

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-8-40-74



Академическая обратная связь как пространство для рефлексии будущих педагогов

П.И. Касаткин

*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: pkas@mail.ru*

А.А. Корнев

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: studywithkorenev@gmail.com*

А.П. Гулов

*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: gulov@tea4er.org*

✉ pkas@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Вопрос о валидности академической обратной связи, получаемой от студентов, остается дискуссионным в современном образовании. Несмотря на доказанную корреляцию студенческих оценок с экспертным мнением, влияние такой обратной связи на содержание курсов и методы преподавания часто остается неочевидным. Кроме того, в существующей литературе сохраняется разрыв между понятиями академической обратной связи (оценка качества преподавания) и педагогической рефлексии (анализ собственного обучения). *Цель.* Исследование направлено на выявление дидактического потенциала академической обратной связи как инструмента развития профессионально-ориентированной рефлексии и агентности будущих педагогов. *Методология, методы и методики.* Исследование носило многоэтапный характер. На первом этапе был проанализирован десятилетний опыт (2016–2025 гг.) трансформации анкет обратной связи на базе МГУ имени М. В. Ломоносова. На втором этапе (2024–2025 гг.) унифицированная анкета была валидирована на расширенной выборке с привлечением студентов еще трех вузов (МГИМО, БГУ, Таганрогский институт имени А. П. Чехова) для проверки универсальности полученных результатов. Общая выборка составила 355 анкет. Ответы на вопросы закрытого типа были изучены количественными методами, а ответы на вопросы открытого типа подвергнуты индуктивному тематическому контент-анализу с расчетом согласованности кодировщиков. Этапы пересекались, так

как в 2025 году одновременно шла трансформация и валидация. *Результаты и научная новизна.* В статье показано, как эволюция инструментов сбора обратной связи стимулирует трансформацию методов обучения. Анализ ответов выявил смещение конструктов рефлексии и академической оценки: студенты используют обратную связь не только для критики курса, но и для осмысления собственного прогресса. Установлено, что академическая обратная связь рассматривается большинством респондентов как пространство для выражения профессиональной субъектности и агентности. *Практическая значимость.* По итогам исследования рекомендуется включать рефлексивные вопросы в анкеты обратной связи. Использование подобных вопросов открытого типа позволяет превратить административную процедуру сбора обратной связи в полноценный элемент профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: обратная связь, академическая обратная связь, педагогическая обратная связь, рефлексия, субъектность, агентность, педагогическое образование

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за их экспертное мнение и конструктивный подход, а также всем преподавателям МГИМО, МГУ имени М. В. Ломоносова, БГУ имени ак. И. Г. Петровского и Таганрогского института (филиала РИНХ), принявшим участие в организации сбора академической обратной связи.

Для цитирования: Касаткин П.И., Корнев А.А., Гулов А.П. Академическая обратная связь как пространство для рефлексии будущих педагогов. *Образование и наука.* 2026;28(8):40–74. doi:10.17853/1994-5639-2026-8-40-74

Academic feedback as a space for reflection among prospective teachers

P.I. Kasatkin

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation.
E-mail: pkas@mail.ru

A.A. Korenev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.
E-mail: studywithkorenev@gmail.com

A.P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation.
E-mail: gulov@tea4er.org

✉ pkas@mail.ru

Abstract. Introduction. The validity of academic feedback obtained from students remains a controversial issue in modern higher education. Although a correlation between student evaluations and expert opinion has been demonstrated, the impact of such feedback on course content and teaching methods often remains unclear. Furthermore, a gap persists in the existing literature between the concepts of academic feedback (the evaluation of teaching quality) and pedagogical reflection (the analysis of one's own teaching practice). *Aim.* The present study aims to identify the educational potential of academic feedback as a tool for fostering professionally oriented reflection and agency among prospective teachers. *Methodology and research methods.* The study was conducted in several stages. In the first stage, a ten-year

period (2016–2025) of transforming feedback questionnaires at Lomonosov Moscow State University was analysed. In the second stage (2024–2025), the unified questionnaire was validated on an extended sample comprising students from three additional institutions – MGIMO University, BSU, and the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov – to test the universality of the results obtained. The total sample consisted of 355 questionnaires. Responses to closed-ended questions were analysed using quantitative methods, while responses to open-ended questions underwent inductive thematic content analysis, including the calculation of inter-coder agreement. The stages overlapped, as transformation and validation proceeded simultaneously in 2025. *Results and scientific novelty.* The article demonstrates how the evolution of feedback collection instruments drives the transformation of teaching methods. Analysis of the responses revealed a conflation of the concepts of reflection and academic evaluation: students use feedback not only to critique the course but also to understand their own progress. It was established that academic feedback is regarded by the majority of respondents as a space for expressing professional subjectivity and agency. *Practical significance.* Based on the study's findings, it is recommended that reflective questions be incorporated into feedback questionnaires. Including such open-ended questions transforms the administrative process of collecting feedback into a fully integrated component of the professional training of future teachers.

Keywords: feedback, academic feedback, pedagogical feedback, reflection, subjectivity, agency, teacher education

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers of this article for their expert opinions and constructive approach, as well as to all the faculty members of MGIMO University, Lomonosov Moscow State University, BSU named after Academician I. G. Petrovsky, and the Taganrog Institute, who contributed to organising the collection of academic feedback.

For citation: Kasatkin P.I., Korenev A.A., Gulov A.P. Academic feedback as a space for reflection among prospective teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(8):40–74. doi:10.17853/1994-5639-2026-8-40-74

Введение

Вопрос о качестве подготовки педагогических кадров в Российской Федерации является актуальным в контексте таких программных документов, как Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года¹ и проект «Ядро высшего педагогического образования»². В настоящее время, как отмечает А. С. Фетисов, ведется работа по стандартизации содержания педагогического образования и разработке единых инструментов оценивания будущих педагогов [1]. В то же время, по мнению Н. В. Барышникова, для развития необходимых личностных качеств и профессиональной позиции будущего педагога, которые бы позволяли ему в дальнейшем самореализоваться в профессии и заниматься методическим творчеством [2], важен баланс между суммирующими и формирующими видами

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р). Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (дата обращения: 19.02.2026).

² Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»): одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/728190373> (дата обращения: 19.02.2026).

оценивания. Необходима опора на такие форматы, которые дают возможность будущему педагогу формировать и реализовывать собственную субъектность в процессе оценивания. Кроме того, для достижения данных целей необходимо использовать инструменты само- и взаимооценивания в процессе подготовки педагогических кадров.

Важным инструментом формирования субъектности будущего педагога является профессионально ориентированная рефлексия. L. Ketonen и J. H. Nieminen отмечают, что в контексте высшего педагогического образования рефлексия является не только инструментом самосознания обучающимся собственного образовательного пути, но и важной составляющей его общей педагогической практики в будущем [3]. Таким образом, как подчеркивает F. Korthagen, умения рефлексии являются не только методом обучения и оценивания, но и выступают как цель педагогического образования [4]. В исследовании I. Yilmaz отмечается, что регулярные практики рефлексии способствуют развитию когнитивных способностей будущих педагогов и установке на постоянное саморазвитие [5]. В то же время в большинстве работ, изданных до настоящего момента, рефлексия студентов не связывается напрямую с процедурами сбора академической обратной связи.

Одним из признанных инструментов оценивания качества образования является *академическая обратная связь*, под которой в данной статье понимается *информация, сообщаемая обучающимися или другими участниками педагогического процесса о его качестве, содержании, методах, формах, средствах и результатах обучения* (данное определение базируется на разграничении в статье А. А. Коренева академической обратной связи и педагогической обратной связи, получаемой студентами в процессе обучения [6]). В целом в большинстве исследований признается важная роль академической обратной связи для улучшения качества курсов, при условии что ее результаты доводятся до преподавателей, ведущих тот или иной курс, и, как подчеркивает Y. Novak, служат основаниями для принятия решений администраторами [7]. По мнению V. Okogbaa, сбор и анализ академической обратной связи от студентов рассматриваются как обязательный компонент качественного управления образовательным процессом в университете [8]. Более того, в ряде образовательных систем подобные практики являются общими для абсолютного большинства высших учебных заведений (данный вывод сделан в обзоре A. M. Grincewicz и B. Simunich [9]).

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы оценить валидность и дидактический потенциал академической обратной связи с точки зрения развития умений профессионально ориентированной рефлексии у будущих педагогов. Для достижения данной цели потребовалось решить следующие исследовательские задачи.

1. Проанализировать современные подходы к формулированию вопросов анкет, сбору и интерпретации академической обратной связи в высшем образовании.

2. Выявить взаимосвязь академической обратной связи и профессионально ориентированной рефлексии будущего педагога.

3. Разработать структуру и содержание анкеты для сбора академической обратной связи у студентов педагогических направлений подготовки, которая позволяла бы получать максимально валидную информацию о педагогическом процессе и реализовывать в процессе заполнения опроса умения метакогнитивной и профессионально ориентированной рефлексии.

4. Оценить валидность проведенной процедуры сбора академической обратной связи с точки зрения влияния на процесс обучения и проявления студентами метакогнитивной и профессионально ориентированной рефлексии.

5. Определить дидактический потенциал использования академической обратной связи с точки зрения формирования умений метакогнитивной и профессионально ориентированной рефлексии будущего педагога.

Гипотеза исследования заключается в том, что научно-обоснованный дизайн процедур сбора академической обратной связи в высшем педагогическом образовании позволяет получить валидные данные о субъективном ощущении достижения обучающимися конкретных результатов обучения и параллельно развивать умения метакогнитивной и профессионально ориентированной рефлексии.

Основным ограничением исследования является преимущественная ориентация на будущих учителей и преподавателей иностранного языка, которые в силу целевого предмета могут обладать более высоким уровнем профессионально-коммуникативных умений по сравнению с другими обучающимися педагогических направлений подготовки. Следовательно, репрезентативность результатов исследования ограничивается будущими языковыми педагогами и не относится ко всем учителям и преподавателям. Стоит также отметить небольшое количество участников эксперимента и ограниченную географию, не охватывающую большую часть регионов России. Другим *ограничением* исследования является ориентация на схожие лекционные и практические курсы, посвященные профессиональной коммуникации в педагогической среде, которые напрямую нацелены на развитие профессионально-коммуникативных умений, в том числе и умений рефлексии будущих педагогов, что могло определять направленность ответов анкеты. Кроме того, характерные для академической обратной связи проявления социальной желательности являются естественным ограничением данного метода. Также был выявлен ряд культурно-обусловленных ограничений, которые могли препятствовать открытому выражению критики в академической обратной связи. В то же время изучение возможности применения результатов проведенного исследования с будущими учителями и преподавателями других предметных областей, а также с представителями других культур представляет собой перспективное направления для дальнейших исследований. Еще одним ограничением исследования является неравномерность сбора данных: если в базовом университе-

те массив ответов формировался на протяжении десяти лет, то данные из трех других вузов охватывают лишь один академический год. Тем не менее данное ограничение компенсируется тем, что в последний год применялся полностью унифицированный и прошедший многолетнюю апробацию инструментарий.

Обзор литературы

Исследования в области академической обратной связи, получаемой от студентов, не являются чем-то новым как в отечественном, так и в мировом образовании. Более того, проведенный Е. А. Кукуевым, Е. А. Соловьевой и Л. В. Феединой [10] анализ работ, опубликованных на русском языке и посвященных обратной связи, показывает, что использование термина «обратная связь» на русском языке чаще относилось именно к академической, а не к педагогической обратной связи (схожие выводы представлены в работе А. А. Коренева [6]). Подобное употребление термина во многом сложилось под влиянием смежной сферы – информационных технологий, где использовалось для описания пользовательской обратной связи. Примечательно, что зарубежные работы, описывающие важность получения от студентов обратной связи (например, статья А. М. Grincewicz и В. Simunich), также зачастую касались именно дистанционного образования [9].

В современной системе высшего образования студенческая обратная связь рассматривается не просто как инструмент оценки работы преподавателя, но как критически важный элемент системы обеспечения качества образования (в зарубежной терминологии: «quality assurance») и средство вовлечения студентов в совместное проектирование образовательного процесса. Академическая обратная связь, как отмечают А. М. Grincewicz и В. Simunich, выполняет двойную функцию: она служит механизмом внутреннего улучшения курса для преподавателя и инструментом управленческой отчетности с точки зрения внешних требований контроля качества [9]. V. Okogbaa подчеркивает, что студенты являются неотъемлемой частью образовательной системы, и их мнение должно учитываться при принятии решений по вопросам организации курсов, качества преподавания и распределения ресурсов [8]. В то же время, несмотря на широкое использование академической обратной связи для оценивания качества преподавания, долгосрочная надежность подобного оценивания остается предметом дискуссий. Исследования Е. М. Buchanan, J. F. Miranda и С. Stephens показывают, что надежность оценивания наиболее высока при многократном преподавании одного и того же курса в течение семестра или года, однако она имеет тенденцию к небольшому снижению с течением времени [11]. Критический анализ существующих исследований, проведенный S. Darwin, указывает на то, что большинство работ сосредоточено на статистических метриках, в то время как эпистемологические предпосылки использования количественных данных для принятия педагогических решений изучены недостаточно [12]. R. O. Gilbert и D. R. Gilbert также показывают, что оценки студентами качества

образования могут зависеть от получаемых по тому или иному курсу оценок, а следовательно, не могут рассматриваться как непредвзятые [13].

Как правило, для сбора академической обратной связи используются специализированные анкеты, валидность которых в предыдущих исследованиях подтверждалась внешней экспертной оценкой (например, в исследовании М. Лу [14]). В ряде вузов использование обратной связи интегрируется в цикл непрерывного улучшения качества, что позволяет последовательно повышать показатели эффективности курсов, как показано в статье М. Н. Johari [15].

В предыдущих исследованиях уже была показана взаимосвязь академической обратной связи и рефлексии. D. Deggs и S. W. Weaver отмечают, что качественные методы, такие как рефлексивные упражнения в конце курса, помогают выявить глубинные темы, влияющие на удовлетворенность студентов и их академическое планирование [16]. Современный дискурс смещается от получения данных вузом к активному участию студентов в процессе повышения качества образования. Развитие студенческой агентности обеспечивается через ряд взаимосвязанных факторов, способствующих активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс. В частности, исследование S. A. Stanford показало, что совместное проектирование анкет и инструментов оценивания, выражающееся в коллективной разработке критериев оценивания и дескрипторов, позволяет не только повысить мотивацию студентов, но и существенно снизить уровень их академического стресса [17]. В данном исследовании, вслед за S. Marginson, использовалось определение агентности в рамках социокультурной теории обучения как преодоление социальных и учебных барьеров через возможность влияния на форму и контроля собственного обучения, активные попытки использования различных стратегий активного участия в педагогическом сообществе и совместного приращения знания [18]. Основой для такой продуктивной совместной работы выступает доверие: формирование открытых и поддерживающих отношений между преподавателем и обучающимся, которые рассматриваются В. Bayraktar, K. Ragupathi и К. А. Тройер как необходимый фундамент для конструктивного выражения и восприятия обратной связи [19]. В совокупности эти элементы обеспечивают переход к полноценному диалогу между субъектами образовательного процесса по вопросам повышения качества образования. Именно сочетание инструментов педагогической и академической обратной связи в конечном итоге способствуют глубокой трансформации всего образовательного опыта, делая его более субъектным и осознанным (данный вывод содержится в исследованиях J. H. Nieminen, J. Tai, D. Boud и J. O'Reilly, E. O'Grady [20; 21]). S. D. Brookfield подчеркивает важность учета рефлексии и студентов, и преподавателей, предлагая модель из четырех составляющих: собственного опыта, мнений студентов, мнений коллег и теоретической литературы [22].

При составлении самой анкеты академической обратной связи мы опирались на предыдущие исследования валидности и надежности подобных

опросников. Так, исследование I. Bongiovanni и D. Balgabekova показывает, как можно вовлекать опрашиваемых в принятие педагогических решений посредством академической обратной связи [23]. Кроме того, в приводимом исследовании подчеркивает, что сам опыт заполнения анкеты обратной связи должен быть для студентов полезным с точки зрения обучения. В статье J. Rowley приводятся практические рекомендации по использованию вопросов открытого типа и шкалы Ликерта при сборе академической обратной связи [24]. В работах голландских ученых под руководством L. H. Schellekens доказывалась гипотеза о необходимости сбора академической обратной связи не только об обучении, но и об оценивании в рамках курсов [25]. В статье испанских ученых под руководством F.-J. Granados-Ortiz подчеркивается значимость академической обратной связи с точки зрения уровня удовлетворенности образовательным процессом [26]. Все упомянутые методики сбора академической обратной связи были учтены при составлении и трансформации используемой в настоящем исследовании анкеты обратной связи. Также учитывалась позиция P. Hadler о том, что включение вопросов открытого типа может снизить количество респондентов, проходящих опрос до конца [27]. В то же время C. Neuert, K. Meitinger, D. Behr и M. Schonlau подчеркивают информативность подобных вопросов для изменения педагогического процесса [28]. H. Schuman и S. Presser рекомендуют располагать вопросы открытого типа в анкетах до вопросов закрытого типа, чтобы позволить респондентам выразить мнения до того, как они столкнутся с вопросами закрытого типа, и не наводить их на ожидаемые ответы [29].

Для возможности выявления рефлексии в обратной связи студентов было необходимо учесть имеющиеся типологии рефлексии (как показано в работах L. Rook, B. A. Dean, M. Tofa, G. Ellmer, S. Villeneuve-Smith, M. Kennedy et al. [30]). В данном случае мы исходили из общего определения J. A. Moon структурированной рефлексии как осмысления собственного опыта с целью улучшения обучения, развития критического мышления, личностного и профессионального развития [31]. С другой стороны, в исследовании A. C. K. Wong критикуется взаимосвязь рефлексии и субъектности и заявляется, что восприятие студентами рефлексии как учебного процесса удаляет ее понимания ими сущности своей субъектности [32]. Важным типом рефлексии, по мнению J. Merkebu, является метакогнитивная, посвященная осознанию обучающимися самого процесса обучения [33]. В исследовании C. Cornoldi подчеркивается взаимосвязь аффективного и когнитивного компонентов в данном типе рефлексии [34]. Таким образом, в настоящем исследовании под профессионально ориентированной рефлексией (будущего) педагога будет пониматься осмысление собственного опыта профессиональной и учебной (в том числе практической) деятельности с целью выявления и фиксации ключевых метакогнитивных и аффективных компонентов данного опыта, установления причинно-следственных связей между собственными педагогическими решениями, педагогической деятельностью и результатами данной деятельности, а также определения на основа-

нии анализа данного опыта дальнейших направлений личностного и профессионального развития.

Особенности культурного контекста и уровень дистанции власти в обществе также могут влиять на восприятие обратной связи в образовательной среде. Так, исследование Z. Gong, L. Van Swol, Z. Xu, K. Yin, N. Zhang, F. Gul Gilal и X. Li показало, что обучающиеся, привыкшие к иерархическим моделям, могут подсознательно ожидать от преподавателя как от носителя авторитета более директивной, строгой и четкой позиции [35], а выражение ответной критики может быть культурно недопустимым. Тем не менее высокая дистанция власти не является непреодолимым барьером для развития культуры академической обратной связи. Исследования M. Shah и A. Pabel подтверждают, что внедрение принципов этичного лидерства и планомерное формирование атмосферы психологической безопасности позволяют успешно стимулировать студентов к активному поиску, запросу и выражению обратной связи даже в традиционно иерархических образовательных системах [36].

Таким образом, проведенный обзор литературы показывает, что академическая обратная связь является сложным, контекстуально обусловленным процессом. Для ее эффективности необходимо не только использование валидных инструментов измерения, но и укрепление доверия и активное вовлечение студентов в обсуждение образовательных результатов. Стоит отметить, что для публикаций последних лет характерно смешение рефлексии в рамках педагогической и академической обратной связи, которые ранее разводились, так как в первом случае происходит анализ результатов собственной деятельности, а во втором – анализ результатов деятельности преподавания. Подобный сдвиг в исследованиях можно объяснить с позиций усиления роли обучающегося и его влияния на образовательный процесс. Отдельно в статье U. E. Torres Castro и C. Pineda-Báez подчеркивается географическая неравномерность исследований проявлений агентности студентов в высшем образовании [37], и российский контекст в данном случае относится к недостаточно представленным, что подчеркивает актуальность настоящего исследования.

Методология, материалы и методы

Методологическими основаниями анализа академической обратной связи выступили личностно-ориентированный, конструктивистский и компетентностный подходы. Личностно-ориентированная педагогическая парадигма, как отмечает Е. А. Макарова, рассматривает процессы и результаты образования с точки зрения формирования и развития личности субъектов педагогического процесса [38]. Являющийся педагогическим преломлением психолого-педагогических работ Л. С. Выготского, конструктивистский подход в современном западном образовании, представителями которого являются S. Rout и S. K. Behera, рассматривает приращение знаний и умений как процесс сотворчества обучающихся и педагогов, а следовательно, академическая обратная связь может служить значимым инструментом коммуникации

между ними [39]. Компетентностный подход рассматривается Э. Ф. Зеером как универсальная методологическая основа интерпретации целей и результатов высшего педагогического образования как в России [40], так и за рубежом (например, в работах J. Thumsiriwat и P. A. Nuangchalerms [41]). Примечательно, что в исследованиях в рамках компетентностного подхода и ранее проводились взаимосвязи между результативностью обучения, развитием универсальных компетенций и обратной связью (например, в исследованиях D. Alt, L. Naamati-Schneider и D. J. B. Weishut [42]).

Исследование проводилось в два этапа. На первом, эволюционном этапе исследования анкета обратной связи была разработана и внедрена на базе МГУ имени М. В. Ломоносова (далее – МГУ) с 2016 по 2024 гг., а далее на валидационном этапе она также использовалась в МГИМО МИД РФ (далее – МГИМО), Брянском государственном университете имени академика И. Г. Петровского (далее – БГУ) и Таганрогском институте имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (далее – ТИ) в 2024–2025 гг.

В МГУ были разработаны анкеты и проанализированы результаты академической обратной связи по дисциплинам «Педагогическая антропология», «Педагогика» и «Педагогическая психология» (курсы лекций), «Профессиональные аспекты языковой деятельности» и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» (практические занятия). В МГИМО анализировались результаты обратной связи по курсу «Профессионально-коммуникативные компетенции преподавателя иностранного языка» (семинары). В БГУ анализировались анкеты обратной связи по итогам профессионально-коммуникативной практики. В ТИ анализировались анкеты по курсу «Практикум по культуре речевого общения» (практические занятия).

Валидационный этап исследования был реализован в 2024–2025 учебном году, во всех вузах использовался единый дизайн анкеты обратной связи, что позволило сопоставить результаты между университетами. Форматы и результаты более ранних анкет были включены в исследование с целью описания трансформации анкеты с 2016 по 2025 гг. Включение в 2024–2025 учебном году трех дополнительных университетов с различным институциональным контекстом (включая региональные вузы) было продиктовано необходимостью проверки возможности масштабирования разработанного инструментария. Использование единого дизайна анкеты во всех четырех вузах в последний год исследования позволило доказать, что выявленные проявления рефлексии и агентности студентов не являются специфичными исключительно для образовательной среды МГУ, а имеют универсальный характер для будущих педагогов. Кроме того, для полученных данных был произведен расчет коэффициента Альфа Кронбаха (α) путем агрегации частотных распределений ответов по пяти ключевым пунктам анкеты (интерес к курсу, общая полезность, ясность структуры/оценивания, полезность занятий и полезность заданий).

Все студенты заполняли анкеты обратной связи добровольно и были информированы, что полученные данные могут быть использованы в обобщенном виде для научных исследований. При заполнении анкеты не собиралось никаких персональных данных респондентов. Во избежание конфликта интересов при анализе данных один из авторов, который также являлся преподавателем по нескольким из проанализированных курсов в МГУ и МГИМО, не участвовал в кодировке и интерпретации данных (данную работу осуществили два других исследователя).

Сбор академической обратной связи всегда осуществлялся после завершения всех формальных процедур оценивания по курсу для того, чтобы обеспечить студентам возможность для безопасного выражения любого собственного мнения. Учитывая добровольный формат предоставления студентами академической обратной связи, процент заполнивших форму варьировался в разные годы по различным курсам от 49 до 77 %. Общее количество проанализированных анкет обратной связи в ходе исследования составило 355, из них 206 по лекционным курсам и 149 по практическим. Вопросы закрытого типа были подвергнуты количественному анализу, а также был проведен качественный контент-анализ ответов на вопросы открытого типа с целью определения основных тем и выявления проявлений рефлексии и агентности, содержащихся в ответах. Учитывая количество респондентов, была выбрана дескриптивная модель исследования, при которой ключевую роль играло именно использование качественных методов, а количественные результаты изучались с точки зрения их влияния на педагогические решения преподавателей, которые вели рассматриваемые курсы.

Для анализа такого массива качественных данных (открытых ответов студентов) был выбран метод индуктивного тематического контент-анализа. Единицей анализа являлось законченное высказывание или смысловой сегмент внутри длинного ответа (например, одно предложение могло содержать похвалу лектору и жалобу на систему оценивания – это два разных кода). Было выделено пять групп кодов: содержание курсов, формы работы, преподаватели и образовательная среда, агентность, рефлексия. Учитывая преимущественную направленность исследования на последние две категории, в таблице представлены коды, относящиеся к ним.

Таблица
Разделы 4 (агентность) и 5 (рефлексия) кодировочной книги

Table

Sections 4 (agency) and 5 (reflection) of the codebook

Код / Code	Название / Name	Описание / Description	Примеры из анкет / Examples from questionnaires
AGNT_ IMM	Немедленное внедрение / Immediate application	Проявление студентом инициативы по использованию полученных знаний, инструментов и методик в своей текущей педагогической деятельности непосредственно в период обучения на курсе / The student demonstrates initiative by applying acquired knowledge, tools, and methodologies to their current teaching practice directly during the period of study	«Многие задания теперь использую в своей частной практике»; «В течение учебы я внедряла в свою работу новые знания и умения: стала давать более подробный фидбэк, использовать classroom discourse» / “I now use many of the assignments in my private practice”; “Throughout my studies, I implemented new knowledge and skills into my work: I started providing more detailed feedback and using classroom discourse”
AGNT_ CONF	Профессиональная уверенность / Professional confidence	Фиксация студентом качественного изменения своего внутреннего состояния: переход от страха и неопределенности к ощущению владения профессиональными инструментами / The student records a qualitative change in their internal state: a transition from fear and uncertainty to a sense of mastery over professional tools	«Стала намного увереннее чувствовать себя как преподаватель»; «Помог преодолеть языковой барьер» / “I have become much more confident as a teacher”; “It helped me overcome the language barrier”
AGNT_ CRIT	Конструктивная критика и субъектность / Constructive criticism & agency	Выступление студента в роли активного со-организатора курса, предлагающего конкретные изменения в системе оценивания, нагрузке или структуре программы / The student acts as an active co-organiser of the course, proposing specific changes to the assessment system, workload, or programme structure	«Я бы сократила количество домашних заданий и их объём минимум в два раза»; «Ввести систему отслеживания текущих баллов (таблица в Google Sheets)» / “I would reduce the number and volume of homework assignments by at least half”; “Introduce a system for tracking current grades (a Google Sheets table)”

REFL_ STYLE	Формирование профессиональной идентичности и педагогического стиля / <i>Professional identity & style</i>	Осознание студентом себя как части профессионального сообщества, выбор модели поведения и определение личных ориентиров в профессии учителя / <i>The student perceives themselves as part of a professional community, chooses a behavioural model, and defines personal milestones within the teaching profession</i>	«Поняла, каким именно преподавателем я хочу быть»; «Заряжает нас как будущих преподавателей» / <i>"I realised exactly what kind of teacher I want to be"; "It energises us as future educators"</i>
REFL_ META	Метапознание и оценка компетенций / <i>Metacognition</i>	Анализ студентом собственных когнитивных процессов, понимание своих сильных и слабых сторон, а также способность оценивать эффективность применяемых методик / <i>Analysis of the student's own cognitive processes, understanding of their strengths and weaknesses, and the ability to evaluate the effectiveness of the methodologies used</i>	«Научиться проводить рефлексию, которая позволяет обозначить дальнейшие зоны развития»; «Помогло поставить себя на место ученика и лучше понять его»; «Поняла, над какими аспектами мне необходимо работать усерднее» / <i>"Learning how to conduct reflection that allows for identifying further development areas"; "It helped me put myself in the student's shoes and understand them better"; "I realised which aspects I need to work on more diligently"</i>
REFL_ EVOL	Переоценка и актуализация предыдущего опыта / <i>Evaluation of prior experience</i>	Сравнительный анализ полученных знаний с предыдущим образовательным опытом и осознание ценности нового уровня понимания предмета / <i>A comparative analysis of acquired knowledge with previous educational experience and the realisation of the value of a new level of understanding of the subject</i>	«Несмотря на наличие педагогического бакалавриата, это самый полезный курс в моей жизни»; «Повторное прохождение тем оказалось очень эффективным и полезным» / <i>"Despite having a Bachelor's in Education, this is the most useful course of my life"; "Revisiting topics proved to be very effective and useful"</i>
REFL_ TRANS	Личностная трансформация / <i>Personal transformation</i>	Описание студентом изменений в своих психологических установках, не связанных напрямую с методикой преподавания (работа в команде, управление стрессом) / <i>The student describes changes in their psychological attitudes not directly related to teaching methodology (e.g. teamwork, stress management)</i>	«Я отпустила, стала лучше себя чувствовать, стала лучше работать в команде»; «Помог понять, как справляться с конфликтными ситуациями» / <i>"I let things go, started feeling better, and began working better in a team"; "It helped me understand how to handle conflict situations"</i>

Два независимых исследователя, не проводившие ни один из анализируемых курсов и не участвовавших в сборе данных закодировали 25 % массива данных (случайная выборка ответов). Каппа Коэна (Cohen's κ) для раздела «агентность» составила 0.81, для раздела «Рефлексия» – 0.76. Разница объясняется тем, что проявления агентности (например, фраза «я уже применяю это на практике») более эксплицитны (явны), тогда как рефлексия часто выражена через сложные речевые обороты. Альфа Кrippендорфа (Krippendorff's α) была рассчитана как совокупный показатель для этих двух разделов, который составил 0.79. Использование альфы Кrippендорфа позволило учесть нюансы в тех случаях, когда студенты давали очень длинные ответы, где агентность и рефлексия тесно переплетались в одном предложении. Разногласия в разделах «Рефлексия и агентность», дескрипторы которых представлены в таблице, возникали чаще, чем в других разделах, из-за «размытых границ» между осознанием (рефлексией) и действием (агентностью). Разрешение проходило в три этапа: консенсусные сессии (кодировщики обсуждали каждый несовпадающий сегмент), уточнение дефиниций (например, для кода AGNT_IMM (немедленное внедрение) было решено кодировать только конкретные примеры (например, «использую игру Simon Says»), отсекая общие фразы «буду применять когда-нибудь»), итоговое решение (в 6 % случаев в данных разделах консенсус не был достигнут, и данные ответы не учитывались при итоговом анализе).

Результаты исследования

Наиболее значимым полученным практическим результатом исследования можно считать саму разработанную анкету академической обратной связи. Опросы мнений студентов по итогам курсов проводились в МГУ и до 2016 года, однако перевод в 2016 году анкеты в цифровой формат позволил накапливать данные и сопоставлять их между собой. Изначально в анкете использовались вопросы закрытого типа с оценкой по шкале Ликерта от 1 до 5 и одним вопросом открытого типа (7).

1. Курс был интересен?
2. Курс был полезен?
3. Структура курса и система оценивания были понятны?
4. Домашние задания были понятными?
5. Домашние задания помогали повторять и использовать знания, полученные на лекциях?
6. Какой процент литературы для «литопросов» Вы просмотрели/прочитали? (Так как речь шла о курсах педагогической направленности, одним из регулярных домашних заданий было чтение работ великих педагогов прошлого, по итогам которых в начале каждого занятия проводился короткий тест – «литопрос»).
7. Что бы Вы изменили в данном курсе?

Стоит отметить, что все заданные вопросы касались исключительно курса, а не работы преподавателя, что, с одной стороны, реализовывало принцип

оценивания результатов деятельности, а не субъектов педагогического процесса, а с другой стороны, позволяло снизить влияние субъективных факторов в процессе оценивания. Аналогичный опросник по практическим курсам предлагался на английском языке (так как сами курсы читались на английском языке). В дальнейшем, в 2018 г. опросник по практическим курсам был переведен с английского на русский язык, что позволило существенно повысить его заполняемость и получать более развернутые ответы на вопросы открытого типа, которые были туда добавлены в тот момент. Проводимые регулярно процедуры сбора обратной связи позволили повысить субъективно воспринимаемую полезность курса в глазах студентов.

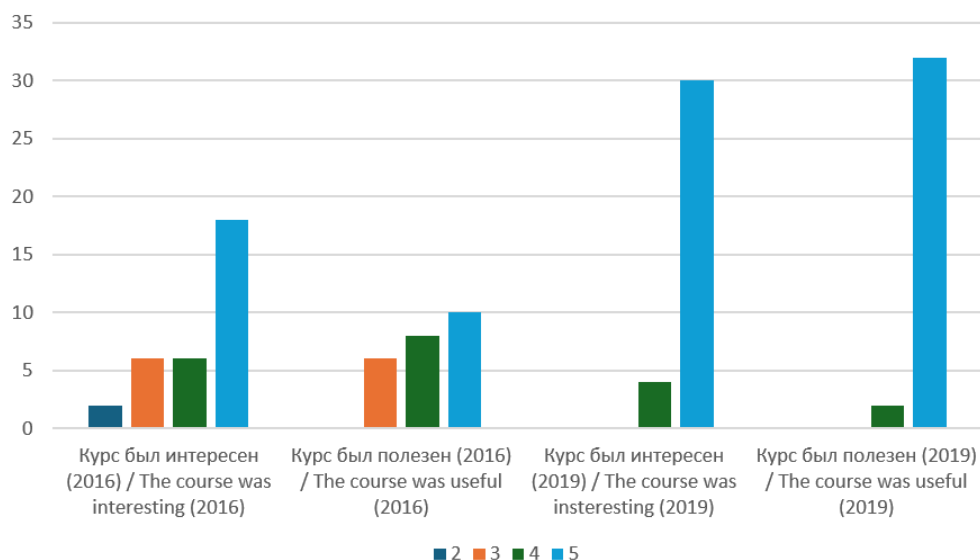


Рис. 1. Сравнение результатов академической обратной связи по курсу «Педагогика» в 2016 и 2019 гг.

Fig. 1. Comparative analysis of academic feedback on the course “Education” in 2016 and 2019

Схожие высокие показатели удовлетворенности студентов были достигнуты и по практическим курсам. Стоит отметить, что достигнуто улучшение при этом было в основном за счет рефлексии преподавателем, ведущим курс, результатов академической обратной связи по итогам каждого семестра, а наиболее ценными с точки зрения развития курса были как раз ответы на последний вопрос анкеты, который был вопросом открытого типа и позволял выявлять мнения студентов по поводу того, как курс мог бы быть улучшен.

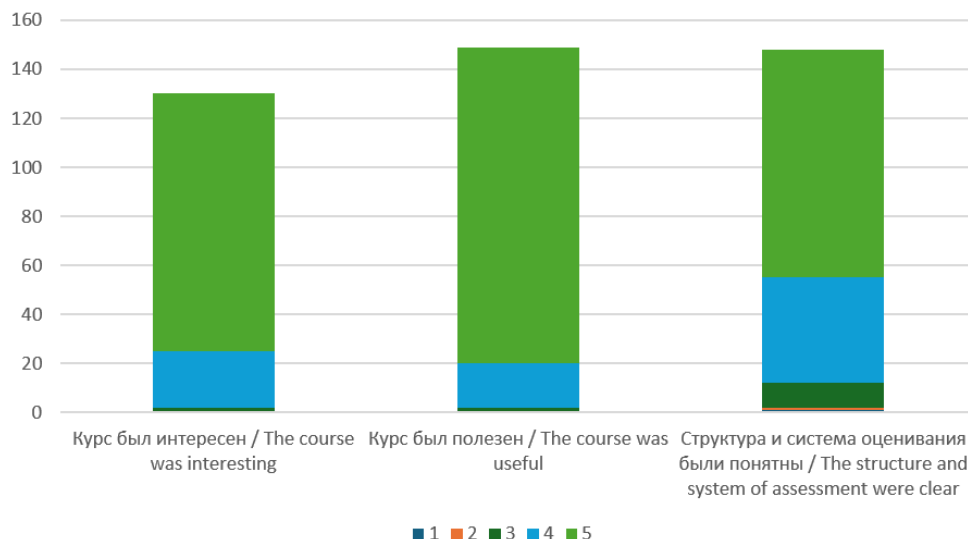
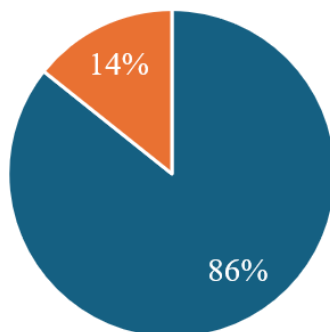


Рис. 2. Результаты академической обратной связи по практическим курсам (2018–2025 гг.)

Fig. 2. Academic feedback results for practical courses (2018–2025)

Для вовлечения большего количества студентов в предоставление академической обратной связи в анкету специально добавлялись вопросы, которые позволяли студентам влиять на содержание и методы обучения в рамках курса. Так как опрос по лекционным курсам проводился 2 раза в год (в середине и в конце курса), в анкету после первого семестра обучения был намеренно включен вопрос о целесообразности проведения «литопросов» в офлайн- или онлайн-формате. Изначально вопрос задавался в формулировке, нацеленной на сбор информации (Какой процент литературы для «литопроса» Вы просмотрели или прочитали?), однако в дальнейшем в анкету опроса после 1 семестра был добавлен вопрос («Литопросы» полезнее проводить в каком формате: а) онлайн-формате; б) офлайн-формате) и дальнейший вопрос открытого типа, в котором надо было аргументировать свой ответ на предыдущий вопрос.

"Литопробы" следует проводить в... / Literature reviews
should be conducted...



■ онлайн / online ■ в начале занятий / at the beginning of classes

Рис. 3. Ответ студентов на вопрос, влияющий на методы работы в курсе «Педагогика» (2017 г.)

Fig. 3. Student responses to the question influencing methods of learning in the course "Education" (2017)

Еще более интересными были ответы на вопрос открытого типа, где студентов просили аргументировать свой ответ на предыдущий вопрос. Приведем один из ответов студента 2017 г., который показывает, насколько полезными могут быть ответы на вопросы открытого типа в рамках академической обратной связи (все ответы студентов приводятся курсивом без изменения оригинального текста ответа): *«в любом случае, все студенты заняты подготовкой к другим предметам, написанием курсовых работ, своими личными делами, поэтому досконально изучать тексты для литопроса, оцениваемого в 1 балл, представляется очень нерациональным. Когда же ты выполняешь литопрос дома, ты можешь ознакомиться с материалом, а по мере прохождения литопроса уточнять какие-то моменты в Интернете / самом тексте. Таким образом, наиболее важные моменты усваиваются, время оптимизируется, баллы накапливаются, все довольны»*. Преподавателя данный ответ информирует о том, каким образом происходит подготовка и выполнение того или иного задания. Студенту же позволяет отрефлексировать процесс выполнения задания.

Как уже было отмечено, вопрос студентам о возможных улучшениях в курсе также показал свою большую пользу и информативность. Контент-анализ ответов респондентов позволяет сделать вывод, что основные направления совершенствования курса лежали в плоскости оптимизации системы оцени-

вания (что совпадает с результатами ответов на вопросы закрытого типа, где уровень удовлетворенности системой оценивания был ниже, чем у курса в целом) и усиления практической направленности обучения. Студенты выражали потребность в повышении прозрачности оценивания через внедрение цифровых инструментов мониторинга баллов (например, онлайн-таблиц), отказа от академического рейтинга (и данный метод действительно с 2018 г. не используется в рамках представленных курсов) и разработку четких критериев для каждого типа заданий. Существенный запрос был сформирован на расширение прикладных аспектов лекционных курсов: увеличение числа практических кейсов, разбор реальных педагогических ситуаций и углубление модулей по возрастной психологии и конфликтологии. Кроме того, предлагалось реформировать систему литопросов, снизив объем обязательного чтения или переведя тестирование в дистанционный формат, чтобы обеспечить более глубокое освоение материала при сохранении баланса учебной нагрузки. Отметим, что ежегодно 10–20 % респондентов отвечали, что в курсе не следует ничего менять.

Учитывая ценность академической обратной связи при ответе на вопросы открытого типа, с 2018 г. в анкету было добавлено еще несколько подобных вопросов.

1. Каковы Ваши общие впечатления о курсе? (Данный вопрос был специально поставлен первым для того, чтобы вопросы закрытого типа не наводили респондентов на то, что ожидается в их ответах на вопросы открытого типа).

2. Какая часть курса показалась Вам самой полезной?

3. Какая часть курса показалась Вам самой бесполезной? (Данные два вопроса специально имели зеркальную структуру для достижения баланса в формулировках вопросов).

Анализ ответов студентов на вопросы открытого типа по лекционным курсам педагогической направленности свидетельствует о превалировании исключительно положительного восприятия образовательного процесса, который характеризуется обучающимися как высокоинформативный, практически ориентированный и обладающий уникальной динамичной атмосферой. В качестве наиболее дидактически значимых и полезных элементов курса респонденты выделяли блоки возрастной психологии, семейного воспитания, разбор практических кейсов и решение педагогических задач, аргументируя это связью теоретического материала с реальной профессиональной деятельностью и личным жизненным опытом. Напротив, к категории наименее полезных аспектов студенты склонны относить историко-философские аспекты курсов, теоретические разделы о социализации и систему литературных опросов; критическая оценка последних обосновывается диспропорцией между значительными временными затратами на изучение объемных первоисточников и их субъективно воспринимаемой низкой актуальностью или избыточной детализацией вопросов в самих тестах. При этом стоит отметить, что доля респондентов, которые не смогли выделить бесполезные части курса (то есть

те, кто дал эксплицитный ответ, что не могут обозначить таких частей) составила 53 %.

Анализ данных по практическим курсам, полученных в ходе ответов на первый вопрос в 2018–2025 гг., показал высокую вовлеченность респондентов: из 149 анкетированных свое мнение выразил 141 человек (94,6 %), при этом средний объем высказывания составил 73 слова. Проведенный анализ лексем выявил частотность единиц «курс» (128), «запомнился» (39), «полезный» (37) и «интересный» (33); также регулярно упоминались «практический» (24), «занятия» (23), «преподаватель» (21) и «новые знания/навыки». Результаты контент-анализа позволяют сделать вывод о преимущественно позитивной оценке образовательного процесса: студентами особо подчеркиваются практикоориентированность содержания, высокая значимость приобретенных умений и интерактивный формат взаимодействия. В структуре ответов (с сохранением оригинальных формулировок) были выделены следующие приоритетные методические и содержательные элементы: «практические задания и упражнения» (30), «развитие языковых навыков» (20), «методика обучения иностранным языкам» (15), «проектирование уроков и microteaching» (12), «приемы работы с классом» (12), «подготовка к трудоустройству и оформление CV» (6), «classroom language» (6), «системы оценивания и создание тестов» (5), «анализ ошибок и коррекция» (5), а также «письменная обратная связь» (4) и «сторителлинг» (3).

В ходе анализа 142 ответов (средним объемом в 10 слов) на второй вопрос о наиболее ценных аспектах курса, не ограничивавший респондентов в выборе категорий (содержание, методы или средства обучения), как и в случае с лекционными курсами, была выявлена приоритетность практико-ориентированной составляющей обучения. Наиболее значимыми элементами курсов студенты назвали «педагогическую практику» (26 упоминаний), «различные формы фидбека» (22), «навыки составления резюме» (11), «проектирование и оценку учебных материалов» (14), а также «освоение языка классного обихода» (6) и методических основ преподавания. Полученные результаты показывают внутреннюю валидность анкеты, так как в значительной мере совпадают с ответами на первый вопрос.

Анализ 138 ответов на открытый вопрос о самой бесполезной части курса (средним объемом 8 слов), который, по аналогии с предыдущим, не ограничивал студентов в выборе между содержательными, методическими или техническими компонентами, выявил преимущественно позитивное отношение и, таким образом, не показал высокой информативности. Существенная часть выборки (41 человек) констатировала отсутствие бесполезных элементов, используя такие формулировки, как «все было полезно», «ничего» или «таких нет», что может интерпретироваться как высокий уровень удовлетворенности качеством обучения либо как нежелание выступать с критическими замечаниями. Трое участников затруднились с оценкой, выбрав варианты «не знаю» или «затрудняюсь ответить», что, вероятно, обусловлено несформированно-

стью однозначного мнения или недостаточной глубиной рефлексии относительно отдельных составляющих образовательного процесса.

Отдельно ответы на вопросы открытого типа были изучены на предмет наличия в них эксплицитно выраженной рефлексии респондентов касательно собственного обучения. На основании контент-анализа представленных ответов студентов по теоретическим курсам «Педагогика», «Педагогическая антропология» и «Педагогическая психология» за период 2016–2025 гг. установлено, что эксплицитно выраженную рефлексию демонстрируют примерно 26 % респондентов. В данных ответах наблюдается переход от дескриптивного описания характеристик курса к метакогнитивному анализу собственного опыта, профессионального самоопределения и трансформации личностных установок. Рефлексивный компонент в анкетах проявляется через интеграцию теоретического знания в структуру личного опыта («осознание историй из детства»), критическую самооценку профессиональных компетенций («чувствую себя более уверенно как преподаватель» или, напротив, «не уверена, что мне стоит заниматься преподаванием») и прослеживание прямой связи между обучением и изменением собственной практики («смогла улучшить свои методики с учениками»).

В схожей мере данные черты проявились при анализе ответов на открытые вопросы в рамках практических курсов. На основании контент-анализа представленных ответов установлено, что эксплицитно выраженная рефлексия (осознанное осмысление собственного опыта, профессиональной трансформации) наблюдается у 30 % респондентов. В то время как большинство студентов ограничились позитивными оценочными суждениями об организации курса, указанная группа продемонстрировала способность к метакогнитивному анализу, фиксируя изменения в своей профессиональной идентичности и конкретные способы интеграции полученных знаний в индивидуальную педагогическую деятельность.

Критическая составляющая академической обратной связи выразилась через сравнительный анализ текущего образовательного опыта с предыдущим, что позволяло студентам выявить субъективную ценность осваиваемых элементов содержания обучения: *«на бакалавриате нас учили только содержательной части»*. Важным показателем сформированности профессионального самосознания является показанная способность респондентов к интроспекции и проектированию будущего развития: от прямой констатации необходимости *«научиться проводить рефлексию, которая позволяет обозначить дальнейшие зоны развития»* до признания глубокой интериоризации самой рефлексивной установки, когда *«за время курса приучаешься к постоянной рефлексии, что очень важно для преподавателя»*. Таким образом, ответы студентов вышли за рамки формальной академической обратной связи, становясь инструментом глубокого анализа собственного профессионального становления.

Наконец, на валидационном этапе исследования в 2024–2025 гг. в анкету обратной связи по практическим курсам были добавлены вопросы, в которых студентам нужно было оценить достижение целей обучения по модулям и по конкретным задачам обучения. Всего курс содержал 10 модулей: 1) Знакомство с новой группой; 2) Планирование занятий; 3) Язык классного обихода; 4) Инструктирующая речь; 5) Введение языкового материала; 6) Обратная связь; 7) Стратегии сюжетности; 8) Публичная речь; 9) Проведение внеклассных мероприятий; 10) Стратегии трудоустройства. Интересным результатом можно считать то, хотя и было достоверно известно, что ни одна из групп в силу временных издержек и в результате решения преподавателей курса не успела пройти модуль 9 курса и соответственно целенаправленно поработать над достижением задач обучения по данному модулю, значительная часть студентов отметила задачи данного модуля как достигнутые.

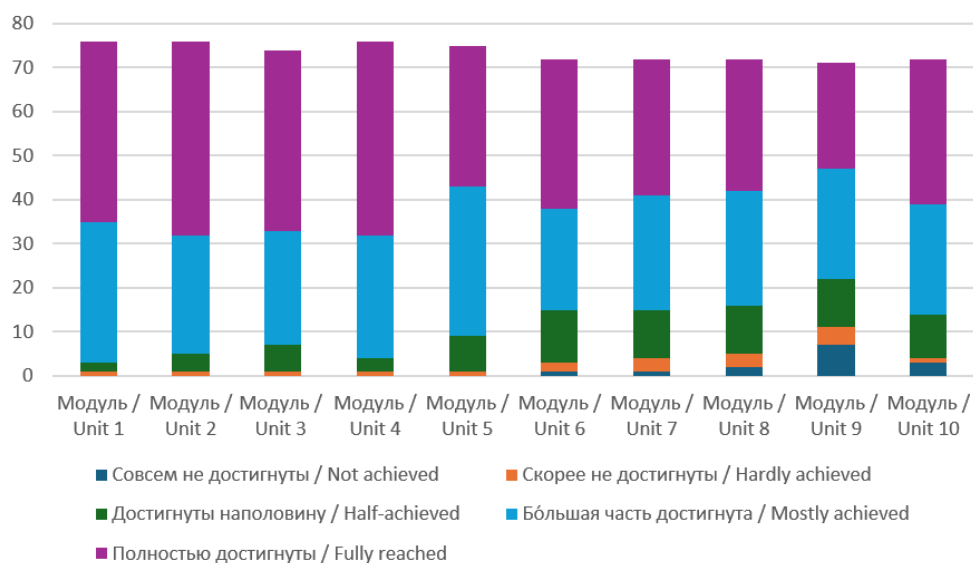


Рис. 4. Сравнительный анализ оценки достижения студентами целей модулей курса

Fig. 4. Comparative analysis of course aim completion by students

Отмечая малую достоверность того, что цели модуля 9 были полностью достигнуты примерно половиной опрошенных, можно все же отметить, что чуть менее половины респондентов отметили, что они были достигнуты наполовину, скорее не достигнуты или совсем не достигнуты. Таким образом, «уровень уверенности» (данный показатель рассчитывался путем выражения различных вариантов ответов численными значениями 0/0,25/0,5/0,75/1 по

степени уверенности соответственно) по данному модулю был все же значительно ниже, чем по остальным.

Кроме того, для определения внутренней валидности итоговой редакции анкеты был произведен расчет коэффициента Альфа Кронбаха (α) для полученных данных. Поскольку исходные данные при ответе на первые вопросы анкеты демонстрируют высокую степень единообразия (преобладание оценок «4» и «5» во всех выборках), итоговый показатель составил 0,92, что значительно превышает стандартно принимаемый в социально-педагогических исследованиях порог в 0,70. Полученный в этой части анкеты результат свидетельствует о высокой степени гомогенности вопросов и подтверждает, что все пункты опросника — от оценки интереса до полезности практических заданий — измеряют единый конструкт удовлетворенности качеством обучения. Анализ внутренней надежности части анкеты, оценивающий достижение целей курса по модулям, выявил еще более высокий показатель согласованности (Альфа Кронбаха $\alpha = 0,84$), что свидетельствует о высокой взаимосвязи между всеми десятью пунктами опросника. Столь высокое значение подтверждает, что шкала обладает внутренней валидностью и достаточно надежно измеряет единый латентный фактор – субъективное восприятие студентами полноты освоения программы курса.

Обсуждение

Полученные в ходе сбора обратной связи результаты позволили ответить на поставленные исследовательские вопросы и расширить представление о возможных функциях академической обратной связи в высшем образовании. Стоит отметить, что предыдущие публикации по данной теме в основном ориентировались на одну анкету обратной связи, которая использовалась несколько лет подряд без значительных изменений (например, в исследованиях Е. А. Кукуева, Е. А. Соловьевой и Л. В. Фединой [10] и I. Bongiovanni и D. Balgabekova [23]). В настоящей статье показана трансформация анкеты обратной связи на протяжении 10 лет от опоры на вопросы закрытого типа до целенаправленного использования вопросов открытого типа с целью стимуляции рефлексии обучающихся. Отдельно стоит отметить, что на финальном этапе исследования одна и та же анкета использовалась при подготовке педагогов в разных вузах, что созвучно целям и задачам проекта «Ядро высшего педагогического образования»¹.

Проведенное исследование подтвердило, что расположение вопросов закрытого и открытого типа относительно друг друга может иметь значение. Подтвержден приводимый в предыдущих исследованиях С. Neuert, K. Meitinger, D. Behr и M. Schonlau тезис о том, что вопросы открытого типа по-

¹ Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»): одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/728190373> (дата обращения: 19.02.2026).

звolyют получить более глубокое представление о мнениях респондентов по сути изучаемого явления [28]. Однако, вопреки приводимому в исследовании P. Hadler результату, согласно которому включение в анкеты вопросов открытого типа приводит к уменьшению пропорции проходящих опрос до конца [27], в случае академической обратной связи более 90 % студентов, начинавших проходить опрос, доводили его до конца, и добавление вопросов открытого типа в опрос не имело значительного влияния на пропорцию респондентов относительно общего количества прошедших курс студентов. При добавлении в анкету вопросов открытого типа была учтена приводимая в исследовании H. Schuman и S. Presser рекомендация о расположении вопросов открытого типа до вопросов закрытого типа [29] для того, чтобы изначально не направлять рефлексия и обратную связь обучающихся на какие-то определенные аспекты курса. Приведем примеры некоторых ответов студентов на первый вопрос (общие впечатления от курса), которые сложно было предположить заранее и выявить при помощи вопросов закрытого типа: *«очень неудобно в этом курсе то, что он проходит на 4 курсе... это вообще дико убивает... (и еще кушать надо, так что работа тоже немало времени занимает)...в общем, выжить очень тяжело»*; *хороший курс, однако иногда возникает впечатление, что Вас в курсе больше, чем материала»* (оба комментария 2017 г.). Все приведенные ответы содержали ценную информацию, которую могли учесть преподаватели курса в дальнейшем. Кроме того, часть ответов на вопросы открытого типа содержала сопоставление курсов, по которым запрашивалась обратная связь, с другими дисциплинами. Следовательно, сбор академической обратной связи на уровне одной программы или факультета может позволить проводить сопоставлять их восприятие студентами и выявлять лакуны в содержании профессиональной подготовки.

Полученные в ходе сбора академической обратной связи данные повлияли на методы, формы и средства обучения и оценивания в рамках рассмотренных курсов, что подтверждает результаты предыдущих исследований M. H. Johari о влиянии академической обратной связи на процесс обучения [15]. Преподаватели, которые вели курс, могли при помощи полученных результатов осмысливать собственные методы работы (схожий результат был описан в исследовании M. Ly [14]), регулярно обсуждали полученную академическую обратную связь с коллегами, в том числе на заседаниях кафедр (схожий результат наблюдался в исследовании S. D. Brookfield [22]). Кроме того, полученная информация использовалась при переработке рабочих программ дисциплин и разработке учебных пособий по курсу: было значительно увеличено количество кейсов и задач, решаемых в рамках теоретических курсов, а в практических курсах количество практик-симуляций уроков (microteaching) было увеличено от одного до трех. В то же время пожелание студентов об уменьшении объема чтения работ педагогов-классиков не привело к решению об изменении содержания курса, но было учтено преподавателем, который уделил дополнительное время разъяснению важности данной формы работы студентам.

Полученные в ходе настоящего исследования результаты также позволили преодолеть представленное в предыдущих публикациях А. А. Коренева [6] жесткое разграничение рефлексии по курсу как интроспекции и размышления, направленного на себя, академической обратной связи как информации, предоставляемой в первую очередь преподавателю курса и системе в целом, и педагогической обратной связи как информации, получаемой студентом о собственной учебной деятельности. Как уже было отмечено в ряде недавних исследований В. Bayraktar, К. Ragupathi и К. А. Troyer, предоставление академической обратной связи может стимулировать рефлексия и агентность обучающихся [19]. Главную роль в этом процессе играют ответы на опросы открытого типа, которые позволили выявить несколько типов рефлексии студентов. В первую очередь в ответах были представлены размышления респондентов о собственном профессиональном самоопределении: *«до него сомневалась, что хочу быть преподавателем, но курс заставил посмотреть на профессию по-новому, теперь я поняла, что хочу двигаться именно в этом направлении»*; *«появилось еще большее желание преподавать и появилась уверенность, что профессия выбрана правильно»*. Большую частотность проявления данной темы в академической обратной связи можно объяснить тем, что все курсы, по которым собиралась обратная связь в рамках настоящего исследования, имели выраженный профессионально ориентированный характер. В целом полученные результаты предыдущих исследований, подчеркивающих взаимосвязь обратной связи и агентности (S. Marginson [18]), и влиянию процедур обратной связи на приращение знания о процессе обучения (J. H. Nieminen, J. Tai, D. Boud [20]). Позитивная оценка большинством респондентов курсов укрепляет взаимосвязь между практиками сбора академической обратной связи и ростом удовлетворенности студентами педагогическим процессом, как уже было отмечено в исследованиях D. Deggs и S. W. Weaver [16]. В то же время исследование ответов студентов не позволило характеризовать их как механические и найти множество разнообразных проявлений субъектности обучающихся (вопреки полученным ранее результатам исследования А. К. С. Wong [32]).

Важным направлением рефлексии студентов были методы и средства обучения, использованные в ходе курса, и возможность интеграции их в собственную профессиональную деятельность. Существенный пласт рефлексивных суждений связан с прагматическим осмыслением учебного материала, при котором обучающиеся обдумывают конкретные способы применения освоенных умений и стратегий: *«многое теперь использую в своей частной практике»* или *«как только мы изучали какую-то тему, я понимала, как я могу переложить это на мою преподавательскую деятельность»*. Кроме того, студенты рефлексировали о том, насколько им удастся использовать в собственной профессиональной деятельности те или иные конкретные знания и умения, полученные в ходе курсов: *«в течение учебы я внедряла в свою работу новые знания и умения: стала давать более подробный фидбэк, использовать classroom discourse, чаще применять attention getters»*. Приведенный отрывок интересен еще и тем, что

отражает особенность академической обратной связи по курсам, которые читались на английском языке: смешение языков при предоставлении обратной связи. Все проанализированные анкеты были намеренно составлены на русском языке, чтобы иностранный язык не представлял дополнительной сложности для респондентов, однако 7 % полученных ответов на вопросы открытого типа были полностью на английском языке, а в 35 % наблюдалось смешение русского и английского языков. В контексте проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что в контексте читаемых на иностранном языке курсов студентам зачастую было проще предоставлять академическую обратную связь и осуществлять рефлексию на языке целевого содержания обучения (английском). Более того, англоязычные элементы практически всегда были высоко информативными, так как затрагивали конкретные аспекты курсов. Таким образом, в еще большей мере, чем в исследованиях J. H. Nieminen, J. Tai, D. Boud [20] и J. O'Reilly, E. O'Grady [21] подтверждается повышение осознания студентами педагогического процесса и связи предоставления обратной связи непосредственно с обучением.

В ответах респондентов проявился и один из самых распространенных типов рефлексии в образовании – метакогнитивная, разработанная в том числе в работах J. Merkebu [33]. При ответах на вопросы открытого типа студенты регулярно характеризовали собственные знания, умения и процесс научения в целом: *«я действительно узнала и открыла много нового лично для себя, скорее всего я смогла запомнить около 80 % всей информации»*; *«до этого курса было сложно вести урок на английском, т. к. не было достаточно знаний как объяснить то или иное задание»*. Метакогнитивная рефлексия была отчетливо выражена в 15 % ответов, касающихся практических курсов, и 24 % ответов по теоретическим курсам. Рефлексия в ответах выражалась через сопоставление текущего опыта с предыдущим обучением в бакалавриате, осознание преодоления психологических барьеров (*«стала намного увереннее»*, *«не чувствовала страха и осуждения»*), а также через критическую оценку собственных слабых сторон и зон роста. Часть комментариев фиксирует рост личной эффективности через преодоление психологических барьеров, что можно соотнести с аффективными компонентами метакогнитивной обратной связи, который отмечался и в предшествующих исследованиях С. Cornoldi [34]: *«Я отпустила, стала лучше себя чувствовать, стала лучше работать в команде»*; *«стала намного увереннее чувствовать себя как преподаватель»*. В целом можно отметить, что более половины (51,7 %) ответов на вопросы открытого типа имели выраженную эмоциональную окраску.

Отдельного влияния заслуживает то, насколько при заполнении анкет академической обратной связи проявились студенческая субъектность и агентность. Для определения пропорции ответов с выраженной субъектностью были выделены высказывания, содержащие личные местоимения («я», «мне», «мой», «мы», «наш», «для меня»), глаголы, выражающие личное мнение, восприятие или эмоциональное отношение (*«мне понравилось»*, *«я считаю»*, *«мне*

показалось», «я чувствовала», «хотелось бы», «я бы изменил»), а также прямые отсылки к личному опыту, трудностям или достижениям. Объективные утверждения без личной окраски, напротив, не учитывались. Проведенное исследование показало, что 44 % ответов на вопросы открытого типа по лекционным курсам и имели выраженную субъектность. Примечательно, что по практическим курсам процент ответов выделенных тем же методом составил 94 %, что может косвенно свидетельствовать о том, что в рамках практических курсов студенты были больше настроены на реализацию своей субъектности в рамках образовательного процесса. Кроме того, это может свидетельствовать о большей диалогичности процесса обучения в рамках практических курсов, позволяющих студентам открыто выражать свое мнение (подобный диалогический процесс, по мнению B. Bayraktar, K. Ragupathi и K. A. Troyer является в целом основой валидности механизмов обратной связи [19]).

Академическая обратная связь в предыдущих исследованиях S. A. Stanford также связывалась с агентностью студентов и их возможностью влиять на учебный процесс [17]. В рамках нашего исследования мы считали проявлением агентности студентов любые ответы, которые содержали рекомендации по изменению содержания, методов и средств обучения. В рамках лекционных курсов подобные рекомендации нам удалось найти в ответах двух третей респондентов (66 %), а в рамках практических курсов – 83 % респондентов. Как и в предыдущем случае с выражением субъектности, можно констатировать, что в рамках практических курсов намного больший процент респондентов использовал возможность повлиять на образовательный процесс через предоставление академической обратной связи. Стоит отметить, что формулировка одного из вопросов («Что бы Вы изменили в рамках данного курса?») напрямую на это наталкивала, а следовательно, невозможно установить, было ли это их личное желание или просто ответ на поставленный вопрос.

Наконец, по результатам проведенного исследования можно лишь частично говорить о влиянии культурных факторов на содержание академической обратной связи. С одной стороны, результаты ответов респондентов на вопросы открытого типа об интересности и полезности курса кажутся явно завышенными, что может свидетельствовать о высоком уровне социальной желательности при заполнении анкет. Так, при ответе на вопросы о достижении целей по модулям практических курсов и конкретным задачам обучения можно увидеть, что в ряде случаев как достигнутые были отмечены задачи, которым, по наблюдениям преподавателей, не удалось уделить должного внимания в силу временных и других ограничений. С другой стороны, в очередной раз можно подчеркнуть значимость вопросов открытого типа, которые позволяли студентам в том числе выразить критические замечания по поводу курса в целом.

Наконец, даже при явно завышенной оценке студентами достижения отдельных задач обучения, процент студентов, отметивших их как достигнутые был существенно ниже, что все же свидетельствует об определенной мере ва-

лидности полученных данных и их информативности для преподавателя, ведущего курс. В то же время, полученные данные по модулю 9 с большой мерой вероятности валидными не являются. Иными словами, данной информации сложно доверять как единственной валидной характеристике достижения обучающимися целей обучения, но она может показывать преподавателю, какие части курса были освоены более качественно, с точки зрения обучающихся. Сильная корреляция между ответами студентов разных вузов по тематическим блокам (Units 1–10) указывает на то, что респонденты оценивали прогресс в обучении системно, а структура анкеты успешно минимизирует случайные ошибки измерения. Однако, как и в предыдущем блоке данных, статистически значимое преобладание оценок «4» (большая часть достигнута) и «5» (полностью достигнута) свидетельствует о выраженной положительной асимметрии распределения, что подтверждает высокую удовлетворенность образовательным процессом, но может ограничивать возможности инструмента для выявления специфических трудностей в освоении отдельных, более сложных частей программы. Для будущих исследований рекомендуется использовать более широкую шкалу (например, 6- или 7-балльную).

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что полученные результаты исследования существенно дополняют имеющуюся теорию обратной связи в образовании, показывая условность разделения рефлексии, педагогической и академической обратной связи. Изначально не рассматривавшаяся в качестве средства обучения академическая обратная связь, может быть использована для развития субъектности и агентности студентов в рамках образовательного процесса, а также полностью соответствует обозначенным в Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года целям развития профессиональной мотивации будущих учителей и преподавателей¹. Наблюдаемое смешение уже ставших традиционными для современного образования типов информации является важным теоретическим результатом исследования, так как традиционно академическая обратная связь и рефлексия студентов достаточно строго разграничивались и студентам давались эксплицитные указания их разделять по основной направленности и целям.

Учитывая длительный характер проведенного исследования (10 лет), можно отметить, что анкеты академической обратной связи должны находиться в процессе постоянной доработки и улучшения, исходя из того, какую информацию (не) удастся получить. Можно прийти к выводу о том, что вопросы открытого типа должны быть обязательной частью подобных анкет, так как они позволяют получить существенно больше информации о субъективном восприятии студентами процесса обучения. Кроме того, рекомендуется рас-

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 19.02.2026).

полагать вопросы открытого типа до вопросов закрытого типа, чтобы не ограничивать респондентов с точки зрения тем и аспектов курса при ответе. Исследование также показало, что добавление вопросов открытого типа в анкеты обратной связи не имеет прямого влияния на заполняемость анкеты, которая составляет 50–70 % от участников курса при добровольном предоставлении академической обратной связи. Хочется подчеркнуть, что обязательным условием валидности сбора академической обратной связи является ее анонимность и несвязанность с формальным оцениванием результатов обучения. Для этого академическую обратную связь рекомендуется собирать после завершения зачетов или экзаменов и выставления оценок по курсам. В то же время многочисленные исследования говорят о том, что основным адресатом академической обратной связи должен оставаться преподаватель, ведущий курс, и наше исследование в очередной раз подтвердило данное суждение, показав, как информация, полученная с помощью академической обратной связи, может влиять на трансформацию методов и содержания обучения. Более того, добавление в анкеты академической обратной связи вопросов, направленных на принятие тех или иных решений по дальнейшему преподаванию курса (особенно, если курс занимает два семестра и опрос проводится между ними), может существенно повышать процент студентов, решающих предоставить академическую обратную связь.

Анализ ответов респондентов показал, что академическая обратная связь воспринимается значительной частью студентов как инструмент выражения собственной субъектности и агентности в образовании, особенно если обратная связь предоставляется по практическим курсам. Следовательно, можно рекомендовать целенаправленное включение в анкеты академической обратной связи вопросов, стимулирующих рефлексию студентов в дополнение к другим включенным в курс форматам рефлексии (стоит отметить, что практически все проанализированные практические курсы включали задание на написание рефлексивного обзора собственного обучения в рамках курса на английском языке, тем не менее, подавляющее большинство респондентов использовали академическую обратную связь как дополнительное пространство для рефлексии собственной учебной деятельности).

Практическая значимость проведенного исследования заключается в выработке за счет многолетнего процесса усовершенствования анкеты академической обратной связи, которая может быть использована в вузах различных профилей по итогам как лекционных, так и практических курсов. Представляется, что более широкое внедрение и изучение результатов академической обратной связи не только добавит еще одну форму педагогической коммуникации в отечественном образовании, но и позволит собирать больше данных для принятия решений в рамках педагогического процесса. Кроме того, систематический сбор обратной связи позволит студентам в большей мере реализовывать свою субъектность и проводить дополнительную рефлексию собственного профессионального выбора и учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Фетисов А.С. Потенциал и функции демонстрационного экзамена в педагогическом университете как отражение профессионализма будущего педагога. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2024;(1):137–147. doi:10.15593/2224-9389/2024.1.11
2. Барышников Н.В. Профессиональное мастерство и личностные качества креативного учителя иностранных языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2025;(6):358–362. doi:10.24412/1991-5497-2025-6115-358-362
3. Ketonen L., Nieminen J.H. Supporting student teachers' reflection through assessment: the case of reflective podcasts. *Teaching and Teacher Education*. 2023. doi:10.1016/j.tate.2023.104039
4. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 2017;23(4):387–405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
5. Yılmaz İ. Foundations of reflective teaching process: analysis of knowledge and tendencies of prospective science teachers. *Teacher Development*. 2026;30(1):141–159. doi:10.1080/13664530.2025.2483279
6. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema. Рема*. 2018;(2):112–127. Режим доступа: <https://rhema-journal.com/Rema-2-2018.pdf> (дата обращения: 19.02.2026).
7. Novak Y. Evaluation of student feedback as a tool for higher education quality enhancement. *R&E-SOURCE*. 2023;(1):117–127. doi:10.53349/resource.2023.is1.a1196
8. Okogbaa V. Quality in higher education: the need for feedback from students. *Journal of Education and Practice*. 2016;7(32):139–143. Accessed February 19, 2026. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122512.pdf>
9. Grincewicz A.M., Simunich B. Listening and learning: using student feedback as a quality assurance practice in an online degree program. In: Schmidt M., Earnshaw Y., Exter M., Tawfik A., Hokanson B., eds. *Transdisciplinary Learning Experience Design*. Cham: Springer; 2024:171–186. doi:10.1007/978-3-031-76293-2_14
10. Кукуев Е.А., Соловьева Е.А., Федина Л.В. Обратная связь как механизм осуществления открытости образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016;(51-6):392–398. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25838903_46308114.pdf (дата обращения: 19.02.2026).
11. Buchanan E.M., Miranda J.F., Stephens C. The reliability of student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025;50(7):997–1011. doi:10.1080/02602938.2025.2504618
12. Darwin S. *Research on the Design and Function of Student Evaluation*. Cham: Springer; 2016. doi:10.1007/978-3-319-41893-3_2
13. Gilbert R.O., Gilbert D.R. Student evaluations of teaching do not reflect student learning: an observational study. *BMC Medical Education*. 2025;25(1). doi:10.1186/s12909-025-06896-3
14. Ly M. Outcome-based feedback: collaborating with students for curriculum review. *ACBSP Region 10 Annual Conference 2023: Proceedings*; Phnom Penh, Cambodia, February 17–18, 2023. Phnom Penh: CamEd Business School; 2023:95–104. doi:10.62458/camed/oar/acbsp/95-104
15. Johari M.H., Hamid R., Baharom S. Students' feedback for continuous quality improvement of materials technology course outcomes via teaching & supervision evaluation system. *Journal of Engineering Science and Technology*. 2016;11(Special Issue on PEKA 2016):88–101. Accessed February 19, 2026. https://www.researchgate.net/profile/Roszilah-Hamid/publication/310263412_Students'_feedback_for_continuous_quality_improvement_of_materials_technology_course_outcomes_via_teaching_supervision_evaluation_system/links/582ae28508ae138f1bf40d5e/Students-feedback-for-continuous-quality-improvement-of-materials-technology-course-outcomes-via-teaching-supervision-evaluation-system.pdf

16. Deggs D., Weaver S.W. Using reflection to evaluate course outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*. 2009;6(2):41–48. doi:10.19030/tlc.v6i2.1171
17. Stranford S.A. Fostering student agency and motivation: co-creation of a rubric for self-evaluation in an ungraded course. *Frontiers in Education*. 2024;8. doi:10.3389/feduc.2023.1213444
18. Marginson S. Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*. 2014;18(1):6–22. doi:10.1177/1028315313513036
19. Bayraktar B., Ragupathi K., Troyer K.A. Building trust through feedback: a conceptual framework. *Teaching & Learning Inquiry*. 2025;13:1–19. doi:10.20343/teachlearninqu.13.7
20. Nieminen J.H., Tai J., Boud D. Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021;47(1):95–108. doi:10.1080/02602938.2021.1887080
21. O'Reilly J., O'Grady E. 'Our opinions really matter': conceptualising and operationalising authentic student voice through negotiated integrated curriculum. *Education 3-13*. 2024;52(6):811–829. doi:10.1080/03004279.2024.2331954
22. Brookfield S.D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. 2nd ed. San-Francisco: Jossey-Bass; 2017. 304 p. Accessed February 19, 2026. [https://www.wiley.com/en-es/Becoming+a+Critically+Reflective+Teacher %2C+2nd+Edition-p-9781119049708](https://www.wiley.com/en-es/Becoming+a+Critically+Reflective+Teacher+%2C+2nd+Edition-p-9781119049708)
23. Bongiovanni I., Balgabekova D. Ask me if I am engaged: a design-led approach to collect student feedback on their university experience. *Design and Technology Education: An International Journal*. 2021;26(1):89–117. doi:10.24377/DTEIJ.article1237
24. Rowley J. Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*. 2003;11(3):142–149. doi:10.1108/09684880310488454
25. Schellekens L.H., Van der Schaaf M.F., Baartman L.K.J., Van der Vleuten C.P.M., Kremer W.D.J., Bok H.G.J. Students' perceptions of the assessment programme's impact on self-regulated learning: a multiple-case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024;49(8):1074–1090. doi:10.1080/02602938.2024.2343317
26. Granados-Ortiz F.-J., Gómez-Merino A.I., Jiménez-Galea J.J., Santos-Ráez I.M., Fernandez-Lozano J.J., Gómez-de-Gabriel J.M., Ortega-Casanova J. Design and assessment of survey in a 360-Degree feedback environment for student satisfaction analysis applied to industrial engineering degrees in Spain. *Educational Sciences*. 2023;13(2):199. doi:10.3390/educsci13020199
27. Hadler P. The effects of open-ended probes on closed survey questions in web surveys. *Sociological Methods & Research*. 2023;54(1). doi:10.1177/00491241231176846
28. Neuert C., Meitinger K., Behr D., Schonlau M. Editorial: the use of open-ended questions in surveys. *Methods, Data, Analyses: A Journal for Quantitative Methods and Survey Methodology*. 2021;15(1):3–6. Accessed February 20, 2026. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73172-3>
29. Schuman H., Presser S. *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording, and Context*. Thousand Oaks: Sage Publications; 1996. 372 p.
30. Rook L., Dean B.A., Tofa M., Ellmers G., Villeneuve-Smith S., Kennedy M., et al. Student feedback for integrating reflection into the higher education curriculum; a cross disciplinary study. *Higher Education Research & Development*. 2025;1–15. doi:10.1080/07294360.2025.2548274
31. Moon J.A. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Routledge; 2000. 240 p. Accessed February 20, 2026. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203822296/reflection-learning-professional-development-jennifer-moon>
32. Wong A.C.K. Considering reflection from the student perspective in higher education. *Sage Open*. 2016;6(1):1–9. doi:10.1177/2158244016638706
33. Merkebu J., Veen M., Hosseini S., Varpio L. The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. 2024;29(4):1481–1500. doi:10.1007/s10459-023-10310-2

34. Cornoldi C. *The Impact of Metacognitive Reflection on Cognitive Control*. London: Psychology Press; 2014. 160 p. Accessed February 20, 2026. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315805733-7/impact-metacognitive-reflection-cognitive-control-cesare-cornoldi>
35. Gong Z., Van Swol L., Xu Z., Yin K., Zhang N., Gul Gilal F., Li X. High-power distance is not always bad: ethical leadership results in feedback seeking. *Frontiers in Psychology*. 2019;10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02137
36. Shah M., Pabel A. Making the student voice count: using qualitative student feedback to enhance the student experience. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2019;12(2):194–209. doi:10.1108/JARHE-02-2019-0030
37. Torres Castro U.E., Pineda-Báez C. How has the conceptualisation of student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000–2022. *Journal of Further and Higher Education*. 2023;47(9):1182–1195. doi:10.1080/0309877X.2023.2231358
38. Макарова Е.А. Личностно-ориентированный подход к развитию национальной эстетической культуры студентов педвуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022;10(6). Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN622.pdf> (дата обращения: 20.02.2026).
39. Rout S., Behera S.K. Constructivist approach in teacher professional development: an overview. *American Journal of Educational Research*. 2014;2(12):8–12. doi:10.12691/education-2-12A-2
40. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022;4(4):82–97. doi:10.52944/PORT.2022.51.4.006
41. Thumsiriwat J., Nuangchalerm P.A. Feasibility study of competency-based approaches in Teacher Education Program. *Journal of Practical Studies in Education*. 2025;6(3):97–100. doi:10.46809/jpse.v6i3.113
42. Alt D., Naamati-Schneider L., Weishut D.J.N. Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. 2023;48(12):1901–1917. doi:10.1080/03075079.2023.2217203

References

1. Fetisov A.S. Potential and functions of the demonstration exam in a pedagogical university as a reflection of the professionalism of a future teacher. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2024;1(1):137–147. (In Russ.) doi:10.15593/2224-9389/2024.1.11
2. Baryshnikov N.V. Professional mastery and personal qualities of a creative foreign language teacher. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*. 2025;6(6):358–362. (In Russ.) doi:10.24412/1991-5497-2025-6115-358-362
3. Ketonen L., Nieminen J.H. Supporting student teachers' reflection through assessment: the case of reflective podcasts. *Teaching and Teacher Education*. 2023. doi:10.1016/j.tate.2023.104039
4. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 2017;23(4):387–405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
5. Yılmaz İ. Foundations of reflective teaching process: analysis of knowledge and tendencies of prospective science teachers. *Teacher Development*. 2026;30(1):141–159. doi:10.1080/13664530.2025.2483279
6. Korenev A.A. Feedback in learning and pedagogical communication. *Rhema. Rema*. 2018;2(2):112–127. (In Russ.) Accessed February 19, 2026. <https://rhema-journal.com/Rema-2-2018.pdf>
7. Novak Y. Evaluation of student feedback as a tool for higher education quality enhancement. *R&E-SOURCE*. 2023;1(1):117–127. doi:10.53349/resource.2023.is1.a1196

8. Okogbaa V. Quality in higher education: the need for feedback from students. *Journal of Education and Practice*. 2016;7(32):139–143. Accessed February 19, 2026. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122512.pdf>
9. Grincewicz A.M., Simunich B. Listening and learning: using student feedback as a quality assurance practice in an online degree program. In: Schmidt M., Earnshaw Y., Exter M., Tawfik A., Hokanson B., eds. *Transdisciplinary Learning Experience Design*. Cham: Springer; 2024:171–186. doi:10.1007/978-3-031-76293-2_14
10. Kukuev E.A., Solovyeva E.A., Fedina L.V. Feedback as a mechanism for the openness of the educational process. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2016;(51-6):392–398. (In Russ.) Accessed February 19, 2026. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25838903_46308114.pdf
11. Buchanan E.M., Miranda J.F., Stephens C. The reliability of student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025;50(7):997–1011. doi:10.1080/02602938.2025.2504618
12. Darwin S. *Research on the Design and Function of Student Evaluation*. Cham: Springer; 2016. doi:10.1007/978-3-319-41893-3_2
13. Gilbert R.O., Gilbert D.R. Student evaluations of teaching do not reflect student learning: an observational study. *BMC Medical Education*. 2025;25(1). doi:10.1186/s12909-025-06896-3
14. Ly M. Outcome-based feedback: collaborating with students for curriculum review. *ACBSP Region 10 Annual Conference 2023: Proceedings*; Phnom Penh, Cambodia, February 17–18, 2023. Phnom Penh: CamEd Business School; 2023:95–104. doi:10.62458/camed/oar/acbsp/95-104
15. Johari M.H., Hamid R., Baharom S. Students' feedback for continuous quality improvement of materials technology course outcomes via teaching & supervision evaluation system. *Journal of Engineering Science and Technology*. 2016;11(Special Issue on PEKA 2016):88–101. Accessed February 19, 2026. https://www.researchgate.net/profile/Roszilah-Hamid/publication/310263412_Students'_feedback_for_continuous_quality_improvement_of_materials_technology_course_outcomes_via_teaching_supervision_evaluation_system/links/582ae28508ae138f1bf40d5e/Students-feedback-for-continuous-quality-improvement-of-materials-technology-course-outcomes-via-teaching-supervision-evaluation-system.pdf
16. Deggs D., Weaver S.W. Using reflection to evaluate course outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*. 2009;6(2):41–48. doi:10.19030/tlc.v6i2.1171
17. Stranford S.A. Fostering student agency and motivation: co-creation of a rubric for self-evaluation in an ungraded course. *Frontiers in Education*. 2024;8. doi:10.3389/feduc.2023.1213444
18. Marginson S. Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*. 2014;18(1):6–22. doi:10.1177/1028315313513036
19. Bayraktar B., Ragupathi K., Troyer K.A. Building trust through feedback: a conceptual framework. *Teaching & Learning Inquiry*. 2025;13:1–19. doi:10.20343/teachlearninqu.13.7
20. Nieminen J.H., Tai J., Boud D. Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021;47(1):95–108. doi:10.1080/02602938.2021.1887080
21. O'Reilly J., O'Grady E. 'Our opinions really matter': conceptualising and operationalising authentic student voice through negotiated integrated curriculum. *Education 3-13*. 2024;52(6):811–829. doi:10.1080/03004279.2024.2331954
22. Brookfield S.D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. 2nd ed. San-Francisco: Jossey-Bass; 2017. 304 p. Accessed February 19, 2026. <https://www.wiley.com/en-es/Becoming+a+Critically+Reflective+Teacher%2C+2nd+Edition-p-9781119049708>
23. Bongiovanni I., Balgabekova D. Ask me if I am engaged: a design-led approach to collect student feedback on their university experience. *Design and Technology Education: An International Journal*. 2021;26(1):89–117. doi:10.24377/DTEIJ.article1237

24. Rowley J. Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*. 2003;11(3):142–149. doi:10.1108/09684880310488454
25. Schellekens L.H., Van der Schaaf M.F., Baartman L.K.J., Van der Vleuten C.P.M., Kremer W.D.J., Bok H.G.J. Students' perceptions of the assessment programme's impact on self-regulated learning: a multiple-case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024;49(8):1074–1090. doi:10.1080/02602938.2024.2343317
26. Granados-Ortiz F.-J., Gómez-Merino A.I., Jiménez-Galea J.J., Santos-Ráez I.M., Fernandez-Lozano J.J., Gómez-de-Gabriel J.M., Ortega-Casanova J. Design and assessment of survey in a 360-Degree feedback environment for student satisfaction analysis applied to industrial engineering degrees in Spain. *Educational Sciences*. 2023;13(2):199. doi:10.3390/educsci13020199
27. Hadler P. The effects of open-ended probes on closed survey questions in web surveys. *Sociological Methods & Research*. 2023;54(1). doi:10.1177/00491241231176846
28. Neuert C., Meitinger K., Behr D., Schonlau M. Editorial: the use of open-ended questions in surveys. *Methods, Data, Analyses: A Journal for Quantitative Methods and Survey Methodology*. 2021;15(1):3–6. Accessed February 20, 2026. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-73172-3>
29. Schuman H., Presser S. *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording, and Context*. Thousand Oaks: Sage Publications; 1996. 372 p.
30. Rook L., Dean B.A., Tofa M., Ellmers G., Villeneuve-Smith S., Kennedy M., et al. Student feedback for integrating reflection into the higher education curriculum; a cross disciplinary study. *Higher Education Research & Development*. 2025;1–15. doi:10.1080/07294360.2025.2548274
31. Moon J.A. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Routledge; 2000. 240 p. Accessed February 20, 2026. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203822296/reflection-learning-professional-development-jennifer-moon>
32. Wong A.C.K. Considering reflection from the student perspective in higher education. *Sage Open*. 2016;6(1):1–9. doi:10.1177/2158244016638706
33. Merkebu J., Veen M., Hosseini S., Varpio L. The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. 2024;29(4):1481–1500. doi:10.1007/s10459-023-10310-2
34. Cornoldi C. *The Impact of Metacognitive Reflection on Cognitive Control*. London: Psychology Press; 2014. 160 p. Accessed February 20, 2026. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315805733-7/impact-metacognitive-reflection-cognitive-control-cesare-cornoldi>
35. Gong Z., Van Swol L., Xu Z., Yin K., Zhang N., Gul Gilal F., Li X. High-power distance is not always bad: ethical leadership results in feedback seeking. *Frontiers in Psychology*. 2019;10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02137
36. Shah M., Pabel A. Making the student voice count: using qualitative student feedback to enhance the student experience. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2019;12(2):194–209. doi:10.1108/JARHE-02-2019-0030
37. Torres Castro U.E., Pineda-Báez C. How has the conceptualisation of student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000–2022. *Journal of Further and Higher Education*. 2023;47(9):1182–1195. doi:10.1080/0309877X.2023.2231358
38. Makarova E.A. Personality-oriented approach to the development of national aesthetic culture of students of a pedagogical university. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2022;10(6). (In Russ.) Accessed February 20, 2026. <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN622.pdf>
39. Rout S., Behera S.K. Constructivist approach in teacher professional development: an overview. *American Journal of Educational Research*. 2014;2(12):8–12. doi:10.12691/education-2-12A-2

40. Zeer E.F., Zavodchikov D.P. Model of soft-competencies of a teacher of secondary vocational education. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*. 2022;(4):82–97. (In Russ.) doi:10.52944/PORT.2022.51.4.006
41. Thumsiriwat J., Nuangchalerm P. A. Feasibility study of competency-based approaches in teacher education program. *Journal of Practical Studies in Education*. 2025;6(3):97–100. doi:10.46809/jpse.v6i3.113
42. Alt D., Naamati-Schneider L., Weishut D.J.N. Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. 2023;48(12):1901–1917. doi:10.1080/03075079.2023.2217203

Информация об авторах:

Касаткин Пётр Игоревич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры мировых политических процессов, и.о. заведующего кафедрой методологии научных исследований Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1361-6747, ResearcherID AAH-6819-2019, Scopus Author ID 55968692200. E-mail: pkas@mail.ru

Корнев Алексей Александрович – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1695-4135, ResearcherID PGS-8704-2026. E-mail: studywithkorenev@gmail.com

Гулов Артём Петрович – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7192-5316, ResearcherID AEM-0663-2022. E-mail: gulov@tea4er.org

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 28.03.2026; поступила после рецензирования 29.07.2026; принята к публикации 02.09.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Petr I. Kasatkin – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of World Political Processes, Acting Head of the Department of Research Methodology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1361-6747, ResearcherID AAH-6819-2019, Scopus Author ID 55968692200. E-mail: pkas@mail.ru

Alexey A. Korenev – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1695-4135, ResearcherID PGS-8704-2026. E-mail: studywithkorenev@gmail.com

Artem P. Gulov – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Department of English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7192-5316, ResearcherID AEM-0663-2022. E-mail: gulov@tea4er.org

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting empirical data, processing data, and writing the article.

Data and materials availability. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors upon reasonable request.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 28.03.2025; revised 29.07.2026; accepted for publication 02.09.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.