

Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн-обучении в российских вузах

Наталья Ряпина, Татьяна Пермякова,
Екатерина Балезина

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2022 г.

Ряпина Наталья Евгеньевна — старший преподаватель департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь). Адрес: 614017, Пермь, ул. Лебедева, 27. E-mail: periapina@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854> (контактное лицо для переписки)

Пермякова Татьяна Михайловна — доктор филологических наук, профессор департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь). E-mail: tpermyakova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-5038>

Балезина Екатерина Андреевна — постдок, кандидат социологических наук, научный сотрудник департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь). E-mail: katebalezi@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2456-0913>

Аннотация

В статье представлены результаты апробации инструментов измерения ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя как наиболее значимых характеристик поведения преподавателя в формате онлайн-обучения. Выборку исследования составили 409 студентов (117 мужчин и 286 женщин, средний возраст — 20 лет). Обнаружена корреляция этих характеристик между собой, а также их связь с когнитивными, аффективными и поведенческими результатами обучения студентов. Кроме того, установлена значимая корреляция готовности студентов самостоятельно использовать модели поведения, рекомендованные преподавателем, с характеристиками коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения. Авторы приходят к выводу, что коммуникативное поведение преподавателя в рамках онлайн-курса должно рассматриваться как важный фактор организации процесса обучения. Переменные коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения необходимо учитывать при разработке моделей реализации онлайн-курсов вузов, поскольку они предположительно связаны с восприятием студентами результатов обучения.

Ключевые слова

коммуникативное поведение преподавателя, ясность поведения преподавателя, открытость преподавателя, онлайн-обучение, результаты обучения.

Для цитирования

Ряпина Н.Е., Пермякова Т.М. Балезина Е.А. (2023) Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн-обучении в российских вузах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 161–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186>

Approbation of Pedagogical Communication Scales for Educational Online Interaction in Russian Universities

Natalia Riapina, Tatyana Permyakova, Ekaterina Balezina

Natalia E. Riapina — Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics (Perm). Address: 27 Lebedev St., 614017 Perm, Russian Federation. E-mail: neriapina@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854> (corresponding author)

Tatyana M. Permyakova — Doctor of Sciences in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics (Perm). E-mail: tpermyakova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-5038>

Ekaterina A. Balezina — Ph.D. in Sociology, Research Fellow, Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics (Perm). E-mail: katebalezi@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2456-0913>

Abstract The current study is set to test pedagogical communication scales, specifically the teacher clarity scale and the teacher immediacy scales as being the most significant for the educational online interaction. It shows the impact of teacher clarity and immediacy on cognitive, affective, and behavioral learning outcomes in the online learning environment. The relevance of the study is due to the fact that the analysis of teacher communication behaviors in online learning can be an important factor for the development of university online courses and can make online learning more effective. In addition, defining teacher communication behaviors online and their measurements can facilitate further studies of teacher-student interaction and compare the results of the research both nationally and internationally. 409 students (117 men and 286 women, average age — 20) completed survey instruments. The tested measures were used to evaluate perceived teacher clarity and teacher immediacy in online learning as well as students' readiness to use the behaviours recommended during an online course. Furthermore, the relationships between instructor clarity and instructor immediacy were investigated. The findings indicate that teacher clarity and immediacy had a direct correlation with cognitive, affective, and behavioural learning outcomes as well as with students' intentions to use behavioral patterns recommended in an online course. In light of these results, teachers can be recommended to account for their communicative clarity and immediacy with students in an online learning environment, as these characteristics contribute to the effectiveness of online learning.

Keywords teacher communication behaviours, teacher clarity, teacher immediacy, online learning, learning outcomes.

For citing Riapina N.E., Permyakova T.M., Balezina E.A. (2023) Aprobatsiya instrumentov izmereniya pedagogicheskoy kommunikatsii dlya onlain-obucheniya v rossijskikh vuzakh. [Approbation of Pedagogical Communication Scales for Educational Online Interaction in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 161–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186>

В современном мире онлайн-образование «создает безграничное поле образовательных возможностей» [Кузьминов и др., 2019. С. 92]. Практически любой человек может получить качественное образование — независимо от места его проживания, которое было критически значимым еще несколько лет назад [Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019]. Дальнейшее развитие системы онлайн-курсов и смешанного обучения представляется очень перспективным направлением совершенствования образования. Исследователи современных стратегий образования полагают, что «дистанционная форма обучения является образовательной системой XXI в.» [Василиженко, 2021. С. 94]. Онлайн-обучение открывает доступ к огромному массиву знаний, к различным цифровым инструментам и сервисам, формирует умения и навыки, необходимые современному человеку. Помимо этого, в онлайн-формате, так же как в ходе традиционного обучения, возможно формирование значимых установок личности студента [Сорокин и др., 2022].

В исследованиях российских ученых взаимодействие преподавателя и студента представлено как фактор, определяющий эффективность образовательного и воспитательного процесса [Макарова, Старцев, 2017], а также влияющий на качество обучения в вузе [Князева, 2011] и на «всестороннее развитие обучающихся» [Анциферова, 2016. С. 144]. В западной науке сложилась отдельная область исследования — *instructional communication*, этот термин может быть переведен как «учебная», «педагогическая», «образовательная», «воспитательная», «развивающая» коммуникация [Гусева, 2015]. В центре ее внимания находится взаимодействие преподавателя и студента в различных ситуациях, характерных для процесса обучения [Myers, Tindage, Atkinson, 2016]. Исследователи педагогической коммуникации подтвердили значимость диалога преподавателя и студентов для достижения целей обучения и воспитания [Conley, Ah Yun, 2017].

Доказано, что и в онлайн-обучении существует взаимосвязь между тем, как ведет себя преподаватель, эмоциональным состоянием студента и показателями уровня знаний студентов. Установлено: студенты, которые получают от преподавателя быструю обратную связь, четкие инструкции и понятные объяснения, удовлетворены учебной коммуникацией [Schubert-Irastorza, Fabry, 2011].

Применительно к процессу взаимодействия преподавателя и учащихся в синхронном или асинхронном режиме на расстоянии с использованием интернет-соединения термины «онлайн-обучение» и «дистанционное обучение» часто используются как взаимозаменяемые¹. И синхронный, и асинхронный

¹ <http://sudex.krsu.edu.kg/index.php/elektronnoe-obrazovanie-e-learn/143-chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-otdistsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 26.04.2023).

форматы онлайн-обучения предполагают использование интернет-технологий. В первом случае — для организации конференц-связи, во втором — для передачи информации от преподавателя учащимся и обратно. Оба формата отличаются от аудиторного активного применения специализированных технических средств [Манокин, Шенкман, 2021].

Коммуникативное поведение преподавателя характеризуют такие показатели, как способность мотивировать студента, юмор, эмпатия. Самыми важными переменными коммуникативного поведения преподавателя, с точки зрения многих исследователей, являются ясность преподавания и открытость [Kearney, Plax, Wendt-Wasco, 1985; Chesebro, McCroskey, 2001; Baker, 2004; Pribyl, Sakamoto, Keaten, 2004; Farwell, 2011; Lefebvre, Allen, 2014; Al Ghamdi, 2017]. Их значимость эмпирически подтверждена в разных образовательных средах, при этом и ясность преподавания, и открытость поведения преподавателя обнаруживают связь с когнитивными, аффективными и поведенческими результатами обучения [Valencic, McCroskey, Richmond, 2005; Witt, Wheelless, 2001].

Под когнитивными результатами обучения имеется в виду понимание и усвоение студентами материала курса [Bloom et al., 1956], их можно оценить по показателям академической успеваемости студентов [Shi et al., 2020]. Аффективные результаты обучения — это усвоенные в процессе обучения ценности и сформировавшиеся отношения [Buissink-Smith, Mann, Shephard, 2011]. Поведенческие результаты обучения представляют собой модели поведения, которые студент готов применить на практике [Wei, Saab, Admiraal, 2021].

Формирование необходимых моделей поведения особенно значимо в формате онлайн-обучения, который характеризуется «большой долей самостоятельности и автономности» [Носкова, 2022. С. 17]. Готовность студентов работать самостоятельно, планировать и организовывать свою деятельность — важный фактор эффективности образования в цифровой среде [Там же].

Применительно к формату онлайн-обучения исследователи подчеркивают, что особое внимание результатам обучения уделяется в рамках студентоориентированного подхода [Katsarou, Chatzipanagiotou, 2021], который в последние годы считается наиболее эффективным как в российском образовании, так и за рубежом [Алферова, Королева, Нагорная, 2018; Adam, 2004]. Данный подход к обучению способствует повышению конкурентоспособности образования в российских вузах [Куликовская, Куликовская, 2020].

Основной массив исследований взаимосвязи ясности преподавания и открытости коммуникативного поведения преподавателя с когнитивными, аффективными и поведенческими

результатами онлайн-обучения составляют работы западных ученых [Morreale, Thorpe, Westwick, 2021; Dunlap, Lowenthal, 2018]. В России измерений связи данных характеристик коммуникативного поведения преподавателя с результатами обучения студентов в формате онлайн-образования не проводилось. Таким образом, апробация инструментов, предназначенных для измерения наиболее значимых показателей педагогической коммуникации, а именно ясности преподавания и открытости коммуникативного поведения преподавателя [Chesebro, McCroskey, 2001; Al Ghamdi, 2017], представляется актуальной для российской образовательной среды. Анализ их связи с когнитивными, аффективными и поведенческими результатами обучения онлайн может способствовать повышению эффективности онлайн-обучения.

Итак, цель данной работы — представить результаты апробации инструментов измерения ясности преподавания и открытости коммуникативного поведения преподавателя онлайн и проанализировать их связь с оценкой студентами когнитивных, аффективных и поведенческих результатов обучения.

В данном исследовании онлайн-обучение рассматривалось в формате синхронных онлайн-классов и асинхронного сопровождения процесса обучения, т.е. предоставления студентам материалов через различные каналы связи и отправки комментариев преподавателя по работам студентов. Взаимодействие преподавателя и студента анализировалось без учета специфики изучаемой дисциплины и подготовленности курса к онлайн-формату, поскольку учебный процесс во всех вузах на протяжении почти двух лет проходил в онлайн-формате из-за пандемии COVID-19. В результате, с одной стороны, исследование оказалось комплексным, а с другой — возникли исходные ограничения, которые следует учитывать при использовании полученных данных. В перспективе представляется целесообразным проанализировать воздействие специфики изучаемой дисциплины и подготовленности курса к онлайн-формату на восприятие переменных коммуникативного поведения преподавателя в ходе онлайн-занятий.

**1. Ясность
и открытость
коммуникатив-
ного поведения
преподавателя**

Ясность коммуникативного поведения преподавателя обеспечивается совокупностью его действий, которые приводят к точному пониманию студентом всех элементов содержания курса. Условия, необходимые для обеспечения ясности, — способность преподавателя ставить четкие цели обучения и представлять студентам понятные критерии оценивания, а также умение донести материал в понятной и хорошо воспринимаемой студентами форме. Ясность зависит от стратегий и под-

ходов к обучению, которые использует преподаватель [Volkan, 2017]. При проведении синхронных онлайн-занятий поведение преподавателя воспринимается как ясное, если он информирует студентов о цели курса на первом онлайн-занятии, объясняет задачи каждой лекции и семинара в начале онлайн-занятия, приводит понятные пояснения и примеры, создавая для них визуальные опоры [Limperos et al., 2015]. Что касается комментариев, которые преподаватель высылает студентам, они должны содержать подробные пояснения по каждому пункту [Reisetter, Boris, 2004].

Открытость коммуникативного поведения преподавателя — это совокупность вербальных и невербальных компонентов поведения, которые способствуют созданию хороших взаимоотношений со студентами [Richmond, Gorham, McCroskey, 1987]. В формате онлайн-обучения преподаватель демонстрирует вербальную открытость через юмор, задаваемые студентам вопросы, высказываемую похвалу, через устные комментарии работ студентов в синхронном формате и отправляемые им письменные комментарии. Воспринимаемая открытость поведения усиливается, если преподаватель делится личной информацией и использует на онлайн-занятии обобщающее местоимение «мы» [Baillie, 2012]. Невербальная открытость преподавателя проявляется в использовании графического языка идеограмм и смайлов для выражения эмоций в чате во время синхронного онлайн-обучения и в письменных комментариях, высылаемых студентам. Помимо этого, о невербальной открытости преподавателя можно судить по применению различных визуальных способов представления материала на занятиях в синхронных онлайн-классах, а также по незамедлительности ответов студентам как в формате онлайн-занятия, так и при отправке комментариев и материалов [Dixson et al., 2017].

В современных научных работах, посвященных онлайн-обучению, подчеркивается значимость ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя, а также взаимозависимость этих характеристик коммуникативного поведения [Baker, 2021; Chesebro, McCroskey, 2001; Finn, Schrodt, 2012]. В частности, ясность высказываний преподавателя и его открытость при взаимодействии со студентами исследователи считают условием достижения ряда образовательных целей университетов [Finn, Schrodt, 2012]. Открытость преподавателя повышает мотивацию студентов к обучению и положительно влияет на их работу, а ясность преподавания напрямую связана с успеваемостью студентов [Titsworth, 2004]. Эмпирически установлено, что в учебных группах университетов, в которых преподаватель демонстрирует высокую степень вербальной открытости, студенты выше оценивают аффективные и ког-

нитивные результаты своего обучения [Baker, 2004]. Ясность преподавания снижает беспокойство учащихся и способствует созданию комфортной атмосферы на занятии, она является фактором, влияющим на весь процесс обучения [Chesebro, 2003]. Также установлено, что ясность и открытость коммуникации преподавателя в формате дистанционного обучения значимо связана со степенью удовлетворенности студента учебным процессом в целом [Riapina, 2021].

Ясность и открытость связаны с результатами обучения [Witt, Wheelless, 2001]. В частности, с повышением уровня ясности коммуникативного поведения преподавателя усиливается вовлеченность студентов в процесс обучения [Chesebro, 2003; Comadena, Hunt, Simonds, 2007] и достигаются более высокие показатели усвоения знаний [Chesebro, 2003; Chesebro, McCroskey, 2001]. Открытость преподавателя способствует позитивному отношению студентов к преподавателю и к содержанию курса, что, в свою очередь, приводит к более высоким результатам обучения [Mottet, Beebe, 2002].

2. Эмпирические данные

2.1. Объект исследования

Объектом количественного исследования, проведенного авторами на базе трех крупных вузов г. Перми — Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Пермь), Пермского государственного национального исследовательского университета и Пермского национального исследовательского политехнического университета — выступили студенты в возрасте от 17 до 22 лет ($n = 409$). Характеристика выборочной совокупности представлена в табл. 1.

Таблица 1. Характеристика выборочной совокупности

Показатели		Численность (человек)	Доля в выборке (%)
1. Пол (мужчины/женщины)		117 / 286	29 / 71
2. Курс обучения	1-й курс	181	46
	2-й курс	102	26
	3-й курс	42	11
	4-й курс	64	16
	Старшекурсники и магистратура	6	1
3. Специальность обучения	Информационные технологии	169	41
	Экономика и менеджмент	107	26
	Социально-гуманитарные науки	96	24
	Естественнонаучные направления	36	9

Опрос проводился зимой и весной 2021 г. в режиме онлайн с помощью программы *Questionstar*. Студенты получали ссылку на инструментарий для ответов на вопросы. Участие в исследовании было добровольным. Исследование не предполагало вознаграждения для респондентов, выборка стихийная.

2.2. Дизайн исследования

Во время проведения исследования учебный процесс во всех вузах, студенты которых принимали участие в опросе, проходил в онлайн-формате из-за пандемии COVID-19. Для проведения занятий использовались платформы с возможностью синхронного взаимодействия преподавателя и студентов. Помимо этого, студенты получали задания в асинхронном формате. При необходимости у учащихся была возможность пересмотреть запись занятия, задать вопрос преподавателю по электронной почте или на платформе. Преподаватели давали студентам рекомендации по оптимальному режиму работы, напоминали о необходимости самоорганизации и самоконтроля при работе в онлайн-формате. Студенты получали достаточно большой объем информации на самостоятельную проработку. Данные материалы сопровождалась инструкциями преподавателей по выполнению заданий. Ряд заданий предполагал возможность выбора темы, варианта отчетности по материалу или формата итогового ответа по заданию. Студенты могли достаточно гибко выстроить свою траекторию обучения, т.е. им была предоставлена возможность самостоятельного действия при обучении. Во время проведения синхронных занятий преподаватели затрагивали тему организации учебной деятельности студентов, предлагали студентам оптимальные модели поведения для эффективной работы при дистанционном обучении.

2.3. Инструментарий

Составленный для исследования самооценочный опросник включает утверждения о ясности коммуникации преподавателя, о его открытости и близости к студентам, а также шкалы для оценки результатов обучения. Студентам предлагалось оценить свои впечатления от того учебного курса, к которому относится последнее из посещенных ими занятий.

Ясность коммуникативного поведения преподавателя в процессе онлайн-обучения оценивалась с помощью *Teacher Clarity Short Inventory (TCSI)*, содержащего утверждения, которые характеризуют воспринимаемую студентами степень ясности и четкости предоставления информации преподавателем [Chesebro, McCroskey, 1998]. Для каждого утверждения предлагается десятибалльная шкала Лайкерта [Chesebro, McCroskey, 2001]. TCSI использовался в ряде исследований для измерения

ясности коммуникативного поведения учителей в традиционных классах и на онлайн-занятиях [Chesebro, McCroskey, 2001; Avtgis, 2001; Faylor et al., 2008; Titsworth et al., 2015; Finn, Schrodt, 2012].

Для оценки восприятия учащимися вербальной открытости коммуникативного поведения преподавателя использован инструмент измерения, состоящий из 14 утверждений, разработанный К. Фарвелл [Farwell, 2011] на основе опросника Д. Горхама [Gorham, 1988]. Из опросника Д. Горхама были исключены три пункта, относящиеся к традиционному формату обучения. Коэффициент α Кронбаха для данной модифицированной шкалы вербальной открытости составил 0,880.

Для оценки восприятия учащимися невербальной открытости коммуникативного поведения преподавателя использован инструмент измерения, также разработанный К. Фарвелл и состоящий из 14 утверждений [Farwell, 2011]: 6 утверждений, созданных К. Фарвелл, и 8 утверждений, заимствованных из других опросников [Arbaugh, 2011; Palloff, Pratt, 1999; Wagner, 1997; Swan, 2001]. Коэффициент α Кронбаха для данной модифицированной шкалы невербальной открытости составил 0,890. Для каждого утверждения предлагается шкала из пяти вариантов ответа — от «никогда» до «очень часто».

Результаты собственного обучения студентам предлагалось оценить, сделав отметку на шкалах, отражающих аффективные, когнитивные и поведенческие результаты. Оценивая когнитивные результаты обучения, студенты отмечали на шкале объем знаний, полученных на курсе у конкретного преподавателя и у «идеального» [Frisby, Mansson, Kaufmann, 2014]. Для оценки восприятия аффективных результатов обучения использованы шкалы, на которых студенты отмечали свое отношение к содержанию курса, к личности преподавателя и его требованиям [Chesebro, McCroskey, 2001]. О поведенческих результатах обучения суждения выносились на основании оценки студентом вероятности того, что после окончания курса он будет следовать рекомендациям преподавателя, запишется к этому преподавателю вновь, выберет похожий курс для углубления знаний [Gorham, 1988].

Для адаптации инструментов измерения к российской выборке использовались метод обратного перевода Р. Брислина [Brislin, 1980], факторный анализ и оценка надежности посредством α Кронбаха. Получены следующие значения коэффициента α Кронбаха: для шкалы ясности коммуникативного поведения преподавателя $\alpha = 0,894$, для шкалы вербальной открытости $\alpha = 0,812$, для шкалы невербальной открытости $\alpha = 0,820$. Все утверждения, составляющие указанные шкалы, представлены в Приложении.

2.4. Анализ данных Для анализа полученных данных использовались дескриптивные методы, корреляционный и факторный анализы. Данные обработаны с помощью программы IBM SPSS Statistics 27. Для получения индекса аффективных и поведенческих результатов рассчитывалось среднее значение показателей всех четырех шкал, на которых студенты оценивали свои результаты. При этом показатели были перекодированы для единообразия: 1 балл соответствовал наиболее положительному ответу, 7 баллов — наиболее отрицательному ответу.

3. Анализ результатов и выводы

Полученные результаты подтверждают наличие взаимосвязи между характеристиками коммуникативного поведения преподавателя [Baker, 2004; Chesebro, McCroskey, 2001; Finn, Schrodt, 2012]: выявлена значимая корреляция между ясностью и открытостью коммуникации преподавателя в процессе онлайн-обучения (табл. 2). В большинстве случаев преподаватель, понятно объясняющий материал онлайн-курса, воспринимается студентами как более открытый к общению. И наоборот: открытость преподавателя ассоциируется с ясным изложением им материала курса [Chesebro, McCroskey, 2001; Titsworth, 2004; LeFebvre, Allen, 2014; Titsworth, Mazer, 2016; Bardach et al., 2021].

Таблица 2. Взаимосвязь между ясностью и открытостью коммуникативного поведения преподавателя при обучении онлайн

Характеристики коммуникативных действий преподавателя	M	SD	A	1	2	3
1. Ясность	1,91	0,623	0,894	—		
2. Вербальная открытость	3,49	0,565	0,812	0,510	—	
3. Невербальная открытость	2,99	0,505	0,820	0,586	0,667	—

Факторный анализ для ясности изложения материала не дал результатов: таким образом, шкала ясности одномерна. Для вербальной и невербальной открытости получена факторная структура, состоящая из трех и двух компонентов соответственно.

В структуре вербальной открытости выделены три фактора: 1) инициация и поддержание обратной связи, например «Преподаватель задает вопросы и поощряет комментарии студентов»; 2) открытость при обсуждении вопросов, не связанных с курсом, например «Преподаватель обсуждает вопросы, не связанные с темой занятия, с отдельными студентами или группой в целом»; 3) форма обращения, например «Преподаватель обращается к студентам по имени».

При этом связь ясности с вербальной открытостью в основном осуществляется благодаря фактору «инициация и поддер-

жание обратной связи» ($\gamma = 0,446$), а с фактором «форма обращения» ясность связана крайне слабо ($\gamma = 0,194$). Связь ясности с фактором «открытость при обсуждении не связанных с курсом вопросов» практически отсутствует ($\gamma = 0,086$ при $p < 0,05$). Таким образом, инициация и поддержание обратной связи от студентов предполагает, что студенты активно включаются в обсуждение материала как на занятии, так и вне его (при переписке с преподавателем или во время дополнительных консультаций), такая активность способствует улучшению усвоения студентом содержания курса. Поэтому среди факторов, составляющих структуру вербальной открытости, ясность изложения наиболее тесно связана с фактором «инициация и поддержание обратной связи».

Результаты факторного анализа показали, что невербальная открытость преподавателя состоит из двух элементов: это временной фактор (скорость реакции преподавателя и выделение времени для детального объяснения заданий и инструкция) и использование идеографов, таких как эмодзи, сокращения, знаки пунктуации, междометия. Полученная нами структура совпадает со структурой, представленной К. Фарвелл. При разработке утверждений опросника для оценки невербальной открытости преподавателя К. Фарвелл учитывала такие характеристики деятельности преподавателя, как быстрота ответа студенту, выделение времени на инструкции и выполнение заданий, а также использование жестов, заглавных букв, акронимов (LOL и т.д.), пунктуации, смайликов, восклицаний (*Wow!*) [Farwell, 2011].

Восприятие студентами материала курса оказалось не связанным с умением преподавателя общаться со студентами в онлайн-среде на «языке молодежи», используя большое количество сокращений, смайликов и эмодзи, в то время как компоненты открытости, изначально характерные для офлайн-общения, важны для понимания учащимися содержания курса и для формирования у них готовности действовать самостоятельно при онлайн-обучении.

Все исследованные характеристики коммуникативного поведения преподавателя в онлайн-среде — ясность изложения, вербальная и невербальная открытость — взаимосвязаны с оценкой студентами результатов своего обучения: аффективных, когнитивных и поведенческих (табл. 3).

Помимо этого, выявлены связи оцениваемых студентами результатов обучения с отдельными элементами невербальной открытости, а именно с использованием идеографов. Применение преподавателем знаков-жестов для передачи физических действий в онлайн-коммуникации со студентами усиливает включенность студента в занятие и повышает оценки результатов обучения. Что касается аффективных результатов

Таблица 3. **Взаимосвязь ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя при обучении онлайн с оценкой студентами результатов своего обучения (коэффициент γ рассчитан при $p < 0,05$).**

Показатели коммуникативных действий преподавателя	Аффективные результаты	Когнитивные результаты	Поведенческие результаты
1. Ясность	0,426	0,311	0,203
2. Вербальная открытость	0,282	0,244	0,170
3. Невербальная открытость	0,351	0,206	0,203

обучения, в случае активного использования преподавателем знаков-жестов у студентов улучшается отношение как к содержанию курса ($\gamma = 0,105$ при $p < 0,05$), так и к самому преподавателю ($\gamma = 0,114$ при $p < 0,05$). Таким образом, от использования преподавателем во время онлайн-общения невербальных средств коммуникации, в частности знаков-жестов, зависит эмоциональное состояние студента. К сожалению, в ряде отечественных исследований отмечается, что преподаватели часто отличаются сдержанностью в мимике и двигательной экспрессии [Погорелова, Жукова, Калягин, 2009]. Когнитивные результаты обучения также оказались связаны с применением преподавателем идеографов: студент больше узнает в течение курса, если часто получает от преподавателя разного рода знаки-жесты, например преподаватель при онлайн-общении машет рукой в знак приветствия или прощания со студентами ($\gamma = 0,108$ при $p < 0,05$). «Жестикулирование преподавателя способствует активизации познавательных процессов обучающихся, т.е. способствует развитию восприятия, памяти, мышления и воображения обучающегося» [Сюй, 2021]. Установлено также, что после окончания занятий студенты с большей вероятностью будут выбирать курсы того преподавателя, который активно использует знаки-жесты для передачи физических действий ($\gamma = 0,142$ при $p < 0,05$), другими словами, с применением идеографов коррелируют и поведенческие результаты обучения.

На выбор курсов преподавателя в дальнейшем влияет также использование им в онлайн-общении со студентами разных сокращений типа LOL ($\gamma = 0,243$ при $p < 0,05$) и междометий для выражения эмоций ($\gamma = 0,136$ при $p < 0,05$).

Детальный анализ выявил взаимосвязи между временным фактором как элементом невербальной открытости («Преподаватель быстро реагирует на вопросы, часто отвечая в течение 24 часов») и восприятием студентами отдельных результатов онлайн-обучения. Что касается аффективных результатов обучения, чем выше студент оценивает скорость ответа преподавателя на вопросы и комментарии студентов, тем более

положительно он относится к содержанию курса ($\gamma = 0,328$ при $p < 0,05$), требованиям преподавателя ($\gamma = 0,393$ при $p < 0,05$) и к самому преподавателю ($\gamma = 0,403$ при $p < 0,05$). Быстрая обратная связь от преподавателя и возможность получить ответ на свой вопрос в короткие сроки в условиях онлайн-обучения является важным условием эффективной коммуникации. Оценка когнитивных результатов обучения также взаимосвязана с быстрой реакцией как характеристикой коммуникативного стиля преподавателя: при высокой скорости ответов преподавателя студенты чаще отмечают, что они много узнали в рамках читаемого курса ($\gamma = 0,320$ при $p < 0,05$). Оценка отдельных элементов поведенческих результатов обучения связана с оценкой скорости ответов преподавателя: вероятность того, что студент в дальнейшем выберет другой курс у того же преподавателя, увеличивается по мере повышения оценки быстроты получения обратной связи ($\gamma = 0,307$ при $p < 0,05$).

Умение студента самостоятельно планировать свое время и распределять ресурсы является важным условием успешного освоения онлайн-курса. В проведенном опросе готовность к самостоятельности как один из элементов поведенческих результатов обучения измерялась на основании оценки студентами истинности суждения *«Вы действительно попытаетесь сделать все то, что рекомендуется в курсе»*.

Готовность к самостоятельности у участников исследования можно считать достаточно высокой. Мода составила 2,5 балла, где 1 — наивысший возможный балл, а 7 — самая низкая оценка. Гендерных различий в самооценке готовности к самостоятельности не обнаружено. Однако выявлены различия между студентами разных курсов обучения и разного возраста: чем моложе респондент и чем младше курс, на котором он учится, тем выше уровень готовности к самостоятельности (γ равна 0,125 и 0,214 соответственно). Можно предположить, что с возрастом студенты начинают более критично относиться к словам преподавателя и действуют более избирательно, следуя только необходимым, с их точки зрения, рекомендациям. Такая динамика вполне согласуется с развитием во время обучения автономии как способности к рефлексии и готовности к самоуправлению [Нефедов, 2014]. Однако следует учитывать, что о самостоятельности студента в данном опросе мы судили лишь на основании самооценки студентом своих намерений следовать указаниям и рекомендациям преподавателя после завершения курса. Для получения более надежных данных в дальнейшем целесообразно дополнительно включить в инструментарий исследования методы объективного измерения поведенческих результатов обучения.

В результате анализа эмпирических данных выявлена взаимосвязь между временным фактором невербальной открытости и ясностью изложения материала преподавателем ($\gamma = 0,612$ при $p < 0,05$), между временным фактором и готовностью к самостоятельности студента ($\gamma = 0,239$ при $p < 0,05$). В условиях, когда преподаватель быстро реагирует на вопросы, студенты лучше понимают содержание курса и в дальнейшем демонстрируют гораздо более высокую готовность изучать материал самостоятельно.

Выявлены положительные корреляции между готовностью студентов к самостоятельному действию и их оценкой коммуникативной деятельности преподавателя — ее ясности и открытости (табл. 4). Чем понятнее преподаватель передает свою мысль студенту, тем с большей готовностью учащийся намерен следовать рекомендациям, данным преподавателем онлайн-курса (гамма = 0,209 при $p < 0,05$). Чем выше уровень открытости (вербальной и невербальной), тем выше готовность к самостоятельности (гамма = 0,116 при $p < 0,05$).

Таблица 4. Взаимосвязь готовности студентов к самостоятельности с характеристиками коммуникативного поведения преподавателя, коэффициент γ

Характеристики коммуникативных действий преподавателя	Готовность студентов к самостоятельности
1. Ясность	0,209
2. Вербальная открытость	0,087
3. Невербальная открытость	0,157

Связь между факторами вербальной открытости и готовностью к самостоятельности практически отсутствует. Лишь некоторое влияние (крайне слабое) на самостоятельность оказывают инициация и поддержание обратной связи ($\gamma = 0,126$ при $p < 0,05$) и индивидуальное обращение ($\gamma = 0,097$ при $p < 0,05$). Открытость преподавателя в обсуждении вопросов, не связанных с вопросами курса, не связана с готовностью студентов к самостоятельности.

4. Заключение Проведенное исследование посвящено апробации впервые использованных на российской выборке инструментов измерения ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя и выявлению связи данных характеристик коммуникации с оценкой студентами результатов своего обучения в онлайн-формате. Для оценки внутренней согласованности используемых инструментов рассчитана α Кронбаха, получены

высокие значения коэффициента (0,8 и более). Результаты факторного анализа свидетельствуют о наличии латентных переменных, влияющих на педагогическую коммуникацию.

В ходе исследования установлена связь ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя — характеристик, которые, как правило, коррелируют между собой, — с когнитивными, аффективными и поведенческими результатами обучения при проведении занятий онлайн-курса. Ясность и открытость педагогической коммуникации значимо коррелируют с готовностью студентов к самостоятельному действию: студенты высказывают намерение использовать модели поведения, представленные преподавателем в течение курса, если преподаватель ясно излагает содержание курса, дает четкие инструкции и рекомендации, а также создает атмосферу открытости при общении со студентами. Таким образом, коммуникативное поведение преподавателя в рамках онлайн-курса должно рассматриваться как важный фактор организации процесса обучения.

Проведенное исследование имеет два основных ограничения. Во-первых, о восприятии студентами ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения, а также о готовности студентов к самостоятельному действию мы судили на основании самооценки студентов. Хотя самооценочные инструменты обладают достаточной степенью надежности и являются валидными, для получения более точной картины взаимодействия преподавателя с учащимися необходимы данные о коммуникативном поведении преподавателей, полученные с помощью наблюдения [Hsu, 2012]. Второе ограничение состоит в том, что практически все респонденты принадлежали к одной и той же культуре. Если бы выборка включала лиц, представляющих разные культуры и слои населения, восприятие респондентами поведения преподавателя могло бы различаться более значительно.

Исследования в этом направлении могут быть продолжены. Перспективно, с нашей точки зрения, изучить взаимосвязь других характеристик коммуникативного поведения преподавателя с формированием самостоятельности у студентов, а также выявить компонентный состав студенческой самостоятельности в коммуникативном аспекте.

Приложение 1. Инструмент для измерения ясности коммуникативного поведения преподавателя

Респонденты оценивали предложенные ниже утверждения о ясности изложения преподавателем по шкале от 1 («абсолютно согласен») до 5 («абсолютно не согласен»).

1. Мой преподаватель ясно определяет основные понятия (четко формулирует определения, исправляет неверные или частично неверные ответы студентов, уточняет значение терминов, чтобы сделать определения более ясными).
2. Мой преподаватель непонятно отвечает на вопросы.
3. В целом я понимаю своего преподавателя.
4. К проектам, которые необходимо выполнить на занятии, даются неточные инструкции.
5. Мой преподаватель четко обозначает цели курса.
6. Мой преподаватель краток и точен в лекциях.
7. Мой преподаватель непонятно формулирует инструкции для выполнения внеаудиторных заданий.
8. Мой преподаватель использует понятные и подходящие примеры (интересные, сложные примеры, которые хорошо иллюстрируют определенный вопрос), уточняет неясные примеры учащихся, не принимает неправильные примеры учащихся.
9. В целом я бы сказал, что изложение моего преподавателя на занятии неясное.
10. Мой преподаватель точен и ясен в обучении.

2. Инструмент для измерения вербальной и невербальной открытости коммуникативного поведения преподавателя

Респонденты оценивали предложенные ниже утверждения о вербальной открытости преподавателя по шкале от 1 («никогда») до 5 («всегда»).

1. Мой преподаватель приводит примеры из личного опыта и описывает случаи из своей жизни.
2. Мой преподаватель задает вопросы и поощряет комментарии студентов.
3. Мой преподаватель вступает в дискуссии по темам, которые затрагивает студент, даже если это не было запланировано.
4. Мой преподаватель использует юмор.
5. Мой преподаватель обращается к студентам по имени.
6. Мой преподаватель обращается ко мне по имени.
7. Мой преподаватель использует выражения «наш класс» или «мы сейчас выполняем задание».
8. Мой преподаватель предоставляет отзыв по моей индивидуальной работе в виде комментариев или обсуждает работу со мной.
9. Мой преподаватель спрашивает мнение студентов о задании, сроке выполнения или теме обсуждения.
10. Мой преподаватель предлагает студентам позвонить или встретиться, если у них есть вопросы или они хотят обсудить что-либо.
11. Мой преподаватель просит студентов выразить свое мнение.

12. Мой преподаватель хвалит студентов за их работу и комментарии.

13. Мой преподаватель обсуждает вопросы, не связанные с темой занятия, с отдельными студентами или классом в целом.

Респонденты оценивали предложенные ниже утверждения о невербальной открытости преподавателя по шкале от 1 («никогда») до 5 («всегда»).

1. Мой преподаватель использует идеограммы, например «помахать» или «поприветствовать», для передачи физических действий.

2. Мой преподаватель печатает слова, используя заглавные буквы или курсив, чтобы передать эмоции.

3. Мой преподаватель использует сокращение LOL («умирую со смеха») при общении.

4. Мой преподаватель ставит три восклицательных знака (!!!), чтобы подчеркнуть что-либо при общении.

5. Мой преподаватель использует междометия, например Wow («Ого!»), при общении.

6. Мой преподаватель использует эмодзи, например, :-), при общении.

7. Мой преподаватель быстро реагирует на вопросы, отвечая в течение 24 часов.

8. Мой преподаватель быстро предоставляет отзыв по выполненному заданию, и студент может использовать информацию из отзыва при выполнении следующих заданий.

9. Мой преподаватель точно сообщает основные темы курса.

10. Мой преподаватель точно формулирует основные цели курса.

11. Мой преподаватель дает четкие инструкции по выполнению заданий учебного курса.

12. Во время обсуждений мой преподаватель отвечает практически на все комментарии студентов.

13. Мой преподаватель дает тщательно подготовленные ответы на мои комментарии или вопросы.

14. Мой преподаватель дает продуманные комментарии к моим заданиям.

3. Оценка восприятия студентами аффективных результатов обучения

Чтобы выявить восприятие студентами аффективных результатов обучения, им предлагалось оценить свое отношение к содержанию курса, к требованиям преподавателя и к преподавателю по следующим четырем шкалам Лайкерта со значениями от 1 до 7: «плохое — хорошее», «необъективное — объективное», «отрицательное — положительное», «несправедливое — справедливое».

Инструкции к заданию:

1. Отметьте свое отношение к содержанию курса на шкале.
2. Отметьте свое отношение к требованиям преподавателя на шкале.

3. Отметьте свое отношение к преподавателю на шкале.

4. Инструкции к заданию для оценки восприятия студентами когнитивных результатов обучения

1. Отметьте на шкале, как много вы узнали на этом курсе (0 — «ничего не узнал», а 100 — «узнал больше, чем на любом другом курсе»).

2. Отметьте на шкале, как много вы узнали бы на этом курсе, если бы у вас был идеальный преподаватель (0 — «ничего не узнал бы», а 100 — «узнал бы больше, чем на любом другом курсе»).

5. Оценка восприятия студентами поведенческих результатов обучения

Восприятие студентами поведенческих результатов обучения оценивалось аналогично аффективным результатам. Им предлагалось оценить вероятность определенных поведенческих реакций по следующим четырем шкалам Лайкерта со значениями от 1 до 7: «вряд ли — скорее всего», «невозможно — возможно», «маловероятно — вероятно», «едва ли — наверное».

Инструкции к заданию:

1. Отметьте на шкале вероятность того, что вы записались бы на другой курс по выбору с подобным содержанием, если у вас была бы такая возможность.

2. Отметьте на шкале вероятность того, вы записались бы на другой курс по выбору у этого же преподавателя, если у вас была бы такая возможность.

Литература

1. Алферова Л.В., Королева Л.А., Нагорная О. С. (2018) Стратегическое планирование и управление качеством высшего образования: международные стандарты и национальная специфика. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*, № 1, сс. 4–17.
2. Анциферова А.Г. (2016) Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*, № 3–6. Доступно по ссылке: <http://e-journal.omgau.ra/mdex.php/2016-god/5/29-statya-2016-2/392-00142> (дата обращения 26 апреля 2023 г.).
3. Василиженко М.В. (2021) Технология дистанционного обучения английскому языку в вузе: из опыта работы. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, т. 13, № 1, сс. 93–104. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-93-104>
4. Гусева Е.Н. (2015) Специфика образовательной коммуникации и вербальной агрессии в системе «учитель — ученик». *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (55), сс. 21–23.

5. Князева О.Н. (2011) *Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе*: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет.
6. Кузьминов Я., Сорокин П., Фруммин И. (2019) Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. *Форсайт*, т. 13, № 2, сс. 19–41 <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
7. Кузьминов Я.И., Фруммин И.Д., Абанкина И.В., Алашкевич М.Ю. и др. (2019) *Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?* М.: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1995-0>
8. Куликовская Г.А., Куликовская Н.А. (2020) Студенто-ориентированное обучение и «жизненные ценности» университета: стратегическое взаимодействие. *Вестник Российской университета дружбы народов (Государственное и муниципальное управление)*, т. 7, № 4, сс. 387–399. <https://doi.org/10.22363/2312-8313-2020-7-4-387-399>
9. Макарова Л.Н., Старцев М.В. (2017) Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов. *Социально-экономические явления и процессы*, № 12(5), сс. 210–216. <https://doi.org/10.20310/1819-8813-2017-12-5-210-216>
10. Манокин М.А., Шенкман Е.А. (2021) Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, № 2 (75), сс. 23–37.
11. Нефедов О.В. (2014) Формирование автономии студента в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе. *Приволжский научный вестник*, № 3 (31), ч. 1, сс. 101–104.
12. Носкова Т. (2022) *Дидактика цифровой среды*. Litres.
13. Погорелова И.Г., Жукова Е.В., Калягин А.Н. (2009) Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы. *Сибирский медицинский журнал*, т. 86, № 3, сс. 172–174.
14. Сорокин П.С., Фруммин И.Д., Терентьев Е.А., Корешникова Ю.Н. (2022, April). *Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности. Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022 г.)*. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: https://www.hse.ru/data/2022/04/13/1790807602/Развитие_самостоятельности-доклад.pdf (дата обращения 26 апреля 2023 г.).
15. Сюй М. (2021) Невербальная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному. *Litera*, № 9, сс. 11–18. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.9.36113>
16. Adam S. (2004) *Using Learning Outcomes*. Paper presented at United Kingdom Bologna Seminar (Edinburgh, UK, 01–02 April 2004).
17. Al Ghamdi A. (2017) Influence of Lecturer Immediacy on Students' Learning Outcomes: Evidence from a Distance Education Program at a University in Saudi Arabia. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 7, no 1, pp. 35–39. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.1.838>
18. Arbaugh J.B. (2010) Sage, Guide, Both, or Even More? An Examination of Instructor Activity in Online MBA Courses. *Computers & Education*, vol. 55, no 3, pp. 1234–1244. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.020>
19. Avtgis T.A. (2001) Affective Learning, Teacher Clarity, and Student Motivation as a Function of Attributional Confidence. *Communication Research Reports*, vol. 18, no 4, pp. 345–353. <https://doi.org/10.1080/08824090109384815>
20. Bailie J.L. (2012) The Criticality of Verbal Immediacy in Online Instruction: A Modified Delphi Study. *Journal of Educators Online*, vol. 9, no 2. <https://doi.org/10.9743/JEO.2012.2.3>
21. Baker J.D. (2004) An Investigation of Relationships among Instructor Immediacy and Affective and Cognitive Learning in the Online Classroom. *The In-*

- ternet and Higher Education*, vol. 7, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
22. Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwohl D. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY: Longmans, Green.
 23. Bardach L., Yanagida T., Morin A.J., Lüftenegger M. (2021) Is Everyone in Class in Agreement and Why (Not)? Using Student and Teacher Reports to Predict Within-Class Consensus On Goal Structures. *Learning and Instruction*, no 71, Article no 101400. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101400>
 24. Bolkan S. (2017) Instructor Clarity, Generative Processes, and Mastery Goals: Examining the Effects of Signaling on Student Learning. *Communication Education*, vol. 66, no 4, pp. 385–401. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1313438>
 25. Brislin R.W. (1980) Translation and Content Analysis of Oral and Written Materials. *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Methodology* (eds H.C. Triandis, J.W. Berry), Boston: Allyn and Bacon, vol. 2, pp. 389–444.
 26. Buissink-Smith N., Mann S., Shephard K. (2011) How Do We Measure Affective Learning in Higher Education? *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 5, no 1, pp. 101–114. <https://doi.org/10.1177/097340821000500113>
 27. Chesebro J.L. (2003) Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Student Learning, Receiver Apprehension, and Affect. *Communication Education*, vol. 52, no 2, pp. 135–147. <https://doi.org/10.1080/03634520302471>
 28. Chesebro J.L., McCroskey J.C. (2001) The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension, Affect, and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 50, no 1, pp. 59–68. <https://doi.org/10.1080/03634520109379232>
 29. Chesebro J.L., McCroskey J.C. (1998) The Development of the Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) to Measure Clear Teaching in the Classroom. *Communication Research Reports*, vol. 15, no 3, pp. 262–266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>
 30. Comadena M.E., Hunt S.K., Simonds C.J. (2007) The Effects of Teacher Clarity, Nonverbal Immediacy, and Caring on Student Motivation, Affective and Cognitive Learning. *Communication Research Reports*, vol. 24, no 3, pp. 241–248. <https://doi.org/10.1080/08824090701446617>
 31. Conley N.A., Ah Yun K. (2017) A Survey of Instructional Communication: 15 Years of Research in Review. *Communication Education*, vol. 66, no 4, pp. 451–466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1348611>
 32. Dixon M.D., Greenwell M.R., Rogers-Stacy C., Weister T., Lauer S. (2017) Nonverbal Immediacy Behaviors and Online Student Engagement: Bringing Past Instructional Research into the Present Virtual Classroom. *Communication Education*, vol. 66, no 1, pp. 37–53. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1209222>
 33. Dunlap J., Lowenthal P. (2018) Online Educators' Recommendations for Teaching Online: Crowdsourcing in Action. *Open Praxis*, vol. 10, no 1, pp. 79–89. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.721>
 34. Farwell C.L. (2011) *Measurements of Effective Teaching in the Traditional and Online Contexts: Teacher Immediacy, Student Motivation, & Student Learning*. Macomb, IL: Western Illinois University.
 35. Faylor N.R., Beebe S.A., Houser M.L., Mottet T.P. (2008) Perceived Differences in Instructional Communication Behaviors between Effective and Ineffective Corporate Trainers. *Human Communication*, vol. 11, no 2, pp. 149–160.
 36. Finn A.N., Schrod P. (2012) Students' Perceived Understanding Mediates the Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Learner Empowerment. *Communication Education*, vol. 61, no 2, pp. 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>

37. Frisby B.N., Mansson D.H., Kaufmann R. (2014) The Cognitive Learning Measure: A Three-Study Examination of Validity. *Communication Methods and Measures*, vol. 8, no 3, pp. 163–176. <https://doi.org/10.1080/19312458.2014.903389>
38. Gorham J. (1988) The Relationship between Verbal Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning. *Communication Education*, vol. 37, no 1, pp. 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
39. Hsu C.F. (2012) The Influence of Vocal Qualities and Confirmation of Nonnative English-Speaking Teachers on Student Receiver Apprehension, Affective Learning, and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 61, no 1, pp. 4–16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.615410>
40. Katsarou E., Chatzipanagiotou P. (2021) A Critical Review of Selected Literature on Learner-Centered Interactions in Online Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 19, no 5, pp. 349–362. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2469>
41. Kearney P., Plax T.G., Wendt-Wasco N.J. (1985) Teacher Immediacy for Affective Learning in Divergent College Classes. *Communication Quarterly*, vol. 33, no 1, pp. 61–74. <https://doi.org/10.1080/01463378509369579>
42. LeFebvre L., Allen M. (2014) Teacher Immediacy and Student Learning: An Examination of Lecture/Laboratory and Self-Contained Course Sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 14, no 2, pp. 29–45. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4002>
43. Limperos A.M., Buckner M.M., Kaufmann R., Frisby B.N. (2015) Online Teaching and Technological Affordances: An Experimental Investigation into the Impact of Modality and Clarity on Perceived and Actual Learning. *Computers & Education*, vol. 83, no 1, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.015>
44. Morreale S.P., Thorpe J., Westwick J.N. (2021) Online Teaching: Challenge or Opportunity for Communication Education Scholars? *Communication Education*, vol. 70, no 1, pp. 117–119. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1811360>
45. Mottet T.P., Beebe S.A. (2002) Relationships between Teacher Nonverbal Immediacy, Student Emotional Response, and Perceived Student Learning. *Communication Research Reports*, vol. 19, no 1, pp. 77–88. <https://doi.org/10.1080/08824090209384834>
46. Myers S.A., Tindage M.F., Atkinson J. (2016) The Evolution of Instructional Communication Research. *Communication and Learning* (ed. P. Witt). Berlin. Boston: De Gruyter Mouton, pp. 13–42. <https://doi.org/10.1515/9781501502446-003>
47. Palloff R.M., Pratt K. (1999) *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
48. Pribyl C.B., Sakamoto M., Keaten J.A. (2004) The Relationship between Nonverbal Immediacy, Student Motivation, and Perceived Cognitive Learning among Japanese College Students 1. *Japanese Psychological Research*, vol. 46, no 2, pp. 73–85. <https://doi.org/10.1111/j.0021-5368.2004.00238.x>
49. Reisetter M., Boris G. (2004) What Works: Student Perceptions of Effective Elements in Online Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, vol. 5, no 4, pp. 277–291. <https://www.learntechlib.org/p/106671/>
50. Riapina N. (2021) Clarity and Immediacy in Technology Mediated Communication between Teachers and Students in Tertiary Education in Russia. *Communication Studies*, vol. 72, no 6, pp. 1017–1033. <https://doi.org/10.1080/10510974.2021.2011364>
51. Richmond V.P., Gorham J.S., McCroskey J.C. (1987) The Relationship between Selected Immediacy Behaviors and Cognitive Learning. *Annals of the International Communication Association*, vol. 10, no 1, pp. 574–590. <https://doi.org/10.1080/23808985.1987.11678663>
52. Schubert-Irastorza C., Fabry D.L. (2011) Improving Student Satisfaction with Online Faculty Performance. *Journal of Research in Innovative Teaching*, vol. 4, iss. 1, pp. 168–179.

53. Shi Y., Ma Y., MacLeod J., Yang H.H. (2020) College Students' Cognitive Learning Outcomes in Flipped Classroom Instruction: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Journal of Computers in Education*, vol. 7, no 8, pp. 79–103. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00142-8>
54. Swan K. (2001) Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education*, vol. 22, no 2, pp. 306–331. <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>
55. Titsworth B.S. (2004) Students' Notetaking: The Effects of Teacher Immediacy and Clarity. *Communication Education*, vol. 53, no 4, pp. 305–320. <https://doi.org/10.1080/0363452032000305922>
56. Titsworth S., Mazer J.P., Goodboy A.K., Bolkan S., Myers S.A. (2015) Two Meta-Analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Communication Education*, vol. 64, no 4, pp. 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
57. Titsworth S., Mazer J.P. (2016) Teacher Clarity: An Analysis of Current Research and Future Directions. *Communication and Learning* (ed. P. Witt), pp. 105–128. <https://doi.org/10.1515/9781501502446>
58. Valencic K., McCroskey J., Richmond V. (2005) *A Preliminary Test of a Theory of Instructional Communication*. Available at: <http://www.jamescmccroskey.com/electronic/> (accessed 26 April 2023).
59. Wagner E.D. (1997) Interactivity: From Agents to Outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 71, pp. 19–26. Available at: <https://www.learn-techlib.org/p/84812/> (accessed 11 May 2023).
60. Wei X., Saab N., Admiraal W. (2021) Assessment of Cognitive, Behavioral, and Affective Learning Outcomes in Massive Open Online Courses: A Systematic Literature Review. *Computers & Education*, no 163, Article no 104097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104097>
61. Witt P.L., Wheelless L.R. (2001) An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal Immediacy and Students' Affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 50, no 4, pp. 327–342. <https://doi.org/10.1080/03634520109379259>

References

- Adam S. (2004) *Using Learning Outcomes*. Paper presented at United Kingdom Bologna Seminar (Edinburgh, UK, 01–02 April 2004).
- Alferova L.V., Koroleva L.A., Nagornaya O.S. (2018) Strategicheskoe planirovanie i upravlenie kachestvom vysshego obrazovaniya: mezhdunarodnye standarty i natsional'naya spetsifika [Strategic Planning and Quality Management of Higher Education: International Standards and National Specificity]. *Models, Systems, Networks in Economics, Technology, Nature and Society*, no 1, pp. 4–17.
- Al Ghamdi A. (2017) Influence of Lecturer Immediacy on Students' Learning Outcomes: Evidence from a Distance Education Program at a University in Saudi Arabia. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 7, no 1, pp. 35–39. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.1.838>
- Antsiferova A.G. (2016) Vzaimodejstvie prepodavatelya i studenta kak faktor vozdejstviya na lichnostny i professional'ny rost obuchayushchegosya [Interaction of Teacher and Student as a Factor of Impact on Both Personal and Professional Growth of the Student]. *Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, no 3–6. Available at: <http://e-journal.omgau.ra/mdex.php/2016-god/5/29-statya-2016-2/392-00142> (accessed 26 April 2023).
- Arbaugh J.B. (2010) Sage, Guide, Both, or Even More? An Examination of Instructor Activity in Online MBA Courses. *Computers & Education*, vol. 55, no 3, pp. 1234–1244. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.020>

- Avtgis T.A. (2001) Affective Learning, Teacher Clarity, and Student Motivation as a Function of Attributional Confidence. *Communication Research Reports*, vol. 18, no 4, pp. 345–353. <https://doi.org/10.1080/08824090109384815>
- Bailie J.L. (2012) The Criticality of Verbal Immediacy in Online Instruction: A Modified Delphi Study. *Journal of Educators Online*, vol. 9, no 2. <https://doi.org/10.9743/JEO.2012.2.3>
- Baker J.D. (2004) An Investigation of Relationships among Instructor Immediacy and Affective and Cognitive Learning in the Online Classroom. *The Internet and Higher Education*, vol. 7, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
- Bardach L., Yanagida T., Morin A.J., Lüftenegger M. (2021) Is Everyone in Class in Agreement and Why (Not)? Using Student and Teacher Reports to Predict Within-Class Consensus on Goal Structures. *Learning and Instruction*, no 71, Article no 101400. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101400>
- Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwohl D. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY: Longmans, Green.
- Bolkan S. (2017) Instructor Clarity, Generative Processes, and Mastery Goals: Examining the Effects of Signaling on Student Learning. *Communication Education*, vol. 66, no 4, pp. 385–401. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1313438>
- Brislin R.W. (1980) Translation and Content Analysis of Oral and Written Materials. *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Methodology* (eds H.C. Triandis, J.W. Berry), Boston: Allyn and Bacon, vol. 2, pp. 389–444.
- Buissink-Smith N., Mann S., Shephard K. (2011) How Do We Measure Affective Learning in Higher Education? *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 5, no 1, pp. 101–114. <https://doi.org/10.1177/097340821000500113>
- Chesebro J.L. (2003) Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Student Learning, Receiver Apprehension, and Affect. *Communication Education*, vol. 52, no 2, pp. 135–147. <https://doi.org/10.1080/03634520302471>
- Chesebro J.L., McCroskey J.C. (2001) The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension, Affect, and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 50, no 1, pp. 59–68. <https://doi.org/10.1080/03634520109379232>
- Chesebro J.L., McCroskey J.C. (1998) The Development of the Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) to Measure Clear Teaching in the Classroom. *Communication Research Reports*, vol. 15, no 3, pp. 262–266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>
- Comadena M.E., Hunt S.K., Simonds C.J. (2007) The Effects of Teacher Clarity, Nonverbal Immediacy, and Caring on Student Motivation, Affective and Cognitive Learning. *Communication Research Reports*, vol. 24, no 3, pp. 241–248. <https://doi.org/10.1080/08824090701446617>
- Conley N.A., Ah Yun K. (2017) A Survey of Instructional Communication: 15 Years of Research in Review. *Communication Education*, vol. 66, no 4, pp. 451–466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1348611>
- Dixon M.D., Greenwell M.R., Rogers-Stacy C., Weister T., Lauer S. (2017) Nonverbal Immediacy Behaviors and Online Student Engagement: Bringing Past Instructional Research into the Present Virtual Classroom. *Communication Education*, vol. 66, no 1, pp. 37–53. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1209222>
- Dunlap J., Lowenthal P. (2018) Online Educators' Recommendations for Teaching Online: Crowdsourcing in Action. *Open Praxis*, vol. 10, no 1, pp. 79–89. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.721>
- Farwell C.L. (2011) *Measurements of Effective Teaching in the Traditional and Online Contexts: Teacher Immediacy, Student Motivation, & Student Learning*. Macomb, IL: Western Illinois University.

- Faylor N.R., Beebe S.A., Houser M.L., Mottet T.P. (2008) Perceived Differences in Instructional Communication Behaviors between Effective and Ineffective Corporate Trainers. *Human Communication*, vol. 11, no 2, pp. 149–160.
- Finn A.N., Schrodt P. (2012) Students' Perceived Understanding Mediates the Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Learner Empowerment. *Communication Education*, vol. 61, no 2, pp. 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Frisby B.N., Mansson D.H., Kaufmann R. (2014) The Cognitive Learning Measure: A Three-Study Examination of Validity. *Communication Methods and Measures*, vol. 8, no 3, pp. 163–176. <https://doi.org/10.1080/19312458.2014.903389>
- Gorham J. (1988) The Relationship between Verbal Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning. *Communication Education*, vol. 37, no 1, pp. 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Guseva E.N. (2015). Spetsifika obrazovatel'noj kommunikatsii i verbal'noj agressii v sisteme «uchitel' — uchenik» [The Specific of Educational Communication and Verbal Aggression in "Teacher-Pupil" System]. *The World of Science, Culture and Education*, no 6 (55), pp. 21–23.
- Hsu C.F. (2012) The Influence of Vocal Qualities and Confirmation of Nonnative English-Speaking Teachers on Student Receiver Apprehension, Affective Learning, and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 61, no 1, pp. 4–16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.615410>
- Katsarou E., Chatzipanagiotou P. (2021) A Critical Review of Selected Literature on Learner-Centered Interactions in Online Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 19, no 5, pp. 349–362. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2469>
- Kearney P., Plax T.G., Wendt-Wasco N.J. (1985) Teacher Immediacy for Affective Learning in Divergent College Classes. *Communication Quarterly*, vol. 33, no 1, pp. 61–74. <https://doi.org/10.1080/01463378509369579>
- Knyazeva O.N. (2011) *Konstruktivnoe vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze* [Constructive Interaction of Teachers and Students as a Factor in Improving the University Study] (PhD Thesis). Voronezh: Voronezh State University.
- Kulikovskaya G.A., Kulikovskaya N.A. (2020) Studento-orientirovannoe obuchenie i «zhiznennye tsennosti» universiteta: strategicheskoe vzaimodejstvie [Student-Oriented Learning and "Living Values" of the University: Strategic Interaction]. *RUDN Journal of Public Administration*, vol. 7, no 4, pp. 387–399. <https://doi.org/10.22363/2312-8313-2020-7-4-387-399>
- Kuzminov Ja., Sorokin P., Froumin I. (2019) Obshchie i spetsial'nye navyki kak komponenty chelovecheskogo kapitala: novye vyzovy dlya teorii i praktiki obrazovaniya [Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice]. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Kuzminov Ja.I., Froumin I.D., Abankina I.V., Alashevich M.Yu. et al. (2019) *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem social'no-ekonomicheskogo razvitiya?* [How to Make Education the Engine of Socio-Economic Development?]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1995-0>
- LeFebvre L., Allen M. (2014) Teacher Immediacy and Student Learning: An Examination of Lecture/Laboratory and Self-Contained Course Sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 14, no 2, pp. 29–45. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4002>
- Limperos A.M., Buckner M.M., Kaufmann R., Frisby B.N. (2015) Online Teaching and Technological Affordances: An Experimental Investigation into the Impact of Modality and Clarity on Perceived and Actual Learning. *Computers & Education*, vol. 83, no 1, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.015>

- Makarova L.N., Startsev M.V. (2017) Problemnye zony vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov. [Problem Zones of Teachers and Students' Interaction] *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, no 12 (5), pp. 210–216. <https://doi.org/10.20310/1819-8813-2017-12-5-210-216>
- Manokin M.A., Shenkman E.A. (2021) Sinkhronny i asinkhronny formaty onlain obucheniya v kontekste teorii kommunikatsii [Synchronous and Asynchronous Format of Online Learning: Interpretation through Communication Theory]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 2 (75), pp. 23–37.
- Morreale S.P., Thorpe J., Westwick J.N. (2021) Online Teaching: Challenge or Opportunity for Communication Education Scholars? *Communication Education*, vol. 70, no 1, pp. 117–119. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1811360>
- Mottet T.P., Beebe S.A. (2002) Relationships between Teacher Nonverbal Immediacy, Student Emotional Response, and Perceived Student Learning. *Communication Research Reports*, vol. 19, no 1, pp. 77–88. <https://doi.org/10.1080/08824090209384834>
- Myers S.A., Tindage M.F., Atkinson J. (2016) The Evolution of Instructional Communication Research. *Communication and Learning* (ed. P. Witt). Berlin. Boston: De Gruyter Mouton, pp. 13–42. <https://doi.org/10.1515/9781501502446-003>
- Nefyodov O.V. (2014) Formirovanie avtonomii studenta v processe obucheniya anglijskomu jazyku v neyazykovom vuze [Development of Student Autonomy in the Process of Teaching English in Nonlinguistic Higher Education Institutions]. *Privolzhskiy nauchny vestnik*, no 3 (31), part 1, pp. 101–104.
- Noskova T. (2022) *Didaktika tsifrovoy sredy* [Digital Didactics]. Litres.
- Palloff R.M., Pratt K. (1999) *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pogorelova I.G., Zhukova E.V., Kalyagin A.N. (2009) Neverbal'nye kommunikatsii v deyatelnosti prepodavatelya vysshey shkoly [Nonverbal Communications in Activity of the Teacher of the Higher School]. *Sibirskiy meditsinskiy zhurnal*, vol. 86, no 3, pp. 172–174.
- Pribyl C.B., Sakamoto M., Keaten J.A. (2004) The Relationship between Nonverbal Immediacy, Student Motivation, and Perceived Cognitive Learning among Japanese College Students 1. *Japanese Psychological Research*, vol. 46, no 2, pp. 73–85. <https://doi.org/10.1111/j.0021-5368.2004.00238.x>
- Reisetter M., Boris G. (2004) What Works: Student Perceptions of Effective Elements in Online Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, vol. 5, no 4, pp. 277–291. <https://www.learntechlib.org/p/106671/>
- Riapina N. (2021) Clarity and Immediacy in Technology Mediated Communication between Teachers and Students in Tertiary Education in Russia. *Communication Studies*, vol. 72, no 6, pp. 1017–1033. <https://doi.org/10.1080/10510974.2021.2011364>
- Richmond V.P., Gorham J.S., McCroskey J.C. (1987) The Relationship between Selected Immediacy Behaviors and Cognitive Learning. *Annals of the International Communication Association*, vol. 10, no 1, pp. 574–590. <https://doi.org/10.1080/23808985.1987.11678663>
- Schubert-Irastorza C., Fabry D.L. (2011) Improving Student Satisfaction with Online Faculty Performance. *Journal of Research in Innovative Teaching*, vol. 4, iss. 1, pp. 168–179.
- Shi Y., Ma Y., MacLeod J., Yang H.H. (2020) College Students' Cognitive Learning Outcomes in Flipped Classroom Instruction: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Journal of Computers in Education*, vol. 7, no 8, pp. 79–103. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00142-8>
- Sjuij M. (2021). Neverbal'naya kommunikatsiya v processe obucheniya russkomu jazyku kak inostrannomu [Nonverbal Communication Skills during the

- Classes “Russian as a Foreign Language”]. *Litera*, no 9, pp. 11–18. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.9.36113>
- Sorokin P.S., Froumin I.D., Terent'ev E.A., Koreshnikova Ju.N. (2022) *Novye trebovaniya k chelovecheskomu potentsialu: razvitie samostoyatel'nosti. Doklad na XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [New Challenges on Human Potential: Developing Agency. Report at the XXIII Yasinskaya (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, 2022)]. Available at: https://www.hse.ru/data/2022/04/13/1790807602/Razvitie_samostoyatel'nosti-doklad.pdf (accessed 26 April 2023).
- Swan K. (2001) Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education*, vol. 22, no 2, pp. 306–331. <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>
- Titsworth B.S. (2004) Students' Notetaking: The Effects of Teacher Immediacy and Clarity. *Communication Education*, vol. 53, no 4, pp. 305–320. <https://doi.org/10.1080/0363452032000305922>
- Titsworth S., Mazer J.P., Goodboy A.K., Bolkan S., Myers S.A. (2015) Two Meta-Analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Communication Education*, vol. 64, no 4, pp. 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Titsworth S., Mazer J.P. (2016) Teacher Clarity: An Analysis of Current Research and Future Directions. *Communication and Learning* (ed. P. Witt), pp. 105–128. <https://doi.org/10.1515/9781501502446>
- Valencic K., McCroskey J., Richmond V. (2005) *A Preliminary Test of a Theory of Instructional Communication*. Available at: <http://www.jamescmccroskey.com/electronic/> (accessed 26 April 2023).
- Vasilizhenko M.V. (2021) Tekhnologiya distantsionnogo obucheniya anglijskomu jazyku v vuzе: iz opyta raboty [Distance Education Technology of Teaching English at Higher School: Work Experiences]. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, vol. 13, no 1, pp. 93–104. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-93-104>
- Wei X., Saab N., Admiraal W. (2021) Assessment of Cognitive, Behavioral, and Affective Learning Outcomes in Massive Open Online Courses: A Systematic Literature Review. *Computers & Education*, no 163, Article no 104097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104097>
- Wagner E.D. (1997) Interactivity: From Agents to Outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 71, pp. 19–26. Available at: <https://www.learnlib.org/p/84812/> (accessed 11 May 2023).
- Witt P.L., Wheelless L.R. (2001) An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal Immediacy and Students' Affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, vol. 50, no 4, pp. 327–342. <https://doi.org/10.1080/03634520109379259>