

Коммуникация участников образовательного взаимодействия: апробация профессионального дискурса в академической среде

О. С. Завольская 

Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: Академическая коммуникация представляет собой сложный процесс, характеризующийся ролевой динамикой участников и использованием как вербальных, так и невербальных средств взаимодействия. Несмотря на значительное внимание к вопросам образовательной коммуникации, аспекты ролевого поведения участников недостаточно изучены.

Цель исследования: проанализировать коммуникативные роли участников академического взаимодействия и определить их влияние на эффективность образовательной и научной коммуникации.

Основное содержание: В работе представлены семь ключевых коммуникативных ролей, выделенных на основе модели Линкера. Каждая роль рассмотрена через призму вербальных, паравербальных и ковербальных техник, которые включают использование речевых шаблонов, зрительного контакта, пауз, жестов и других средств. Анализ ролевой структуры дополняется сопоставлением с концепциями фреймового взаимодействия Романова (1992) и профессионального дискурса Карасика (2002). Также исследование подчеркивает значимость культурно-конвенциональных особенностей и их влияние на академическое взаимодействие.

Заключение: Результаты исследования подтверждают, что ролевое поведение участников является ключевым фактором эффективности академической коммуникации. Модель Линкера демонстрирует свою универсальность и применимость как в образовательной, так и в научной среде. Это открывает перспективы для разработки практических рекомендаций по улучшению образовательного процесса и профессиональной подготовки участников академического взаимодействия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

академическая коммуникация; коммуникативные роли; модель коммуникативных ролей Линкера; профессиональный дискурс; ролевое взаимодействие; вербальные и невербальные средства коммуникации; образовательное взаимодействие

Для цитирования:

Завольская, О. С. (2024). Коммуникация участников образовательного взаимодействия: апробация профессионального дискурса в академической среде. *Журнал работа и карьера*, 3(3), 36–49. <https://doi.org/10.56414/jeac.2024.3.86>

Корреспонденция:

Ольга Сергеевна Завольская
zavolsk@gmail.com

Заявление о доступности

данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 25.07.2024

Поступила после
рецензирования: 08.09.2024

Принята к публикации:
09.09.2024

© Завольская О. С., 2024

Конфликт интересов:

авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.



Communication Among Participants in Educational Interaction: Testing Professional Discourse in the Academic Environment

Olga S. Zavolskaya 

Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction: Academic communication is a complex process characterized by the dynamic roles of participants and the use of both verbal and non-verbal means of interaction. Despite considerable attention to educational communication, aspects of participants' role behavior remain underexplored.

Purpose: to analyze the communicative roles of participants in academic interaction and determine their impact on the effectiveness of educational and scientific communication.

Main content: The paper identifies seven key communicative roles outlined in Linker's model. Each role is analyzed through the lens of verbal, paraverbal, and coverbal techniques, including the use of speech patterns, eye contact, pauses, gestures, and other means. The analysis of role structures is complemented by comparisons with the frame-based interaction concept by Romanov (1992) and the professional discourse framework by Karasik (2002). Additionally, the study highlights the importance of cultural and conventional factors and their influence on academic communication.

Conclusion: The results confirm that participants' role behavior is a key factor in the effectiveness of academic communication. Linker's model demonstrates its universality and applicability in both educational and scientific contexts. These findings provide opportunities for developing practical recommendations to enhance educational processes and professional training in academic interaction.

KEYWORDS

academic communication; communicative roles; Linker's model of communicative roles; professional discourse; role interaction; verbal and non-verbal means of communication; educational interaction

For citation:

Zavolskaya, O. S. (2024). Communication Among Participants in Educational Interaction: Testing Professional Discourse in the Academic Environment. *Journal of Employment and Career*, 3(3), 36–49. <https://doi.org/10.56414/jec.2024.3.86>

Correspondence:

Olga S. Zavolskaya
zavolsk@gmail.com

Data Availability Statement:

Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 25.07.2024

Revised: 08.09.2024

Accepted: 09.09.2024

© Zavolskaya, O. S., 2024

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

2020 год стал переломным для образовательной сферы, ознаменовав переход к новым форматам обучения в ответ на вызовы пандемии COVID-19. Внедрение вынужденного дистанционного формата (Emergency Remote Learning, ERL) выявило существенные пробелы в цифровой грамотности студентов и преподавателей. Эти пробелы проявились в ограниченности их навыков использования цифровых технологий, которые преимущественно охватывали игровой и развлекательный контент, но не обеспечивали эффективного образовательного взаимодействия (Kosycheva & Tikhonova, 2021). Кроме того, возникли трудности в выстраивании комму-

никации между преподавателями и студентами, а также внутри студенческих групп.

Для преодоления этих проблем образовательные учреждения активизировали интеграцию смешанного формата обучения (blended learning), сочетающего элементы традиционного и дистанционного взаимодействия¹. Смешанный формат был направлен на развитие навыков самоконтроля, тайм-менеджмента и эффективного использования информационных ресурсов

¹ Кертис, Б., & Грэм, Ч. (2006). *Справочник по смешанному обучению: глобальные перспективы, локальные разработки*. Сан-Франциско: Пфайффер.

(Raitskaya & Tikhonova, 2021). Однако, несмотря на потенциал этого подхода, в период пандемии многие образовательные учреждения лишь имитировали полноценное онлайн-обучение. Преподаватели, продолжавшие использовать подходы, характерные для традиционных аудиторных занятий, столкнулись с многочисленными барьерами, включая снижение эффективности коммуникации с обучающимися.

К 2024 году в образовательной сфере сложилась неоднозначная ситуация, связанная с восприятием различных форматов обучения. С одной стороны, смешанный формат обучения (blended learning) получил широкое распространение благодаря своей гибкости и возможности интеграции цифровых технологий (Нагаева, 2016). С другой стороны, значительная часть студентов по-прежнему считает, что очное обучение предоставляет более высокое качество образовательного опыта. Исследования подтверждают, что очная форма обучения чаще воспринимается как предпочтительная благодаря ряду преимуществ, среди которых увлекательность занятий (Dittrich, 2023), ощущение поддержки со стороны преподавателей, активное и содержательное взаимодействие между студентами и преподавателями, более высокая эффективность практических и лабораторных занятий, а также возможность своевременного отслеживания успехов и проблем в обучении (Fang et al., 2024; Laundon & Grant-Smith, 2023; Jayman et al., 2022; Wray & Kinman, 2021; Gopal et al., 2021; Hussein et al., 2020).

Эти преимущества объясняются рядом факторов. Очный формат обеспечивает непосредственный контакт между участниками образовательного процесса, который стимулирует взаимодействие «студент-студент» и «студент-преподаватель», создавая благоприятную среду для обмена знаниями и формирования сообщества обучающихся. Кроме того, он позволяет преподавателям более эффективно адаптировать содержание занятий к потребностям аудитории, оперативно предоставлять обратную связь и вовлекать студентов в активное участие через дискуссии и другие формы взаимодействия. В лабораторных и практических занятиях очный формат предоставляет уникальные возможности для непосредственного наблюдения и применения полученных знаний, что является важным компонентом многих образовательных программ. Однако дистанционные и смешанные форматы обучения также имеют свои преимущества, особенно в контексте развития автономности студентов и использования цифровых инструментов (Фандей, 2011; Фомина, 2014). Например, исследования показали, что в дистанционном обучении практика устной речи при изучении иностранных языков оказывается более эффективной в условиях синхронного онлайн-взаимодействия. При этом результаты оценки других видов речевой деятельности, таких как чтение или письмо, не выявили существенных различий между очным и дистанционным форматами (Abrams, 2003).

Несмотря на значительное внимание к вопросам эффективности образовательных процессов в условиях смешанного и дистанционного форматов, проблема коммуникации между участниками образовательного взаимодействия остается изученной недостаточно глубоко. Большинство существующих исследований имеют узкий фокус и сосредотачиваются на отдельных аспектах взаимодействия, что не позволяет сформировать целостное представление о механизмах и особенностях коммуникации в образовательной среде. Так, например, концепция Берна (2023), основанная на теории трансакционного анализа, давно и успешно используется в психологии и менеджменте для анализа ролевых взаимодействий и коммуникации. Однако ее потенциал в контексте образовательного процесса практически не реализован. Этот подход мог бы быть применим для анализа динамики ролей в коммуникации между преподавателями и студентами, а также между самими обучающимися, но подобных исследований крайне мало. Аналогичным образом, типология ролей, предложенная Jacobson и Seashore (1951), изначально разработанная для анализа взаимодействий в профессиональной среде, также редко применяется в образовательных исследованиях.

В российской научной практике исследование коммуникации в образовательной среде также представлено в большей степени фрагментарно. Например, Романов (1992) изучал аспекты взаимодействия в рамках диалогической коммуникации, тогда как работы Капцова и Колесниковой (2021) сосредоточены на особенностях взаимодействия обучающихся с цифровыми ресурсами. Патрушева (2011) в своих исследованиях рассматривает коммуникативные роли участников интернет-форумов, но не охватывает специфику образовательной среды.

Таким образом, несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных различным аспектам образовательной коммуникации, в настоящее время отсутствует систематизированный подход к изучению ролевого взаимодействия между участниками образовательного процесса. Более того, вопросы классификации и описания коммуникативных ролей в академической среде, особенно в условиях смешанного формата обучения, остаются во многом открытыми. Особый интерес, в этой связи, вызывают работы немецкого профессора Линкера, который разработал систематизированный подход к классификации ролей коммуникантов в академической и бизнес-среде. Экстраполяция его подхода на формат смешанного обучения может способствовать выявлению типичных коммуникативных ролей, определению факторов, влияющих на их формирование, и разработке рекомендаций для оптимизации образовательной коммуникации.

Цель текущего исследования – проанализировать существующие подходы к выделению коммуникативных ролей и определить наиболее релевантные для академической среды.

ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Эффективная коммуникация представляет собой сложный процесс, который основывается на модели «получить – обработать – передать». Эта схема универсальна для всех видов взаимодействия, включая академическое, и служит базовой для успешного обмена информацией (Миннуллина, 2014). В академической среде, где коммуникация направлена на передачу и обмен знаниями, характерными для образовательной и научной деятельности, этот принцип приобретает особую значимость. Как отмечает Иванова (2023), эффективность академической коммуникации определяется рядом ключевых факторов: обмен знаниями, который позволяет участникам обогащать интеллектуальный потенциал и решать общие задачи; осознание своей вовлеченности в совместную деятельность, что формирует ответственность за ее результаты и создает коллективное ощущение значимости происходящего; осмысление общности целей и используемых средств, что способствует согласованности действий и снижению недопонимания; возможность вносить коррективы в процесс обучения, позволяя адаптировать его к актуальным потребностям и ожиданиям участников; структурирование мыслей и адаптация под аудиторию в устной форме, что особенно важно для преподавателей, чья задача – эффективно донести материал до студентов, учитывая их уровень подготовки и восприятия.

Особое место в академической коммуникации занимает профессиональный дискурс, который, по мнению Карасика (2002), представляет собой совокупность языковых и поведенческих моделей, характерных для взаимодействия в профессиональной среде. Он включает набор тематических и лексических средств, а также правил поведения, которые формируют уникальную культурную и когнитивную среду общения. Академический дискурс, будучи частью профессионального, выполняет сразу несколько функций: когнитивную (передача знаний), регулятивную (организация взаимодействия), этическую (соблюдение норм и правил) и ритуальную (закрепление традиций и культурных особенностей академического сообщества).

Знание терминологии, свойственной профессиональному дискурсу, играет ключевую роль в успешном взаимодействии. Однако, как подчеркивает Карасик, коммуникация становится возможной не только благодаря полному владению терминологией, но и за счет способности участников к адаптации и догадке на основе контекста. Это особенно важно в междисциплинарных или образовательных ситуациях, где не все участники могут быть знакомы с узкоспециальной лексикой. Способность понимать общие принципы взаимодействия и предвидеть стратегии поведения собеседника компенсирует такие пробелы и способствует эффективной ком-

муникации. Кроме того, Карасик выделяет важность поведенческих аспектов в академической среде, которые адаптируются под специфические нормы и ожидания. Преподаватели, например, должны демонстрировать не только знание материала, но и умение устанавливать доверительные отношения, проявлять эмпатию и учитывать уровень подготовки студентов. В свою очередь, студенты призваны активно участвовать в коммуникации, задавать вопросы, высказывать свое мнение и взаимодействовать друг с другом. Эти формы поведения, типичные для академической среды, помогают формировать взаимное уважение, поддержку и чувство принадлежности к профессиональному сообществу.

Профессиональное общение между членами академического сообщества, включая преподавателей, студентов и ученых-исследователей, представляет собой сложный и многослойный процесс, направленный на передачу научного опыта, развитие интеллектуального потенциала и формирование новых научных знаний. Оно осуществляется как в официальной, так и в неофициальной форме, используя вербальные и невербальные средства. Официальная форма общения, например, включает лекции, семинары, научные конференции и публикации, в то время как неофициальная охватывает обсуждения, возникающие в кулуарах, личные встречи или неформальные дискуссии. Оба типа взаимодействия имеют свою значимость в академической среде, поскольку способствуют не только трансляции знаний, но и укреплению профессиональных связей, формированию научных сообществ и обмену идеями (Десеяева, 2019).

Одной из особенностей академической коммуникации является ее высокая степень регламентированности. Общение в этой среде подчиняется комплексу норм, правил и ограничений, которые задают стандартные модели поведения и стили изложения. Эти нормы определяют, например, способы построения научных текстов, организацию публичных выступлений или формат дискуссий. Важной характеристикой такого общения является шаблонность и клишированность, которые, по словам Десеяевой (2019), выполняют функцию упрощения восприятия и обеспечения точности передачи информации. Научный дискурс часто использует устойчивые выражения, термины и языковые конструкции, позволяющие минимизировать риски недопонимания.

Для анализа академической коммуникации выделяют несколько ключевых аспектов, которые помогают описать и структурировать это взаимодействие:

(1) Сущность. Академическое общение – это процесс передачи знаний, формирование научного мировоззрения и развитие профессиональных навыков. Оно базируется на принципах логичности, аргументированности и точности.

(2) Структура. Взаимодействие строится на определенных ролях, которые принимают участники, таких как «преподаватель», «студент», «исследователь» или «эксперт». Эти роли определяют характер их поведения, ожидаемые модели общения и уровень ответственности за результат.

(3) Интегративные характеристики. Академическое общение объединяет элементы формального и неформального взаимодействия, способствуя созданию профессиональной среды, которая одновременно стимулирует развитие научных знаний и поддерживает комфортную атмосферу для участников.

(4) Культурно-конвенциональные особенности. Академическая коммуникация имеет национально-культурные отличия, определяемые традициями, особенностями языка и восприятия. Например, структура научной статьи или правила презентации могут различаться в зависимости от страны, что требует от участников международных конференций знания глобальных стандартов и межкультурной компетенции.

(5) Коммуникативные роли. Участники академического взаимодействия осознают значимость достижения глобальных целей, таких как развитие науки, решение социальных или экономических проблем, а также подготовка квалифицированных специалистов. Это осознание определяет их поведение и подход к взаимодействию. Они действуют осознанно, принимая и «разыгрывая» определенные роли в процессе коммуникации, что соответствует теории социальных ролей. Например, преподаватели выступают в роли наставников и экспертов, обеспечивая передачу знаний, тогда как студенты играют роль активных участников, принимающих знания и вносящих вклад в обсуждение. В рамках научных исследований ученые часто принимают роли лидеров проектов, авторов гипотез или рецензентов, что позволяет структуре академического взаимодействия быть предсказуемой и упорядоченной.

Академическая коммуникация представляет собой сложную систему взаимодействий, которая основывается на принципах профессионального дискурса и реализуется через обмен знаниями, осознание общих целей и структурирование взаимодействия.

Коммуникативные роли

Для того чтобы определить какие роли могут «исполняться» в академической среде обратимся к общим классификациям коммуникативных ролей².

² Коммуникативные роли – функции, которые выполняют члены организации в процессе передачи информации

Концепция Берна

Концепция Эрика Берна (2023), основанная на теории трансакционного анализа, представляет собой мощный инструмент для изучения ролевых взаимодействий в различных коммуникативных средах. Теория Берна выделяет три ключевых состояния «Я» в поведении человека: *Родитель*, *Взрослый* и *Ребёнок*, которые проявляются в зависимости от ситуации, личности и ролевых ожиданий в процессе взаимодействия. Эти состояния отражают различные способы восприятия, мышления и общения, что делает их особенно актуальными для анализа образовательных процессов.

В психологии и менеджменте теория трансакционного анализа применяется для диагностики и оптимизации межличностного общения, управления конфликтами, повышения эффективности командной работы и формирования ролевых моделей. Например, роли «Родитель» и «Ребёнок» могут анализироваться для выявления паттернов контроля или зависимости, а состояние «Взрослый» рассматривается как нейтральная и рациональная позиция, способствующая конструктивному взаимодействию. Однако в образовательной среде потенциал этой концепции остается практически не реализованным. Несмотря на очевидную ролевую динамику между преподавателями и студентами, включающую элементы наставничества, лидерства, поддержки и контроля, исследования, применяющие трансакционный анализ в контексте образовательного взаимодействия, крайне редки. Например, состояние «Родитель» в поведении преподавателя может проявляться через контроль, заботу или директивный стиль общения, в то время как студенты в состоянии «Ребёнок» часто демонстрируют зависимость, эмоциональность или игровую мотивацию. Между тем, состояние «Взрослый» могло бы стать основой для развития зрелого и равноправного общения, способствующего критическому мышлению и самостоятельности обучающихся.

Дополнительный интерес представляет анализ ролевых взаимодействий внутри студенческих групп. Взаимодействие «Ребёнок–Ребёнок» может отражать неформальные коммуникации, игровые формы обучения или сотрудничество, в то время как «Взрослый–Взрослый» потенциально связано с коллективным решением задач и обменом знаниями на равных. Применение теории трансакционного анализа могло бы способствовать не только более глубокому пониманию этих процессов, но и разработке рекомендаций для создания оптимальной коммуникативной среды в образовательных организациях.

Типология ролей Jacobson и Seashore

Типология ролей, разработанная Jacobson и Seashore (1951), была создана для анализа ролевых взаимодействий в профессиональной среде и представляет собой

важный инструмент для изучения динамики группового поведения. Эта типология выделяет ключевые роли, которые участники занимают в процессе совместной деятельности, такие как лидер, посредник, координатор, исполнитель, критик и другие. (1) Лидер ставит цель, руководит группой, ее участниками, принимает окончательные решения. (2) Посредник помогает налаживать взаимоотношения. (3) Координатор детализирует план, отслеживает время, помогает разрешать противоречия в группе. (4) Исполнитель, обладающий самоконтролем и дисциплиной, перенимает дело и доводит его до конца. (5) Критик ищет причины затруднений в деятельности команды, проявляется при возникновении проблем и конфликтов. Каждая из этих ролей определяет характер взаимодействия, уровень ответственности и влияние на общую эффективность группы. Применение данной модели позволяет выявлять, как распределение ролей и ожидания участников влияют на успех выполнения задач, а также на качество взаимодействия внутри группы.

В профессиональном контексте эта типология широко используется для оптимизации процессов управления, повышения эффективности командной работы и минимизации конфликтов. Она помогает не только понимать, какие роли участники склонны занимать, но и предлагать пути их перераспределения для достижения максимальной продуктивности. Например, четкое понимание функций лидера и координатора позволяет избежать дублирования обязанностей, а осознание роли критика помогает воспринимать обратную связь как инструмент улучшения.

Тем не менее, в образовательной среде этот подход остается недостаточно изученным и редко применяется систематически. Между тем, учебные группы и образовательные коллективы, как и профессиональные команды, характеризуются сложной структурой взаимодействий, которые во многом определяются ролевым поведением их участников. Например, в группе студентов могут проявляться такие роли, как «лидер группы», «инициатор», «пассивный участник», «оппонент» или «помощник преподавателя». Анализ этих ролей с использованием типологии Jacobson и Seashore (1951) мог бы способствовать более глубокому пониманию их влияния на процесс обучения, включая такие аспекты, как вовлеченность, динамика обсуждений, распределение ответственности и поддержка внутри группы.

Применение этой типологии могло бы быть полезным не только для анализа взаимодействий внутри студенческих групп, но и для изучения коммуникации между преподавателями и студентами. Например, преподаватель может выступать одновременно в нескольких ролях: наставника, координатора, критика или даже посредника между группами студентов. Понимание того, как эти роли воспринимаются студентами, может

способствовать улучшению обратной связи и созданию более эффективной коммуникативной среды.

Кроме того, использование типологии Jacobson и Seashore (1951) в образовательных исследованиях может помочь выявить ролевые конфликты или несоответствия ожиданий, которые снижают эффективность взаимодействия. Например, если студент, воспринимаемый группой как лидер, не выполняет свои обязанности, это может приводить к фрустрации и снижению продуктивности всей команды. Аналогично, если преподаватель играет слишком доминирующую роль, это может подавлять инициативу студентов.

Типология ролей Реймонда Меридита Белбина

Доктор психологических наук, советник ООН, консультант по командной работе Реймонд Меридит Белбин (Белбин, 2003) в своей книге «Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач» выделяет следующие командные роли: (1) Рабочая пчелка; (2) Руководитель; (3) Мотиватор; (4) Генератор; (5) Снабженец; (6) Аналитик; (7) Вдохновитель; (8) Контролер, краткое описание которых представлено в табл. 1.

Предложенная Белбином типология командных ролей также можно использовать в академической среде, например, на семинарах, при групповом взаимодействии на занятии или при выполнении групповых проектов. Однако, данная типология трудно применима к лекционным занятиям.

Типология ролей Романова

В рамках типологии диалогического взаимодействия, разработанной Романовым (1992), участники коммуникации делятся на несколько пар ролевых позиций, каждая из которых выполняет определенную функцию в процессе взаимодействия. Эти позиции строятся на принципе фреймового образования, где роли участников фиксируются в структуре диалога, обеспечивая предсказуемость и упорядоченность общения. Основными ролевыми парами являются:

(1) Говорящий – слушающий. Эта пара описывает базовый механизм коммуникации, где один участник передает информацию, а другой принимает. Роль говорящего предполагает активное продуцирование речевых актов, тогда как роль слушающего связана с восприятием, интерпретацией и потенциальной обратной связью.

(2) Субъект воздействия – объект воздействия. В этой роли участники взаимодействия структурируют свои действия в зависимости от цели коммуникации. Субъект воздействия стремится повлиять на мысли, эмоции или поведение другого участника, который, в свою очередь, становится объектом этого влияния.

Таблица 1

Командные роли по типологии Р. Меридита Беблина

Тип	Типичные черты	Позитивные качества	Приемлемые недостатки
Рабочая пчелка	Консервативный исполнительный	Организаторские способности, практичность, энергичность, самодисциплина	Недостаток гибкости, невосприимчивость к непроверенным идеям
Руководитель	Спокойный, уверенный в себе, управляемый	Способность без предупреждения выслушивать и рассматривать, и оценивать достоинства всех предложений. Сильная мотивация на достижение поставленных целей	Обычные с точки зрения интеллекта и творческих способностей
Мотиватор	Очень нервный, отзывчивый, динамичный	Внутренний импульс и готовность бороться с инертностью, бездейственностью, самоуспокоенностью и самообманом	Склонность к недовольству, раздраженности и нетерпению
Генератор	Индивидуалист, серьезный, неортодоксальный	Одаренность, изобретательность, интеллект, знания	«Витает в облаках», недооценивает практические детали или необходимость протокола
Снабженец	Экстраверт, увлеченный, пылкий, общительный	Хорошо контактирует с людьми и разрабатывает что-то новое. Проявляет стойкость в сложной обстановке	Теряет интерес к работе, когда проходит ее первоначальная привлекательность
Аналитик	Благоразумный, невозмутимый, предусмотрительный	Рассудительность, проницательность, хорошие умственные способности	Отсутствие вдохновения или способности мотивировать других
Вдохновитель	Социально-ориентированный, спокойный, чувствительный	Способность нести ответственность за людей и отвечать за ситуацию, создавать и поддерживать командный дух	Нерешительность в решающие моменты
Контролер	Скруплезный, организованный, добросовестный, эмоционально неустойчивый	Способность завязывать дружеские отношения, стремление добиваться совершенства во всем	Тенденция беспокойства по поводу мелочей. Отвращение к выражению «выкинь из головы»

Примечание. Из Беблин (2003).

(3) Продуцент – реципиент. Эта пара ролей особенно важна в контексте передачи информации. Продуцент (создатель информации) концентрируется на формировании содержания и выборе способа его передачи, тогда как реципиент отвечает за восприятие, обработку и осмысление полученного.

(4) Инициатор – адресат. В данном случае инициатор выступает в роли источника коммуникационного акта, задающего тему или направление разговора, а адресат – это тот, кому адресовано сообщение. Эта пара особенно важна для анализа направленности и структуры диалога.

(5) Ведущий (лидер) – ведомый. Эти роли определяют распределение ответственности и влияния в процессе взаимодействия. Ведущий, как правило, задает общий вектор общения, управляет дискуссией или процессом, в то время как ведомый следует заданным инструкциям или поддерживает предложенное направление.

Каждая из перечисленных коммуникативных ролей неизменно маркируется определенными признаками статусности, которые, однако, могут быть выражены как явно, так и имплицитно. Среди таких признаков можно выделить пол, возраст, должность, социальное положение, профессию и другие характеристики, которые определяют социальное и культурное положение участника в конкретной ситуации. Например, роль ведущего чаще всего ассоциируется с участником, обладающим более

высоким статусом (например, преподаватель в диалоге со студентами или руководитель проекта в научной дискуссии). В то же время, в отдельных случаях роли могут быть реверсивными: ведущий может передавать инициативу ведомому, а говорящий временно становится слушающим, в зависимости от контекста общения.

Таким образом, предложенная Романовым типология обеспечивает глубокое понимание структуры диалогического взаимодействия, позволяя анализировать не только явные аспекты общения, но и скрытые ролевые отношения, основанные на статусных характеристиках участников. Это делает подход универсальным инструментом для изучения как повседневной, так и профессиональной коммуникации, включая академическую среду, где распределение ролей и их статусная маркировка особенно значимы.

Типология коммуникативных ролей Линкера

Профессор Линкер (Linker, 1999; Linker & Monnet, 2010; Linker 2010a; Linker 2010b;), основываясь на многолетних исследованиях коммуникативных техник, разработал уникальную типологию коммуникативных ролей, выделив семь ключевых позиций, которые участники взаимодействия могут занимать в процессе общения. Для этого он использовал детальный анализ различных аспектов вербальных, паравербальных и ковербальных коммуникационных моделей, а также наблюдал за макропаттернами поведения и дыхания.

Вербальные техники

Вербальные аспекты, по мнению Линкера (2010а), включают такие элементы, как преувеличение, подчинённые связи, словесная маркировка (использование ключевых слов для структурирования разговора), и вербальное слушание (активная реакция на высказывания собеседника). Эти техники формируют основу словесного взаимодействия, помогая как четко передавать информацию, так и управлять динамикой общения. Например, использование подчинённых связей позволяет поддерживать иерархичность мыслей, делая речь более понятной для получателя.

Паравербальные техники

К паравербальным средствам Линкер (2010b) относит такие инструменты, как паузы и сонатстройка голоса. Паузы помогают структурировать сообщение, давая слушателю время на осмысление, а сонатстройка голоса (тембр, громкость, скорость речи) способствует созданию комфортной и гармоничной атмосферы общения. Эти элементы подчеркивают эмоциональный подтекст сообщения и усиливают его убедительность.

Ковербальные техники

Ковербальная коммуникация, включающая зрительный контакт, жесты, положение головы и тела, тактильные касания и визуализацию содержания разговора, играет не менее важную роль. Например, зрительный контакт создает ощущение доверия и внимания, жесты помогают структурировать или пояснять сказанное, а визуализация (графики, схемы, чертежи) облегчает понимание сложной информации. Линкер подчеркивает (2010а), что ковербальные элементы особенно важны в ситуациях, где необходима синхронизация участников, например, при проведении презентаций или обсуждений в командной среде.

Классификация и выделение ролей

Для систематизации коммуникативных моделей Линкер (2010а) разработал подход, базирующийся на анализе ответов на ключевые утверждения, которые позволяют определить ролевую ориентацию человека в процессе общения:

(1) Человек выступает преимущественно в роли отправителя или получателя информации. Эта дихотомия определяет, активно ли участник инициирует диалог (отправитель) или предпочитает слушать и воспринимать информацию (получатель).

(2) Действия человека основаны на материальном подтексте или на уровне отношений. Участники могут фокусироваться либо на содержании информации

(материальном подтексте), либо на эмоциональном и социальном контексте взаимодействия (уровень отношений).

(3) Человек предпочитает управлять содержанием (контентом) или процессом. Одни участники стремятся контролировать то, что говорится, другие – как это делается. Например, преподаватель может сосредоточиться на изложении материала (контент), в то время как модератор дискуссии управляет самим процессом взаимодействия.

(4) Человек передаёт или запрашивает информацию. Эта характеристика помогает определить, выступает ли участник как источник знаний или инициирует получение новой информации от собеседника.

(5) Человек использует более точные и конкретные языковые шаблоны или абстрактные и неточные. Некоторые участники предпочитают выражаться максимально конкретно и однозначно, в то время как другие склонны использовать абстрактные формулировки, предполагающие интерпретацию.

(6) Человек ведёт себя убедительно или сдержанно. Убедительное поведение предполагает активное отстаивание своей точки зрения, тогда как сдержанность больше связана с нейтральной или пассивной позицией.

На основании этого анализа Линкер выделил семь коммуникативных ролей, которые отражают сочетание описанных характеристик. Эти роли не только помогают понять, как люди взаимодействуют, но и позволяют разрабатывать стратегии оптимизации коммуникации, особенно в профессиональной и академической среде. Линкер отмечает, что понимание ролевого распределения в общении способствует повышению эффективности взаимодействия, снижению конфликтов и улучшению общей динамики группового взаимодействия. Подход Линкера демонстрирует, как вербальные, паравербальные и ковербальные аспекты взаимодействия формируют ролевые модели, позволяя участникам общаться более осознанно и эффективно. Эта типология предоставляет мощный инструмент для анализа и улучшения коммуникации в различных контекстах, включая образовательные, научные и деловые.

Коммуникативные роли

Линкер выделил следующие коммуникационные роли: Провидец³, Лысец, Конспиратор, Дайвер, Доцент, Инициатор, Маг⁴ (Таблицы 2, 3) (Linker, 2010a).

³ Пассивная роль

⁴ Активные роли

Таблица 2

Характеристики коммуникативных ролей

Роль	Мотивационное поведение	Маркеры проявления	Набор черт	Информация	Стратегия	Типичные личности, склонные к такому поведению
Лыстец	Приветствия, извинения, признание, похвала, просьба	Флирт, отсутствие точности в речевых шаблонах, изменение тембра голоса, расслабленная мимика и осанка, плавность движений	Приспособляемость, часто отсутствие сопротивления и противоречий	Различная	Управление процессом коммуникации	Все люди
Конспиратор	Соккрытие собственных мыслей	Неточные образцы речи, очень редкие вопросы	Уверенный голос, ровная осанка	Общая, ограниченность содержания или его полное отсутствие	Вуалирование мыслей, утаивание конкретной информации	Обманщики, мошенники, дети, политики
Дайвер	Уточнение содержания, внимательное изучение	Оперирование фактами	Навязчивость, неотступность	Конкретная, по делу	Подвержение сомнению	Продавцы, Консультанты, люди, которые хотят позлить других
Доцент	Обогащение знаниями других, расширение их кругозора	Изложение фактов, постановка вопросов только для контроля правильности восприятия передаваемой информации	Умение управлять содержанием во время коммуникации, зрительный контакт, доступность объяснения, иногда на собственных примеров	По конкретной теме	Целенаправленная передача информации	Представители научных кругов, преподаватели, учителя, врачи, тренеры, коучи
Инициатор	Инициализация процесса поиска контента с большей доступностью	Использование коммуникативных импульсов	Умение управлять процессом поиска информации	Доступная и расширенная	Помощь другим благодаря целенаправленным стимулам и вопросам самостоятельно расширить их глубинную структуру посредством нового контента или новых аспектов известного контента	
Маг	Способность вызывать устойчивые изменения в поведении других, применяя скрытые подсказки	Сила убеждения	Дар расположить людей и побудить их довериться ему	В рамках целей и задач мага	Воздействие на других для расширения их возможностей и / или увеличения поведенческой гибкости	В позитивном проявлении – учителя, врачи, тренеры, юристы. В негативном – крупные мошенники
Провидец	Выяснение посыла сообщения от коммуникатора	Адаптация своих действий и реакций под полученное сообщение	Ориентация на предмет разговора, взаимоотношения с коммуникатором	1. Бессмысленная 2. Имеющая значение и знакомая адресату 3. Важная, но незнакомая	Активное слушание, возможность задавать вопросы	Реципиенты

Таблица 3
Распределение характерных признаков в соответствии с коммуникативной ролью

Коммуни- кативные роли	Коммуникативные функции		Уровни коммуникации		Стратегии коммуникации		Вербальные элементы		Вербальное проявление		Невербальное проявление		Защитные роли (стратегии)
	Комму- никатор	Реци- пиент	Факты	Отно- шения	Управ- ление содер- жанием	Управ- ление про- цессом	Инфор- мация	Воп- росы	Абстракт- ное, неспеци- фичное	Конкрет- ное, специ- фичное	Убеди- тель- ное	Сдер- жан- ное	
1 Лыстец													2, 3
2 Конспи- ратор													1, 3
3 Дайвер													2, 3
4 Доцент													2, 3
5 Инициа- тор													3, 4
6 Маг													не предпо- лагает
7 Провидец													3

Провидец (Hellseher)

Акт общения начинается с реакции на контекст передаваемой/получаемой информации, которая базируется на сознательных или бессознательных выводах и основываются на догадках, даже при передаче/получении общеизвестных фактов. Поэтому основная задача *провидца* – выяснить, что на самом деле имел в виду коммуникатор и подстроить свои действия и реакцию под смысл сообщения. Здесь возможны три варианта: (1) бессмысленное сообщение, например, в бессодержательных разговорах; (2) сообщение, имеющее значение и знакомо адресату, например, с членами семьи, друзьями, деловыми партнерами; (3) сообщение важно, но незнакомо, например, при обсуждении новых тем или при общении с незнакомыми людьми. Таким образом Провидец ориентируется на предмет разговора, уровень взаимоотношений с коммуникатором, на содержание и форму полученной информации. В академической среде эту роль выполняют обучающиеся преимущественно во время лекций, а на практических, лабораторных занятиях и семинарах как преподаватель, так и студент.

Лыстец (Schmeichler)

Роль *лыстеца* люди автоматически берут на себя при приветствии, извинении, признании, похвале или просьбе, а также в ситуациях, связанных с отношениями. Лыстец как в устной, так и в письменной речи активно использует флирт и отсутствие точности в речевых шаблонах. При устной коммуникации также наблюдается изменение тембра голоса, расслабленная мимика и осанка, плавность движений. Стратегия лыстеца основана на управлении процессом: человек стремится вызвать положительные и в значительной степени про-

тиворечивые реакции и свободные мысли без точного знания того, что находится в глубинной структуре оппонента. Лыстец пытается приспособиться к глубинным структурам собеседника, по возможности, без сопротивления и противоречий, чтобы выстраивать и поддерживать отношения. В академической среде данная роль присуща и преподавателю и студентам во время начала и окончания занятия, опоздавшим, студентам, не выполнившим домашнее задание или забывшим конспекты и письменные принадлежности.

Конспиратор (Nebelwerfer)

Коммуникатор типа конспиратор, как и лыстец, использует неточные образы. Он почти не задает вопросов, а является отправителем (передатчиком) информации. Это он делает уверенным голосом и с ровной осанкой. Стратегия конспиратора заключается в том, чтобы не допустить понимания конкретной информации, содержащейся в его мыслях (его глубинной структуре). Он использует абстрактные и неточные речевые шаблоны, предоставляет общую информацию, чтобы сэкономить свои время, энергию и затраты. Чем лучше знакомы собеседники, тем поверхностнее будет информация. При этом глубинные структуры отправителя и получателя информации пересекаются. Цель конспиратора заключается в том, чтобы натолкнуть получателя на мысли, которые отличаются от глубинной структуры передатчика и предотвратить возможные уточняющие вопросы. Коммуникатор хочет скрыть свой собственный мир мыслей, чтобы другие этого не заметили. Таким приемом пользуются обманщики, мошенники и даже дети и политики. Языковая культура, сформированная СМИ, не всем позволяет заметить ограниченность содержания или его полное отсутствие в некоторых фразах. В академической среде эта роль может встречаться

на занятиях во время подсказок, передачи информации, прямая передача которой не представляется возможной. Также может проявляться во время ответа, если нет полной уверенности в знаниях.

Дайвер (Taucher)

Особенность *дайвера* состоит в уточнении содержания и внимательном изучении. Представители этого типа – продавцы, консультанты и люди, которые хотят позлить других. Их стратегия – подвергать сомнению общие, неспецифичные и неполные высказывания до тех пор, пока не поверит, что может оценить глубинную структуру собеседника. Дайверы являются «угрозой» для конспираторов. Обычно дайверы ограничиваются изучением содержания глубинной структуры, которое тесно связано с основной темой разговора. Поэтому в профессиональных беседах не разрешается нарушать личные границы. Это разрешение меняется при развитии отношений или в сложных ситуациях во время бесед с адвокатами, психологами, духовными наставниками для возможности проведения анализа. Роль дайвера может быть использована и в качестве пассивной защитной меры, если он будет задавать вопросы, ответы на которые ему неинтересны. В академической среде данная роль встречается у преподавателей во время проверки знаний, на зачетах и экзаменах, а у дотошных студентов или у студентов, которые хотят позлить преподавателя или других студентов.

Доцент (Dozent)

Доцент является сторонником управления содержания (контента), потому что придает большое значение знаниям своих слушателей. Доцент излагает факты, а вопросы задает только для того, чтобы проверить правильность восприятия передаваемой информации. Стратегия доцента заключается в передаче информации для целенаправленного и непосредственного расширения глубинной структуры других людей. Доцентам следует не всегда выступать слишком убедительно, иногда включать роль льстеца, чтобы дать возможность слушателям осмыслить и осознать информацию. Доцентам рекомендовано поддерживать зрительный контакт, доступно объяснять и делиться своим личным опытом. Роль доцента присуща представителям научных кругов, преподавателям, учителям, врачам, тренерам, коучам. В академической среде эта роль в максимальной степени проявляется у преподавателей, у кураторов, старост групп, неформальных лидеров.

Инициатор (Initiator)

Инициатор, в отличие от доцента, не описывает процессы, а вызывает их или запускает с помощью коммуникативных импульсов. Он позволяет людям самостоятельно и постоянно восполнять пробелы в своих знаниях, предоставляя доступ к имеющимся и известным, но пока

неосознанным знаниям. Стратегия инициатора состоит в том, чтобы помочь другим благодаря целенаправленным стимулам и вопросам самостоятельно расширить свою глубинную структуру посредством нового контента или новых аспектов известного контента. Инициаторов и дайверов объединяет необходимость задавать вопросы, а их общая черта с доцентами заключается в том, что они заботятся о содержании, но по-разному. Доценты передают информацию напрямую и с большей достоверностью, поэтому заслуживают больше доверия. А инициаторы иницируют процесс поиска контента с большей доступностью. В академической среде к этой роли прибегают преподаватели при обсуждении со студентами исследовательских работ (рефератов, курсовых, ВКР, диссертаций).

Маг (Magier)

Роль *мага* заслуживает особого внимания, поскольку она нацелена на то, чтобы вызывать изменения в поведении людей. Это настоящие профессионалы, которые умеют убеждать других, и вызывать устойчивые изменения в поведении, применяя скрытые подсказки. В позитивном проявлении это учителя, врачи, тренеры, юристы, в негативном – крупные мошенники. Стратегия мага основывается на практически неограниченном разрешении другим расширять их возможности и/или увеличивать поведенческую гибкость. Несмотря на то, что глубинная структура важна и необходима, она не является реальной целью мага. Для успешной коммуникации необходимо негласное соглашение между отправителем и получателем информации. Такое разрешение предоставляется явно или косвенно при соблюдении следующих условий: получатель полностью доверяет отправителю, воздерживается от критических мыслей по поводу предложения, дает себе разрешение действовать разумно, готов пережить действия (воздействия) эмоционально и физически. В академической среде эту роль иногда могут применять преподаватели для побуждения студентов к позитивному действию. У единичных студентов эта роль может проявляться во время ответов на зачетах и экзаменах.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования позволяют расширить представление о коммуникативных ролях участников академического взаимодействия и их влиянии на эффективность образовательной и научной коммуникации.

Полученные результаты согласуются с концепцией фреймового образования ролей, предложенной Романовым (1992), который описывал участников диалогического взаимодействия через ролевые пары, такие как «говорящий – слушающий» и «ведущий – ведомый». Тем не менее, подход Линкера выходит за рамки этих дихо-

томий, предлагая более гибкую систему классификации, включающую как вербальные, так и невербальные аспекты. Это расширяет понимание ролевой динамики, добавляя паравербальные и ковербальные элементы, которые ранее редко рассматривались в академической коммуникации.

Кроме того, результаты исследования подтверждают значимость профессионального дискурса, описанного Карасиком (2002), в формировании академического взаимодействия. Включение культурно-конвенциональных и структурных аспектов позволяет лучше понять, как академическая среда задает рамки ролевого поведения, обеспечивая устойчивость и предсказуемость коммуникации. Однако Линкер акцентирует внимание не только на стандартных языковых шаблонах, но и на более глубоких процессах, таких как управление содержанием и процессом, что расширяет применение его теории.

Типология Линкера вносит значимый вклад в теорию академической коммуникации, объединяя когнитивные, социальные и культурные аспекты взаимодействия. Применение его модели позволяет более точно анализировать, как различные факторы – от уровня конкретности языка до невербальных сигналов, таких как жесты и зрительный контакт, – влияют на восприятие и эффективность коммуникации. Это дает основания для дальнейшего развития теорий, рассматривающих академическое взаимодействие как комплексную систему, где роли участников определяются не только их статусом, но и стилем поведения и выбранными коммуникативными техниками.

С практической точки зрения, результаты исследования могут быть применены для оптимизации образовательного процесса. Например, понимание ролевых предпочтений участников может помочь преподавателям более эффективно выстраивать взаимодействие со студентами, подбирая соответствующие коммуникативные стратегии. Использование техники зрительного контакта, управление паузами и выбор точных языковых шаблонов может значительно повысить вовлеченность студентов и улучшить восприятие учебного материала. Кроме того, результаты могут быть использованы в программах подготовки преподавателей и научных сотрудников для развития их коммуникативных навыков и повышения эффективности профессионального взаимодействия.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на значимость полученных результатов, исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, модель Линкера была разработана на основе наблюдений преимущественно в европейской академической среде, что может ограничивать ее универсальность в других культурных контекстах. Как отмечали Карасик (2002) и Десяева (2019), культурно-конвенциональные различия играют важную роль в академической коммуникации, и дальнейшие исследования должны учитывать эти аспекты. Во-вторых, анализ ролевой динамики сосредоточен на формальных аспектах взаимодействия, тогда как неформальные формы общения в академической среде остаются менее изученными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования подтверждают, что ролевое взаимодействие является фундаментальной составляющей академической коммуникации, влияющей на ее эффективность. Применение модели Линкера открывает новые возможности для изучения этого процесса и позволяет разрабатывать практические рекомендации для улучшения образовательного взаимодействия. В условиях глобальных изменений в образовании, включая цифровизацию и международное сотрудничество, этот подход приобретает особую актуальность, способствуя созданию более продуктивной и инклюзивной академической среды.

Перспективы дальнейших исследований включают тестирование модели Линкера в различных культурных и институциональных контекстах, а также анализ динамики ролей в междисциплинарных командах. Будет полезно исследовать, как типология Линкера может быть интегрирована с другими подходами, такими как концепция фреймового образования Романова (1992) или теория транзакционного анализа Берна (2023), для создания более универсальной модели академической коммуникации. Кроме того, перспективным направлением является изучение влияния цифровых технологий на ролевую динамику, особенно в условиях смешанного и дистанционного обучения, где невербальные аспекты коммуникации могут быть ограничены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Библин М. Р. (2003) *Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач*. Пер. с англ. М.: НРРО.
- Берн, Э. (2023). *Игры, в которые играют люди*. М.: Эксмо.
- Десяева, Н. Д. (2019) *Академическая коммуникация: учебник для магистратуры*. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт; Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019.

- Иванова, М.А. (2023). Устная академическая коммуникация в формировании профессионально-ориентированных компетенций студентов. *Журнал работа и карьера*, 2(3), 29–40. <https://doi.org/10.56414/jeac.2023.3.41>
- Ivanova, M. A. (2023). Oral Academic Communication in the Development of Professionally Oriented Competencies of Students. *Journal of Employment and Career*, 2(3), 29–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.56414/jeac.2023.3.41>
- Калинина, С.Д. (2015). Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета. *Гуманитарные науки и образование*, 3(23), 37–42.
- Kalinina, S. D. (2015). Conditions of effective use of webinars in the educational process of the university. *Humanities and Education*, 3(23), 37–42. (In Russ.)
- Капцов, А.В., & Колесникова, Е.И. (2021). Проблемы взаимодействия студентов с цифровыми ресурсами образовательной среды вуза. В: *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию* (с. 214–217). М.: Психол. ин-т РАО.
- Карасик, В.И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена.
- Кертис, Б., & Грэм, Ч. (2006). *Справочник по смешанному обучению: глобальные перспективы, локальные разработки*. Сан-Франциско, Калифорния: Пфайффер.
- Миннуллина, Э.Б. (2014). *Коммуникативное пространство. Рациональность. Дискурс*. Казань: Казан. гос. энерг. ун-т.
- Нагаева, И.А. (2016). Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности. *Отечественная и зарубежная педагогика*, (6), 56–67.
- Nagaeva, I. A. (2016). Blended learning in modern educational process: necessity and possibility. *Domestic and Foreign Pedagogy*, (6), 56–67. (In Russ.)
- Патрушева, Л.С. (2011). Коммуникативные роли участников интернет-форума. *Вестник Челябинского государственного университета*, (10), 109–113.
- Patrusheva, L. S. (2011). Communicative roles of Internet forum participants. *Вестник Bulletin of Chelyabinsk State University*, (10), 109–113. (In Russ.)
- Романов, А.А. (2009). Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге. *Мир лингвистики и коммуникации*, (1), 1–6.
- Romanov, A. A. (2009). Communicative initiative of the speaker in dialogue. *World of Linguistics and Communication*, (1), 1–6. (In Russ.)
- Фандей, В.А. (2011). Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. *Информатизация образования и науки*, (4), 115–125.
- Fandei, V. A. (2011). Blended learning: current state and classification of blended learning models. *Informatization of Education and Science*, (4), 115–125. (In Russ.)
- Фомина, А.С. (2014). Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты. *Теория и практика общественного развития*, (21), 272–279.
- Fomina, A. S. (2014). Blended learning in higher schools: institutional, organizational, technological and pedagogical aspects. *Theory and Practice of Social Development*, (21), 272–279. (In Russ.)
- Abrams, Z.I. (2003). The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157–167. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00184>
- Dietrich, U. (2023). *Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden zu ihren Erfahrungen mit der (Online-)Lehre des Sommersemesters 2023* [Results of the survey among students about their experiences with the (online) teaching of the summer semester 2023]. HFU. https://opus.hs-furtwangen.de/frontdoor/deliver/index/docId/9957/file/Umfrageergebnisse_SS23_korr.pdf
- Fang, J., Pechenkina, E., Rayner, G., & Chase, A. (2024). Educators' experiences in engaging and supporting business undergraduate students in an emergency remote teaching environment: Insights for enhanced teaching practices. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101051. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101051>
- Gobal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26(3), 6923–6947. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 105699. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Jacobson, E. D., & Seashore, S. E. (1951). Communication practices in complex organizations. *Journal of Social Issues*, 7(3), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1951.tb02238.x>
- Jayman, M., Glazzard, J., & Rose, A. (2022). Tipping point: The staff wellbeing crisis in higher education. *Frontiers in Education*, 7, 929335. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.929335>

- Kosycheva, M.A., & Tikhonova, E.V. (2021). Students' self-efficacy and motivation in emergency remote learning. In *12th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning* (pp. 157–162). ACM. <https://doi.org/10.1145/3450148.3450207>
- Laundon, M., & Grant-Smith, D. (2023). Defining and advancing a systems approach to achieving educator wellbeing. *An Integrative Review of Wellbeing in Higher Education*, 14(3), 104–119. <https://doi.org/10.5204/ssj.3191>
- Linker, W.J. (1999). *Wirksam & stressfrei kommunizieren: Effiziente Verhaltensmuster zum nachhaltigen Verändern von Lernatmosphäre und Lernkultur* [Effective & stress-free communication: Efficient behavioral patterns for the sustainable change of learning atmosphere and learning culture]. Focus Marketing und mehr GmbH.
- Linker, W.J. (2010a). *Kommunikative Kompetenz: Weniger ist mehr! Die Mikromuster der Impuls-Kommunikation* [Communicative competence: Less is more! The micro-patterns of impulse communication]. Gabal Verlag.
- Linker, W.J. (2010b). *Mikrolernen und Mikromuster* [Microlearning and micro-patterns]. *Trainer Kontakt-Brief*.
- Linker, W.J., & Monnet, C. (2010). *Gehirn-Führerschein ist Pflicht. Mit Aktivierendem Lernen die Trainingsqualität verbessern* [Brain driving license is mandatory. Improve the quality of training with activating learning] (pp. 18–20). Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends.
- Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2021). Education for sustainable development: Glocal implications for universities. *Journal of Language and Education*, 7(1), 4–13. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12215>
- Wray, S., & Kinman, G. (2021). The challenges of COVID-19 for the well-being of academic staff. *Occupational Medicine*, 72(1), 2–3. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqab007>