

Зачем студенческая оценка преподавания университетам России?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92

Княгинина Надежда Владимировна – науч. сотрудник Лаборатории образовательного права Института образования, ORCID: 0000-0002-4895-9793, Researcher ID: K-4905-2015, nknyaginina@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Тишкина Кристина Олеговна – аспирант, заместитель начальника управления качества образования, ORCID: 0000-0002-2301-0936, Researcher ID: GPG-3544-2022, tishkina@itmo.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10;

Университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 197101, г. Санкт-Петербург, Кронверкский пр-кт, д. 49А

Пучков Евгений Вадимович – аналитик Института образования, ORCID: 0000-0002-1355-403, Researcher ID: ABF-2814-2021, epuchkov@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

***Аннотация.** Статья посвящена анализу практики студенческой оценки преподавания (СОП) в российских университетах – одного из ключевых инструментов обратной связи в системе высшего образования. Авторы исследовали документы 694 университетов, выявляя наличие СОП, её цели и особенности реализации. Результаты показали, что только в 13% университетов СОП действительно применяется для оценки конкретных преподавателей. При этом в большинстве случаев она используется в результирующих целях – для принятия кадровых решений (36 вузов), тогда как формирующие цели – улучшение преподавательской практики – преследуются лишь в 16 вузах. В 35 случаях цели СОП определить не удалось. Статья также описывает типологию анкет СОП и устанавливает связь между их структурой и декларируемыми целями. Авторы приходят к выводу, что в России СОП носит формальный характер и редко используется как полноценный инструмент управления качеством образования. Причинами этого могут быть институциональный изоморфизм, акцент на внешний контроль и недоста-*

ток внимания к студенческой обратной связи как ресурсу развития. Работа поднимает вопрос о необходимости переосмысления роли СОП в управлении российскими университетами.

Ключевые слова: высшее образование, качество высшего образования, участие студентов в управлении образованием, опросы, студенческая оценка преподавания

Для цитирования: Княгинина Н.В., Тишкина К.О., Пучков Е.В. Зачем студенческая оценка преподавания университетам России? // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 8-9. С. 74–92. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92

Why do Russian Universities Need Student Evaluation of Teaching?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92

Nadezhda V. Knyaginina – Research Fellow, Laboratory of Educational Law, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-4895-9793, Researcher ID: K-4905-2015, nknyaginina@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovsky lane, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Kristina O. Tishkina – Ph.D. Student; Deputy Head of the Education Quality Department, ORCID: 0000-0002-2301-0936, Researcher ID: GPG-3544-2022, tishkina@itmo.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovsky lane, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation
ITMO University, St. Petersburg, Russian Federation
Address: 49A Kronverksky ave., St. Petersburg, 197101, Russian Federation

Evgenii V. Puchkov – Analyst, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-1355-403, Researcher ID: ABF-2814-2021, epuchkov@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovsky lane, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. Article analyzes the use of student evaluation of teaching (SET) in Russian universities – one of the key feedback tools in higher education. The authors examined documents from 694 universities to identify the presence of SET, its goals, and implementation features. The results show that only 13% of universities conduct SET targeting specific instructors. In most cases, SET serves summative purposes – supporting personnel decisions (36 universities), while formative use – for professional development – is found in just 16 universities. In 35 cases, the goals of SET could not be identified. The study also classifies SET questionnaires and explores the relationship between their structure and stated objectives. The authors conclude that in Russia, SET is often formal and rarely functions as an effective quality assurance mechanism. Possible reasons include institutional isomorphism, emphasis on external control, and insufficient attention to student feedback as a development resource. The paper raises the issue of rethinking the role of SET in Russian university governance.

Keywords: higher education, quality of higher education, student participation in education management, surveys, student evaluation of teaching

Cite as: Knyaginina, N.V., Tishkina, K.O., Puchkov, E.V. (2025). Why do Russian Universities Need Student Evaluation of Teaching? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 8-9, pp. 74-92, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-74-92 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В университетах по всему миру существует такой способ получения преподавателями и администраторами обратной связи от студентов как студенческая оценка преподавания (СОП). Студенты отвечают на вопросы в специальных анкетах, оценивая преподавателей, которые вели у них занятия. В зависимости от избранного университетом подхода вопросы в анкетах могут быть открытыми или закрытыми, студентов могут просить дать количественную оценку тем или иным характеристикам преподавателя и тому, как он вёл курс, а также оставить дополнительные комментарии. Исследование 2015–2016 гг. среди 311 университетов из 94 стран показало, что студенческая оценка – самый популярный инструмент для мониторинга качества преподавания (проводится в 85% вузов) [1].

СОП появилась в 1920-х годах в США, где по-прежнему остаётся наиболее широко используемой формой получения обратной связи от студентов [2]. Впоследствии на волне распространения концепций «нового государственного управления», неолиберальных экономических теорий и перевода различных государственных и социальных услуг на бизнес-процессы СОП также широко распространилась в Великобритании, Голландии и других странах.

СОП наиболее распространена в университетах Северной Америки (87% вузов), затем в Европе (56%) и Азиатско-Тихоокеанском регионе (47%). В других регионах (Африка, Латинская Америка, Ближний

Восток) её использование остаётся ограниченным (около 20%). На внедрение СОП влияют наднациональные, государственные, университетские и факультетские факторы, а также образовательная политика и степень централизации управления [3].

История отечественной студенческой оценки преподавания начинается с директивного введения опроса «Преподаватель глазами студентов» в конце 80-х¹. Однако он просуществовал несколько лет и был забыт. Последующее присоединение России к Болонскому процессу катализировало процессы оценки качества в университетах, и практики студенческих опросов стали возвращаться в университеты [4]. Работа с обратной связью от студентов получила нормативное закрепление во ФГОС ВПО 2010 г., а также в последующих версиях стандартов. В ФГОС поколения 3++ содержится упоминание об оценке в опросах отдельных дисциплин (а не преподавателей). С 2021 г. наличие результатов таких опросов стало одним из показателей, учитываемых при государственной аккредитации образовательных программ.

На сегодняшний день затруднительно достоверно оценить не только степень распространённости СОП в российских университетах, но и характер её фактической реализации. С одной стороны, наличие процедуры может фиксироваться в локальных нормативных актах, что создаёт представление о её формальном распространении [5]. Однако это не всегда означает реальное и регулярное применение механизма обрат-

¹ Краткая методика проведения опроса «Преподаватель глазами студентов»: Постановление Минуниверситета СССР, Секретариата ВЦСПС Секретариата ЦК ВЛКСМ от 17.06.87 № 435/20-11/Ст.7/10а. // Нормативные документы Минвуза СССР по перестройке высшего образования в стране: Сб. официальных материалов, Вып. 1. М.: Управление делами Минуниверситета СССР, 1987. 4 с. Цит. По: Запесоцкий А.С., Санкин Л.А., Викторенкова С.В. Преподаватель глазами студента. Об изучении мнений студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 28–32. EDN: MUESKF.

ной связи в образовательном процессе. Ряд исследований и экспертных наблюдений указывают на их формализованный характер и слабую связь с процессами принятия решений на институциональном уровне [6].

СОП – не единственный способ сбора обратной связи от студентов. Они могут оценивать свою удовлетворённость учёбой в целом, создаваемыми в университете условиями и др. Однако среди них СОП безусловно вызывает самую большую критику со стороны как преподавателей, так и исследователей. Поднимаются вопросы о достоверности студенческих оценок, потенциальной предвзятости оценивающих, например, в части влияния гендерных стереотипов, а также других искажений [7]. Предметом отдельного внимания являются процедурные аспекты проведения СОП: формат и анонимность опросов, время проведения, условия обратной связи и т. д. [8]. Отдельное направление дискуссий связано с разработкой анкет – существует множество моделей и подходов к их построению, ориентированных на разные цели: от оценки педагогических компетенций до удовлетворённости студентов образовательным процессом [9]. Параллельно с этим активно обсуждаются повсеместные проблемы с валидностью анкет [10].

Как университетские администраторы реагируют на такую разностороннюю критику? Продолжают проводить СОП, корректируя применяемые подходы в отдельных случаях [11]. Несмотря на все ограничения, преобладает точка зрения, согласно которой наличие хотя бы формализованной обратной связи предпочтительнее её полного отсутствия.

Ключевой вопрос здесь состоит в том, какие цели преследует университет, собирая и обрабатывая результаты СОП? Как он намерен использовать такую обратную связь в своей деятельности: учитывать в кадровой политике, в программах повышения квалификации, в мониторинге студенческой жизни и пр.? Например, в университетах США СОП может значительно влиять на карьеру преподавателей.

Она используется для различных административных процедур и обычно является частью процесса принятия решений о найме, назначении на постоянную должность и повышении заработной платы [12].

Системы обратной связи, включая СОП, в контексте их использования как управленческого инструмента, связаны с процессом персонализации (индивидуализации) образования, являющимся одним из трендов развития системы высшего образования в России. Процесс персонализации обучения, распространяющийся в России с 2010-х гг. [13; 14], предполагает участие студентов в формировании их учебного плана – от включения отдельных дисциплин или их наборов до выбора порядка прохождения курсов. Помимо этого, персонализация образования может предполагать и выбор конкретных преподавателей [15]. Исследования отмечают, что одним из возможных следствий широкого распространения индивидуальных траекторий обучения может стать перегрузка студентов из-за широкого выбора возможностей [16]. В этой связи наличие систем СОП, их состояние и доступность результатов оценки студентам являются составной частью процесса организации персонализации обучения.

В данной работе мы стремимся приблизиться к ответу на вопрос о том, с какими целями СОП используется российскими университетами. Мы понимаем, что может существовать разрыв между декларируемыми целями в актах университета, представлениями администраторов и реальной реализацией СОП. Мы используем размещённые на сайтах университетов материалы, преимущественно локальные нормативные акты и анкеты СОП. Мы также выясняем, отличаются ли процедуры СОП и анкеты университетов в зависимости от декларируемых целей.

В связи с этим данная работа пытается ответить на три исследовательских вопроса:

- Какие цели преследуют российские университеты в своих системах СОП?

• Существуют ли различия организационных характеристик систем СОП в зависимости от преследуемых университетом целей?

• Существуют ли различия в содержании анкет, используемых в системах СОП, в зависимости от декларируемых целей?

Отвечая на данные вопросы, мы также представляем общую системную картину документальной распространённости систем СОП в российском высшем образовании по состоянию на 2024 г.

Цели СОП

Студенческая обратная связь используется для внутреннего улучшения и представления внешним стейкхолдерам, в том числе государству, в целях подотчётности [17]. СОП в рамках внутреннего улучшения может служить целям [10]:

• улучшения качества преподавания – формирующий тип целей (*formative*);

• предоставления данных для принятия кадровых решений (например, найм, увольнение, премирование) – результирующий тип целей (*summative*);

• подотчётности (например, для предоставления доказательств обеспечения качества во время внешних процедур).

Формирующая СОП работает на уровне преподавателя: она используется для выявления сильных и слабых сторон преподавания, содействия профессиональному росту и поддержки практики рефлексии. Исследование мнений преподавателей одного из вузов Великобритании показало, что все респонденты смогли описать улучшения, которые они внесли в результате обратной связи от студентов, например, модификацию учебных материалов, увеличение академической глубины, поддержку различных уровней подготовки с помощью разнообразных видов деятельности, введение других форм оценивания [18]. В то же время другое исследование показывает, что изменения редко исходили только из студенческих оценок. Руководители курсов отмечали, что

если вносились изменения в задания, экзамены или методы преподавания, то эти изменения основывались на систематической обратной связи от студентов на протяжении длительного времени и на обсуждениях среди коллег. Они подчёркивали, что их педагогические знания, а также доступные административные и учебные ресурсы также влияли на то, как они реагировали на отзывы студентов [19].

Результирующая СОП является своего рода аттестацией, после которой принимается «решение о судьбе преподавателя». Она действует на уровне администратора, так как именно он принимает такое решение. Результирующая СОП широко распространена, именно к ней в первую очередь относятся критические публикации о валидности таких опросов [20]. Она чаще проводится централизованно на основании анкет, утверждённых на уровне вуза. Такой способ обеспечивает быстрое и относительно дешёвое получение количественной информации о состоянии дисциплины, модуля или программы в определённый период времени. Однако полученные данные обычно остаются обобщёнными и дают лишь поверхностное представление о реакции студентов на различные аспекты курса и преподавания. По этой причине такая информация в меньшей степени применима для профессионального роста преподавателей, чем результаты формирующей СОП, где обратная связь носит более конкретный и содержательный характер [21].

Третья цель СОП – подотчётность – подразумевает использование обратной связи студентов как официального инструмента для контроля и подтверждения качества работы преподавателей на институциональном уровне для внешнего потребителя. Существует мнение, что такой подход ослабляет развивающую функцию оценки и приводит к тому, что преподаватели и администрация по-разному воспринимают пользу одних и тех же опросов. Поскольку системы обеспечения качества и анкеты традиционно соз-

даются административными структурами, разрыв между целями контроля и целями профессионального развития только усиливается [19].

Исследования показывают дуальность целей СОП в разных странах мира. Преподаватели одного из университетов Южной Африки воспринимают СОП как в целях совершенствования своего преподавания, так и в административных целях. Его результаты важны для прохождения испытательного срока, продвижения по службе и годовой оценки деятельности. При этом часть опрошенных не знакома с официальной политикой университета по СОП, узнавая о ней лишь из разговоров или на семинарах [22]. Исследователи из Китая также дискутируют о возможностях применять результаты СОП для принятия кадровых решений [23].

Цели использования СОП влияют и на его восприятие обучающимися. Обычно студенты положительно относятся к процессу и считают себя честными и справедливыми при заполнении анкет. Важно, что их отношение к целям опроса влияет на качество и честность ответов: если студенты видят, что результаты используются для реального улучшения преподавания, они более активно и добросовестно оставляют обратную связь. Если же цели неясны или результаты используются только для административных решений, мотивация студентов снижается, а оценки могут быть ниже. Информирование студентов о значимости и последствиях их отзывов повышает вовлечённость и качество обратной связи [24].

Сценарии использования СОП в России впервые были описаны в 2007 г. на основе типологии функций СОП, предложенной в зарубежных исследованиях, в частности Г. Марш и А. Роше [25]. В данной классификации выделяются информационная, мотивационная и стимулирующая функции, близкие по смыслу к целям (функциям) СОП, используемым в нашем исследовании. Отмечается, что в вузах РФ использовались не все цели. Например, информационная: в

зарубежной литературе результаты СОП учитывались студентами при выборе дисциплин, что в российской действительности того времени ограничено жёстким учебным планом. Не в полном объёме реализовывалась мотивационная цель, так как результаты СОП не всегда доводились до сведения преподавателей, а те, кто их получал, отмечали, что они фактически не имеют для них никакого значения. Отмечались ограничения и в стимулирующей функции из-за сомнений в валидности результатов СОП. Автор приходит к выводу, что все функции СОП в России реализовывались с большими ограничениями [26]. В работе 2011 г. автор называет самой часто встречающейся целью СОП решение кадровых вопросов, также упоминаются выявление проблем, оптимизация учебного процесса, развитие преподавателей. Автор отмечает ограниченность управленческих решений, принимаемых на основе результатов СОП. Только в 6,25% вузов по результатам опроса определялись поощрения и бонусы преподавателям. Отмечается, что при составлении анкет можно опираться на два подхода: (1) прямая оценка студентом свойств преподавателя, (2) оценка действий преподавателя [27].

Методология исследования и сбор данных

Текущее исследование основывается на анализе локальных нормативных актов, анкет СОП и иных публичных материалов с сайтов университетов для выявления устройства системы СОП и её целей в университетах России. Также нами было выполнено сравнение процедур и анкет университетов в зависимости от целей, с которыми проводится СОП.

Это исследование (в отличие от работ 2007 и 2011 гг. [27; 28]) базируется на сплошной выборке университетов (без филиалов). В выборку попали 694 университета из списка мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования Минобрнауки за 2024 г. Сайты анализировались

с помощью целевых поисковых запросов (вида «*site:universitysite.ru "преподаватель глазами студентов"*», «*site:universitysite.ru "опросы студентов"*» и пр.). На первом этапе определялось наличие любых студенческих опросов, на втором – наличие именно СОП в понимании, при котором студенты оценивают конкретных преподавателей, а не дисциплины или преподавание в целом.

Для выявления университетов, где существует система СОП, был проведён контент-анализ документов, включая положения о внутренней системе оценки качества образования, анкеты, отчёты самообследования и проведённых опросов и иные материалы, подтверждающие наличие и характер практик СОП. Отчёты помогали верифицировать случаи, когда информация в актах была недостаточно конкретной.

На втором этапе определялся факт наличия СОП. В данном исследовании мы определяем СОП как оценивание конкретного преподавателя (по ФИО и пр.), который вёл занятия у студента. Мы не включаем в него те случаи, когда в университете вместо преподавателя студентами оцениваются дисциплины, поскольку они не позволяют идентифицировать конкретного преподавателя с полной точностью. Мы также не приравниваем к СОП процедуры выбора лучших/любимых преподавателей, конкурсы педагогического мастерства со студенческой оценкой, а также анкеты с вопросами вида «Какой преподаватель вам наиболее запомнился?».

В указанных выше документах и ресурсах разыскивались упоминания опросов в тексте, ссылки на анкеты, результаты опросов. Если в документе или на сайте было указание на факт проведения опроса, однако других подтверждающих артефактов не было обнаружено или были найдены только ссылки на опрос, то для университета устанавливалось значение «вероятно».

Полученные данные собирались в текстовый отчёт, в рамках которого аккумулировалась информация о наличии в университетах системы, её подробном функционировании

и ссылки на соответствующие документы или разделы сайтов. Результаты текстового анализа впоследствии кодировались по следующим системным признакам функционирования систем оценивания: формат оценки (преподаватели, дисциплины и т. д.), охват (все курсы или выборочно), обязательность, частота, время проведения, формат сбора данных, куратор, шкала, количество вопросов, использование результатов. Отдельное внимание уделялось разделам документов с указанием последующего использования результатов СОП. Они стали основой для определения целей СОП при дальнейшем контент-анализе. Для каждого университета впоследствии было выполнено повторное кодирование, позволяющее минимизировать количество ошибок.

После того, как были выявлены университеты, в которых СОП реализуется, и были определены, исходя из текстов локальных актов, цели, с которыми она реализуется, было проведено сравнение систем СОП с разными целями между собой. Для определения значимых различий между системами данные анализировались с применением статистических методов. Использовались таблицы сопряжённости и χ^2 -тест Пирсона. Уровень значимости – 0,05.

Дополнительно был проведён качественный контент-анализ 31 анкеты СОП. Единицей анализа служили отдельные вопросы. В исследовании 2011 г. приводится иная типологизация анкет СОП: прямая оценка свойств преподавателя («доброжелательность», «терпение») и оценка эмоциональных состояний студента в процессе изучения дисциплины и взаимодействия с преподавателем («напряжение, усталость во время лекции») [27]. Однако для нашего исследования был избран более широкий подход. Цель анализа состояла в том, чтобы определить, какие оценочные интенции доминируют в логике построения анкет: что именно предлагается оценивать студентам и в какой форме. Кодирование проводилось вручную, индуктивно: выделялись повторяющиеся смысловые паттерны,

отражающие преобладающий тип интенции, а затем на их основе были сформулированы обобщённые типы. Анкеты одновременно могли включать вопросы разных типов, что учитывалось при дальнейшем анализе. Тип анкеты был сопоставлен с целями СОП университета, чтобы определить, существует ли между ними связь.

Ограничения исследования

Избранный методологический подход содержит ряд ограничений. Во-первых, документы о формате и проведении студенческой оценки преподавания и иных опросных инструментов не обязательны для публичного размещения, в отличие от их результатов (в части самообследования). Для обеспечения наибольшего охвата случаев в рамках анализа исследовались не только локальные нормативные акты, но и другие артефакты проведения оценки – отчёты, анкеты, специальные разделы сайтов. В случае, если в результате проведённого поиска удавалось обнаружить комплекс признаков, свидетельствующий о наличии в данном университете системы студенческой оценки преподавания с оцениванием конкретных преподавателей, мы отмечали, что у университета присутствует такая практика, но у нас недостаточно данных для более глубокого анализа системы.

Во-вторых, если в университете практика студенческой оценки индивидуального преподавания не формализована и существует в формате самостоятельных практик преподавателей или в формате каких-либо *ad hoc* процедур, не закреплённых в документах, она не учитывалась в данном анализе. Также мы не учитывали в сборе данных системы, в которых опрос студентов в отношении конкретного преподавателя формализован, но допускается в случае соответствующего решения на уровне вышестоящего администратора, т. к. в таком случае СОП представляет собой не сплошной управленческий инструмент, а его таргетированную версию.

Результаты

Описательные статистики

В результате проведения сбора и анализа данных и кодирования, достоверное проведение СОП в соответствии с заданными критериями зафиксировано в 89 университетах (13%). Цель была выявлена в 54 университетах, а полноценные анкеты, доступные для анализа, были выявлены в 31 университете (существуют как университеты без указанной цели СОП, но с размещённой в открытом доступе анкетой, так и наоборот).

Всего студенческие опросы любого типа подтверждены в 584 университетах (84%). Для 89 университетов (13%) факт проведения опросов не был установлен.

В дополнение к выявленным 89 университетам в 93 университетах (13,4%) имеются признаки СОП или аналогов, но недостаточно информации для подтверждения их соответствия критериям (например, нет доступа к анкетам, невозможно установить, включена ли в опрос по дисциплинам оценка конкретных преподавателей и т. д.). С учётом неполных данных и частично доступных документов, потенциальное распространение СОП может достигать 26%.

В нескольких университетах были обнаружены отдельные форматы проведения СОП, не включённые в общую выборку, но представляющие интерес, – в одном университете такая оценка закреплена только в отношении отдельных видов курсов, а ещё в пяти – по решению руководителей преподавательского состава.

В отношении распределения университетов по целям проведения СОП основной характеристикой, которая позволяет классифицировать системы, является формат использования результатов. Формирующие системы характеризуются отсутствием прямой нормативно закреплённой связи между результатами СОП и какими-либо кадровыми или управленческими решениями для преподавателей, предоставляя им информацию для улучшения своей работы. Этот

Таблица 1

Оценка статистической значимости различий в организационных характеристиках систем СОП

Table 1

Evaluation of the statistical significance of differences in the organizational characteristics of SET systems

Признак (организационная характеристика)	p-value	Интерпретация
Формат оценивания (<i>format</i>)	0,3108	Распределение схоже между группами
Охват оценивания (<i>coverage</i>)	0,3289	Распределение схоже между группами
Обязательность оценивания (<i>mandatory</i>)	0,2510	Распределение схоже между группами
Частота оценивания (<i>frequency</i>)	0,0858	Распределение схоже между группами
Временной период оценивания (<i>time</i>)	0,5341	Распределение схоже между группами
Формат проведения оценивания (<i>quiztype</i>)	0,4780	Распределение схоже между группами
Куратор оценивания (<i>curator</i>)	0,1037	Распределение схоже между группами
Шкала оценивания (<i>scale</i>)	0,2216	Распределение схоже между группами

формат СОП исторически является первым, сложившимся в университетах – «пионерах» в его использовании [28]. В России такие системы чаще всего определяются через неконкретные формулировки использования результатов, в первую очередь связанные с общим информированием: «результаты доводятся до сведения преподавателей»; «результаты принимаются к сведению Учёным советом», «результаты обсуждаются на заседании кафедр» и пр.

Результирующие системы, напротив, прямо связывают результаты СОП с принятием управленческих решений в отношении преподавателей (при этом не отменяя возможность использования их результатов для целей обратной связи). Среди примеров, обнаруженных в выборке, можно привести следующие: учёт результатов при аттестации, продлении или перезаключении трудового договора или распределении нагрузки; учёт при рейтинговании ППС (с денежными премиями для лучших или проведением методической работы для худших); разработке плана кадровых и методических мероприятий на следующий год и пр. В результате классификации по степени использования результатов было выявлено 36 университетов с результирующей системой СОП и 16 университетов с формирующей системой СОП. В 35 университетах, у которых присутствуют как акты, касающиеся СОП, так и достаточно подробное описание процедуры

сбора её данных, цель СОП установить не удалось (описание того, как используются результаты, отсутствовало).

Результаты статистического анализа

В литературе зачастую результирующие СОП описываются как более формализованные и централизованные [29]. При этом указывается, что результаты СОП можно использовать как для формирующих целей, так и для результирующих, но для последних опросные данные нужно дополнять другими источниками [30].

В связи с этим мы стремимся определить, отличались ли между собой выявленные системы СОП в зависимости от целей оценки?

Оценка статистической значимости различий по конкретным признакам (организационным характеристикам) систем СОП в российских университетах представлена в таблице 1. Каждая из двух групп сравнивалась между собой по наличию или отсутствию статистической значимости распределения различных организационных характеристик между двумя группами. В случае, если результаты статистического анализа демонстрировали значение *p-value* выше 0,05, мы фиксировали наличие статистически значимого распределения между группами, в противном – его отсутствие, таким образом позволяя определить наличие различий в распределении организационных признаков между результирующими и формирующими системами СОП.

Результаты анализа показывают, что между университетами, использующими СОП для результирующих и формирующих целей, отсутствуют значимые различия в организационных характеристиках проведения СОП.

Результаты анализа типологии анкет

Публично доступные анкеты были обнаружены в 31 университете. Контент-анализ обнаруженных в открытом доступе анкет СОП позволил выделить среди них три типа анкет.

Первый тип – это *анкета «идеального» преподавателя*, вопросы которой направлены на оценку профессиональных компетенций преподавателя, а также в отдельных случаях, его личных черт. Помимо ясности требований, содержания и полезности занятий, студентов в этих анкетах просят оценить *«способность ясно, доступно и последовательно излагать материал, не отклоняясь от сути»*, *«умение вести диалог со студенческой аудиторией, культуру речи (речь преподавателя профессиональна, грамотна, выразительна, доступна для понимания)»*, а также то, насколько преподаватель *«располагает к себе внешним видом»* и *«следит за реакцией аудитории, умеет снять напряжение и усталость»*. Это наиболее распространённый тип анкет – 26 анкет содержали подобные вопросы. Анкеты этого типа, за исключением анкет трёх университетов, явным образом наследуют позднесоветской анкете «Преподаватель глазами студентов».

Второй тип – это *контрольная анкета*, в которой акцент делается на соблюдение формальных норм: пунктуальность, адекватность поведения, отсутствие нарушений правил университета, коррупционных нарушений. Всего 7 анкет были отнесены к контрольным. В них студентов просят, например, оценить утверждения такого типа: *«Преподаватель не отменял / не переносил занятия без предупреждения»*, *«...часто опаздывает на занятия (более чем на 15 минут)»*, *«В течение семестра преподаватель*

проводит проверочные работы, тесты по своему предмету», *«...систематически отмечает посещение»*.

Наконец, третий тип – это *анкета общей удовлетворённости* с общими вопросами о собственно удовлетворённости деятельностью преподавателя вида *«понравилось / не понравилось»*, без уточнения конкретных аспектов преподавания. Зачастую рядом располагаются вопросы об удовлетворённости материально-техническим оснащением учебного процесса и пр. Примеры вопросов из таких анкет: *«Насколько Вы удовлетворены применением преподавателем активных методов обучения по дисциплине (разбор кейсов, решение ситуационных задач, мозговой штурм, дискуссия и пр.)?»*, *«Насколько Вы удовлетворены взаимодействием с лектором по дисциплине (разъяснения, уточнения, ответы на Ваши вопросы, доступность каналов связи в случае дистанционного проведения лекций и пр.)»*, *«Мне понравилось содержание обучения по дисциплине (материал был важный, интересный, современный)»*. Анкет оценки общей удовлетворённости также насчитывалось всего 7.

Анкета конкретного вуза могла иметь признаки нескольких типов анкет, в связи с этим всего было выделено 40 наблюдений. Если анкета сочетала два типа, она учитывалась как 2 наблюдения (7 университетов), если три – как три (1 университет).

Анкеты были сопоставлены с целями проводимых СОП. Также анкеты встречались в университетах, цель СОП в которых невозможно было достоверно определить. Полученные результаты представлены в *таблице 2*.

Самый распространённый тип анкет – анкета «идеального» преподавателя – чаще других существует без задокументированной цели такого опроса. Однако в 6 случаях она используется с результирующими целями, а в 4 – с формирующими. Контрольная анкета встречается в системах СОП как с результирующими, так и с формирующими целями. Также она встречается в универси-

Таблица 2

Распределение типологии анкет СОП по целям проведения СОП

Table 2

Distribution of SET questionnaire types by SET goals

Тип анкеты/ цели СОП	Результирующие цели	Формирующие цели	Цель не определена
Анкета «идеального» преподавателя	6	4	16
Контрольная анкета	2	3	2
Анкета общей удовлетворённости	3	1	3

тетах, где цель СОП не определена. Анкета общей удовлетворённости также встречается в системах СОП с результирующими целями и там, где цель не определена. Один раз эта анкета встречается в системе СОП с формирующими целями.

Выводы и обсуждение

Анализ локальных актов показывает, что опросы студентов проходят в большинстве университетов. Однако это не опросы об оценке преподавания. Её, при всех допущениях, мы фиксируем всего в четверти университетов. Однозначно мы можем утверждать её существование лишь в отношении 13% исследуемых университетов. Это отличает Россию от большого количества стран, где СОП является наиболее популярным способом мониторинга качества преподавания [1].

Среди российских университетов, внедривших СОП в свою деятельность, преобладает использование этой процедуры в результирующих целях – как инструмента итоговой оценки преподавательской деятельности, сопоставимой по функциям с экзаменом и потенциально влекущей кадровые последствия. Такой подход зафиксирован в 36 университетах. Существенно реже СОП применяется в формирующих целях – как источник обратной связи, предназначенный для профессионального развития преподавателя; соответствующая практика выявлена лишь в 16 университетах.

В 35 университетах, несмотря на наличие описания процедур сбора обратной связи и, в некоторых случаях, общедоступных анкет, нам не удалось определить, с какой целью используется СОП. Локальные норматив-

ные акты этих вузов не содержат указаний на конкретные цели или механизмы применения полученных данных. Можно предположить, что в таких случаях обратная связь используется ситуативно и неформализовано – например, при возникновении сомнений в кадровых решениях или в конфликтных ситуациях. Или же университет проводит СОП в целях подотчётности [10], чтобы показать результаты внешнему контрагенту, не используя их во внутренней деятельности. Возможно также, что университет проводит СОП вследствие институционального изоморфизма (процесса, при котором организации в одной сфере становятся похожими друг на друга не из-за эффективности, а под воздействием внешнего давления, нормативных ожиданий и подражания) [31; 32]. То есть университеты могут проводить СОП потому, что это делают другие – особенно ведущие или зарубежные вузы, – либо потому, что это предписано нормативными документами, даже если сами механизмы сбора и использования обратной связи остаются неразвитыми или номинальными.

Проблема состоит в том, что отсутствие у университета чётко сформулированных целей сбора студенческой обратной связи по преподаванию снижает мотивацию студентов участвовать в таких опросах. Как показано в обзоре 2023 г. [33], студенты охотнее заполняют анкеты СОП, когда видят, что их ответы реально используются для улучшения преподавания и содержания курсов. В противном случае участие воспринимается как формальная процедура, не влекущая за собой реальных изменений. Следовательно, отсутствие ясно артикулированных целей

и механизмов использования результатов снижает как мотивацию студентов, так и вероятность достижения репрезентативного охвата, необходимого для получения надёжных и валидных данных.

Ещё один вопрос, которым мы задавались в данном исследовании, касался того, зависят ли системы СОП от целей оценки. Например, проявляется ли более иерархичный характер организации СОП, если цель – результирующая. Для того чтобы проверить это, были выполнены статистические тесты. Они не показали каких-либо значимых различий между системами, в которых у СОП разные цели. Однако если организационная модель – сроки, охват, обязательность, кураторы и пр. – не связана с целями СОП, то относится ли это же к анкетам, которые используются? Наше исследование показало, что это не так.

Анализ 31 анкеты, использующейся для сбора обратной связи от студентов, позволил выделить три основных типа: анкеты «идеального» преподавателя, контрольные анкеты и анкеты общей удовлетворённости. При этом одна и та же анкета могла одновременно относиться к нескольким типам. Наиболее распространённым оказался первый тип – анкета «идеального» преподавателя: к нему было отнесено 26 из 31 анкеты. Лишь три анкеты из этого числа не демонстрировали, хотя бы частично, сходства с формой «Преподаватель глазами студента», применявшейся в позднесоветский период. В то же время влияние одной из наиболее известных и валидизированных на международном уровне анкет – *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)*, разработанной Г. Маршем в 1982 г. [34], – в российских анкетах практически не прослеживается. Хотя отдельные вопросы (например, о стиле преподавания или уважительном отношении к студентам) можно интерпретировать как схожие, ключевые структурные элементы

оригинальной анкеты *SEEQ*², такие как вопросы о студенческом опыте и сравнительном восприятии курса, в российских вариантах не воспроизводятся.

Примечательно, что именно анкеты «идеального» преподавателя чаще всего встречались в системах СОП, где цель сбора обратной связи не была определена или артикулирована. Это опять заставляет нас задуматься об институциональном изоморфизме, который изначально являлся нормативным (возникшим вследствие установления регулирования), но впоследствии превратился в подражательный.

На малую популярность СОП в России указывает не только то, что она редко встречается в университетах, а устройство систем и анкет не демонстрирует разнообразия. В научной дискуссии СОП также уделяется совсем мало внимания. Исследования СОП в России, касавшиеся анализа работы систем СОП в масштабе страны, публиковались почти 15 лет и 19 лет назад [26; 27]. Большинство работ рассматривают СОП на локальном уровне как кейс конкретного университета или программы и не являются исследовательскими по своей сути [35]. Научные работы по темам, широко представленным в зарубежной исследовательской повестке, крайне редки. Это такие темы как валидация анкет, анализ искажений в восприятии, оценка устойчивости показателей во времени, а также экспериментальные или квази-исследовательские подходы. У нас встречаются единичные примеры работ такого типа [36; 37]. Всё это указывает на низкий интерес к теме в исследовательском и в преподавательском сообществе.

Относительно низкое распространение СОП в университетах России и малый исследовательский интерес к данной теме входят в противоречие с посылом на усиление персонализации обучения. В единичных случаях университетов, внедряющих СОП в свой

² Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)/ McKendree University. URL: <https://www.mckendree.edu/academics/vcte/resources/StudentEvaluationofEducationalQuality.pdf> (дата обращения: 20.07.2025).

управленческий арсенал, вероятно, можно говорить о том, что такие системы частично или полностью обязаны своим появлением увеличению роли студентов в формировании содержания образования [38], однако это требует дополнительных подтверждений.

Отвечая на вопрос, вынесенный в заголовок статьи – «Зачем студенческая оценка преподавания нужна университетам России?» – мы неизбежно приходим к парадоксальному, но обоснованному выводу: во многих случаях она не нужна. Это открывает пространство для дискуссии о причинах отсутствия устойчивого интереса к СОП на государственном, университетском и исследовательском уровнях. Нельзя сказать, что процедура не известна – анкета «Преподаватель глазами студента» появилась ещё в советское время. Также достаточно затруднительно предложить какие-то альтернативные широко распространённые инструменты сбора обратной связи о преподавании, которые выполняют роль СОП.

Наше предположение состоит в том, что это следствие действующей в российском образовании «контрольной модели» – общей управленческой логики, в которой значительную роль играет централизованный контроль с жёстко заданными внешними рамками оценки качества [39]. Ресурсы университетов (временные, кадровые, интеллектуальные) расходуются на то, что имеет для них первостепенное значение: соответствие нормативным требованиям, формализованные процедуры и внешние механизмы аккредитации, – а не на обратную связь от студентов как субъектов образовательного процесса. Само устройство системы не отводит СОП значимой роли. Если государство для внешнего контроля качества потребует существования СОП, она будет внедрена в каждом университете. Однако это не значит, что её результаты будут использоваться в результирующих и тем более формирующих целях.

Возникает закономерный вопрос: действительно ли описанная ситуация пред-

ставляет собой проблему? Возможно, в сложившихся институциональных условиях формальное использование СОП в логике внешнего контроля является рациональной и функциональной практикой?

На наш взгляд, это нивелирует возможность учёта позиции студентов как непосредственных участников образовательного процесса, а в условиях персонализации образовательных траекторий ставит под сомнение саму реализацию этой идеи. По данным аналитического доклада Университетской национальной инициативы качества образования, подавляющее большинство (86%) выпускников российских университетов считают важным наличие условий, позволяющих студентам оказывать влияние на организацию образовательного процесса, при этом каждый третий респондент выражает неудовлетворённость тем, как это реализуется в действительности [40]. Если мы считаем студенческий голос значимым, то нам следует собирать и использовать такую обратную связь.

Литература

1. *Martin M.* Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2018. 288 p. ISBN: 978-92-803-1415-1. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (дата обращения 20.07.2025).
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. *Груздев И.А., Ефимов Д.Б.* Студенческая оценка преподавания как инструмент управления качеством образования в условиях дистанционного и смешанного обучения. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. 24 с. ISBN: 978-5-907442-32-0. URL: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/HSE_MR.pdf (дата обращения 20.07.2025).

4. *Запесоцкий А.С., Санкин Л.А., Викторенкова С.В.* Преподаватель глазами студента. Об изучении мнений студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя // *Высшее образование сегодня*. 2007. № 9. С. 28–32. EDN: MUESKF.
5. *Княгинина Н.В., Пучков Е.В.* Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость // *Вопросы образования*. 2024. № 3. С. 100–135. DOI: 10.17323/vo-2024-17221
6. *Сущенко А.Д., Сандлер Д.Г.* Как студенты вовлечены в механизмы «обратной связи»: системная практика исследований в УРФУ // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 2 (108). С. 176–191. DOI: 10.15826/umpa.2017.02.031
7. *Quansah F., Cobbinah A., Asamoah-Gyimah K., Hagan Jr. J.E.* Validity of student evaluation of teaching in higher education: a systematic review // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article no. 1329734. DOI: 10.3389/educ.2024.1329734
8. *Chin G.* A literature review on the student evaluation of teaching: An examination of the search, experience, and credence qualities of SET // *Higher Education Evaluation and Development*. 2019. Vol. 12. No. 2. P. 63–84. DOI: 10.1108/HEED-04-2018-0009
9. *Marsh 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
10. *Spooren P., Brockx B., Mortelmans D.* On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art // *Review of Educational Research*. 2013. Vol. 83. No. 4. P. 598–642. DOI: 10.3102/0034654313496870
11. *Spooren P., Mortelmans D., Denekens J.* Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2007. Vol. 32. No. 6. P. 667–679. DOI: 10.1080/02602930601117191
12. *Hammonds F., Mariano G.J., Ammons G., Chambers S.* Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education // *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2017. Vol. 21. No. 1. P. 26–33. DOI: 10.1080/13603108.2016.1227388
13. *Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А.* Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 1. С. 23–33. DOI: 10.15826/umpa.2023.01.003
14. *Малошенок Н.Г., Музыка П.А., Шмелёва Е.Д., Щеглова И.А.* Способствуют ли индивидуальные образовательные траектории лучшему развитию навыков студентов: эмпирическое исследование в российских вузах // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 5. С. 29–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48
15. *Сазонов Б.А.* Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50
16. *Iyengar S.S., Lepper M.R.* When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 79. No. 6. P. 995–1006. DOI: 10.1037/0022-3514.79.6.995
17. *Harvey L.* Student feedback [1] // *Quality in Higher Education*. 2003. Vol. 9. No. 1. P. 3–20. DOI: 10.1080/13538320308164
18. *Arthur L.* From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback // *Teaching in Higher Education*. 2009. Vol. 14. No. 4. P. 441–454. DOI: 10.1080/13562510903050228
19. *Borch I., Sandvoll R., Risør T.* Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2020. Vol. 32. No. 1. P. 83–102. DOI: 10.1007/s11092-020-09315-x
20. *Hornstein H.A.* Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance // *Cogent Education*. 2017. Vol. 4. Article no. 1304016. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1304016
21. *Surgenor P.W.* Obstacles and opportunities: addressing the growing pains of summative student evaluation of teaching // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. No. 3. P. 363–376. DOI: 10.1080/02602938.2011.635247
22. *Nsibande R., Modiba M.* Perspectives and discourses on teaching evaluations in a South African university // *Ethnography and Edu-*

- cation. 2024. Vol. 19. No. 3. P. 225–242. DOI: 10.1080/17457823.2024.2354208
23. Zbao L., Xu P., Chen Y., Yan S. A literature review of the research on students' evaluation of teaching in higher education // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 1004487. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1004487
 24. 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
 25. Marsh H.W., Roche L. The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness // *American Educational Research Journal*. 1993. Vol. 30. No. 1. P. 217–251. Цит. по: Андрущак Г. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах // *Вопросы экономики*. 2007. № 6. С. 106–115. DOI: 10.32609/0042-8736-2007-6-106-115
 26. Андрущак Г. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах // *Вопросы экономики*. 2007. № 6. С. 106–115. DOI: 10.32609/0042-8736-2007-6-106-115
 27. Ягудина Л.П. Оценка преподавателей студентами как инструмент обеспечения качества образования // *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 7. С. 261–276. EDN: PEMA VR.
 28. Galbraith C., Merrill G., Kline D. Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analyses // *Research in Higher Education*. 2012. Vol. 53. P. 353–374. DOI: 10.1007/s11162-011-9229-0
 29. Surgenor P.W. Obstacles and opportunities: addressing the growing pains of summative student evaluation of teaching // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. No. 3. P. 363–376. DOI: 10.1080/02602938.2011.635247
 30. Berk R.A. Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2005. Vol. 17. No. 1. P. 48–62. DOI: 10.1177/00986283211022390
 31. Мейер Дж., Роуэн Б. Институционализированные организации: формальная структура как миф и церемониал // *Экономическая социология*. 2011. Т. 12. № 1. С. 44–67. DOI: 10.17323/1726-3247-2011-1-43-67
 32. Димаджо П., Пауэлл У. Новый взгляд на «железную клетку»: институциональный изоморфизм и коллективная рациональность в организационных полях // *Экономическая социология*. 2010. Т. 11. № 1. С. 34–56. EDN: OYNCAV.
 33. Sullivan D., Lakeman R., Massey D., Nasrawi D., Tower M., Lee M. Student motivations, perceptions and opinions of participating in student evaluation of teaching surveys: a scoping review // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023. Vol. 49. No. 2. P. 178–189. DOI: 10.1080/02602938.2023.2199486
 34. Richardson J.T.E. Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature // *Assessment & Evaluation in Higher education*. 2005. Vol. 30. No. 4. P. 387–415. DOI: 10.1080/02602930500099193
 35. Княгинина Н.В. Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2022. 37 с. ISBN: 978-5-907572-55-3. URL: <https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (дата обращения 20.07.2025).
 36. 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
 37. Гребнев Л.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
 38. Тишкина К.О., Елисеева О.В., Базаутдинова А.Ш., Шилова К.С., Ефремова А.А. Индивидуальная образовательная программа как инструмент персонификации образования. Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 1. С. 34–41. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.004
 39. Smolentseva A. Where Soviet and neoliberal discourses meet: The transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia // *Higher Education*. 2017. Vol. 74. No. 6. P. 1091–1108. DOI: 10.1007/s10734-017-0111-7
 40. 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: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf (дата обращения 20.07.2025).

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 24.07.2025

Принята к публикации 30.08.2025

References

1. Martin, M. (2018). *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. 288 p. ISBN: 978-92-803-1415-1. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (accessed 20.07.2025).
2. Stroebe, W. (2020). Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributions 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. Gruzdev, I.A., Efimov, D.B. (2021). *Studencheskaya otsenka prepodavaniya kak instrument upravleniya kachestvom obrazovaniya v usloviyakh distantsionnogo i smeshannogo obucheniya* [Student Evaluation of Teaching as a Tool for Managing the Quality of Education in the Context of Distance and Blended Learning]. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. 24 p. ISBN: 978-5-907442-32-0. Available at: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/HSE_MR.pdf (accessed 20.07.2025). (In Russ.).
4. Zapesotsky, A.S., Sankin, L.A., Viktorenkova, S.V. (2007). [“Teacher Through the Eyes of a Student”. On the Study of Students’ Opinions on the Quality of a Teacher’s Pedagogical Activity]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 9, pp. 28-32. Available at: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/HSE_MR.pdf (accessed 20.07.2025). (In Russ.).
5. Knyaginina, N.V., Puchkov, E.V. (2024). Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies (Moscow)*. No. 3, pp. 130-135, doi: 10.17323/vo-2024-17221 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sushchenko, A.D., Sandler, D.G. (2017). How University Students are Engaged in “Feedback”: System Research Practice In URFU. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 2, pp. 176-191, doi: 10.15826/umpa.2017.02.031 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., Hagan Jr., J.E. (2024). Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*. Vol. 9, article no. 1329734, doi: 10.3389/educ.2024.1329734
8. Ching, G. (2019). A Literature Review on the Student Evaluation of Teaching: An Examination of the Search, Experience, and Credence Qualities of SET. *Higher Education Evaluation and Development*. Vol. 12, no. 2, pp. 63-84, doi: 10.1108/HEED-04-2018-0009
9. 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
10. Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*. Vol. 83, no. 4, pp. 598-642, doi: 10.3102/0034654313496870

11. Spooren, P., Mortelmans, D., Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument Based on 10 Likert-Scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 32, no. 6, pp. 667-679, doi: 10.1080/02602930601117191
12. Hammonds, F., Mariano, G.J., Ammons, G., Chambers, S. (2017). Student Evaluations of Teaching: Improving Teaching Quality in Higher Education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. Vol. 21, no. 1, pp. 26-33, doi: 10.1080/13603108.2016.1227388
13. Klimova, T.A., Kim, A.T., Ott, M.A. (2023). Students' Individual Educational Trajectories as a Condition for High-Quality University Education. *Universitetskoe upravlenie: praktika I analiza = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 1, pp. 23-33, doi: 10.15826/umpa.2023.01.003 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Maloshonok, N.G., Muzyka, P.A., Shmeleva, E.D., Shcheglova, I.A. (2025). Do Individual Educational Trajectories Contribute to Better Student Skill Development: An Empirical Study in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 29-48, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-29-48 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Iyengar, S.S., Lepper, M.R. (2000). When Choice Is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing? *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 19, no. 6, pp. 995-1006, doi: 10.1037/0022-3514.79.6.995
17. Harvey, L. (2003). Student Feedback [1]. *Quality in Higher Education*. Vol. 9, no. 1, pp. 3-20, doi: 10.1080/13538320308164
18. Arthur, L. (2009). From Performativity to Professionalism: Lecturers' Responses to Student Feedback. *Teaching in Higher Education*. Vol. 14, no. 4, pp. 441-454, doi: 10.1080/13562510903050228
19. Borch, I., Sandvoll, R., Risør, T. (2020). Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be "Satisfied"? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 32, no. 1, pp. 83-102, doi: 10.1007/s11092-020-09315-x
20. Hornstein, H.A. (2017). Student Evaluations of Teaching Are an Inadequate Assessment Tool for Evaluating Faculty Performance. *Cogent Education*. Vol. 4, article no. 1304016, doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016
21. Surgenor, P.W. (2013). Obstacles and Opportunities: Addressing the Growing Pains of Summative Student Evaluation of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 38, no. 3, pp. 363-376, doi: 10.1080/02602938.2011.635247
22. Nsibande, R., Modiba, M. (2024). Perspectives and Discourses on Teaching Evaluations in a South African University. *Ethnography and Education*. Vol. 19, no. 3, pp. 225-242, doi: 10.1080/17457823.2024.2354208
23. Zhao, L., Xu, P., Chen, Y., Yan, S. (2022). A Literature Review of the Research on Students' Evaluation of Teaching in Higher Education. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, article no. 1004487, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1004487
24. 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
25. Marsh, H.W., Roche, L. (1993). The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*. Vol. 30, no. 1, pp. 217-251. Cited in: Andrushchak G. (2007). Student Evaluation of Faculty: Management Innovations at Russian Universities. *Voprosy Ekonomiki*. No. 6, pp. 106-115, doi: 10.32609/0042-8736-2007-6-106-115 (In Russ., abstract in Eng.).

26. Andrushchak, G. (2007). Student Evaluation of Faculty: Management Innovations at Russian Universities. *Voprosy Ekonomiki*. No. 6, pp. 106-115, doi: 10.32609/0042-8736-2007-6-106-115 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Yagudina, L.R. (2011). Student Evaluation of Teachers as an Instrument for Education Quality Assurance. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 7, pp. 261-276. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18026002_21395242.pdf (accessed 20.07.2025). (In Russ.).
28. Galbraith, C., Merrill, G., Kline, D. (2012). Are Student Evaluations of Teaching Effectiveness Valid for Measuring Student Outcomes in Business Related Classes? A Neural Network and Bayesian Analyses. *Research in Higher Education*. Vol. 53, pp. 353-374, doi: 10.1007/s11162-011-9229-0
29. Surgenor, P.W. (2013). Obstacles and Opportunities: Addressing The Growing Pains of Summative Student Evaluation of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 38, no. 3, pp. 363-376, doi: 10.1080/02602938.2011.635247
30. Berk, R.A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 17, no. 1, pp. 48-62, doi: 10.1177/00986283211022390
31. Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*. Vol. 83, no. 2, pp. 340-363. (Russian Translation by I. Chirikov: *Journal of Economic Sociology*. 2011. Vol. 12, no. 1, pp. 44-67, doi: 10.17323/1726-3247-2011-1-43-67).
32. DiMaggio, P., Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*. Vol. 38, no. 2, pp. 147-160. (Russian Translation: *Journal of Economic Sociology*. 2010. Vol. 11, no. 1, pp. 34-56. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17753655> (accessed 20.07.2025).).
33. Sullivan, D., Lakeman, R., Massey, D., Nasrawi, D., Tower, M., Lee, M. (2023). Student Motivations, Perceptions and Opinions Of Participating in Student Evaluation of Teaching Surveys: A Scoping Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 49, no. 2, pp. 178-189, doi: 10.1080/02602938.2023.2199486
34. Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for Obtaining Student Feedback: A Review of the Literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, no. 4, pp. 387-415, doi: 10.1080/02602930500099193
35. Knyaginina, N.V (2022). *Vnutrennie sistemy otsenki kachestva obrazovaniya v rossiiskikh universitetakh* [Internal Education Quality Assurance Systems in Russian Universities]. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. 37 p. Available at: <https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (accessed 20.07.2025). (In Russ.).
36. 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.).
37. 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.).
38. Tishkina, K.O., Eliseeva, O.V., Bagautdinova, A.Sh., Shilova, K.S., Efremova, A.A. (2023). Individual Educational Program as a Tool to Personalize Education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 1, pp. 34-41, doi: 10.15826/umpa.2023.01.004 (In Russ.).
39. Smolentseva, A. (2017). Where Soviet and Neoliberal Discourses Meet: The Transformation of the Purposes of Higher Education in Soviet and Post-Soviet Russia.. *Higher Education*. Vol. 74, no. 6, pp. 1091-1108, doi: 10.1007/s10734-017-0111-7

40. Sukhanova, E.A., Terentev, E.A. (Eds). (2023). *Universitetskaya natsional'naya initsiativa kachestva obrazovaniya: analiz situatsii v kontekste novykh zadach razvitiya sistemy: Analiticheskii doklad* [University National Initiative of Quality of Education: Analysis of the Situation in the Context of New Tasks of Development of the System: Analytical Report]. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. 32 p. Available at: https://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf (accessed 20.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was carried out within framework of HSE Fundamental Research Program.

*The paper was submitted 24.07.2025
Accepted for publication 30.08.2025*






Журнал издаётся с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 3,078; показатель Science Index-2024 – 8,803

Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!

SCUPUS	
Vysshee Obrazovanie v Rossii	
Q2	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education