

Научно-исследовательская статья

УДК 378.8.091.313.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.04

## РЕФЛЕКСИВНАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ВУЗАХ ИХ УЧАСТНИКАМИ

Минзиля Ниязовна Шагиахметова<sup>1</sup> ✉,

Венера Гильмхановна Закирова<sup>2</sup> ✉

<sup>1,2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

<sup>1</sup> minzilka0295@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

<sup>2</sup> Ivzakiro@kpfu.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

**Аннотация.** Рефлексивная оценка педагогических практик их участниками является недооцененным компонентом устойчивого развития образовательного процесса в высшем учебном заведении. В настоящее время существует необходимость в разработке и внедрении разнообразных форм обратной связи, которые будут способствовать качественному анализу прохождения педагогической практики для обеспечения успешной адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, академической успеваемости студентов и их психологической безопасности. Цель настоящего исследования заключается в описании и всестороннем анализе основных требований и ожиданий участников педагогической практики, которые должна учитывать образовательная организация. Во время проведения исследования использовались методы теоретического и эмпирического сбора данных. Для достижения цели научной работы были опрошены все участники педагогической практики: студенты-практиканты, руководители практик, в том числе из профильных организаций, руководители образовательных учреждений. Проведенное анкетирование позволило произвести тщательный анализ основных требований будущих учителей начальных классов к организации педагогических практик. Результаты исследования предполагается применить при формировании предложений практической направленности, ориентированных на то, чтобы усовершенствовать организацию педагогической практики в высших учебных заведениях. Соответствующие результаты могут выступать в качестве основы для формирования представлений в отношении практической подготовки лиц, проходящих обучение в высшем учебном заведении, определения проблемных аспектов функционирования вуза для последующего совершенствования.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, вузы, подготовка педагога, обратная связь от участников образовательного процесса

## Original article

UDC 378.8.091.313.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.04

**REFLEXIVE ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES  
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS  
BY THEIR PARTICIPANTS***Minzilya Niyazovna Shagiakhmetova*<sup>1</sup> ✉,*Venera Gilmkhanovna Zakirova*<sup>2</sup> ✉<sup>1,2</sup> *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*<sup>1</sup> *minzilka0295@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839><sup>2</sup> *lvzakiro@kpfu.ru* ✉, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

**Abstract.** The reflexive assessment of pedagogical practices by their participants is an underestimated component of the sustainable development of the educational process in higher education. Currently, there is a need to develop and implement various forms of feedback that will contribute to the qualitative analysis of the passage of pedagogical practice to ensure the successful adaptation of students to professional activities, academic performance of students and their psychological safety. The purpose of this study is to describe and comprehensively analyze the basic requirements and expectations of participants in pedagogical practice, which should be taken into account by an educational organization. During the study, methods of theoretical and empirical data collection were used. To achieve the goal of scientific work, all participants of pedagogical practice were interviewed: student interns, heads of practices, including from specialized organizations, heads of educational institutions. The conducted survey made it possible to make a thorough analysis of the basic requirements of future primary school teachers for the organization of pedagogical practices. The results of the study are supposed to be applied in the formation of practical proposals aimed at improving the organization of pedagogical practice in higher educational institutions. The relevant results can serve as a basis for the formation of ideas regarding the practical training of persons studying at a higher educational institution, the definition of problematic aspects of the functioning of the university for further improvement.

**Keywords:** pedagogical practice, universities, teacher training, feedback from participants in the educational process

**Для цитирования:** Шагиахметова, М. Н., Закирова, В. Г. (2023). Рефлексивная оценка организации педагогических практик в вузах их участниками. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 80–93. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.04>

**For citation:** Shagiakhmetova, M. N., & Zakirova, V. G. (2023). Reflexive assessment of pedagogical practices in higher education institutions by their participants. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 80–93. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.04>

## Введение

**В** числе ключевых составляющих подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего специального и высшего образования, являющегося практико-ориентированным, следует выделить педагогическую практику. Благодаря практике у студентов формируются индивидуальные творческие возможности, требующиеся для осуществления учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях. Профессиональная практическая подготовка будущих учителей начальных классов является значимым компонентом высшего образования, формирующим преданность профессии педагога и способствующим развитию непрерывного образования в профессии и адаптации к новым условиям рынка труда. Прохождение обучающимися педагогической практики — условие успешной выработки профессионально-педагогических навыков. За счет данной практики обеспечивается связь подготовки студентов по теоретическим вопросам с дальнейшей их практической подготовкой. Существующая в вузах система педагогической практики позволяет добиться высокой профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Однако, с другой стороны, формы, методы и средства организации педагогических практик несовершенны и требуют улучшения на основе актуальных научных исследований, посвященных практической подготовке будущих учителей, и требований современного рынка труда. Это улучшение будет возможно, если определить слабые стороны системы практической подготовки студентов — будущих учителей начальных классов.

Одним из действенных способов выявления преимуществ и недостатков организации педагогических практик является рефлексивная оценка, которая отражает степень удовлетворенности участников педагогической практики существующей системой. Мониторинг удовлетворенности при этом основывается на развиваемой в высшем учебном заведении системе обратной связи. Удовлетворенность организацией практической подготовки является областью взаимных ожиданий участников. *Рефлексивная оценка* организации педагогических практик в университете отражает удовлетворение потребностей, характеризующих состояние и тенденции развития образовательной среды.

## Обзор литературы

Анализ научных работ показывает, что существует множество исследований, отражающих опыт изучения процесса практической подготовки будущих учителей и практическую значимость включения участников образовательного процесса в систему оценки качества для совершенствования образования в высших учебных заведениях.

В диссертационных исследованиях представлен комплекс параметров, по которым может проводиться оценка качественного уровня реализуемого в вузе образовательного процесса (Бебенина, 2011<sup>1</sup>; Граничина, 2009<sup>2</sup>), определены и обоснованы психолого-педагогические условия положительного отношения обучающихся к деятельности учебно-познавательного характера (Данилова, 2007<sup>3</sup>), психологические условия обеспечения удовлетворенности обучающихся предоставляемых вузом образовательными услугами (Салпагарова, 2005<sup>4</sup>), представлена модель обеспечения удовлетворенности студентов педагогического колледжа деятельностью учебного характера (Чельцова, 2004<sup>5</sup>).

В научно-педагогической литературе анализируются различные организационные, содержательные, технологические компоненты, связанные с подготовкой будущих учителей к педагогической деятельности. Данные проблемы раскрываются в трудах таких ученых, как В. А. Слостенин, О. А. Абдуллина, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Орлов, А. В. Глузман, Л. В. Загрекова, В. В. Николина, Г. А. Такишева, Г. Н. Уйсинбаева, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер и др. (Слостенин, 2008; Абдуллина, 1989; Абульханова-Славская, 1980; Орлов, 2000; Глузман, 1996; Загрекова и Николина, 2004; Такишева и Уйсинбаева, 2017; Кузьмина, 1990; Зеер, 2017).

Что касается зарубежных исследований, то характеристикой факторов, оказывающих влияние на оценку учебного процесса, занимались такие ученые, как: Б. Брокс с соавторами; А. С. Краутманн и В. Сандер; М. А. Макферсон, Р. Т. Джефел и М. Ким; Дж. Франклин и М. Тхоль; Т. М. Хекерт с соавторами (Brockx, Spooren, & Mortelmans, 2011; Krautmann, & Sander, 1999; McPherson, Jewell, & Kim, 2009; Theall, & Franklin, 2001; Heckert et al., 2006); экспериментальное подтверждение эффективности методик, применяемых для оценки учебного процесса, можно найти в работах таких ученых, как: З. Зерихун с соавторами; Х. Марш; Т. Халадина и А. Амрайн-Бердсли; П. Спурен, Д. Мортельман и Дж. Денкенс (Zerihun, Beishuizen, & Van, 2012; Marsh, 2007; Haladyna, & Amrein-Beardsley, 2009; Spuren, Mortelmans, & Denekens, 2007); результаты влияния на эффективность обучения оценивания обучающимися учебного процесса изучали С. А. Сафави с соавторами (Safavid et al., 2013); анализом вопросов, относящихся к онлайн-оцениванию учебного процесса, занимались Дж. В. Левандовски с соавторами (McIntyre et al., 2013).

<sup>1</sup> Бебенина, Е. В. (2018). *Методология применения рейтингов для изучения образовательного пространства*. Дис. ... д-ра пед. наук. Москва. 518 с.

<sup>2</sup> Граничина, О. А. (2009). *Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом*. Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург. 349 с.

<sup>3</sup> Данилова, Е. В. (2007). *Формирование позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности*. Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь. 205 с.

<sup>4</sup> Салпагарова, А. У. (2005). *Психологические условия удовлетворенности студента образовательными услугами вуза*. Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь. 178 с.

<sup>5</sup> Чельцова, М. Г. (2004). *Формирование удовлетворенности учебной деятельностью студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки*. Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк. 188 с.

В качестве значимого показателя качественного уровня процесса практической подготовки выступает удовлетворенность участников данным процессом, о чем свидетельствуют результаты анализа психолого-педагогических публикаций по теме исследования.

При этом применяемые Минобрнауки РФ при оценке качества высшего образования методы, связанные с интернет-тестированием, аккредитацией, лицензированием, преимущественно ориентированы на то, чтобы принимать решения, относящиеся к управлению, текущему администрированию.

С учетом данного обстоятельства следует отметить недостаточность действенных инструментов, методов оценки степени удовлетворенности практической подготовкой ее участников, которые необходимы вузам для того, чтобы совершенствовать учебный процесс. Существует проблема, связанная с поиском действенных средств, методов обеспечения обратной связи в отношении удовлетворенности практической подготовкой.

## Методы исследования

Качественный уровень организации образовательного процесса на современном этапе оценивается на основе следующих подходов:

- подходов, которые предполагают субъективное оценивание экспертами качественного уровня оказываемых услуг;
- подходов, основа которых — статистические данные, объективные показатели, связанные с рейтингом, лицензированием, промежуточной аттестацией, аккредитацией и др.

Обеспечение полноты представления в отношении качественного уровня организации образовательного процесса возможно на основе комплексного подхода, предполагающего необходимость интегрировать субъективные оценки и данные, являющиеся объективными.

Для того чтобы оценивать организацию педагогической практики, требуется сформировать систему взаимодействия между вузом и участниками данной практики, систему отслеживания данными субъектами качественного уровня образовательного процесса.

В рамках отслеживания качественного уровня образовательного процесса требуется на систематической основе соотносить результаты с имеющимися у участников ожиданиями и требованиями, определять направления изменений данных ожиданий и требований, формировать прогнозы, принимать управленческие решения, вносить изменения в образовательные программы.

С учетом цели данного исследования ведущие направления мониторинга должны быть связаны с:

- выявлением показателей, которые отражают удовлетворенность обучающихся прохождением педагогической практики и освоение практических компетенций;

- измерением показателей отношения к организации педагогической практики лиц, являющихся руководителями практик;
- выявлением показателей, которые относятся к участникам практики, являющимися внешними (руководителям школ, работодателям).

В соответствии с указанной информацией осуществлялось составление анкет, на основе которых изучалась удовлетворенность участников организацией педагогических практик в Казанском федеральном университете.

В анкете были представлены открытые и закрытые, прямые и косвенные оценочные вопросы-утверждения (двадцать один вопрос). Опрашиваемые либо выражали согласие с утверждением с различной степенью уверенности, либо несогласие. Дискриминантность оценок обеспечивалась за счет вариантов ответов: «полностью не удовлетворен»; «частично не удовлетворен», «трудно сказать», «частично удовлетворен»; «полностью удовлетворен».

Представленные в анкете вопросы были распределены по пяти основным направлениям исследования, связанным с:

- 1) организацией педагогической практики;
- 2) обеспечением прохождения педагогической практики в методическом, информационном отношениях;
- 3) бытовыми, социальными условиями прохождения практики;
- 4) особенностями взаимодействия (психолого-педагогического, социально-психологического) между студентами и администрацией, преподавателем.
- 5) мотивацией к деятельности профессионального характера.

## **Участники исследования**

Местом проведения анкетного опроса являлся функционирующий в составе Казанского федерального университета Институт психологии и образования. Респондентами являлись обучающиеся третьего – пятого курсов по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Наряду со студентами (сто сорок восемь человек), в число респондентов входили руководители образовательных организаций с мест прохождения практики (сорок пять человек), а также руководители практик из вуза и профильных организаций (шестьдесят человек). Опрос проводился на протяжении апреля – октября 2022 г.

## **Результаты исследования**

Обработка результатов анкетного опроса осуществлялась с использованием методов контент-анализа и корреляционного анализа.

На вопрос из первого блока анкеты «Насколько вы удовлетворены выбором образовательной организации для прохождения педагогической практики?»



положительно ответили 61 % респондентов. Однако 40 % студентов считают, что им трудно выбрать профильную организацию для прохождения педагогической практики. Причинами этого являются местоположение базы практики, отношение руководителя практики и администрации школы к студентам. Результаты ответов руководителей практик из профильных организаций и руководителей образовательных учреждений на вопрос «Насколько вы довольны количеством студентов, проходящих у вас практику? Хотелось ли вам привлечь больше студентов — будущих учителей начальных классов — в вашу организацию?» были следующие: только 32 % руководителей планируют увеличить количество практикантов, остальные 68 % респондентов довольны количеством студентов либо считают, что их количество необходимо уменьшить. Данный показатель можно связать с тем, что действующие учителя начальных классов, а по совместительству руководители практик, не могут найти баланс между непосредственными должностными обязанностями и организацией педагогической практики студентов. Это значительным образом коррелирует с ответами руководителей практик из высшего учебного заведения на вопрос об установлении отношений «высшее учебное заведение – школа» для распределения студентов по базам практик. При этом 50 % руководителей практик ответили, что это является основополагающей проблемой.

Оценка качества прохождения педагогической практики сложилась следующим образом: 75 % студентов положительно оценивают качество прохождения педагогической практики, остальные 25 % полагают, что не получили необходимых практических навыков за время прохождения практики. Результаты ответов руководителей практик и потенциальных работодателей незначительно отличаются от показателей студентов в меньшую сторону. По их мнению, только 63 % студентов в полном объеме реализовали педагогический потенциал, сформировали необходимые компетенции. Следовательно, можно сделать вывод, что студенты оценивают собственные навыки выше по сравнению с оценкой преподавателей и потенциальных работодателей.

Сегодня руководству высших учебных заведений необходимо иметь точное представление о потребностях студентов и будущих работодателей, чтобы оперативно реагировать на их запросы. Основой высокого качества профессиональной практической подготовки студентов во время практической подготовки являются:

- взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением;
- содержание педагогических практик;
- отношения участников педагогической практики;
- мотивация к будущей профессиональной деятельности.

Оценка взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением в Казанском (Приволжском) федеральном государственном университете включала в себя пять показателей (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Оценка взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением  
Assessing the relationship between practice and theoretical learning

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Обозначение целей и задач практики по формированию компетенций	7	15	45	50	26	5	6	28	21	3	7	4	15	16	3
2	Обогащение теоретическими знаниями, полученными в процессе прохождения практики	15	10	60	23	40	0	10	8	12	30	0	0	16	14	15
3	Решение профессиональных задач	0	18	30	62	38	0	10	8	12	30	0	0	16	14	15
4	Самостоятельное выполнение профессиональных действий	0	27	21	43	57	12	18	26	4	0	9	16	12	8	0
5	Разбор проблемных производственных ситуаций	28	21	20	49	30	8	21	22	5	4	7	17	13	8	0



Распределение ответов свидетельствует о том, что участники педагогической практики в целом позитивным образом оценивают взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением. Абсолютное большинство респондентов отмечают обогащение теоретических знаний во время прохождения педагогической практики. Каждый из выделенных индикаторов оценки процесса педагогической практики был оценен на «хорошо» и «отлично» (более 50 %). Как видно из ответов (см. табл. 1), прослеживается однозначная связь между оценкой руководителей практик и оценкой потенциальных работодателей. Если говорить об общей оценке взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением, то 78 % респондентов воспринимают взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением как хорошую и очень хорошую.

В таблице 2 представлена группа показателей, по которым оценивалось качество организации педагогических практик.

Таблица 2 / Table 2

**Оценка содержания педагогических практик**  
**Evaluation of the content of pedagogical practices**

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Подготовительный этап	0	0	23	27	98	0	0	6	9	45	0	0	6	9	45
2	Основная часть	16	20	48	45	19	8	8	14	16	14	5	6	11	9	13
3	Индивидуальная защита результатов педагогической практики	38	33	20	47	10	18	16	14	7	5	5	6	11	9	13

На основании результатов анкетирования по оценке содержания педагогических практик можно сделать следующий вывод: большинство участников положительно оценивают подготовительный этап. Однако в процессе анализа ответов участников мы обратили внимание на то, что 26 % всех участников недовольны организацией основной части педагогической практики. Кроме того, у студентов-практикантов — будущих учителей начальных классов — вызывает затруднение защита результатов прохождения педагогической практики. Об этом сообщают и руководители практик.

В таблице 3 представлена группа показателей, по которым оценивались отношения участников педагогических практик.

Показатели отношений участников педагогической практики являются в значительной степени высокими, среди ответов респондентов не выявлена негативная оценка, более 50 % респондентов оценили взаимоотношения

Таблица 3 / Table 3

**Оценка отношения участников педагогической практики**  
**Assessment of the attitudes of participants in pedagogical practice**

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Взаимопонимание	0	0	46	50	52	0	0	6	7	47	0	0	0	13	32
2	Взаимоуважение	0	0	46	50	52	0	0	6	7	47	0	0	0	13	32
3	Благоприятная, психологически комфортная атмосфера	0	0	38	54	56	0	0	6	7	47	0	0	0	6	39

между участниками педагогической практики как хорошие и отличные. Это позволяет нам сделать вывод о том, что участники уважительно относятся друг к другу и что педагогическая практика проходит в благоприятной, психологически комфортной атмосфере.

Анализ мотивации к будущей профессиональной деятельности свидетельствует о том, что мотивация некоторых студентов была намного выше до прохождения педагогической практики, некоторые трудности при выполнении профессиональных педагогических задач стали причиной понижения мотивации к профессиональной деятельности. Руководители практик и потенциальные работодатели отмечают, что большое количество студентов замотивированы в прохождении педагогической практики и готовы к самостоятельному выполнению профессиональных действий и решению педагогических задач. При этом они отмечают, что мотивация у некоторых студентов-практикантов после прохождения педагогической практики снижается, а также то, что есть студенты, у которых после прохождения педагогической практики, наоборот, возникает чувство преданности профессии педагога.

## Выводы

Безусловно, для будущего специалиста очень важным, наряду с теоретическими знаниями и готовностью адаптироваться к новой среде, является получение практических навыков, в том числе и в условиях цифровизации образования. В этой связи в качестве интегрального показателя, использованного участниками при оценке педагогической практики, выступали ответы на вопрос, связанный с достаточностью объема навыков практического характера, для того чтобы выполнять предусмотренные для учителя начальных

классов профессиональные обязанности. Доля опрошенных, указавших на достаточность соответствующих навыков, составила 52 %. Доли респондентов, представивших иные варианты ответов, распределились следующим образом: доля затруднившихся с ответом практикантов составила 7 %, на недостаточность навыков указали 3 % респондентов, ответы «скорее достаточно» и «безусловно достаточно» представили 22 % и 16 % опрошенных соответственно. Доля практикантов, указавших, что прохождение практики способствовало формированию убежденности в верном выборе специальности, составила 58 %. В выборке респондентов удельный вес студентов, указавших, что за период прохождения практики у них сформировались более отчетливые представления в отношении будущей специальности, составил 80 %. Недостатки при организации в вузе педагогических практик респонденты отметили применительно к порядку документального оформления и выбору базы практики. На основе проведенного исследования получен массив объективных данных, который может быть использован при формировании стандарта качества образования. Возможно использование соответствующих результатов для внесения в осуществляемую в связи с организацией педагогических практик деятельность необходимых изменений. Полученные в рамках исследования результаты обеспечивают возможность разработки предложений практического характера, ориентированных на то, чтобы повышать качество подготовки выпускников, совершенствовать организацию педагогической практики. Соответствующие результаты могут выступать в качестве основы для формирования представлений в отношении практической подготовки лиц, проходящих обучение в высшем учебном заведении, определения проблемных аспектов функционирования вуза для последующего совершенствования.

#### Список источников

1. Слостенин, В. А. (2008). Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. *Сибирский педагогический журнал*, 1, 49–74.
2. Абдуллина, О. А. (1989). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение. 139 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука. 335 с.
4. Орлов, А. А. (2000). Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования. *Педагогика*, 2, 48–51.
5. Глузман, А. В. (1996). *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Монография. Киев: Просвита. 312 с.
6. Загрекова, Л. В., Николина, В. В. (2004). *Теория и технология обучения*. Москва: Высшая школа, 92 с.
7. Такишева, Г. А., Уйсинбаева, Г. Н. (2017). Профессиональный рост педагога в условиях введения новых образовательных стандартов. *Наука и мир*, т. 2, 10(50), 30–32.
8. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа. 238 с.

9. Зеер, Э. Ф. (2017). Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования. *Профессиональное образование. СТОЛИЦА*, 6, 5–9.
10. Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23, 289–306.
11. Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18, 59–63.
12. McPherson, M. A., Jewell, R. T., & Kim, M. (2009). What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. *Eastern Economic Journal*, 35, 37–51.
13. Theall, M., & Franklin, J. (2001) Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction. *New Directions for Institutional Research*, 109, 45–46.
14. Heckert, T. M., Latimer, A., Ringwald, A., & Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40(1), 195–203.
15. Zerihun, Z., Beishuizen, J., & Van, Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 99–111.
16. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 319–383.
17. Haladyna, T., & Amrein-Beardsley, A. (2009). Validation of a research-based student survey of instruction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 255–276.
18. Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education. Development of an instrument based on 10 Likert scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 667–679.
19. Safavid, S. A., Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., & Alwi, N. H. (2013). Faculty perception of improvements to instructional practices in response to student ratings. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 143–153.
20. McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W. Jr., & Simpson, A. (2014). Workplace self-expansion: Implications for job satisfaction, commitment, self-concept clarity and self-esteem among the employed and unemployed. *Basic and Applied Social Psychology*, 36, 59–69.

## References

1. Slastenin, V. A. (2008). Personality-oriented technologies of professional and pedagogical education. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 49–74.
2. Abdullina, O. A. (1989). *General pedagogical teacher training in the system of higher pedagogical education*. Moscow: Prosveshchenie. 139 p.
3. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Activity and personality psychology*. Moscow: Nauka. 335 p.
4. Orlov, A. A. (2000). Standards of higher pedagogical education: ways of improvement. *Pedagogy*, 2, 48–51.

5. Gluzman, A. B. (1996). *University pedagogical education: experience of system research*. Monograph. Kiev: Prosvita. 312 p.
6. Zagrekova, L. V., & Nikolina, V. V. (2004). *Theory and technology of training*. Moscow: Higher school. 92 p.
7. Takisheva, G. A., & Uysinbayeva, G. N. (2017). Professional growth of a teacher in the context of the introduction of new educational standards. *Science and the World*, vol. 2, 10(50), 30–32.
8. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training*. Moscow: Higher school. 238 p.
9. Zeer, E. F. (2017). Psychological and pedagogical platform for the formation of transprofessionalism of a teacher of vocational education. *Vocational education. STOLITSA*, 6, 5–9.
10. Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23, 289–306.
11. Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18, 59–63.
12. McPherson, M. A., Jewell, R. T., & Kim, M. (2009). What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. *Eastern Economic Journal*, 35, 37–51.
13. Theall, M., & Franklin, J. (2001) Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction. *New Directions for Institutional Research*, 109, 45–46.
14. Heckert, T. M., Latimer, A., Ringwald, A., & Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40(1), 195–203.
15. Zerihun, Z., Beishuizen, J., Van, & Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 99–111.
16. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 319–383.
17. Haladyna, T. & Amrein-Beardsley, A. (2009). Validation of a research-based student survey of instruction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 255–276.
18. Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education. Development of an instrument based on 10 Likert scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 667–679.
19. Safavid, S. A., Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., & Alwi, N. H. (2013). Faculty perception of improvements to instructional practices in response to student ratings. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 143–153.
20. McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W. Jr., & Simpson, A. (2014). Workplace self-expansion: Implications for job satisfaction, commitment, self-concept clarity and self-esteem among the employed and unemployed. *Basic and Applied Social Psychology*, 36, 59–69.

Статья поступила в редакцию: 21.12.2022; The article was submitted: 21.12.2022;  
одобрена после рецензирования: 16.02.2023; approved after reviewing: 16.02.2023;  
принята к публикации: 10.03.2023. accepted for publication: 10.03.2023.

***Информация об авторах:***

**Шагиахметова Минзиля Ниязовна** — аспирант Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия, minzilka0295@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

**Закирова Венера Гильмхановна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, zakirovav-2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

***Information about authors:***

**Minzilya Niyazovna Shagiakhmetova** — Postgraduate student, Institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, minzilka0295@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

**Venera Gilmkhanovna Zakirova** — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, zakirovav-2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

***Вклад авторов:*** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

***Contribution of the authors:*** the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.