

**М.Л. Курьян, Е.А. Воронина**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
603155, г. Нижний Новгород, Российская Федерация

## Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований

В статье на основе анализа зарубежных публикаций сделан теоретический обзор подходов к проблеме внеаудиторного общения студентов и преподавателей. Феномен общения вне аудитории рассматривается авторами в историко-теоретической перспективе, предлагается описание и классификация различных видов общения преподавателей и студентов. Показаны типы влияния внеаудиторной коммуникации на участников процесса, а также факторы и характеристики, определяющие ее виды и интенсивность. Кроме того, данное исследование затрагивает проблемы, связанные с внеаудиторной коммуникацией в восприятии студентов и преподавателей, подчеркивает необходимость осознания ее сложности и многомерности всеми участниками образовательного процесса и принятия практических мер по повышению ее эффективности.

**Ключевые слова:** внеаудиторное общение студентов и преподавателей, содержание внеаудиторного общения, межличностное взаимодействие, лично ориентированное общение, студентоцентрированное обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Курьян М.Л., Воронина Е.А. Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 219–237. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237



**M. Kuryan, E. Voronina**National Research University Higher School of Economics,  
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

## Student-faculty interaction outside the classroom: Theoretical review of foreign studies

The authors review and analyze scientific publications on the topic of student-faculty interaction outside the classroom. In the paper, the historical and theoretical background of the phenomenon of student-faculty interaction is presented; on this basis, various types of such communication are identified and described. The authors examine how out-of-classroom interaction influences the participants of this process, which factors and characteristics determine its types and intensity. The issues related to the perception of this type of contact by students and teachers are also highlighted in the paper, and the importance to realize its complexity and multidimensionality is emphasized.

**Key words:** student-faculty interaction outside the classroom, content of communication outside the classroom, interpersonal interaction, personality-oriented communication, student-centered learning

CITATION: Kuryan M.L., Voronina E.A. Student-faculty interaction outside the classroom: Theoretical review of foreign studies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 219–237. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-219-237

Вузы сегодня стремятся максимально соответствовать рыночной конъюнктуре, уделяя центральное внимание проблемам качества образовательного опыта, его положительного восприятия участниками образовательного контекста [13] и используя принципы студентоцентрированного подхода [6].

Одним из показателей «качественности» является налаженность взаимодействия между студентами и преподавателями, которое выступает неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Роль «совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса» выдвигается на передний план в современной образовательной политике [2]. При

этом данная коммуникация неизбежно характеризуется межличностным «наполнением», не ограничиваясь рамками аудиторных занятий [48]. Внеаудиторное общение во многом определяет климат образовательного учреждения и прямым образом влияет на удовлетворенность участников педагогического обмена [Там же]. В самом широком смысле внеаудиторное общение может рассматриваться как время, затрачиваемое преподавателями и студентами на взаимодействие друг с другом вне рамок аудиторных занятий [9] (в настоящей работе термины «общение», «коммуникация», «контакт», «взаимодействие» употребляются в качестве синонимов).

Данный тип взаимодействия является развивающимся и перспективным полем исследования, находящимся на стыке науки о высшем образовании, институциональной и организационной психологии, педагогики. Поиск ответа на вопросы, как повысить качество образовательного опыта через внимание к межличностной составляющей, как не допустить студенческого отсева и привлечь лучшие кадры для работы в вузе волнует и ученых, и администраторов. Все это указывает на актуальность рассматриваемой проблематики.

В западной научной литературе тема внеаудиторного общения получила широкое освещение, однако русскоязычные исследования достаточно малочисленны: ряд работ в той или иной степени затрагивает проблематику взаимоотношений студент–преподаватель и их влияния на образовательный опыт учащихся, а также вопрос учебно-воспитательной деятельности педагогов [1; 3; 4; 7], однако специальным объектом изучения внеаудиторное общение, его природа и специфика, насколько нам известно, не выступало. Таким образом, целью настоящего исследования является проведение комплексного теоретического обзора подходов к проблеме общения студентов и преподавателей вне аудитории. Данная цель предполагает решение следующих задач: раскрытие содержания понятия внеаудиторного общения путем рассмотрения этапов его теоретизации; обобщения и классификации его видов; анализа его воздействия на участников; систематизации факторов, способных влиять на данное общение, а также обозначения основных проблем и перспектив, существующих в рассматриваемой области.

Тема общения студент–преподаватель начинает занимать заметное место в зарубежных исследованиях по педагогике и психологии, во многом благодаря модели студенческого отсева, разработанной В. Гинто [58], где значимой причиной отчисления выступает фактор взаимодействия между учащимися и педагогами как показатель сформированности социальной интеграции студента. Кроме того, существенный вклад в разработку проблемы внесла теория студенческой

вовлеченности, предложенная А. Астином, где взаимодействие между учащимися и преподавателями рассматривается как центральный фактор, более, чем другие, влияющий на удовлетворенность студентов вузом [11, с. 525]. Так называемый «интеграционистский» подход к изучению качества студенческого опыта был продолжен П. Теренцини и Э. Паскареллой, которые в рамках взаимодействия студент-преподаватель весомую роль отводят именно неформальному типу данного общения [56]. Э. Паскарелла подчеркивает значимость межличностного контекста, в котором взаимодействуют участники высшего образования и который определяет взаимообмен «мнениями, ценностями, отношением, типами поведения»; при этом и преподаватели влияют на «межличностную среду» студента, в первую очередь, через неформальный контакт вне аудитории [48, с. 546], и, очевидно, студенты – на межличностный «фон» преподавателя.

Заметное развитие рассматриваемая тема получила благодаря исследователям, работающим в рамках межличностного подхода [60], где отношения внутри вуза определяются как «обобщенный межличностный смысл, который студенты и преподаватели придают взаимодействию друг с другом» [65, с. 364]. То есть общение (микро-уровень) формирует отношения (макро-уровень) [65]. Именно положительные взаимоотношения между участниками образовательного процесса, характеризующиеся заботой и поддержкой [54, с. 104], не только обеспечивают «здоровое человеческое функционирование», но и определяют их общее благополучие в рамках образовательной среды [65].

В научной англоязычной литературе распространение получили термины «педагогика заботливого отношения», «этика равнодушия» [27; 28], подразумевающие внимание к личности каждого обучаемого и его индивидуальным характеристикам. Общение студент-преподаватель в рамках данной концепции рассматривается как особый уровень взаимоотношений, духовно обогащающих его участников.

Все упомянутые теории связаны с положительным влиянием, которое общение студент-преподаватель может иметь на тех и/или других: повышение вовлеченности в учебу, удовлетворенность опытом приобретения высшего образования, решение в пользу его завершения, благоприятные отношения с участниками образовательного процесса. Именно поэтому данный вопрос стал предметом рассмотрения образовательной политики вузов и получил национальный масштаб.

Одним из наиболее известных инструментов, оценивающих уровень студенческой активности в жизни вуза, является национальное исследование студенческой вовлеченности (National Survey of Student

Engagement – NSSE), проводимое в университетах США и Канады, в котором пункт «взаимодействие преподаватель–студент» занимает заметное место наряду с тремя остальными тематическими блоками (уровень академической сложности; обучение со сверстниками; обстановка в кампусе) [44]. Кроме того, в США, например, ряд вузов спонсирует программу «Пригласи своего профессора на обед» («Take Your Professor to Lunch»): University of Minnesota (<http://lunch.umn.edu/>); University of Pennsylvania (<https://www.nso.upenn.edu/take-your-professormentor-program-students>); The Ohio State University (<https://artsandsciences.osu.edu/academics/current-students/get-involved/prof2lunch>), в рамках которой студенты могут пообщаться со своим преподавателем в неформальной обстановке. Данная инициатива призвана создать дополнительные возможности для внеаудиторного контактирования.

Чтобы более четко понимать содержание внеаудиторного общения студент–преподаватель, необходимо разобраться в том, какие виды деятельности оно включает (табл. 1).

В некоторых работах описываются отдельные примеры данного взаимодействия, в других даны общие классификации, или виды деятельности внеаудиторного контакта анализируются с точки зрения их частотности. В целом, весь спектр общения студент–преподаватель вне аудитории может быть рассмотрен в рамках нескольких обобщенных групп, в зависимости от целевой направленности данного общения. Многочисленные исследования посвящены ситуативно обусловленной коммуникации; общению, связанному с учебным процессом, а также межличностному взаимодействию. Контакт в рамках регулярного участия в совместной деятельности (кружки, проекты, группы, студенческие организации, комитеты и пр.) и мероприятиях является предметом изучения многих специалистов, однако ими часто подчеркивается, что такой вид внеаудиторного контакта достаточно редок. Общению, нацеленному на удовлетворение интеллектуальных потребностей, посвящено заметное количество публикаций, однако на данный момент не существует единой точки зрения о том, насколько частым оно является. При этом важно учитывать, что ни один из приведенных типов внеаудиторного взаимодействия не может быть рассмотрен изолированно вследствие самой природы процесса общения, следовательно, весьма вероятным будет совмещение разных видов контакта: интеллектуальная или межличностная беседа может возникнуть в процессе совместной работы преподавателя и студента над проектом, обсуждение хобби учащихся может стать результатом обратной связи от преподавателя по поводу какого-либо учебного задания и т.д.

### Обзор типов внеаудиторного общения между студентами и преподавателями

Типы внеаудиторного общения	Действия
Ситуативно обусловленное	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Спонтанное общение на территории кампуса [9]</li> <li>– Случайный контакт: незапланированное общение преподавателя и студента. Вежливые приветствия, приветственные жесты [18]</li> <li>– Социально-бытовое общение [32; 42]</li> <li>– Неформальное общение [48]</li> </ul>
Относящееся к обучению, учебному заведению	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обращение к преподавателю за помощью по предмету [17]</li> <li>– Обсуждение вопросов, касающихся конкретной дисциплины [42; 62]</li> <li>– Предоставление преподавателем быстрой и содержательной обратной связи [39]</li> <li>– Получение студентом общей информации и консультаций по образовательной программе, вопросы по работе на занятиях, успеваемости, материалам курса, обращение за советом по поводу карьеры и/или обучения [8; 9; 16; 18; 32; 45; 48]</li> <li>– Совместная работа с преподавателем над исследовательским проектом; помощь преподавателю в проведении занятия [11; 36]</li> </ul>
Общественная, клубная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Совместное участие преподавателей и студентов в работе комитетов, студенческих инициатив, организаций, клубов; посещение спортивных мероприятий, волонтерская деятельность [9; 17; 21]</li> </ul>
Интеллектуально-ориентированное	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обсуждение с преподавателем идей, возникающих после прочтения учебной литературы или после проведения занятия [36; 44]</li> <li>– Интеллектуальная дискуссия [17; 48]</li> </ul>
Личностно-ориентированное	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Совместный прием пищи, посещение дома преподавателя, посещение театра [9; 11]</li> <li>– Налаживание межличностного контакта с преподавателем [16]</li> <li>– Дружеское общение на межличностном уровне [23]</li> <li>– Межличностное общение на тему интересов и увлечений преподавателя и/или студента [18]</li> <li>– Поддержание межличностного контакта [8]</li> <li>– Обращение к преподавателю с личной проблемой [48; 62]</li> </ul>

Независимо от того, какую направленность имеет вид деятельности, используемый студентами и преподавателями в общении вне аудитории, данный контакт неизбежно оказывает воздействие на участников. Неслучайно изучение этого воздействия получило, пожалуй, наибольшее освещение в литературе. При этом подавляющее большинство работ анализируют тему эффекта от коммуникации в преломлении на студентов.

Результаты исследований, использующих как количественный, так и качественный методологический инструментарий, говорят о положительном характере изменений, которые происходят со студентами, участвующими во внеаудиторном общении с преподавателями. Изменения касаются как академической жизни и процесса обучения, так и личностных сдвигов. Среди наиболее исследованных сфер положительного влияния рассматриваемого типа общения можно выделить несколько аспектов, рассматриваемых ниже.

Удовлетворенность студентов вузом – в терминах Паскареллы [48], «аффективный отклик на обучение в вузе» – напрямую связана с частотой неформального контакта с преподавателями [11; 12; 38; 48; 50]. Важнейшим результатом удовлетворенности является решение завершить высшее образование и получить ученую степень [9; 12; 48; 53]. Интересно, что неформальное общение с преподавателями может играть особую роль для формирования намерения довести учебу до конца у тех учащихся, которые при поступлении находятся в «зоне риска» и имеют низкую мотивацию остаться в вузе [49]; таким образом очевидна компенсаторная функция внеаудиторного контакта с педагогами в решении вопроса об окончании вуза [48]. В терминах же теории студенческой вовлеченности [11], чем больше психологических и физических усилий (энергии) инвестируется в образовательный опыт – в частности, в общение вне аудитории – тем выше вовлеченность и интеграция в образовательную деятельность, также, как и намерение пройти все ее этапы.

Возрастание академической уверенности связано с внеаудиторным общением с педагогами [17; 30; 51]; причем эффект универсален для студентов и мужского, и женского пола [30; 53]. Существует предположение, что личностный контакт позволяет учащимся испытывать мотивацию по отношению к практически-ориентированной деятельности и, как результат, улучшение самой деятельности, которое вытекает из повышения самооценки, благодаря примененному усилию [17].

Улучшение академической успеваемости подтверждается многочисленными исследованиями [8; 34; 42]. Интересно отметить, что исследователи, изучавшие влияние демографических факторов на характеристики внеаудиторного контакта [36], подчеркивают, что возрастание

средней оценки представляет собой универсальный результат (в случае интеллектуально-ориентированного внеаудиторного общения), вне зависимости от пола, расы, социального класса учащихся, а также того факта, являются ли они первым поколением в семье, получающим высшее образование. В своем диссертационном исследовании А. Хрок [30] также подтверждает данную закономерность, анализируя гендерный аспект.

Э. Паскарелла в своем исследовании ставит вопрос: является ли академическая успешность результатом неформального общения студент–преподаватель, или же изначальная ориентация студента на хорошую успеваемость подталкивает его к тому, чтобы активнее контактировать с преподавателями вне аудитории? [48, с. 558]. Последующие работы предпринимают попытку найти ответ на данный вопрос. В диссертационном исследовании Й. Ким, используя масштабную выборку, доказывает существование взаимозависимости между успеваемостью и лично-ориентированным общением [34]. Другими словами, частый контакт с преподавателями может привести к улучшению оценки студентов; что, в свою очередь, создает условия для возрастания межличностного общения с преподавателем со стороны учащихся (при этом данная взаимосвязь может быть вызвана и высокой оценкой, а не внеаудиторным взаимодействием) [Там же, с. 109].

Кроме того, благодаря контакту с преподавателем вне аудитории происходит более четкое формирование карьерных планов: студенты начинают чувствовать себя гораздо увереннее в выборе карьеры [64]. Также положительное влияние оказывается на мотивационную сферу учащихся [59], что имеет особое значение в начале обучения, когда происходит выработка ценностных ориентиров, а акцент на академических успехах не всегда является приоритетным в студенческой культуре [37, с. 334].

Что касается личностного развития, оно включает улучшение у студентов когнитивных способностей, самооценки, настойчивости, самоэффективности, лидерских навыков, формирования нового взгляда на мир, моральных качеств (толерантности, открытости) [26; 35; 47; 53]. Кроме того, учащиеся могут развивать ценностные ориентации, «созвучные» их социальному окружению (формируемому, в частности, педагогами) и усваивать взгляды и убеждения значимых «социализирующих агентов», т.е. преподавателей [63].

Таким образом, влияние внеаудиторной коммуникации на развитие студентов всесторонне. В самом обобщенном смысле, данный тип общения приводит к позитивным трансформациям за счет «гуманизации» преподавателя и сокращения разрыва, который определяется иерархичной организацией формального обучения [20].



Хотя эффект от внеаудиторного общения, распространяющийся на преподавателей, изучался в меньшей степени, существуют эмпирические данные, доказывающие его благотворный характер. Ощущение общего благополучия и даже позитивного воздействия на здоровье [66] может быть связано с положительными отношениями преподавателя со студентами. Кроме того, возрастание у преподавателей удовлетворенности рабочим местом и лояльности вузу приводит к воспринимаемому позитивному влиянию на их педагогическое мастерство, которое проявляется в создании более гармоничной образовательной атмосферы, улучшению отношения к учащимся и способности адаптировать педагогический подход, в зависимости от их индивидуальных особенностей [25; 61].

Преподаватели также отмечали, что испытывают гордость от своей работы и получают от нее удовольствие, когда вступают во внеаудиторное общение со студентами [64, с. 88]. Помимо этого, рассматриваемый тип взаимодействия может восприниматься педагогами как особая миссия формирования у студентов чувства принадлежности университетскому сообществу [25, с. 39], т.е. создания особого типа климата внутри университета. Наконец, члены преподавательского состава, активно участвующие в коммуникации с учащимися, характеризуются и более активной гражданской позицией – позицией равнодушия по отношению к социальным изменениям в обществе и образовании [64, с. 89–90].

Таким образом, очевидно, что положительные трансформации, затрагивающие студентов, не могут быть односторонними и неизбежно отражаются на преподавателях.

Согласно концептуальной модели неформального контактирования студентов и преподавателей Э. Паскареллы, несколько групп факторов влияют на данный тип общения: биографические и личностные характеристики студентов (например, семейные установки; личностные цели, интересы, ценности; успехи в средней школе; ожидания от университета и др.); институциональные факторы (преподавательская культура – профессиональные интересы, ценности, ориентиры; организационная структура; административная политика и др.), а также опыт обучения в вузе (складывающийся из культуры сверстников, атмосферы в аудитории, внеучебной деятельности, хобби) [48].

В модели П. Теренцини и Р. Ризона, фокусирующейся на различных типах влияния на обучение студентов и их ориентацию на окончание вуза, внеаудиторный опыт учащихся как часть их индивидуального студенческого опыта, рассматривается наравне с тремя другими конструктами: студенческими «довузовскими» характеристиками,

организационным контекстом и влиянием сверстников [57]. Именно набор личностных, академических и социальных характеристик студентов, с которыми они приходят в вуз, одновременно готовят и предрасполагают их в разной степени к тому, чтобы использовать формальные и неформальные обучающие возможности [52]. Эти «фоновые» характеристики будут определять вузовский опыт учащихся через их взаимодействие с институциональным контекстом, контекстом культуры сверстников, а также главными социализирующими «агентами» – в частности, преподавателями [Там же].

В модификации модели А. Астина [10] о воздействии вуза на обучаемого (где основными тремя компонентами являются характеристики учащихся «на входе» в высшее образование, влияние среды и результаты обучения) Й. Ким рассматривает общение студент–преподаватель – формируемое студенческими «довузовскими» характеристиками – в группе факторов влияния среды. Эти факторы оказывают непосредственное воздействие на образовательные результаты (академические успехи, образовательную устремленность, расовую толерантность), которые, в свою очередь, сказываются на качестве и количестве общения студент–преподаватель [34].

Таким образом, в теоретической концептуализации студенческого опыта можно выделить по крайней мере следующие объединяющие черты.

Во-первых, важное место отводится «довузовским» характеристикам учащихся, а также их демографическим данным. Так, например, социальный класс способен определять интенсивность контакта с преподавателями: чем класс выше, тем интенсивность более выражена [36]. Кроме того, мотивация по отношению к изучаемому курсу положительно коррелирует с частотой и продолжительностью внеаудиторных контактов [33].

Что касается пола студентов как фактора, воздействующего на внеаудиторное общение, женщины-студенты могут иметь более частый и позитивный опыт внеаудиторного общения [53]. В рамках совместной работы над исследовательским проектом и обсуждения текущих учебных дел учащиеся женского пола часто выбирают общение с преподавателем один на один – лично или по электронной почте – по сравнению с общением в группе или публично [36].

Расовая принадлежность студентов служит предиктором того, насколько часто они могут вступать во внеаудиторную коммуникацию [34], а также влияет на вариативность ее типов и мотивов [36]. Ряд исследований показал, что, например, студенты азиатского происхождения реже вступали в неформальный контакт с преподавателями [14; 34],

а наиболее интенсивно общаются с педагогами вне аудитории студенты афро-американского происхождения [46].

Во-вторых, во все теоретические модели студенческого опыта включен социальный и учебный контекст. Сюда, в частности, возможно отнести влияние типа учебного заведения: учащиеся частных вузов имеют более частый опыт внеаудиторного контакта, по сравнению со студентами государственных университетов [34], т.к. для студентов крупных университетов (в особенности со статусом исследовательских) «доступ» к такому контакту бывает затруднен [38]. Также тип изучаемой дисциплины может быть включен в рассматриваемую группу факторов: специализация в гуманитарной области и социальных науках может являться предиктором более интенсивного общения с педагогами [10; 34; 38].

Восприятие личности преподавателя – его «доступность», вербально и невербально демонстрируемая открытость к общению и оперативное реагирование на коммуникативные сигналы [33] – влияет на количество внеаудиторной коммуникации. «Доступные» к общению преподаватели, по оценкам учащихся, знают имена студентов, готовы задержаться после занятий для обсуждений текущих вопросов, ведут себя приветливо, встречаясь с учащимися на территории кампуса, демонстрируют теплое и равнодушное отношение [22]. Доверие к преподавателю является фактором, положительно сказывающимся на внеаудиторной коммуникации [33; 42], наряду с эмпатией, которую педагог демонстрирует [42].

Пол преподавателя также может влиять на внеаудиторное общение. Однако результаты исследований здесь достаточно противоречивые. Существуют данные о том, что преподаватели-женщины с большей вероятностью будут участвовать в общении вне рамок занятий [24; 34], и студенты чаще обращаются к ним в поисках личностно-ориентированного общения [41]. С другой стороны, была получена информация об отсутствии разницы в частоте обращений к преподавателям-женщинам, а также о более комфортном самочувствии студентов обоих полов в ситуации общения с преподавателями того же пола [42]. Исследование Б. Кокса и соавторов, выборка которого составила почти 3000 преподавателей из 45 кампусов, продемонстрировало, что преподаватели-мужчины более часто принимали участие во внеаудиторной коммуникации, по сравнению с коллегами-женщинами [19].

Расовая принадлежность преподавателя как фактор влияния на внеаудиторную коммуникацию получила достаточно мало освещения в научной литературе [67]. Результаты немногочисленных исследований показывают, что данный фактор может либо иметь некоторое влияние –

например, способствует личностному раскрытию студента той же расовой принадлежности [43], либо не оказывает значимого воздействия на характер внеаудиторной коммуникации [67].

Несмотря на признанное положительное воздействие внеаудиторного общения и на преподавателей, и на студентов, в литературе часто подчеркивается его недостаточное количество [17; 38]. В одном из исследований было выявлено, что наиболее частой реакцией преподавателя на попытки студентов вступить во внеаудиторное общение является стремление уклониться от этого общения [18]. Кроме того, нереализованное стремление студентов к внеаудиторному диалогу с преподавателем приводит к ощущению, что преподаватель «бросает» их [27]. Заботливое и уважительное отношение преподавателя к студентам, а также его доступность в присутственные часы (те виды профессионального поведения, которые являются неотъемлемой частью должностных инструкций) воспринимаются студентами как нечто особенное и вызывают у них чувство глубокой благодарности [26].

В то же время ряд исследователей утверждает, что интерес студентов к более интенсивному общению с преподавателями не всегда является искренним и может носить инструментальный характер [15; 55]. Помимо этого, наличие объективных факторов-барьеров, таких как дистанционное обучение и проживание вне территории кампуса, приводит к тому, что построение полноценных взаимоотношений «студент–преподаватель» может стать более сложным и менее актуальным [15]. Следует также отметить, что эффект от общения с преподавателем и его типы не могут быть одинаковы для всех категорий студентов, завися от определенных характеристик, таких как пол, раса, социальное положение, специализация и пр. (см. обсуждение выше) [35; 36].

С другой стороны, как показывает опыт, преподаватели часто не имеют подготовки и навыков инициирования межличностной коммуникации со студентами (например, оказание эмоциональной поддержки или консультирование по вопросу личностного развития) [15, с. 18] и испытывают дискомфорт, общаясь с ними в неформальной обстановке [25]. Наряду с этим, загруженность и работа в условиях постоянной нехватки времени, карьерные требования, подразумевающие сконцентрированность на научной и проектной деятельности и развитие профессиональных компетенций, могут негативно влиять на готовность преподавателя к участию во внеаудиторном общении со студентами [15; 25]. Другими барьерами могут являться недостаток ресурсов, большое количество студентов в группе, условия трудового договора [15]. Некоторые преподаватели также считают важным устанавливать и соблюдать конкретные рамки общения, чтобы ограничить свою доступность для студентов,

которые могут злоупотреблять политикой «открытых дверей» [40]. К тому же, иерархичность взаимоотношений «студент–преподаватель», которая некоторым образом нарушается при неформальной коммуникации, может вызывать у преподавателей беспокойство и более глубокое осмысление своей ответственности за создание и поддержание границ общения со студентами [29, с. 18]. Кроме того, личные убеждения и ценности педагогов имеют значительное влияние на степень их вовлеченности во внеаудиторное общение со студентами [64].

В представленном обзоре зарубежных исследований по вопросу внеаудиторного общения преподавателей и студентов данное явление было рассмотрено в историко-теоретической перспективе в рамках «интеграционистского» и межличностного подходов, а также теории студенческой вовлеченности и «этики неравнодушия». Приведенное описание и классификация видов коммуникации способствуют концептуализации внеаудиторного общения. Анализ влияния внеаудиторного общения на участников этого процесса позволяет утверждать о преимущественно положительном воздействии и на студентов, и на преподавателей.

В результате рассмотрения факторов, предопределяющих вид, интенсивность и частоту общения, может быть поставлен ряд задач, как перед научным сообществом, так и перед профессорско-преподавательским составом и административным персоналом учебных заведений: необходимость более детальной проработки вопроса качества и содержательности внеаудиторного общения, изучения мотивов участников, выяснения того, кто и как инициирует внеаудиторный контакт, рассмотрения обсуждаемой проблематики в российском контексте. Несмотря на положительный эффект от внеаудиторного общения, его недостаточный объем, возможно, объясняется низким уровнем осведомленности и мотивации обеих сторон. Это указывает на необходимость активизации работы административного персонала вуза по информированию о важной роли качественного внеаудиторного общения, его продвижению и поддержке [31]. Одним из способов может стать, с одной стороны, вовлечение студентов в процесс принятия решений (например, с помощью организации их участия в опросах, где им была бы предоставлена возможность выразить свои ожидания и потребности во внеаудиторном общении), а с другой стороны – приглашение к этому диалогу педагогов. Качественное внеаудиторное общение студентов и преподавателей позволило бы создать по-настоящему интерактивную коммуникативную среду в вузе, реализовать индивидуальный подход к участникам образовательного процесса, способствовать гармонизации отношений и развитию академической и корпоративной культуры вуза.

## Библиографический список / References

1. Беликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 51–57. [Belikova L.F. Students' attitude to out-of-class activities at university. *Sociological Studies*. 2000. No. 6. Pp. 51–57. (In Russ.)]
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования: Что требует подход к компетентностному образованию? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–6. [Verbitsky A.A. Context-based and competence-based approach to modernization of education: What does the approach to competence-based education imply? *Innovative Projects and Programs in Education*. 2011. No. 4. Pp. 3–6. (In Russ.)]
3. Залялетдинова И.М. Оптимизация аудиторного и внеаудиторного взаимодействия субъектов образовательного процесса как педагогическое условие развития социально-профессиональной мобильности студентов вузов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 1. С. 123–135. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-123-135 [Zalyaletdinova I.M. Optimization of curricular and extra-curricular interaction of subjects of educational process as a pedagogical condition of the development of social and professional mobility of students of higher educational establishments. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*. 2016. Vol. 8. No. 1. Pp. 123–135. (In Russ.) DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-123-135]
4. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21. [Maloshonok N.G. Student engagement: Why is it necessary to study not only the outcome, but also the process of education? *Monitoring universiteta*. 2011. No. 6. Pp. 11–21. (In Russ.)]
5. Молокова О.А. К вопросу об оценке студентами взаимоотношений с преподавателями // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (129). С. 38–41. [Molokova O.A. Dynamics of the student's assessment of relationship with teachers. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2013. No. 1 (129). Pp. 38–41. (In Russ.)]
6. Петров Е.К. Студентоцентрированное обучение через призму внешнего обеспечения качества: опыт Республики Молдова // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 71–83. [Petrov E.K. Student-centered learning through the external quality assurance: The experience of the Republic of Moldova. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 2. Pp. 71–83. (In Russ.)]
7. Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения / Раздорская И.М., Урусова Т.И., Резцова Т.В., Ульянов В.О. // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 53–56. [Razdorskaya I.M., Urusova T.I., Reztsova T.V., Ulyanov V.O. Ethic aspects of the teachers and students interaction in the process of education. *Karelian Scientific Journal*. 2018. Vol. 7. No. 1 (22). Pp. 53–56. (In Russ.)]
8. Anaya G., Cole D.G. Latina of student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*. 2001. Vol. 42 (1). Pp. 3–14.

9. Alderman R.V. Faculty and student out-of-classroom interaction: Student perceptions of quality of interaction. PhD Diss. Texas A&M University, 2008. URL: <http://hdl.handle.net/1969.1/85919>
10. Astin A.W. The measured effects of higher education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1972. Vol. 404 (1). Pp. 1–20.
11. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 1984. Vol. 25 (4). Pp. 518–529.
12. Astin A.W. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, 1993.
13. Casidy R. Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: Evidence from the higher education sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. 2014. Vol. 26 (2). Pp. 142–161. DOI: 10.1080/10495142.2014.901004
14. Chang J. Faculty–student interaction at the community college: A focus on students of color. *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46 (7). Pp. 769–802. DOI: 10.1007/s11162-004-6225-7
15. Chory R.M., Offstein E.H. “Your professor will know you as a person”. Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students. *Journal of Management Education*. 2017. Vol. 41 (1). Pp. 9–38. DOI: 10.1177/1052562916647986
16. Cole D. Faculty-student interactions of African-American and White college students at predominantly White institutions. PhD Diss. Indiana University, Bloomington, 1999.
17. Cotten S.R., Wilson B. Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*. 2006. Vol. 51. Pp. 487–519. DOI: 10.1007/s10734-004-1705-4
18. Cox B.E., Orehovec E. Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *The Review of Higher Education*. 2007. Vol. 30 (4). Pp. 343–362. DOI: 10.1353/rhe.2007.0033
19. Cox B.E., McIntosh K., Terenzini P.T. et al. Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping student-faculty interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*. 2010. Vol. 51 (8). Pp. 767–788. DOI: 10.1007/s11162-010-9178-z
20. Cox B.E. A developmental typology of faculty–student interaction outside the classroom. *New Directions for Institutional Research*. 2011. Vol. S1. Pp. 49–66. DOI: 10.1002/ir.416
21. Davis B.G. Tools for teaching. 2nd ed. San Francisco, CA, 2009.
22. Denzine G.M., Pulos S. College students’ perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly*. 2000. Vol. 24. Pp. 56–66.
23. Endo J., Harpel R. The effect of student–faculty interaction on students educational outcomes. *Research in Higher Education*. 1982. Vol. 16 (2). Pp. 115–138.
24. Fusani D.S. “Extra-class” communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student–faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*. 1994. Vol. 22 (3). Pp. 232–255. DOI: 10.1080/00909889409365400
25. Golde C.M., Pribbenow D.A. Understanding faculty involvement in residential learning communities. *Journal of College Student Development*. 2000. Vol. 41 (1). Pp. 27–40.

26. Grantham A., Robinson E., Chapman D. “That truly meant a lot to me”: A qualitative examination of meaningful faculty-student interactions. *College Teaching*. 2000. Vol. 63 (3). Pp. 125–132. DOI: 10.1080/87567555.2014.985285
27. Hawk T.F., Lyons P.R. Please don’t give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*. 2008. Vol. 32 (3). Pp. 316–338. DOI: 10.1177/1052562908314194
28. Hawk T.F. Getting to know your students and an educational ethic of care. *Journal of Management Education*. 2017. Vol. 41 (5). Pp. 669–686. DOI: 10.1177/1052562917716488
29. Hoffman E.M. Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*. 2014. Vol. 62 (1). Pp. 13–19. DOI: 10.1080/87567555.2013.817379
30. Hroch A. Examining the relationships between student-faculty Interactions and cognitive and affective outcomes for women and men in STEM fields. PhD Diss. University of California, LA. 2016.
31. Huang S.Y.L. Learning environments at higher education institutions: Relationships with academic aspirations and satisfaction. *Learning Environments Research*. 2012. Vol. 15 (3). Pp. 363–378. DOI: 10.1007/s10984-012-9114-6
32. Iverson B.K., Pascarella E.T., Terenzini P.T. Informal faculty–student contact and commuter college freshmen. *Research in Higher Education*. 1984. Vol. 21. Pp. 123–136. DOI: 10.1007/BF00975100
33. Jaasma M.A., Koper R.J. The relationship of student–faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*. 1999. Vol. 48 (1). Pp. 41–47. DOI: 10.1080/03634529909379151
34. Kim Y.K. Student-faculty interaction in college: Examining its causalities, predictors, and racial differences. PhD Diss. University of California, LA. 2006.
35. Kim Y.K., Sax L.J. Are the effects of student–faculty interaction dependent on academic major? An examination using multilevel modelling. *Research in Higher Education*. 2011. Vol. 52 (6). Pp. 589–615. DOI: 10.1007/s11162-010-9209-9
36. Kim Y.K., Sax L.J. Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50 (5). Pp. 437–459. DOI: 10.1007/s11162-009-9127-x
37. Komarraju M., Musulkin S., Bhattacharya G. The role of student-faculty interactions in developing college students’ academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*. 2010. Vol. 51 (3). Pp. 332–342. DOI: 10.1353/csd.0.0137
38. Kuh G.D., Hu S. The effects of student–faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*. 2001. Vol. 24 (3). Pp. 309–332. DOI: 10.1353/rhe.2001.0005
39. Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J. Associates. Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, 2010.
40. McColl J. Beyond the office door. A study of the perceptions of undergraduates and their teachers on the evolving opportunities for interaction beyond the classroom, 2009. ULTRIS research project. URL: <http://www.student.uwa.edu.au/learning/resources/ultris/2009> (date of access: 15.04.2019).



41. Nadler L.B., Nadler M.K. Perceptions of sex differences in classroom communication. *Women's Studies in Communication*. 1990. Vol. 13 (1). Pp. 46–65. DOI: 10.1080/07491409.1990.11089740
42. Nadler M.K., Nadler L.B. The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*. 2001. Vol. 24 (2). Pp. 241–261. DOI: 10.1080/07491409.2001.10162436
43. Noel R.C., Smith S.S. Self-disclosure of college students to faculty: The influence of ethnicity. *Journal of College Student Development*. 1996. Vol. 37. Pp. 88–94.
44. NSSE Annual Results. Engagement Insights. Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education. Indiana University Bloomington, 2018. URL: [http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSE\\_Annual\\_Results\\_2018.pdf](http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSE_Annual_Results_2018.pdf). (date of access: 01.03.2019).
45. NSSE Overview. The College Student Report. Indiana University Bloomington, 2003. URL: [http://nsse.indiana.edu/pdf/2003\\_inst\\_report/NSSE\\_2003\\_Overview.pdf](http://nsse.indiana.edu/pdf/2003_inst_report/NSSE_2003_Overview.pdf) (date of access: 01.03.2019).
46. Park J.J., Salazar C., Kim Y.K., Hayes S. Student-Faculty Interaction and Discrimination from Faculty in STEM: The Link with Retention. *Research in Higher Education*. 2019. Pp. 1–27. DOI: 10.1007/s11162-019-09564-w
47. Parker E. Do non classroom interactions with faculty affect moral development among college students? *College Student Affairs Journal*. 2017. Vol. 35 (1). Pp. 3–12. DOI: 10.1353/csaj.2017.0001
48. Pascarella E. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*. 1980. Vol. 50 (4). Pp. 545–595. DOI: 10.1177/1521025115612484
49. Pascarella E., Terenzini P. Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*. 1979. Vol. 52. Pp. 197–210.
50. Pascarella E., Terenzini P. How college affects students: A third decade of research. Vol. 2. San Francisco, 2005.
51. Plecha M. The impact of motivation, student-peer, and student-faculty interaction on academic self-confidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 2002. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED464149> (date of access: 01.06.2018).
52. Reason R. An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*. 2009. Vol. 50 (6). Pp. 659–682. DOI: 10.1353/csd.0.0098
53. Sax L.J., Bryant A.N., Harper C.E. The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*. 2005. Vol. 46 (6). Pp. 642–659. DOI: 10.1353/csd.2005.0067
54. Scherzinger M., Wettstein A. Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: A multimethod approach. *Learning Environments Research*. 2019. Vol. 22 (1). Pp. 101–116. DOI: 10.1007/s10984-018-9269-x
55. Smith A.M. Making my grade: Privilege and student–faculty interaction at a twenty-first-century US research university. *Journal of Contemporary Ethnography*. 2016. Vol. 45 (5). Pp. 553–579. DOI: 10.1177/0891241615587378
56. Terenzini P.T., Pascarella E.T. Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model.

- Research in Higher Education*. 1977. Vol. 6 (1). Pp. 25–43. DOI: 10.1007/BF00992014
57. Terenzini P., Reason R. Parsing the first year of college: Rethinking the effects of college on students. Paper presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education. Philadelphia, 2005.
  58. Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 1975. Vol. 45 (1). Pp. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
  59. Trolian T.L., Jach E.A., Hanson J.M., Pascarella E.T. Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction. *Journal of College Student Development*. 2016. Vol. 57 (7). Pp. 810–826. DOI: 10.1353/csd.2016.0080
  60. Van Damme J., De Fraine B., Van Landeghem G. et al. A new study on educational effectiveness in secondary schools in flanders: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*. 2002. Vol. 13 (4). Pp. 383–397. DOI: 10.1076/sesi.13.4.383.10285
  61. Vito M.M. The impact of faculty–student interaction outside the classroom on faculty satisfaction, engagement, and retention: PhD Diss. Vito Melissa, 2007.
  62. Wang H., Grimes J.W. A systematic approach to assessing retention programs: Identifying critical points for meaningful interventions and validating outcomes assessment. *Journal of College Student Retention*. 2000. Vol. 2 (1). Pp. 59–68. DOI: 10.2190/HYY4-XTBH-RJFD-LU5Y
  63. Wentzel K. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91. Pp. 76–97.
  64. Wilson R.C., Woods L., Gaff J.G. Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*. 1974. Vol. 47. Pp. 74–92. DOI: 10.2307/2112167
  65. Wubbels T., Brekelmans M., den Brok P. et al. Teacher–student relationships and classroom management. *Handbook of classroom management*. E.T. Emmer, E.J. Sabornie (eds.). Routledge, 2015. Pp. 363–386.
  66. Wubbels T., Brekelmans M., Tartwijk J., Van den Brok P. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. C. Evertson, C. Weinstein (eds.). New York, 2006. Pp. 1161–1191.
  67. Zhu Y. The impact of race and interactions between student-faculty on undergraduate student learning and multicultural perceptions: PhD Diss. Yun Zhu, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.08.2019, принята к публикации 03.11.2019

The article was received on 15.08.2019, accepted for publication 03.11.2019

## Сведения об авторах / About the authors

**Курьян Мария Львовна** – кандидат филологических наук; доцент департамента социальных наук факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

**Maria L. Kuryan** – PhD in Philology; associate professor at the Department of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: mkuryan@hse.ru

**Воронина Елена Анатольевна** – кандидат филологических наук; доцент департамента прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

**Elena A. Voronina** – PhD in Philology; associate professor at the Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: evoronina@hse.ru

## Заявленный вклад авторов

Курьян М.Л. – общее руководство, разработка концепции обзора, определение целей и задач, структуры исследования, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи.

Воронина Е.А. – отбор, анализ и интерпретация источников, концептуализация рассматриваемого феномена, участие в подготовке текста статьи.

## Contribution of the authors

Kuryan M.L. – research management, development of the study outline, setting research objectives and tasks, selection, analysis and interpretation of sources, writing and editing the text of the paper.

Voronina E.A. – selection, analysis and interpretation of sources, conceptualization of the studied phenomenon, writing and editing the text of the paper.