

<https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v24i1.12>

## РЕГУЛАТИВНИ РЕЧЕВИ СТРАТЕГИИ НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ КОНФЛИКТИ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕН ПРОФИЛ И ТИПОЛОГИЯ

*Весела Божкова*

Югозападен университет „Неофит Рилски“, България  
E-mail: vesela\_bojkova@abv.bg

ORCID ID: 0000-0002-7678-1638

### SPEECH STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONFLICT SITUATIONS: A PRAGMALINGUISTIC PROFILE AND TYPOLOGY

*Vesela Bozhkova*

South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria

**ABSTRACT:** The article presents a pragmalinguistic study of the initial speech acts of primary school teachers (grades I–IV) in situations of verbal or behavioural conflict in the classroom. The aim is to describe and analyse the types of language strategies used in the initial stages of interaction with pupils during moments of tension, the sequence of speech moves, and the extent to which they serve a regulatory and de-escalating function. The theoretical framework is based on the speech act theory of Austin (1996) and Searle (1975), with an emphasis on four main types: directives, expressives, declaratives, and clarifying questions. The analysis includes a distinction between locutionary act, illocutionary force, and perlocutionary effect, in view of their role in managing conflict and preserving pedagogical interaction.

Empirical data were collected through a survey of 30 practising teachers. The results show that the most commonly used strategies are short guiding instructions, “I-messages,” clarifying questions, and verbal validation of emotions. Participants describe as effective a three-part structure: a stop-statement, followed by a clarifying question and an expression of understanding. The analysis highlights the need for targeted training in language strategies aimed at developing predictable speech models that facilitate recognition of illocutionary force and support the maintenance of a respectful, regulated communicative environment in primary education.

**KEYWORDS:** pragmalinguistics, teacher speech strategies, classroom conflict, primary education

### ***Въведение***

Езиковата организация на взаимодействието в началното училище е основен механизъм за поддържане на ред, концентрация и емоционална сигурност в класната стая. Настоящото изследване е прагмалингвистично и е ситуирано в начален етап. То се фокусира върху първите речеви актове на учителя в конфликтни ситуации и върху тяхната роля за регулиране на поведението и за поддържане на диалог в класа. При напрежение учителят

разполага с малко време, за да повлияе върху поведението на учениците, да признае техните емоции и да насочи групата обратно към учебния процес. Езикът се разглежда като комуникативен и регулиращ инструмент за управление на взаимодействието. Целта е да се опише и обясни функционирането и последователността на първите учителски ходове при напрежение и да се проследи приносът им за предотвратяване на ескалация и за поддържане на конструктивен диалог. Обхватът включва I – IV клас. Анализът разглежда репликите на учителите в три категории според Дж. Сърл – директиви, експресиви и декларативи – както и въпросни актове като функционална подкатегория, като се оценява ролята им за деескалация и за възстановяване на работния ритъм в часа (Reiland, 2024, pp. 4 – 23). В анализа приемаме разграничението на Дж. Остин (1996, с. 87 – 119) между локутивно действие, илокутивна цел и перлокутивен ефект. Локутивното се отнася до самото казано – неговото съдържание и референция; илокутивното обозначава социално разпознаваемата комуникативна сила на изказването в контекст, а перлокутивното – действителния ефект върху адресата. Тази концептуална рамка е ключова за оценката на първите учителски ходове, при които регулативната цел и реалната деескалация невинаги съвпадат. В разграничаването между буквална и небуквална употреба следваме изложението към теорията на индиректните речеви актове, формулирана от Дж. Сърл (1975, pp. 59 – 61), в която се подчертава ролята на контекста и кооперативния принцип за интерпретация отвъд буквалното съдържание.

Прилагането на прагматичен подход позволява детайлен анализ на учителските изказвания като речеви актове с ясно разграничени функции: директиви, които насочват поведението; въпроси, които откриват диалог; експресиви, които признават емоционалното състояние; и декларативи, които напомнят социални и учебни норми (Вучева/Vucheva, 2019, с. 32; Kuchkarova, 2024, с. 117). Теоретичната рамка стъпва върху теорията на речевите актове, формулирана от Дж. Остин (1996) и доразвита от Дж. Сърл (Searl, 1975). Според Дж. Остин (1996) всяко изказване включва три равнища на действие: локутивен акт, който обозначава самото произнасяне и неговото значение; илокутивен акт, чрез който говорещият извършва действие – например моли, забранява, обещава или обяснява; и перлокутивен акт, който се отнася до действителното въздействие на изказването върху адресата – като убеждаване, успокояване или мотивиране (Попова, 2011. с. 43 – 52). Дж. Сърл (Searl, 1975) развива тази концепция, като класифицира илокутивните актове в пет основни групи: асертиви, чрез които говорещият твърди или изразява убеждение; директиви, с които се опитва да предизвика действие у адресата; комисиви, при които поема ангажимент; експресиви, чрез които изразява емоционално отношение; и декларативи, при които самото изказване предизвиква промяна в социалната реалност. Разграничението между буквален и небуквален смисъл и връзката му с кооперативния принцип са основополагащи за разбирането на

индиректните речеве актове, които често стоят в основата на учителските регулативни ходове. Както отбелязва Т. Кучкарова (Kuchkarova, 2011, с. 44 – 49), речевите актове следва да се анализират не само по формално-семантични белези, но и с оглед на социално-прагматичната им роля в конкретни комуникативни ситуации, особено в образователен контекст. В настоящия анализ директивите, експресивите и декларативите се разглеждат като основни категории, а въпросните изказвания се третират функционално според контекста на употреба. Класическият пример на Дж. Сърл (Searl, 1975) показва поэтапен инференциален път, при който въпрос от типа „Можеш ли да...?“ се разбира като индиректна директива при наличието на подготвящи условия. Под „речев акт“ тук се разбира минимална единица на езиково действие с илокутивна цел – социално разпознаваемата функция на изказването, и перлокутивен ефект – реалното въздействие върху адресата. Тази аналитична рамка позволява да се проследи как различните типове изказвания – директивни, експресивни, декларативни и въпросни – функционират в педагогическата комуникация, като влияят върху поведението на учениците и подпомагат овладяването на напрежението в реално време (Чо, 2023, с. 85 – 87).

Публикувани емпирични изследвания в областта на педагогическата комуникация и мотивацията, основани на количествени данни (напр. въпросникови измервания на мотивация и включеност и количествена обработка на връзките с учителското поведение), показват, че типът похвала и формулировката на посланието влияят върху настойчивостта и ангажираността. В тази посока Глеръм и др. (Glerum et al., 2020, p. 1276) докладват, че похвалата за усилие, а не за „дарба“, е свързана с по-висока вътрешна мотивация и ангажираност, а Sun (2021, p. 4) установява, че грижещото се поведение на учителя и навременната похвала предсказват по-висока включеност на учениците.

Същевременно първите речеве актове в напрегнати моменти често задават траекторията на взаимодействието, като могат да насочат ситуацията към ескалация или деескалация (Kennedy & Junker, 2023, p. 681). Учителските интерпретации на поведението също се влияят от контекстуални фактори, което повишава риска първото послание да бъде рамкирано като по-конфронтационно, отколкото е необходимо (Rucinski et al., 2024, p. 828).

Натрупаните данни от систематични прегледи подкрепят като работещи стратегии кратките инструкции, въпросите за изясняване и спокойния тон, тъй като те запазват диалогичността и ограничават ескалацията (Karasová & Nehyba, 2023, p. 2).

Разбирането за езикова учтивост в настоящото изследване стъпва върху Принципа на учтивостта, формулиран от Дж. Лийч (Leech, 1983, p.132), според когото общуването следва да минимизира изразяването на позиции, които нанасят вреда на адресата, и да максимизира позициите, които носят полза. Това разбиране се свързва с идеята за „лице“ (face) и

стратегии за избягване на заплахата към социалната идентичност на събеседника, както и с ролята на смекчаващите изразни средства (Leech, 1983, p. 80 – 229). Под „езикова учтивост“ тук се има предвид съвкупност от езикови стратегии, които ограничават заплахата към социалната роля и самооценка на детето и подпомагат поддържането на кооперативна и уважителна комуникация. Такива стратегии не само съхраняват достойнството на ученика, но и създават условия за доверие и диалог. Емпирични изследвания в реална училищна среда потвърждават тяхната ефективност при регулиране на комуникативната динамика в класната стая (Latrech, 2023, p. 107; Александрова/Aleksandrova, 2022, с. 293). В българската прагматингвистична традиция темата за речевите актове и езиковата учтивост е обект на внимание в изследвания като това на М. Джонова и Й. Тишева (2023, с. 33 – 42), които анализират модели на устна комуникация в българския език с фокус върху дискурсни маркери, структурите на взаимодействие и стратегиите за кооперативност. Макар изследването да не е ситуирано в педагогически контекст, наблюденията върху използването на учтиви и смекчаващи форми в разговорната реч допринасят за по-доброто разбиране на езиковото поведение и могат да бъдат приложени при анализа на комуникацията в образователна среда. Към тези лингвистични подходи се добавят и педагогически перспективи, свързани със социално-емоционалното учене. Те препоръчват използването на ясни, кратки и предсказуеми езикови послания, съчетани с установени класови практики и сигнали, които създават усещане за сигурност и стабилност в ежедневното взаимодействие (Jones et al., 2023, p. 24; Norman et al., 2023, pp. 9, 23). В такава среда учениците по-лесно се ориентират в очакванията и реагират с по-малко съпротива при преходи между дейности или при нужда от поведенческа корекция.

В съответствие с тези препоръки съвременните инструменти за оценка на комуникацията в класната стая подчертават значението на сътрудничеството между учители и специалисти при изграждането и поддържането на ефективни вербални практики (Mealings et al., 2024, p. 1762). Така се очертава нуждата от систематизиране на езиковите стратегии в ясни, приложими рамки, които да подпомагат работата в начален етап.

Настоящото изследване цели да запълни съществуващия дефицит на данни относно първите речеве действия при конфликти в началния курс и да анализира тяхната функционална подредба. В рамките на изследването се описват стратегиите, които началните учители използват в напрегнати ситуации, предлагайки типология на речевите действия според комуникативната им функция. Също така се очертава приложима рамка от класови сигнали и практики, които подпомагат деескалацията и улесняват връщането към учебната дейност. Нуждата от подобни модели е подкрепена от допълнителни данни от фокус групи и емпирични изследвания върху езика на конфликта в училищна среда (Bonilla et al., 2024, p. 2; Karasová et al., 2023, p. 4; Джонова, Тишева/Dzhonova, Tisheva, 2023, с. 33 – 42).

**Целта** на изследването е да се опишат и анализират речевите стратегии, които началните учители прилагат при управление на конфликтни ситуации в класната стая. Акцентът е поставен върху конкретните езикови формулировки, видовете речеви актове, използваните средства за езикова учтивост и повтарящите се изрази с регулативна функция, които допринасят за деескалацията на напрежението и за поддържането на конструктивна учебна среда.

**Задачи:**

1. Да се опишат първите езикови реакции на учителя при възникване на конфликтна ситуация в начален етап.
2. Да се установят честотата и типът на речевите стратегии с регулативна функция, използвани за деескалация – включително директиви, „аз-съобщения“, въпроси, изрази за валидиране на емоции и хумористични елементи.
3. Да се анализират устойчивите езикови модели, включително възприетата ефективност от страна на учителите, и да се очертае приложима типология за педагогическа вербална намеса при напрежение в класа.

**Обект** на изследването е езиковото взаимодействие между учител и ученици в контекста на конфликтни ситуации в началното училище. Под „езиково взаимодействие“ се разбира динамиката на речевия обмен в класната стая, в който езикът изпълнява както комуникативни, така и регулативни функции.

**Предмет** на изследването са речевите стратегии, прилагани от учителите с цел овладяване на напрежението и поддържане на диалог. Стратегиите се разглеждат през призмата на прагмалингвистиката и Теорията на речевите актове, като се класифицират според тяхната комуникативна функция – директиви, експресиви, декларативи и изясняващи въпроси.

**Субекти** на изследването са 30 начални учители от I – IV клас от град Кюстендил и близки населени места в Кюстендилска област, с минимум три години практически опит в класна стая.

**Методология на изследването**

Изследването се основава на данни, събрани чрез анкетна карта, съдържаща както затворени въпроси за количествена обработка, така и отворени въпроси, позволяващи качествен анализ. Участниците: 30 учители от началния етап са подбрани целенасочено въз основа на практическия им опит в класна стая.

При анализа е приложен прагмалингвистичен подход, в рамките на който учителските реплики се класифицират според илокутивната функция на речевите актове, съгласно теорията на Дж. Остин (1996) и Дж. Сърл

(Searle, 1975). Анализът се фокусира върху четири типа речеви актове: директиви, експресиви, декларативи и изясняващи речеви актове. Кодирането се съобразява с условията за уместност и изпълнимост на речеви акт, както и с необходимостта от неговото правилно разпознаване от страна на адресата (uptake) – което е особено критично при регулативна цел в класната стая, където времето за интерпретация е ограничено. При анализа на съответните изказвания като регулативни се опираме и на теорията на индиректните речеви актове, представена от Дж. Сърл (Searle, 1975, р. 62), в която се разглежда как формално непреки изказвания могат да имат ясна илокутивна сила в зависимост от контекста и очакванията на участниците в комуникацията.

Обработката на данните е описателна, без прилагане на статистически тестове, с цел да се открият устойчиви езикови модели и стратегии, които оказват влияние върху управлението на напрежението в класната стая. Изведената типология отразява повтарящи се речеви средства и служи като основа за формулиране на практически насоки.

Емпиричните и приложните изследвания очертават конкретни механизми, чрез които учителската реч подпомага деескалацията и поддържа ефективен диалог. Първо, обучението по прагматични стратегии не само „какво да се каже“, а и „кога, как и защо“ повишава резултатността на речевите актове в клас; необходимо е целево обучение по речеви актове, учтивост и управление на разговора (Cohen, 2021, р. 230). Второ, в начална степен най-чести са директивите с насочваща функция, например въпроси за изясняване, следвани от кратки указания и молби; ефективността им нараства, когато са кратки и ясни и се съчетават с въпроси за изясняване и валидиране на емоциите (Nisa & Abduh, 2022, pp. 288 – 291). Трето, целенасоченото обучение по управление на конфликти води до видимо нарастване на знанията и до преминаване от санкциониращи към стратегии на сътрудничество като активно изслушване и критически диалог, които подпомагат деескалацията и възстановяването на работната атмосфера (Irby et al., 2022, р. 4).

### ***Речеви стратегии за регулация на поведението в конфликтни ситуации***

В конфликтни ситуации началните учители използват устойчиви езикови средства, чрез които въздействат върху динамиката на общуването и регулират поведението на учениците. Описаните от Дж. Остин (1996) неуспехи в речевото действие (*infelicities*) показват как речеви акт може да се провали при неподходящи обстоятелства или нарушени конвенции. Кратките и предвидими формули ограничават риска от подобни провали, като подпомагат еднозначното разпознаване на илокутивната цел в динамични комуникативни ситуации. Според данните от анкетното проучване най-често прилаганите стратегии включват: кратки инструкции с насочваща функция, изразяване на лична позиция чрез „аз-съобщения“,

насочващи въпроси, валидиране на чувствата, използване на класови сигнали, както и премерен хумор.

Кратките и предвидими фрази с конкретна насоченост, като например „*Седни спокойно!*“ или „*Слушай сега!*“, са отчетени като често използвани от 28 от 30 анкетираните учители. Те подпомагат овладяването на ситуацията чрез ясно поведенческо насочване. „*Аз-съобщенията*“ – например „*Аз се притеснявам, когато се вика в часа.*“ – се използват от 22-ма учители и служат за изразяване на лична реакция без обвинителен елемент, което намалява ескалацията на напрежението.

Насочващите въпроси като „*Какво можем да направим, за да продължим спокойно?*“ или „*Как мислиш, че се почувства твоят съученик?*“ са отбелязани в 19 отговора. Илокутивната сила е конвенционално разпознаваема в контекста и не е фиксирана от граматичната форма; затова въпросите от типа „*Как можем да...?*“ често функционират като регулативни директиви, когато класовите роли и правила са споделени – както посочва Дж. Остин (1996). Този тип формулировки съответства на анализа на индиректните директиви у Дж. Сърл (Searle, 1975), където въпросните форми се разглеждат като регулативни ходове. Те подпомагат саморефлексията и ангажират учениците в търсене на решение, вместо в подчинение на заповед. Признаването на чувствата, например в изказвания като „*Разбирам, че се ядоса.*“, се споменава от 17 учители и играе важна роля за емоционалното овладяване и възстановяването на диалога.

Речевите сигнали като „*Пет, четири, три – тишина!*“ или „*Хайде да се върнем към задачата!*“ са включени в практиките на 25 участници и служат като предсказуеми маркери за смяна на дейността или фокусиране на вниманието. Употребата на хумор и образни изрази, макар и по-рядка (упомената от 10 учители), се посочва като ефективна за понижаване на напрежението, когато е съобразена с възрастовите характеристики на учениците.

Посочените стратегии съчетават ясен езиков контрол с поддържане на учтив тон и емоционално разбиране. Те не просто насочват поведението, но и създават условия за запазване на уважителна и предвидима комуникационна среда. Резултатите отразяват нуждата от последователно изграждане на езикови модели, които да бъдат включени в професионалната подготовка на началните учители, както и в програмите за педагогическа подкрепа.

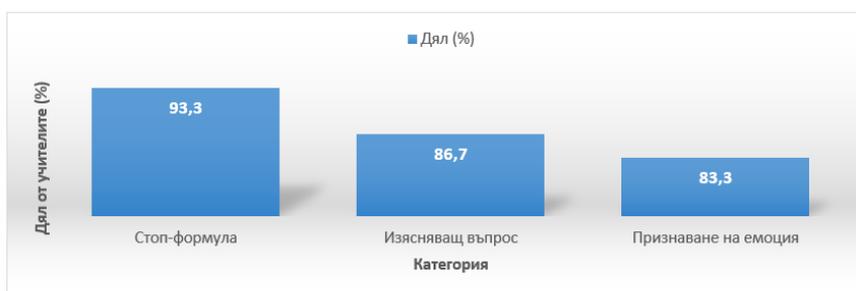
### ***Резултати***

Настоящият раздел представя трите основни изследователски задачи чрез данни, анализ и обобщения, извлечени от анкетите с 30 начални учители. Фокусът е върху вербалните стратегии при напрежение, първоначалния езиков отговор и устойчивите езикови модели, използвани в ежедневната педагогическа практика.

#### *Първи езикови реакции на учителя при конфликтна ситуация*

*Фигура 1* представя най-често срещаните първи речеви актове на учителя в напрегната ситуация. Данните показват три доминиращи елемента: кратка неутрализираща реплика (напр. „*Спри за момент!*“), последвана от въпрос за уточнение („*Какво точно се случи?*“) и проява на разбиране („*Разбирам, че си ядосан.*“). Тази последователност е докладвана от 26 от 30 анкетираните учители. Те я възприемат като ефективна за прекъсване на ескалацията, активиране на саморефлексията и поддържане на диалога. Според участниците именно първият вербален акт задава тона на взаимодействието и може да насочи ситуацията към спокойствие или да я усложни допълнително.

**Фигура 1. Типове първи езикови реакции**



#### *Честота и тип на използваните речеви стратегии*

*Фигура 2* показва честотата на основните регулативни стратегии, прилагани от учителите при конфликт. Най-много споменавания получават кратките инструкции с насочваща функция (28 от 30 учители), следвани от „аз-съобщения“ (22), въпроси с фасилитираща функция (19), изрази за валидиране на емоциите (17) и хумористични елементи (10). Цитираните формули включват: „*Седни и ме чуй!*“; „*Аз се чувствам притеснен, когато има викане.*“; „*Как можем да го решим заедно?*“; „*Разбирам, че си разочарован.*“; „*Нека го кажем с усмивка – това е таралежена тема.*“. Учителите подчертават, че тези стратегии са ефективни, когато се използват с ясен тон, предвидим ритъм и адаптивност към възрастта на учениците.

**Фигура 2. Честота на използване на речеви стратегии (n = 30)****Устойчиви езикови модели и тяхната ефективност**

Фигура 3 показва три стабилни категории речево поведение: сигнално изречение (24 споменавания), рими и броилки (20) и групови формули от типа „ние“ (18). Учителите описват тези практики като силно въздействащи, особено при преходи между дейности, нужда от пренасочване на вниманието или възстановяване на спокойна учебна атмосфера. Примери от анкетите включват: „Пет, четири, три – тишина!“; „Който слуша, той ще знае.“; „Ние работим като екип.“. Повечето учители споделят, че тези езикови навици създават чувство за принадлежност, сигурност и предвидимост, което значително намалява необходимостта от индивидуални напомняния и прекъсвания.

**Фигура 3. Ритуали и езикови сигнали в класната стая****Анализ и наблюдения**

Анализът на данните очертава повтарящ се модел на речево поведение, характерен за началните учители при възникване на напрежение в класа. При 22-ма от 30 анкетирани участници се наблюдава последователност от три етапа в първоначалната вербална реакция: регулативен изказ (директивен акт), уточняващ въпрос и израз за валидиране на емоциите. Тази структура съчетава овладяване на ситуацията

с поддържане на диалог и съхраняване на взаимоотношението между учител и ученик.

Първият етап – регулативният изказ – има за цел да спре или насочи поведението без заповеден тон. Най-често използваните формули са: „*Спри за момент и поemi въздух!*“, „*Седни спокойно!*“, „*Нека се чуем един по един!*“. Тези изрази функционират като директивни речеви актове, но със смекчена модалност, която намалява заплахата за „социалното лице“ на ученика.

Вторият етап включва въпрос с фасилитираща функция, който насочва към саморефлексия или съвместно решение, например: „*Как мислиш, че се почувства той?*“, „*Как можем да поправим това?*“. Подобна интерпретация съответства на разгърнатия „примерен случай“ у Сърл (Searle, 1975, р. 62), в който преобразуването на въпросителна форма в директива се обяснява чрез инференциални стъпки и контекстуални предпоставки. Тези въпроси изпълняват ролята на изясняващи речеви актове според Лийч (Leech, 1983), които отварят комуникативно пространство за диалог вместо за конфронтация.

Третият етап е емоционалното валидиране, чрез което учителят показва разбиране към преживяването на ученика: „*Разбирам, че си ядосан.*“, „*Знам, че това те е разочаровало.*“. Тези изрази принадлежат към класа на експресивните актове и подкрепят емоционалната регулация, създавайки усещане за безопасност и уважение.

Комбинацията от трите стъпки – регулация, фасилитация и валидиране – изгражда интерактивен модел на деескалация, който ясно разграничава конвенционалната илокутивна цел от реалния перлокутивен резултат. Илокутивната цел структурира очакваното взаимодействие, а перлокутивният ефект описва фактичното успокояване и пренасочване на вниманието (Остин, 1996, с. 87–119). Този модел е потвърден от 22-ма учители (73%), които споделят, че подобна последователност „намалява напрежението“ и „помага децата да се успокоят, без да се наказват“.

Повтарящите се сигнали – като „Пет, четири, три – тишина!“ или ритмични фрази при смяна на дейността – се възприемат като езикови навици с ритуализирана функция, които улесняват прехода между активностите и намаляват необходимостта от индивидуални напомняния.

Използването на „аз-съобщения“ („*Аз се притеснявам, когато се вика в часа.*“) поддържа баланса между авторитет и емпатия, като пренасочва вниманието от обвинение към съвместно действие. Хуморът, посочен от 16 участници, се използва умерено и премерено – например чрез метафорични изрази като „*Думите са като искри – внимавай как ги пускаш.*“ – с цел да облекчи напрежението, без да подценява ситуацията.

Тези наблюдения потвърждават, че ефективното езиково поведение на учителя се базира на гъвкавото прилагане на речеви актове с регулативна, емпатийна и фасилитираща функция, които действат синхронно за поддържане на комуникативния баланс в класната среда.

**Изводи и препоръки**

Изследването потвърждава значението на учителския език като ключов инструмент за въздействие върху поведението в класната стая, особено при напрегнати ситуации. Анализът на анкетите сред 30 начални учители показва, че езиковата последователност, съчетаваща кратки насочващи инструкции, уточняващи въпроси и валидиране на емоции, допринася за деескалация на напрежението и поддържане на диалогични отношения между учител и ученик (вж. Kennedy et al., 2023, p. 681; Falcón et al., 2023, p.10). Това потвърждава наблюденията, че стратегиите с ясно изразена комуникативна функция подпомагат създаването на безопасна и предвидима образователна среда (Sun, 2021, p. 4).

От практическа гледна точка се препоръчва учителите да изградят ограничен, но функционален репертоар от езикови формули, които могат да прилагат автоматично в повторяеми класови ситуации. Обучението следва да акцентира върху формулирането на изказвания, които улесняват разпознаването на илокутивната сила (uptake) и минимизират инфелицитиите в условия на повишено напрежение. Подобен подход насърчава стабилни речеви навици и подпомага трансформирането на конфликта в сътрудничество (Irby et al., 2022, p. 4). В тази връзка се препоръчва включването на практически обучения, базирани на реални сценарии, с възможност за упражняване на адекватни речеви реакции.

**БИБЛИОГРАФИЯ:**

- Александрова, С. (2022).** Речеви формули за изразяване на учтивост/неучтивост при привличане на вниманието на събеседника. В: *Отговорността пред езика*, 8, с. 291 – 302, Шумен: УИ Епископ Константин Преславски. (Alexandrova, S. Speech formulas for expressing politeness/impoliteness when attracting the interlocutor's attention. In: *Responsibility towards language*, 8, pp. 291 – 302, Shumen: Episkop Konstantin Preslavski Publ. House. <https://www.shu.bg/wp-content/uploads/file-manager-advanced/users/faculties/fhn/izdaniya/otgovornostta/%D0%BEtgovornostta-8.pdf>).
- Вучева, Е. (2019).** Теоретико-методологическа рамка за изучаването на учтивостта. *Съпоставително езикознание / Сопоставительное языкознание*, (1), 23 – 36. (Vucheva, E. Theoretical and methodological framework for the study of politeness. *Contrastive Linguistics / Sopostavitelnoe yazykoznanie*, (1), 23 – 36).
- Джонова, М., Тишева, Й. (2023).** Индиректни речеви актове в устната комуникация. В: *Десета международна научна конференция „Език, наука, комуникация и спорт – 60 години академично образование“*. Сборник с доклади, Медицински университет "Проф. д-р П. Стоянов" – Варна, с. 33 – 42. (Dzhonova, M., Tisheva, Y. Indirect speech acts in oral communication. In: *Tenth International Scientific Conference "Language, Science, Communication and Sport – 60 Years of Academic Education."* Conference Proceedings. Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov" – Varna, pp. 33 – 42).

- Остин, Дж. Л. (1996).** *Как с думи се вършат неща: Лекции, посветени на Уилям Джеймс, прочетени в Харвардския университет през 1955 г.* София: Критика и хуманизъм. (Оригинално издание 1975 г.) (Austin, J. L. *How to do things with words: William James lectures delivered at Harvard University in 1955.* Sofia: Kritika i humanizam. (Original work published 1975).)
- Попова, Т. (2011).** Постигане на перлокутивен ефект чрез илокутивен акт (на материал от разговорната реч). *Slavicae*, 43, 43–52. In: *Diss. Slav.: Ling.* XXIX, Szeged. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/29134/1/slavicae\\_029\\_043-052.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/29134/1/slavicae_029_043-052.pdf) (Popova, T. Achieving a perlocutionary effect through an illocutionary act (based on conversational speech material). *Slavicae*, 43, 43–52. In: *Diss. Slav.: Ling.* XXIX, Szeged.)
- Чо, Е. (2023).** Анализ за един от речевите актове директиви и индиректен начин за изразяването му. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по класически и нови филологии, 116, 84 – 101. (Cho, E. Analysis on one of the speech acts: Directives and an indirect way of expressing it. *Annual of Sofia University “St. Kliment Ohridski”*. Faculty of Classical and Modern Philology, 116, 84–101.)
- Bonilla, R. P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2024).** Focus group on conflict management in the classroom in Secondary Education in Costa Rica: mixed methods approach. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1407433. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1407433>
- Cohen, A. D. (2021).** Strategies for learning and performing speech acts. In *Teaching and learning pragmatics* (pp. 219 – 239). Routledge.
- Falcón, S., Alonso, J. B., & León, J. (2023).** Teachers’ engaging messages, students’ motivation to learn and academic performance: The moderating role of emotional intensity in speech. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104375>
- Glerum, J., Loyens, S. M., Wijnia, L., & Rikers, R. M. (2020).** The effects of praise for effort versus praise for intelligence on vocational education students. *Educational Psychology*, 40(10), 1270–1286. DOI: 10.1080/01443410.2019.1625306
- Irby, B. J., Pashmforoosh, R., Druery, D. M., Lara-Alecio, R., Tong, F., Etschells, M. J., & Algert, N. T. (2022).** Virtual professional development on conflict management for school leaders. *Frontiers in Education*, 7, Article 849278. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.849278>
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2023).** *Navigating social and emotional learning from the inside out* (2nd ed.). The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-08/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- Karasová, J., & Nehyba, J. (2023).** Student-centred teacher responses to student behaviour in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1156530. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156530>
- Kennedy, B. L., & Junker, R. (2023).** The evolution of “loaded moments” toward escalation or de-escalation in student–teacher interactions. *Review of Educational Research*, 94(5), 660–698. <https://doi.org/10.3102/00346543231202509>

- Kuchkarova, M. D. K. (2024).** Basic concepts and principles of language communication in pragmalinguistics. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, 4(5), 113 – 118.  
[https://oriens.uz/media/journalarticles/16\\_Kuchkarova\\_Maftuna\\_Dilmurod\\_kizi\\_113-118.pdf?](https://oriens.uz/media/journalarticles/16_Kuchkarova_Maftuna_Dilmurod_kizi_113-118.pdf?)
- Latrech, A., & Alazzawie, A. (2023).** The use of politeness strategies in teacher–student interaction in the Omani EFL classroom. *Saudi Journal of Language Studies*, 3(2), 102–112. <https://doi.org/10.1108/SJLS-06-2022-0052>
- Leech, G. N. (1983).** *The pragmatics of politeness*. Longman.
- Mealings, K., Miles, K., & Buchholz, J. M. (2024).** The classroom communication and collaboration appraisal: A comprehensive tool for assessing communication and collaboration in classroom environments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(6), 1752–1771.  
[https://doi.org/10.1044/2024\\_JSLHR-23-00586](https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00586)
- Nisa, L. K., & Abduh, M. (2022).** Directive speech acts analysis in teacher and student interaction during thematic learning in elementary school. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 6(2), 286–294. DOI: 10.23887/jppp.v6i2.49372
- Norman, J., Jukes, M. C. H., Randolph, E., Sowa, P., & Harden, K. (2023).** *Promoting social and emotional learning in the classroom: A guidebook for teachers*. RTI International.  
[https://www.rti.org/sites/default/files/sel\\_guidebook\\_2023\\_rti-international.pdf](https://www.rti.org/sites/default/files/sel_guidebook_2023_rti-international.pdf)
- Reiland, I. (2024).** Austin vs. Searle on locutionary and illocutionary acts. *Inquiry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2024.2380322>
- Rucinski, C. L., Mandalaywala, T. M., & Tropp, L. R. (2024).** Escalation effects in teacher perceptions of classroom behavior in a U.S. context: The intersecting roles of student race, gender, and behavior severity. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27(3), 813–832.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09822-x>
- Searle, J. R. (1975).** Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics* (Vol. 3, *Speech acts*, pp. 59–82). Academic Press.
- Sun, Y. (2021).** The effect of teacher caring behavior and teacher praise on students' engagement in EFL classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 746871.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746871>