

## Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146

**Абрамова Мария Олеговна** – канд. филос. наук, директор Центра социологии образования Института образования, ORCID: 0000-0001-9341-0436, Researcher ID: K-7360-2017, [abra@yandex.ru](mailto:abra@yandex.ru)

**Филькина Александра Витальевна** – канд. соц. наук, научный сотрудник центра социологии Института образования, ORCID: 0000-0001-7026-7059, [alexandra.filkina.tsu@gmail.com](mailto:alexandra.filkina.tsu@gmail.com)  
Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия  
Адрес: 634050, г. Томск, проспект Ленина, 36

***Аннотация.** Студенческая оценка преподавателей и курсов посредством опросов – имеющий более чем сорокалетнюю историю инструмент обратной связи в североамериканских, австралийских и европейских университетах. Его использование в российских университетах не столь распространено, хотя более широкое применение может решить проблему ощущения студентами своей неучастности к управлению образовательным процессом и улучшить качество курсов и преподавания. Массовизации данной практики препятствуют в том числе определённые опасения со стороны преподавателей и студентов. В данной статье авторы анализируют основные опасения и ожидания студентов и преподавателей от студенческих оценок курсов, выделенные по итогам десяти фокус-групп, проведённых в пяти российских университетах. Полученные наблюдения авторы помещают в контекст современных методологических дискуссий, посвящённых студенческим оценкам курсов и преподавателей с тем, чтобы разобраться, насколько обоснованы опасения преподавателей в отношении валидности данного инструмента обратной связи и целей его использования в вузе. Основной вывод, который делают авторы: использование в университетах студенческих оценок преподавателя эффективно в качестве инструмента обратной связи и формирования культуры диалога в образовательном процессе и достаточно спорно в качестве источника данных для принятия административных решений.*

***Ключевые слова:** студенческая оценка преподавания, университеты, оценивание, качество образования, университетское управление*

***Для цитирования.** Абрамова М.О., Филькина А.В. Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 130–146. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146*

## Student Evaluation of Teaching: More Harm than Good?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146

*Maria O. Abramova* – Cand. Sci. (Philosophy), Director of the Center for the Sociology of Education of the Institute of Education, ORCID: 0000-0001-9341-0436, Researcher ID: K-7360-2017, abra@yandex.ru

*Alexandra V. Filkina* – Cand. Sci. (Soc.), Research Fellow at the Center for Sociology of Higher Education of the Institute of Education, ORCID: 0000-0001-7026-7059, lexia@inbox.ru

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russia

**Abstract.** Student evaluation of teaching (SET) has more than forty years of history as a tool of feedback in North American, Australian and European universities. In Russian universities it is not widespread, although increasing its implementation could solve the problem of Russian students feeling that they are not involved in the management of the educational process and improve the quality of courses and teaching. The barriers to the implementation of SET in the Russian higher education system, among other things, are concerns and prejudices of teachers and students, who see SET more as a problem than an effective tool. In this article, authors analyze the most common faculty concerns about student evaluations of teaching, obtained from ten focus groups in five Russian universities. Authors put collected opinions in the context of the recent methodological discussions about the validity of Student Evaluations of Teaching. The main idea is that SET is an effective tool of getting feedback in higher education and involvement of students and teachers in a dialogue and cooperation in the educational process, but highly questionable as a data source for administrative decisions.

**Keywords:** student evaluation of teaching, higher education, assessment, quality of education, university management

**Cite as:** Abramova, M.O., Filkina, A.V. (2023). Student Evaluation of Teaching: More Harm than Good? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 8-9, pp. 130-146, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

В российских университетах наблюдается крайне низкая вовлечённость студентов в решении задач управления качеством и информированность о предпринятых администрацией действиях, при этом важность создания условий влияния студента на организацию обучения для обеспечения высокого качества образования отмечает подавляющее большинство (86%) выпускников российских университетов, а каждый третий недоволен тем, как это происходит. [1]. Логичным ответом на эту назревшую потребность сту-

дентов в том, чтобы их мнение учитывалось, является более массовое распространение в российских вузах механизмов обратной связи – студенческих опросов о преподавателях и курсах.

Использование опросных методов для оценки учебных курсов и преподавателей в системе высшего образования имеет уже достаточно длительную историю. Первые опросники, адресованные к студентам, были созданы в США в 1920-х гг. для точечного получения обратной связи от студентов [2], но активно они стали использовать-

ся в США в 1960-х гг., в том числе на волне роста недовольства студентов различными аспектами университетской жизни: расписанием, содержанием курсов и т. д. В 1970-е гг. в отдельных университетах США данные опросов стали использоваться для принятия решений о постоянной профессорской должности (*tenure*) и повышениях, анализироваться правительственными агентствами по контролю качества (*government quality assurance agencies*) и органами аккредитации дисциплин (*discipline accreditation bodies*) [3]. Росло как внимание к этому инструменту оценки качества, так и продуманность инструментария. Один из наиболее популярных в англоязычных странах опросников – *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* – был разработан и валидизирован Гербертом Маршем в конце 1970-х [4]. Опросник *SEEQ* состоял из 31 стандартизированного вопроса в форме утверждений, с помощью которых нужно было выразить своё согласие/несогласие, касающееся изученного, энтузиазма преподавателя, организации курса, взаимодействия преподавателя с группой, индивидуальности подхода, широты охвата материала, системы оценивания и заданий; 10 вопросов предназначались для сбора информации о студенте и курсе и одного открытого вопроса для общей оценки курса студентом; для оценивания использовалась шкала Лайкерта (полностью не согласен, не согласен, нейтральная позиция, согласен, абсолютно согласен) [5].

Практика студенческой оценки преподавателей и курсов становилась со второй половины 20 века всё более распространённой в англосаксонских странах, что было обусловлено массовизацией высшего образования и растущим значением студентов как стейкхолдеров, перед которыми необходимо было отчитываться о качестве образования в университетах, а также простотой и наглядностью этого инструмента измерения качества образовательного процесса, по сравнению, например, с изучением карьерных траекторий выпускников [3].

К настоящему времени оценка преподавания и курсов в той или иной форме используется в подавляющем большинстве университетов Северной Америки (87%) и в меньшей степени – в европейских (56%) и азиатско-тихоокеанских (47%) вузах; в то время как в других макрорегионах мира (Африка, Латинская Америка, Ближний Восток) студенческая оценка преподавания практикуется намного реже (примерно в 20%) [6]. Вариации в применении инструмента можно наблюдать на уровне различных стран, университетов и факультетов относительно как организации процесса опроса и структуры инструментария, так и практик дальнейшего использования полученных данных: для саморефлексии преподавателей, административных решений или диалога со студентами. Эти вариации обусловлены историческими наднациональными и государственными факторами, а также решениями на уровне отдельных университетов и факультетов [6]. Многие страны-лидеры в сфере высшего образования пошли по пути создания национальных валидизированных инструментов оценки качества образования в университетах – например, Австралийский *Course Experience Questionnaire (CEQ)* или британское *UK National Student Survey (NSS)* – и построения систем рейтингов вузов на основе этих данных [3].

Всё более активное использование опросов студентов в университетах сопровождалось ростом академических дискуссий относительно возможностей и ограничений применения данного инструмента. Количество публикаций по данной тематике превысило несколько тысяч (только по запросу “*student evaluation of teaching*” *Google Scholar* показывает 4820 публикаций), а статьи с наибольшим импактом сосредоточены в журналах *Journal of Educational Psychology*, *Research in Higher Education* и *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Как видно из обзорного анализа публикаций, проведённого в 2016 г. П. Спуреном (Университет Антверпена), ключевые вопросы, вызываю-

щие дебаты среди исследователей студенческих опросов, связаны с такими темами, как:

1) практические вопросы конструирования и валидации конкретных опросников;

2) использование опросов студентов для оценки эффективности обучения в административных целях;

3) вопросы дискриминантной валидности опросников (*SET*) в целом и их связи с образовательными результатами студентов, а также факторами, не связанными с преподаванием, но влияющими на оценку курса студентами («вопросы предвзятости» студенческих оценок) [7].

В системе высшего образования в России практика студенческого оценивания преподавания не получила широкого распространения. В 1987 г. по инициативе Министерства высшего и среднего специального образования стали проводиться опросы «Преподаватель глазами студентов», что, очевидно, было связано с «перестроечной» попыткой переориентироваться на западные стандарты высшего образования, в 2010 г. в зарегистрированных Минюстом стандартах бакалавриата и специалитета стала прописываться необходимость предоставления обучающимся возможности оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом и работы отдельных преподавателей [8]. На данный момент по имеющимся публикациям можно констатировать, что практика длительного системного применения имеется только у нескольких российских вузов: например, у КемГУ [9] или Волгоградского государственного социально-педагогического университета [10]. Отдельного упоминания заслуживает кейс Высшей Школы Экономики (ВШЭ), где студенческая оценка преподавания (СОП) активно реализуется с начала 2000-х гг. как элемент системы рейтингования курсов и преподавателей, а с 2015 г. оценка каждого пройденного курса становится обязатель-

ной практикой для студентов, осуществляемой в Системе управления обучением (*LMS*). Учебные курсы оцениваются по четырём параметрам по пятибалльной шкале: полезность курса для будущей карьеры; полезность курса для расширения кругозора и разностороннего развития; новизна полученных знаний; сложность курса для успешного прохождения. Для оценки преподавателя используются следующие критерии: ясность требований, предъявляемых к студентам; ясность и последовательность изложения материала; контакт преподавателя с аудиторией; возможность внеаудиторного общения по учебным и научным вопросам<sup>1</sup>. Результаты СОП используются в ВШЭ, во-первых, для рефлексии преподавателей, которым данные по им курсам становятся доступными в личных кабинетах, а во-вторых, руководителями (деканами, руководителями образовательных программ), которые учитывают их при назначении нагрузки перед началом учебного года, при прохождении преподавателями конкурса ППС, а также для расчёта одного из показателей КПЭ факультета.

В силу того, что опыт использования опросов студентов в российских вузах не носит массовый характер, вопросы, связанные с методологией их проведения и использования мало представлены в поле российской социологии и исследованиях образования. Своей статьёй авторы данной работы хотели восполнить этот пробел и обсудить, нужны ли студенческие опросы для оценки преподавателей и курсов как регулярная практика в российских вузах? Если нужны, то в каком формате и для чего? Какие у этого инструмента обратной связи возможности и ограничения? Именно эти вопросы будут рассматриваться в данной статье, опираясь на результаты фокус-групп с преподавателями и студентами пяти российских вузов. Опасения и ожидания студентов и преподавателей

<sup>1</sup> Сайт Высшей Школы Экономики [Электронный ресурс]. URL: [www.url:https://www.hse.ru/evaluation/method/](http://www.url:https://www.hse.ru/evaluation/method/) (дата обращения 10.05.2023).

от студенческих оценок курсов, выделенные по итогам фокус-групп, авторы помещают в контекст современных методологических дискуссий, посвящённых студенческим оценкам курсов и преподавателей с тем, чтобы разобраться, насколько они обоснованы, а также для того, чтобы обсудить готовность преподавателей и студентов к более массовому использованию студенческих опросов в российских вузах.

### Методы

Для решения поставленных задач использованы расшифровки фокусированных групповых дискуссий (фокус-групп), собранные в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19 и постпандемийный период» в 2022 г. Целью фокус-групп было выявление восприятия вопросов качества образования участниками учебного процесса (преподавателями и студентами). Гайды для студентов и преподавателей включали по 10 блоков вопросов и касались одних и тех же тем для обсуждения. Там, где было возможно, вопросы задавались идентичным образом. Для проведения исследования отобраны ответы информантов на вопросы, касающиеся оценки сбора обратной связи от студентов в формате студенческой оценки преподавателей.

В фокус-группах приняли участие студенты бакалавриата и преподаватели шести вузов России. При отборе вуза учитывался его тип: два университета – участники программы Минобрнауки России «Приоритет-2030», получающие специальную часть гранта; два университета – базовую часть гранта, и ещё два – не являющиеся участниками «Приоритета-2030». Три вуза из них являются классическими, два – техническими и один – педагогическим. География охватывает пять городов: Москву, Санкт-Петербург, Владивосток, Томск, Ярославль. В каждом отобранном вузе про-

ведено по две фокус-группы: одна с преподавателями и вторая – со студентами. Всего проведено 12 фокус-групп: шесть со студентами и шесть с преподавателями. Итоговая выборка составила 114 человек: 61 студент и 53 преподавателя. При этом представлены все укрупнённые направления подготовки (социогуманитарное, техническое и естественнонаучное) и обеспечено разнообразие участников по полу, возрасту. Для студентов – по курсу обучения и направлению подготовки, для преподавателей – по направлению подготовки и наличию учёной степени.

### Результаты исследования

Среди шести вузов, в которых проводились фокус-группы, опросник обратной связи студентов систематически на уровне всего университета применяется только в одном, и там же его результаты используются для принятия административных решений. В одном из выбранных университетов обратная связь не собирается: никто из преподавателей и студентов не сталкивался с подобными измерениями. В остальных вузах применяются отдельные процедуры оценивания, которые носят локальный и/или несистемный характер. В ряде случаев сбор обратной связи проводится периодически в рамках отдельных подразделений (факультетов, институтов, кафедр). В некоторых вузах организована возможность оставить мнение о занятии или курсе через *LMS* вуза в любой момент. В таких случаях не все участники образовательного процесса – как преподаватели, так и студенты – могут знать о данной функции; но и при наличии информирования она воспринимается как необязательная, и в итоге её использование не становится общей практикой. Студентам могут быть не ясны критерии оценки: например, занятие предлагают оценить, используя эмоджи или несколько звёздочек или оставив текстовый комментарий. В одном из университетов есть опыт, когда студенты самостоятельно разработали приложение с расписанием и



оцениванием курсов, но спустя некоторое время оно перестало работать. Достаточно типична ситуация, когда студенты сталкиваются с просьбой оценить курс по инициативе отдельных преподавателей в форме устных отзывов или опросников; эта инициатива ассоциируется у студентов с преподавателем, которому «не всё равно» и который переживает за качество курса.

Применение обратной связи вызывает противоположные мнения: как в тех вузах, где она есть, так и там, где с нею не сталкивались, можно обнаружить и позитивные мнения («прекрасная практика», «полезный инструмент», «классный подход»), и негативные («не очень объективный способ», «некорректная оценка», «произвол», «вызывающий шок»). Ряд преподавателей указывают, что их положительное отношение связано с тем, что оценивание студентами – это «инструмент корректировки моей работы, курсов», указание на «дефицит», а студенты отмечают «возможность высказать своё мнение о курсе и о преподавателе», способ «[как высказать] благодарность преподавателю за пройденный курс, так и оставить замечания и предложить какие-то свои идеи по улучшению курса».

Данное исследование концентрируется на отрицательных и неоднозначных аспектах отношения к обратной связи, которые вызваны двумя группами причин: мнение о необъективности результатов и опасения, связанные с их использованием. Необходимо отметить, что студенты и преподаватели транслируют похожие опасения относительно обратной связи.

#### **Опасения, связанные с необъективностью оценивания**

Источники возможной необъективности оценок преподаватели и студенты видят в следующих причинах: некомпетентность студентов; целенаправленная предвзятость; инфляция оценок; сложность инструментария и характеристики предмета или преподавателя.

Преподаватели опасаются **недостаточной компетентности студентов**, которые, с их точки зрения, не могут объективно оценить качество преподавания, поскольку обладают меньшими знаниями и опытом, не понимают, как и чему необходимо их учить. Некоторые в такой ситуации приоритет отдали бы другим преподавателям: «*Выставить оценку может только коллега, компетентный в данной области знаний. 14% отчисленных свидетельствуют о том, как бывшие школьники научились самостоятельно осваивать дисциплины*» (преподаватель). По ту сторону «глухого телефона» образовательного процесса оказываются и студенты, тоже подзревающие своих одноклассников (но не себя) в недостаточной зрелости: «*Не все прошлые школьники обладают необходимым количеством жизненного опыта, чтобы отличить личную придирку от необходимой и часто полезной требовательности преподавателя*» (студент); «*студенты не смогут трезво оценивать преподавателей, нет опыта (...), если и оценивать преподавателей, то это должны делать старосты групп, возможно магистранты, так как у них опыта больше и более тесное общение с преподавателями*» (студент).

Вторая потенциальная проблема – **целенаправленная предвзятость студентов**. Преподаватели считают, что в отдельных моментах необъективность неизбежна в связи мстительностью студентов при собственной нерадивости, нежелании учиться: «*Я хотела бы чувствовать себя свободнее, если я кому-то там не ставлю “зачёт” за отчёт по лабораторной работе, или ставлю “двойку” за контрольную, или что-то ещё. Я же прекрасно понимаю, что вот этот, который ходит за мной и говорит «ну, поставьте...», он потом там что-нибудь напишет, или дружков подовьёт*» (преподаватель); «*у него сегодня плохое настроение, преподаватель ему поставил балл низкий – он поставил сегодня два балла ему*» (преподаватель); «*Мы с вами всё понимаем, обучение, получение образова-*

ния – это процесс насилия над студентом. Потому что, он с удовольствием бы спал, ничего не делал, и так далее. То есть, мы его заставляем делать что-то тяжёлое, трудное.» (преподаватель).

Аналогичным образом отдельные студенты опасаются необъективности со стороны других студентов (однако не себя), даже если не сталкивались с этим в реальности: «*Может сложиться неправильное представление у студентов, что препода достаточно плохо преподавал (...), или просто какая-то личная негативная оценка. Но это не означает, что преподаватель может быть однозначно плохим. К тому же форму скидывают всем и не исключено то, что можно статистику испортить, просить друзей или самому написать ботов, которые будут снижать оценки*» (студент). Отметим, что в вузе, где СОП практикуется системно, студенты отмечают, что отдельные случаи необъективности компенсируются объёмом собранных данных: «*Эта система относительно не защищена от обратной ситуации с предвзятостью студента к преподавателю, что в целом может фильтроваться в единичных случаях за счёт объективной оценки от большинства учащихся*» (студент).

Студенты также переживают за то, чтобы преподаватели воспринимали обратную связь и низкие оценки адекватно, как подсказку о необходимости изменений в преподавании, а не как оскорбление и желание обидеть: «*У нас просто очень много консервативных преподавателей, которых бы это очень сильно задело. То есть ей там 60 лет, она всю свою жизнь провела в этой дисциплине, а тут ей поставили 2 звезды. Она просто обидится и пойдёт искать этого человека, который поставил ей 2 звезды, и пойдёт обижать все группы (...). И они просто перегорят сами от того, что поймут, что их не ценят. (...) Нужно сначала поработать с педагогами, чтобы они к этому нормально относились, а не принимали всё на свой личный счёт.*» (студент).

В-третьих, возможным последствием использования результатов студенческих опросов для административных решений, преподаватели видят инфляцию оценок: то есть намеренное завышение оценок студентам со стороны преподавателя для того, чтобы они, в свою очередь, выше оценили его: «*Если преподаватель узнаёт, что есть такой критерий качества – у него возникает желание как-то подыгрывать, чтобы ему не ставили плохие оценки, чтобы у него были повышенные шансы на переизбрание или годовую премию*» (преподаватель). Парадоксальным образом по поводу возможной инфляции оценок переживают и студенты: «*Если это войдёт в оборот, то преподаватели могут начать манипулировать этим: (...) всем “зачёт” за экзамен, если вы поставите там мне 5 звёздочек. И это должно быть как-то вот с этой стороны урегулировано*» (студент).

В-четвёртых, необъективность может быть вызвана самим инструментарием и сложностью его заполнения для студента. «*13 преподавателей, которых нужно оценить по десяти тысячам критериев. Оценка студента становится менее объективной, потому что ты устал уже это заполнять, и когда он дойдёт до тебя на 59 минуте... Анкета очень длинная. Часто у студентов не хватает ресурса для конструктивной оценки.*» (преподаватель).

Наконец, отмечается, что низкие оценки студентов могут быть вызваны изучаемым предметом: даже если преподаватель ведёт свой курс хорошо, но сама дисциплина трудна для освоения: «*Действительно может быть какой-то предмет (...) сложный*». Или же невысокие баллы со стороны студентов вызваны личными характеристиками преподавателей, в том числе связанными с молодостью и неопытностью, когда те находятся в начале карьеры: «*допустим, [оценивается] молодой коллега, у которого не сразу всё получается, которому самому тяжело, который только входит в профессию. Студентам, естествен-*

но, не нравятся люди, которые запинаятся, не уверены в себе. Они ставят плохие оценки. Они даже не конфликтуют. Он даже им ставит “пятерки” за контрольные. Но просто им не нравится манера читать лекцию. Не все люди блестящие лекторы, есть которые трудятся, и просто работают, читают лекцию, и так далее. И что? Ему ставят “двойки”, и говорят, что надо его уволить.» (преподаватель).

Условиями конструктивной реализации обратной связи являются, если агрегировать мнения преподавателей и студентов, анонимность опроса студентов и детализация параметров оценивания как самого курса, так и отдельно преподавателя. «Но потом, если ты правильно выстроил социологическую таблицу, начал спрашивать сначала, сдали ли вы зачёт или нет, отвечаете перед этим. Потом, соответственно, разбиваете на этические нормы, на качество владения материалом, на изменения, как ваше отношение к предмету. Я потом начал это собирать просто. И, соответственно, мне это было суперважно. Более того, для меня было критичным показатель того, делает ли это преподаватель самостоятельно в той или иной форме в принципе. Не только понравилось/не понравилось, ребята. Потому что, действительно, обратная связь в глаза человеку, от которого зависит твоя стипендия, общага, может, и армия, и так далее – это, конечно, не то же самое. Но вот такая вещь анонимная (...), если особенно у вас доверительные отношения относительно со студентами, то она даёт великолепные результаты. Я даже разрешал почти это делать без цензуры, анонимно. Вплоть до матерных анекдотов – такое тоже встречалось. Но это тот неизбежный момент, который должен быть, чтобы остальные тоже почувствовали себя свободными в своей обратной связи. Это абсолютно критичная вещь для преподавателя, я считаю.» (преподаватель).

### Опасения, связанные с тем, как используются данные опроса

Основным страхом преподавателей в тех вузах, где нет обязательных внутриуниверситетских опросов студентов о курсах является возможное использование этих оценок в «карательных» административных решениях: непродление контракта, удаление авторского курса из учебного плана, в качестве параметра для аккредитации образовательной программы / вуза. «Я думаю, у всех встречались такие группы, в которых негатива по отношению к преподавателям было больше, когда народ хотел пошланговать. И, согласитесь, вот мы с вами работаем, работаем, а потом мы встретили вот такую группу, нам поставили плохие оценки, нас уволили. И вот такая вот степень произвола лично мне не понравилась» (преподаватель). Практики административного использования СОП в ВШЭ, о которых доходят неопределённые слухи, преподавателей скорее пугают: «Я была на обучающих курсах от Высшей школы экономики. Нам там рассказывали, как у них устроена эта система оценивания преподавателей. На самом деле, там преподавателя могут уволить, если студенты просто поставили низкие оценки. Там не надо, чтоб случилось, как у нас, ЧП какое-то, жалоба на семи листах аргументированная, проверенная и так далее. Нет, просто студенты за занятия вам ставят какие-то плохие оценки, и с вами не продляют контракт» (преподаватель). До студентов такие слухи также доходили в формате нарратива «страшной истории»: «я слышала, что в каком-то ВУЗе действительно была какая-то такая шкала оценивания преподавателей, и некоторых преподавателей даже по оценкам студентов увольняли.» (студент).

Преподаватели опасаются, что результаты оценок будут неизвестны для преподавателей и при этом использоваться руководителями как рычаг воздействия в определённых ситуациях: «Мне кажется, здесь надо понимать, в чём цель этого оценивания.



Если цель этого в том, чтобы не продлять контракт – это имеет смысл только, если есть реальный конкурс на эту специальность среди преподавателей. Тогда как дополнительный фактор можно это ввести (...) Опять же, если бы это было – я бы хотел, чтобы это было официально, я мог с этим ознакомиться. То есть, это не было таким скрытым каким-то коэффициентом, о котором я узнаю только после того, как меня не избирают на должность.» (преподаватель). Студентам тоже свойственны мрачные опасения по поводу использования администрацией вуза студенческих оценок: «Я сейчас скептически отношусь именно к формату оценки, переживаю, что это будет использоваться не как обратная связь по работе, а как слежка и мера наказаний.» (студент).

#### Преимущества – положительные моменты обратной связи

В то же время многие преподаватели положительно оценивают использование опросника обратной связи как инструмента диалога со студентами, необходимого для рефлексии и коррекции собственных стратегий подачи материала, педагогических методик: «Я считаю, что это прекрасная практика, правда она, конечно, имеет определённые недостатки. Прекрасная она, потому что для меня лично это некоторый инструмент корректировки моей работы, курсов, и я это учитываю.» (преподаватель).

Некоторые используют такие опросники в своей практике по своей собственной инициативе. Те преподаватели, которые в той или иной форме собирали обратную связь по своим занятиям у студентов, скорее отзываются об этом опыте положительно, как об источнике конструктивной критики и возможности посмотреть на свой материал и его подачу глазами студентов. «Нам разослали в середине семестра, что вот ссылка гугл, и студентам раскинуть по группам. В принципе, результат (мы с коллегами обсуждали) действительно интересный.

Почему? Потому что студенты написали конструктивно, по моему мнению, что им не хватило в парах, что им было непонятно, и что я на следующий семестр вынес. И были действительно комментарии, которые ты прочитал, понял, что не зря пары вёл. И была и критика, и по существу.» (преподаватель); «для меня не было большего толчка к саморазвитию, чем вот эта первичная моя рейтинговая оценка. Вот не было. И для меня сейчас наиболее информативны – это аспекты негативные, оценки студентов. Причём иногда, в случае негативной оценки студентов – я не меняю стратегию. Ну, потому что она может связана быть, например, с моими стилевыми характеристиками. Я знаю, что я никогда не буду диктовать лекцию. Это не мой стиль. Не могу два раза повторить одно и то же предложение, даже стихотворное. Но я в таком случае начинаю вот эти проблемные зоны страховать. Потому что я понимаю, что ряд паттернов деятельности, которые я регулярно пропускаю так – они отталкивают студентов не только от меня, но и от дисциплины в целом. Поэтому, мне кажется, практика очень нужная.» (преподаватель). «Как преподаватель я знаю свои недостатки, и я вижу, что мой дефицит, который определился, он сошёлся с тем, который определили студенты. И я понимаю, что это требует точно корректировки.» (преподаватель).

Студенты, рассуждая о целях обратной связи, также видят в ней в большей степени инструмент для рефлексии педагога, для того, чтобы он мог изменить какие-то «неработающие» методические приёмы. Для студентов очень важен аспект значимости их мнения, причём не в привязке к «административному кнуту», но как возможность сигнализировать о серьёзных проблемах во взаимодействии преподавателя со студентами, привлечь внимание администрации к проблемам с курсом, как обоснование ситуации повторяющихся конфликтов объёмом негативных отзывов: «У нас есть преподы, с которыми сложно

*работать. Не именно нашей группе, а всему факультету. И на данный момент дошло до того, что просто люди огромными тоннами заваливают деканат бумагами. Соответственно, если бы вовремя проводились подобные вещи и, например, о них бы знал только декан или какой-то замдекана, они бы могли или поговорить с преподавателем или как-то составить учебный план так, чтобы действительно меньше пар было у этого направления.» (студент).*

### Обсуждение

Как отмечено ранее, студенты хотели бы ощущать большую сопричастность к управлению образовательным процессом в университетах [1]. Запрос на это виден и исходя из результатов данного исследования. Студенческое оценивание курсов и преподавателей может быть подходящим инструментом включения студентов (как и преподавателей) в управление образовательным процессом. В то же время важно понимать, какие задачи могут решаться посредством этого инструмента, а какие нет. Преподаватели и студенты вузов озвучили на фокус-группах фактически все ключевые аспекты критики оценки образовательных курсов студентами, фигурирующие в современной академической дискуссии.

**Во-первых**, студенческие опросы с целью оценки преподавания эффективны как **измерители студенческой удовлетворённости** образовательным процессом – преподавателями и читаемыми ими курсами, что само по себе достаточно информативно: студенты вполне способны дать обратную связь о том, как они воспринимают происходящее с ними на занятиях. Даже по немногочисленным российским кейсам применения обратной связи отдельными вузами заметно, что в своём подавляющем большинстве студенты не мстительны и в целом стараются быть объективными при оценке преподавателей [9].

Но есть принципиальная разница между измерением студенческой удовлетворённости и измерением качества преподавания. Использование результатов студенческих

опросов как индикаторов качества преподавания, хотя и имеет своих сторонников (начиная с Марша, который последовательно доказывал, что SET – это надёжный, то есть дающий достаточно консистентные результаты, инструмент оценки преподавателей [5; 11]), становится объектом постоянной, всё более аргументированной критики. Основная проблема – это то, что среди исследователей нет однозначного понимания, что такое «качество преподавания» (подробнее об этом см. работы [2; 12; 13]). Другими словами, существует фактически неразрешимая проблема с конструктивной валидностью оценок студентами учебных курсов.

Ключевой методологической идеей, которая должна была демонстрировать связь между студенческими оценками и качеством преподавания, стал поиск корреляций между академическими достижениями студентов и их оценками курсов, выполнявшийся посредством многосекционного анализа (*multisection analysis*), в соответствии с которым на один и тот же курс, одинаково организованный и с одинаковой системой оценивания, набирались случайным образом однородные группы студентов, которые проходили обучение у разных преподавателей. После этого анализировалась взаимосвязь между тем, как студенты оценивали преподавателя и курс, и тем, какие оценки они получали на экзамене. Первый метаанализ исследований, который показал корреляцию между оценённым студентами качеством преподавания и академическими достижениями обучающихся, был осуществлён П. Коэном в 1981 г. [14], данный результат воспроизведён К. Фельдманом в 1989 г. [15], а также в независимом исследовании С. Наргундара и М. Шрикханда [16]. Общим выводом стало утверждение о наличии связи между студенческими достижениями и оценками курсов ( $r \sim 0,4$ ). Но в более современном метаанализе, проведённом в 2017 г. Б. Аттлом [17], не было выявлено значимой корреляции между данными опросов и студенческими оценками в мультисекционных исследованиях, и

были поставлены под сомнение результаты классического метаанализа Коэна. Как выяснилось, в вошедших в метаанализ Коэна исследованиях действовал эффект маленького количества секций в мультисекционном анализе, а также, по-видимому, статьи, написанные до 1981 г., в основном были подвержены влиянию конфликта интересов. Исследования в основном проводились группами разработчиков студенческих опросов, заинтересованными в продаже своего инструментария; при анализе более поздних исследований и взвешивании результатов для сопоставления разных по размеру выборок эффект корреляции между студенческими оценками курсов и студенческими оценками за экзамены  $r$  оказывается равным  $\sim 0,6$  [2].

Помимо проблемы с конструктивной валидностью использование опросов студентов для измерения качества проблематично ещё и по причине множества внешних факторов, влияющих на оценки студентов, очевидно не связанных с гипотетическим «качеством» или «эффективностью» преподавания. Этих смещений опасаются, как видно из полученных в данной работе результатов, преподаватели российских вузов, и нельзя сказать, что они заблуждаются. Трой Хеффернан в 2021 г. сделал обзор эмпирических исследований на тему студенческих опросов о преподавателях и курсах, опубликованных с 1990 по 2020 гг. [18], в котором продемонстрировал, что имеющиеся исследования свидетельствуют о влиянии на оценки следующих внешних факторов:

а) демографических характеристик студентов и их культурного бэкграунда: например, оценки девушек в среднем на 2% выше, оценки более взрослых студентов, иностранных студентов и студентов с более высокими академическими результатами выше в среднем на 6%;

б) сами преподаваемые курсы имеют значение: естественнонаучные предметы (математика, физика, химия) оцениваются студентами в целом ниже, чем гуманитарные (языки, литература, социальные науки). Также на оценивание курса студентами влияют баллы,

которые они ожидают получить на экзаменах, размер класса, чистота в университете, качество университетского сайта, опции питания на территории университета, то есть разные параметры университетской среды;

в) смещения в оценках вызывает и личность преподавателя: преподаватели-мужчины оцениваются в среднем выше, а женщины ниже, что демонстрировали множественные исследования; большое значение имеет аспект физической привлекательности преподавателя, а также его национальность и то, является ли язык преподавания его родным языком (абсолютное большинство исследований проводились в англоязычных странах).

Смещения делают затруднительной генерализацию результатов студенческого оценивания и привязку *SET* в качестве индикатора к концепту качества обучения и даже при использовании их для измерения удовлетворённости нужно учитывать высокую степень их ситуативности.

**Во-вторых**, как показало исследование фокус-групп в российских вузах, использование результатов опросов студентов в качестве «административного кнута» – это один из самых больших страхов преподавателей, заставляющих с недоверием относиться к идее проведения таких опросов среди своих студентов.

Использование студенческих оценок в том качестве, в каком они используются в большинстве североамериканских университетов – для принятия решений о найме, постоянном профессорском статусе (*tenure*), надбавках, продлении контрактов – имеет серьёзные «побочные эффекты». В частности, если от результатов студенческих оценок зависят материальные поощрения, вполне ожидаемо, что преподаватели будут пытаться манипулировать этими оценками, создавая пресловутый эффект «инфляции оценок»: завышать оценки студентам, рассчитывая, что студенты выше оценят самих преподавателей. Многие исследователи связывают ухудшение уровня подготовки в американских университетах в том чис-

ле с использованием данных студенческих опросов для оценки преподавателей – студенты стремятся иметь более высокие баллы и меньше прилагать усилий, поэтому выше оценивают курсы, где могут получить и то, и другое. Преподаватели подстраиваются под ожидания студентов, поскольку им выгодно более высокие оценки студентов в обратной связи – возникает своего рода порочный круг, приводящий к падению качества образования и инфляции оценок (подробнее про вклад студенческих оценок преподавания в инфляцию оценок см. в работах [2; 19; 20]). В российском поле также высказывается мнение о некорректном использовании студенческих оценок преподавания для административных решений, поскольку ответы студентов искажаются по причине эффекта социальной желательности, возможной предвзятости студентов, разных мотивов студентов при обучении в вузе, заставляющих их по-разному оценивать одни и те же курсы, и не совсем этично с педагогической точки зрения, так как ставит студентов в позицию «кнудержателей» [8].

Кроме того, сама процедура использования оценок студентов для рейтингования преподавателей не вполне корректна: обычно вычисляется некий средний балл по факультету или университету и фиксируется, средние оценок курсов каких преподавателей выше, а каких ниже этого среднего балла. Но эта процедура не совсем корректна математически в силу того, что используемая для измерения шкала порядковая, а не относительная. Поэтому критика *SET* в качестве инструмента для принятия административных решений обычно сопровождается рекомендациями обратить внимание на другие способы оценки качества преподавания – самооценивание преподавателей, оценки коллег, внешних наблюдателей (практика присутствия коллег на занятиях) и очень осторожно и ограниченно использовать данные опросов студентов [12; 21; 22].

Отдельным перспективным направлением измерения студенческого мнения об образо-

вательном опыте являются качественные данные – ответы студентов на открытые вопросы, рефлексивные эссе и т. д. С учётом появления современных пакетов для анализа текстовой информации, посредством которых можно реализовать *data mining*, без которых качественные данные оставались громоздкими, чрезмерно трудоёмкими для анализа, растёт число приверженцев сбора обратной связи от студентов в форме качественных данных, считающих, что качественные данные дают более глубокие ответы, которые не ограничены заданными сверху вопросами и позволяют оценить, как выглядит образовательный процесс с точки зрения студента вне навязанных категорий [3].

Российская система высшего образования организована иначе, чем в США, где основным стейкхолдером выступают студенты, а стоимость обучения в университетах очень высока, в связи с чем сложно отказаться от использования данных опросов в административных целях, несмотря на всю спорность этого инструмента. Авторы данной статьи полагают, что целесообразным является использование оценок студентами курсов в российских вузах для формирующего оценивания, то есть для понимания того, как преподавание курса воспринимается конкретными студентами, и самокоррекции преподавателями в случае необходимости. Опыт применения анкет обратной связи на своих занятиях именно в таком качестве у преподавателей скорее положительный, насколько можно судить по данным фокус-групп, которые хотя и ограничены, но позволяют увидеть, что использование студенческих опросов может служить отправной точкой для рефлексии над собственными педагогическими приёмами или содержанием курса. Авторы также разделяют мнение, что использование студенческих оценок преподавания вне их функции «административного кнута», для добровольного сбора мнений студентов, будет полезно с педагогической точки зрения и самим студентам, которые, будучи в курсе, что выполненное ими оценивание не будет

использоваться для денежного поощрения/наказания преподавателя, будут менее предвзяты и более конструктивны, и через участие в обратной связи смогут также развивать навыки самооценки и видеть себя в роли управляющего процессом собственного обучения [8]. В тех странах, где студенческие опросы не используются в административных целях, например, в Швеции, они также хорошо воспринимаются преподавателями [23]. При этом, авторы не считают, что низкие оценки преподавания студентами должны оставаться без внимания со стороны руководства: их не стоит использовать как единственную предпосылку для административных решений, но они должны обсуждаться внутри факультета и быть основанием для дополнительных действий для понимания причин полученных результатов.

**В-третьих**, для того, чтобы проявился положительный эффект от *SET*, то есть, чтобы студенты почувствовали свою вовлечённость и то, что «их слышат», а преподаватели склонны были бы прислушиваться к студентам в конструктивном ключе, необходимы определённые организационные и культурные условия. В частности, есть эмпирические свидетельства в пользу того, что студенты в целом склонны отвечать честно, хотя их желание отвечать напрямую связано с тем, считают ли они, что полученные данные будут как-то использованы, причём желательно с целью коррекции курса преподавателем, а не в административных целях [24; 25]. А. Макклэйн, например, считает, что поэтому важно и время опроса: в конце семестра студенты склонны отвечать менее честно, потому что могут полагать, что их оценки уже ни на что не повлияют и опрос проводится для галочки, тогда как в середине семестра преподавателю теоретически остаётся время для манёвров [25]. Студенты российских вузов в проведённых фокус-группах также озвучивали свою заинтересованность в том, чтобы данные опросов использовались не для «наказания» преподавателей, а для того, чтобы были услышаны сами студенты.

Что касается преподавателей, то они также нуждаются в эмоциональной поддержке и сопровождении при интерпретации результатов, поскольку очевидным образом негативные оценки отрицательно влияют на психологическое самочувствие преподавателей; защита преподавателей от оскорбительных комментариев является значимым для университетов вопросом [26; 27]. Кроме того, преподаватели, получающие более низкие оценки в целом менее склонны что-либо менять в курсах или в том, как они преподаются [23]. Исследователи студенческих оценок преподавателей неоднократно озвучивали мысль о том, что преподаватели нуждаются в руководстве при интерпретации результатов опросов [12; 28].

*Feedback literacy* – умение грамотно реагировать на обратную связь и давать её – необходимый навык для повышения эффективности коммуникации различных сторон образовательного процесса, как студентов, так и преподавателей. Это умение может стимулироваться различными способами, например, увеличением практик самооценки и участия в оценке сверстников и обсуждения результатов [29].

### Заключение

Включение студенческой оценки курсов и преподавателей, сопровождаемое поддержкой преподавателей при составлении опросника и интерпретации и обсуждении результатов, в рутинные культурные практики вуза – это ожидаемый студентами и полезный для российских университетов и преподавателей шаг. В то же время получаемые результаты не стоит использовать как единственное основание для административных решений. Опросник имеет смысл использовать как инструмент диалога со студентом, который, даёт студентам ощущение их участия в образовательном процессе, а также предоставляет преподавателям информацию для саморефлексии и корректировки своих педагогических практик.



## Литература

1. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / Е.А. Суханова, Е.А. Терентьев, К.А. Баранников и др.; под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьева. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 32 с. ISBN: 978-5-907572-72-0. URL: [http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO\\_2023.pdf](http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf) (дата обращения 07.06.2023).
2. *Stroebe W.* Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis // *Basic and Applied Social Psychology*. 2020. Vol. 42. No. 4. P. 276–294. DOI: 10.1080/01973533.2020.1756817
3. *Zaitseva E., Santbanam E., Tucker B.* Analysing Student Feedback in Higher Education. Routledge Press, 2021. 238 p. DOI: 10.4324/9781003138785
4. *Marsb H.W.* SEEQ: a Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Student's Evaluations of University Teaching // *British Journal of Educational Psychology*. 1982. Vol. 52. No. 1. P. 77–95. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x
5. *Marsb H.W.* Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility // *Journal of Educational Psychology*. 1984. Vol. 76. No. 5. P. 707–754. DOI: 10.1037/0022-0663.76.5.707
6. *Груздеви А., Ефимов Д.Б.* Студенческая оценка преподавания как инструмент управления качеством образования в условиях дистанционного и смешанного обучения Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. 24 с. ISBN: 978-5-907442-28-3. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/527981342.pdf?ysclid=ljvl3b2blv105198418> (дата обращения 07.06.2023).
7. *Spooren P., Vandermoere F., Vanderstraeten R., Pepermans K.* Exploring High Impact Scholarship in Research on Student's Evaluation of Teaching (SET) // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 129–141. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.09.001
8. *Гребнев А.С.* Обучение: что оценивать студенту? // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 2. С. 68–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81
9. *Прошкин Б.Г., Кленикова Н.В.* Опыт оценки преподавателей студентами на экономическом факультете Кемеровского государственного университета // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013. Т. 53. № 1. С. 269–275. EDN: QZNIRF.
10. *Меркулова О.П.* Проблемы оценивания учебного процесса студентами // *Высшее образование в России*. 2012. № 2. С. 18–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17357722> (дата обращения: 02.01.2022).
11. *Marsb H.W.* Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness // *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*: ed. by R.P. Perry, J.C. Smart. Springer Netherlands, 2007. P. 319–383. DOI: 10.1007/1-4020-5742-3\_9
12. *Hornstein H.A.* Student Evaluations of Teaching are an Inadequate Assessment Tool for Evaluating Faculty Performance // *Cogent Education*. 2017. Vol. 4. No. 1. P. 1–8. DOI: 10.1080/2331186x.2017.1304016
13. *Boring A., Ottoboni K., Stark P.B.* Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do Not Measure Teaching Effectiveness // *Science Open Research*. 2016. January 9. P. 1–11. DOI: 10.14293/s2199-1006.1.sor-edu.aetbzc.v1
14. *Coben P.A.* Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies // *Review of Educational Research*. 1981. Vol. 51. No. 3. P. 281–309. DOI: 10.3102/00346543051003281
15. *Feldman K.A.* The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data From Multisection Validity Studies // *Research in Higher Education*. 1989. Vol. 30. No. 6. P. 583–645. DOI: 10.1007/bf00992392
16. *Nargundkar S., Sbrikhande M.* An Empirical Investigation of Student Evaluations of Instruction — The Relative Importance of Factors // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2012. Vol. 10. No. 1. P. 117–135. DOI: 10.1111/j.1540-4609.2011.00328.x
17. *Uttl B., White C.A., Gonzalez D.W.* Meta-Analysis of Faculty's Teaching Effectiveness: Student Evaluation of Teaching Ratings and Student Learning Are Not Related // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 54. P. 22–42. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.08.007
18. *Heffernan T.* Sexism, Racism, Prejudice, and Bias: A Literature Review and Synthesis of Research Surrounding Student Evaluations of

- Courses and Teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2022. Vol. 47. No. 1. P. 144-154. DOI: 10.1080/02602938.2021.1888075
19. Wang G., Williamson A. Course Evaluation Scores: Valid Measures for Teaching Effectiveness or Rewards for Lenient Grading? // Teaching in Higher Education. 2020. Vol. 27. P. 1-22. DOI: 10.1080/13562517.2020.1722992
  20. Berezvai Z., Lukáts G.D., Molontay R. Can Professors Buy Better Evaluation with Lenient Grading? The Effect of Grade Inflation on Student Evaluation of Teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. Vol. 46. No. 5. P. 793-808. DOI: 10.1080/02602938.2020.1821866
  21. Stark P., Freishtat R. An Evaluation of Course Evaluations // ScienceOpen Research. 2014. P. 1-7. DOI: 10.14293/s2199-1006.1.sor-edu.aofrqa.v1
  22. Esarey J., Valdes N. Unbiased, Reliable, and Valid Student Evaluations Can Still Be Unfair // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45. No. 8. P. 1106-1120. DOI: 10.1080/02602938.2020.1724875
  23. Flodén J. The Impact of Student Feedback on Teaching in Higher Education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2017. Vol. 42. No. 7. P. 1054-1068. DOI: 10.1080/02602938.2016.1224997
  24. Chen Y., Hosbower L.B. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An Assessment of Student Perception and Motivation // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2003. Vol. 28. No. 1. P. 71-88. DOI: 10.1080/02602930301683
  25. McClain L., Gulbis A., Hays D. Honesty on Student Evaluations of Teaching: Effectiveness, Purpose, and Timing Matter! // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 3. P. 369-385. DOI: 10.1080/02602938.2017.1350828
  26. Jones J., Gaffney-Rhys R., Jones E. Handle with Care! An Exploration of the Potential Risks Associated with the Publication and Summative Usage of Student Evaluation of Teaching (SET) Results // Journal of Further and Higher Education. 2014. Vol. 38. No. 1. P. 37-56. DOI: 10.1080/0309877X.2012.699514
  27. Tucker B. Student Evaluation Surveys: Anonymous Comments that Offend or are Unprofessional // Higher Education. 2014. Vol. 68. P. 347-358. DOI: 10.1007/s10734-014-9716-2
  28. Ulker N. How Can Student Evaluations Lead to Improvement of Teaching Quality? A Cross-National Analysis // Research in Post-Compulsory Education. 2021. Vol. 26. No. 1. P. 19-37. DOI: 10.1080/13596748.2021.1873406
  29. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 8. P. 1315-1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).
- Статья поступила в редакцию 12.06.2023  
Принята к публикации 08.07.2023

## References

1. Sukhanova, E.A., Terent'ev, E.A., Barannikov, K.A., Frumin, I.D., Abramova, M.O. et al. (2023). *Universitetskaya natsional' naya iniciativa kachestva obrazovaniya: analiz situatsii v kontekste novykh zadach razvitiya sistemy: Analiticheskij doklad* [University National Education Quality Initiative: Situation Analysis in the Context of New System Development Challenges: Analytical Report]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 32p. Available at: [http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO\\_2023.pdf](http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf) (accessed 07.06.2023). (In Russ.).
2. Stroebe, W. (2020). Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*. Vol. 42, no. 4, pp. 276-294, doi: 10.1080/01973533.2020.1756817
3. Zaitseva, E., Santhanam, E., Tucker, B. (2021). *Analysing Student Feedback in Higher Education*. Routledge Press. 238 p., doi: 10.4324/9781003138785
4. Marsh, H.W. (1982). SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Student's Evaluations of University Teaching. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 52, no. 1, pp. 77-95, doi: 10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x

5. Marsh, H.W. (1984). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, no. 5, pp. 707-754, doi: 10.1037/0022-0663.76.5.707
6. Gruzdev, I.A., Efimov, D.B. (2021). *Studencheskaya ocenka prepodavaniya kak instrument upravleniya kachestvom obrazovaniya v usloviyah distancionnogo i smeshanogo obucheniya* [Student Evaluation of Teaching as a Tool for Managing the Quality of Education in Distance and Blended Learning]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 24 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/527981342.pdf?ysclid=ljvl3b2blv105198418> (accessed 07.06.2023). (In Russ.).
7. Spooren, P., Vandermoere, F., Vanderstraeten, R., Pepermans, K. (2017). Exploring High Impact Scholarship in Research on Student's Evaluation of Teaching (SET). *Educational Research Review*. Vol. 22, pp. 129-141, doi: 10.1016/j.edurev.2017.09.001
8. Grebnev, L.S. (2022). Learning: What Should a Student Assess? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 68-81, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Proshkin, B.G., Klenikova, N.V. (2013). The Experience of Students Assessing Teachers at the Economical Faculty of Kemerovo State University. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. Vol. 53, no. 1, pp. 269-275. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20176076\\_74488046.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20176076_74488046.pdf) (accessed: 07.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Merkulova, O.P. (2012). Evaluation of Educational Process by Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 18-24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17357722> (accessed: 02.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Marsh, H.W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In: R.P. Perry, J.C. Smart (eds). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Springer Netherlands, pp. 319-383, doi: 10.1007/1-4020-5742-3\_9
12. Hornstein, H.A. (2017). Student Evaluations of Teaching Are an Inadequate Assessment Tool for Evaluating Faculty Performance. *Cogent Education*. Vol. 4, no. 1, pp. 1-8, doi: 10.1080/2331186x.2017.1304016
13. Boring, A., Ottoboni, K., Stark, P.B. (2016). Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do not Measure Teaching Effectiveness. *Science Open Research*. January 9, pp. 1-11, doi: 10.14293/s2199-1006.1.sor-edu.aetbzc.v1
14. Cohen, P.A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*. Vol. 51, no. 3, pp. 281-309, doi: 10.3102/00346543051003281
15. Feldman, K.A. (1989). The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data From Multisection Validity Studies. *Research in Higher Education*. Vol. 30, no. 6, pp. 583-645, doi: 10.1007/bf00992392
16. Nargundkar, S., Shrikhande, M. (2012). An Empirical Investigation of Student Evaluations of Instruction – The Relative Importance of Factors. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. Vol. 10, no. 1, pp. 117-135, doi: 10.1111/j.1540-4609.2011.00328.x
17. Uttl, B., White, C.A., Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 54, pp. 22-42, doi: 10.1016/j.stueduc.2016.08.007
18. Heffernan, T. (2022). Sexism, Racism, Prejudice, and Bias: A Literature Review and Synthesis of Research Surrounding Student Evaluations of Courses and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 47, no. 1, pp. 144-154, doi: 10.1080/02602938.2021.1888075

19. Wang, G., Williamson, A. (2020). Course Evaluation Scores: Valid Measures for Teaching Effectiveness or Rewards for Lenient Grading? *Teaching in Higher Education*. Vol. 27, pp. 1-22, doi: 10.1080/13562517.2020.1722992
20. Berezvai, Z., Lukáts, G.D., Molontay, R. (2021). Can Professors Buy Better Evaluation with Lenient Grading? The Effect of Grade Inflation on Student Evaluation of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 46, no. 5, pp. 793-808, doi: 10.1080/02602938.2020.1821866
21. Stark, P., Freishtat, R. (2014). An Evaluation of Course Evaluations. *ScienceOpen Research*. Pp. 1-7, doi: 10.14293/s2199-1006.1.sor-edu.aofrqa.v1
22. Esarey, J., Valdes, N. (2020). Unbiased, Reliable, and Valid Student Evaluations Can Still be Unfair. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 45, no. 8, pp. 1106-1120, doi: 10.1080/02602938.2020.1724875
23. Flodén, J. (2017). The Impact of Student Feedback on Teaching in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 42, no. 7, pp. 1054-1068, doi: 10.1080/02602938.2016.1224997
24. Chen, Y., Hoshower, L.B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An Assessment of Student Perception and Motivation. *Assessment & evaluation in higher education*. Vol. 28, no. 1, pp. 71-88, doi: 10.1080/02602930301683
25. McClain, L., Gulbis, A., Hays, D. (2018). Honesty on Student Evaluations of Teaching: Effectiveness, Purpose, and Timing Matter! *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43, no. 3, pp. 369-385, doi: 10.1080/02602938.2017.1350828
26. Jones, J., Gaffney-Rhys, R., Jones, E. (2014). Handle with Care! An Exploration of the Potential Risks Associated with the Publication and Summative Usage of Student Evaluation of Teaching (SET) Results. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 38, no. 1, pp. 37-56, doi: 10.1080/0309877X.2012.699514
27. Tucker, B. (2014). Student Evaluation Surveys: Anonymous Comments that Offend or are Unprofessional. *Higher Education*. Vol. 68, pp. 347-358, doi: 10.1007/s10734-014-9716-2
28. Ulker, N. (2021). How Can Student Evaluations Lead to Improvement of Teaching Quality? A Cross-National Analysis. *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 19-37, doi: 10.1080/13596748.2021.1873406
29. Carless, D., Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43, no. 8, pp. 1315-1325, doi: 10.1080/02602938.2018.1463354

**Acknowledgements:** The research has been supported by the Development Program of Tomsk State University (Priority 2030).

*The paper was submitted 12.06.2023*

*Accepted for publication 08.07.2023*