137. DOI: 10.17759/cpse.2019080408.
9. Zhinkin, N. I. (1998). *Yazyk. Rech'. Tvorchestvo* [Language. Speech. Creativity]. Moscow, Labirint. 368 p.
10. Klochko, V. E. (2005). *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyi analiz)* [Self-organization in Psychological Systems: Problems of Formation of the Mental Space of the Individual (Introduction to Transpective Analysis)]. Tomsk, Tomskii gosudarstvennyi universitet. 174 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287487309.pdf> (mode of access: 20.04.2023).
11. Larionova, O. G. (2018). Realizatsiya kontekstnogo obrazovaniya pri podgotovke pedagogov-bakalavrov [Implementation of Contextual Education in the Training of Bachelor Teachers]. In Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya*. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya.
12. Lebedeva, N. M. (1999). *Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psikhologiyu* [Introduction to Ethnic and Cross-cultural Psychology]. Moscow. 224 p.
13. Leontyev, A. N. (1983). *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t.* [Selected Psychological Works, in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika.
14. Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow, Nauka. 445 p.
15. Mukhametzyanova, F. Sh., Kamaleeva, A. R., Gruzkova, S. Yu., Khadiullina, R. R. (2016). Organizatsiya vzaimodeistviya sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa pri ispol'zovanii platform distantsionnogo obucheniya [Organization of Interaction of Subjects of the Educational Process When Using Distance Learning Platforms]. In *Otkrytoe obrazovanie*. No. 3, pp. 36–42. DOI: 10.21686/1818-4243-2016-3-36-42.
16. Nikitina, O. A. (2017). O stanovlenii ponyatiya «Konnotatsiya» v lingvistike [On the Formation of the Concept of “Connotation” in Linguistics]. In *Vestnik VUit*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o- stanovlenii-ponyatiya-konnotatsiya-v-lingvistike> (mode of access: 27.06.2024).

17. Serebrennikov, B. A., Kubryakova, E. S., Postovalova, V. I. (1988). *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira* [The Role of the Human Factor in Language: Language and Picture of the World]. Moscow, Nauka. 216 p.
18. Kabrin, V. I. (Ed.). (2011). *Transkommunikatsiya: preobrazovanie zhiznennykh mirov cheloveka* [Transcommunication: Transformation of Human Life Worlds]. Tomsk, Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 400 p.
19. Francella, F., Bannister, D. (1987). *Novyi metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam* [A new method of Personality Research: A Guide to Repertoire Personality Methods]. Moscow, Progress. 236 p.
20. Khanina, I. B. (2008). *Obraz mira, invariantnyi obraz mira i obuchenie professii* [Image of the World, Invariant Image of the World, and Professional Training]. In Akhutina, T. V., Leontyev, D. A. (Eds.). *Psikhologiya, lingvistika i mezhdistsiplinarnye svyazi*. Moscow, Smysl, pp. 284–285
21. Abramova, O., Baumann, A., Krasnova, H., Lessmann, S. (2017). To Phub or not to Phub: Understanding Off-task Smartphone Usage and Its Consequences in the Academic Environment. In *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems (ECIS)*, pp. 1984–1999. URL: <https://www.researchgate.net/publication/316619593> (mode of access: 20.04.2024).
22. Anwer, F. (2019). Activity-Based Teaching, Student Motivation and Academic Achievement. In *Journal of Education and Educational Development*. No. 6, pp. 154–170. DOI: 10.22555/JOEED.V6I1.1782.
23. Carapeto, M. J., Feixas, G. (2020). The Organization of Self-Knowledge in Adolescence: Some Contributions Using the Repertory Grid Technique. In *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. No. 10, pp. 408–423. DOI: 10.3390/ejihpe10010031.
24. İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., Savcı, S. (2018). The Relationship between Learning Styles and Academic Performance in Turkish Physiotherapy Students. In *BMC Med Educ*. No. 18, p. 291. DOI: 10.1186/S12909-018-1400-2.
25. Kelly, G. (1992). *The Psychology of Personal Constructs*. London, New York, Routledge. 810 p.
26. Mahmud, R., Syahrul, Mangesa, R. T. (2021). Interaction Patterns and Blended Learning Activities Using the Moodle Platform during a Pandemic in Vocational High School. In *Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference*. No. 2438, pp. 020003–020003-9. DOI: 10.1063/5.0071355.
27. Paszkowska-Rogacz, A., Kabzińska, Z. (2012). Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance. In *Psychology Research*. Vol. 2. No. 7, pp. 408–421. DOI: 10.17265/2159-5542/2012.07.003.
28. Paz, C., Aguilera, M., Salla, M. et al. (2020). Personal Construct Therapy vs Cognitive Behavioral Therapy in the Treatment of Depression in Women with Fibromyalgia: Study Protocol for a Multicenter Randomized Controlled Trial. In *Neuro-psychiatric disease and treatment*. Vol. 16, pp. 301–311. DOI: 10.2147/NDT.S235161.