



Feedback dos alunos: Uma ferramenta utilizada pelos professores universitários para melhorar o ensino?

UMinho | 2020 Ronei Viana de Almeida

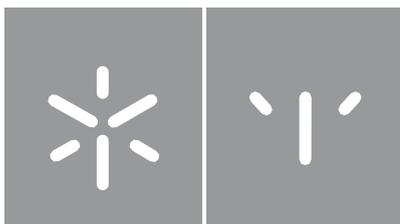


Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ronei Viana de Almeida

Feedback dos Alunos: Uma ferramenta utilizada pelos professores universitários para melhorar o ensino?

Junho de 2020



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ronei Viana de Almeida

**Feedback dos Alunos: Uma ferramenta utilizada
pelos professores universitários para melhorar o
ensino?**

Projeto de Mestrado
Mestrado em Temas de Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Pedro José Sales Luís Fonseca Rosário
Professora Doutora Jennifer Silva da Cunha

Junho de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Agradeço a Deus e ao Senhor Jesus pelo meu pai, o senhor Arlindo Barbosa de Almeida (*in memoriam*), tendo em vista que fez de tudo para que eu pudesse chegar até o término deste mestrado. Gostaria de homenageá-lo com esta pequena frase: “Ronei, meu filho, vai estudar”!

Agradeço a minha mãe, a senhora Maria Almeida, ao meu irmão Ronaldo Almeida e a minha cunhada Juliana Costa por incentivarem-me, aconselharem-me, fortalecerem-me e investirem seus recursos durante todo este percurso de mestrado; certamente, sem eles, eu não teria alcançado esta vitória.

Agradeço todos os meus parentes que direta e indiretamente torceram por este momento.

Quero agradecer aos meus orientadores, o professor doutor Pedro José Sales Luís Fonseca Rosário e a professora doutora Jennifer Silva da Cunha pelas orientações, pelas aulas criativas e dinâmicas em sala de aula, pelo profissionalismo de ambos ao proporcionarem-me a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e criativo durante a elaboração deste projeto.

Agradeço ao coordenador de mestrado, o professor doutor João Lopes.

Agradeço a professora Armanda Pereira pela formação em Sarilhos do Amarelo, pelas aulas que me fizeram refletir mais profunda e criticamente durante o mestrado, e por ter me enviado um modelo de protocolo de pesquisa que foi primordial para tirar algumas dúvidas que eu tinha.

Agradeço a Professora Paula Magalhães pelas instruções na utilização de ferramentas de pesquisa na internet através de sites de publicações científicas de qualidade.

Agradeço a todos os membros do Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA) pela colaboração e aprendizagem mútua na prática de investigação durante todo o mestrado.

Agradeço aos amigos e amigas Livia Moraes, Livia Noris, Fábio Noris, Simone Marcuzzo, Cristiana Loyola, Camila Aguiar, Elmo Bastos, Fernando Soto, Alice Alves, Nathália Borges e Edith Pereira pelos conselhos e encorajamento durante o curso. Agradeço também aos demais amigos e amigas que me ajudaram direta e indiretamente, mas que não puderam entrar nesta lista, pois seria necessário um enorme livro para isto!

Agradeço à Universidade do Minho, à Escola de Psicologia pela oportunidade de estudar e de me fornecer a possibilidade de aprender a aprender constantemente.

Agradeço à equipa dos Serviços Académicos, especialmente à secretária Celina, pelo excelente atendimento profissional e, ao mesmo tempo, humanizado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Eu, Ronei Viana de Almeida, estudante do Mestrado em Temas de Psicologia da Educação da Universidade do Minho, declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 23, junho de 2020.

Ronei Viana de Almeida

Resumo

O feedback dos alunos para os professores universitários tem sido considerado uma ferramenta importante de recolha formal de informação da percepção dos alunos acerca da qualidade de ensino. Estudos prévios indicaram que a tipologia de feedback recebida influencia a utilização dessa informação. Porém, pouco se sabe sobre como os professores gerem o processo de feedback dos estudantes no seu ensino. O objetivo desta proposta de investigação é o de compreender como os professores universitários preparam o processo de recolha formal de feedback dos alunos; como recolhem, avaliam e utilizam esta informação para melhorar a qualidade de seu ensino. Para isso, o modelo autorregulatório de Zimmerman, constituído por três fases, será utilizado como quadro teórico de referência. Trinta professores universitários serão entrevistados individualmente através de uma entrevista semi-estruturada. Os dados serão analisados através da análise temática. É expectável que os resultados desta investigação possam alargar o conhecimento acerca da forma como os professores universitários gerem o feedback dos alunos para melhorar o seu ensino através da utilização das três fases do modelo autorregulatório. Estes resultados poderão conduzir ao desenvolvimento de programas de capacitação de professores universitários acerca do processo autorregulatório envolvido no uso de feedback dos alunos no seu ensino.

Palavras-chave: Feedback dos alunos, melhoria do ensino, modelo autorregulatório, professores universitários

Students' Feedback: A tool used by College teachers to improve teaching?

Abstract

Students' feedback to college teachers has been considered an important tool for formally gather information on students' perceptions about the quality of teaching. Previous studies have indicated that the type of feedback received influences the use of this information. However, little is known about how teachers manage the students' feedback process in their teaching. The purpose of this research proposal is to understand how college teachers prepare the process of formal collection of students' feedback; how they collect, evaluate and use this information to improve the quality of their teaching. For this, Zimmerman's self-regulatory model, consisting of three phases, will be used as a theoretical framework. Thirty university professors will be interviewed individually through a semi-structured interview. The data will be analyzed through thematic analysis. It is expected that the results of this investigation can broaden our knowledge about the way in which college teachers manage students' feedback to improve their teaching through the use of the three phases of the self-regulatory model. These results may lead to the development of training programs for university about the self-regulatory process involved in the use of students' feedback in their teaching.

Keyword: Students' feedback, improved teaching, self-regulatory model, college teachers

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	6
1. Introdução.....	8
2. Propósito deste Estudo.....	11
3. Método	13
3.1 Participantes	13
3.2 Recolha de Dados	13
4. Análise dos Dados.....	15
5. Implicações.....	16
6. Referências Bibliográficas	17

Feedback dos alunos: Uma ferramenta utilizada pelos professores universitários para melhorar o ensino?

1. Introdução

O feedback dos alunos para os professores pode ser definido como a informação, recolhida através de processos formais, sobre as práticas dos professores, a eficácia do seu ensino e a qualidade dos programas educacionais percebidos pelos alunos (Richardson, 2005). Este feedback pode ser considerado uma ferramenta valiosa em diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior, já que o feedback dos alunos se tornou uma prática institucional consolidada em várias universidades em todo o mundo nos últimos anos (Alderman, Towers & Bannah, 2012; Centra, 1973; Flodén, 2016; Grebennikov & Shah, 2013). Por exemplo, Flodén (2016) investigou a percepção de 267 professores universitários - dos departamentos de negócios, economia e direito, sobre o feedback dos estudantes e de como este feedback afetava as escolhas de ensino desses professores. Os resultados revelaram que os professores que receberam o feedback positivo dos alunos alteraram mais suas práticas docentes (e.g., utilizaram mais seminários, estudos de casos, atividades de grupo e de supervisão durante o ensino) do que os professores que receberam o feedback negativo dos alunos (e.g., perceberam o feedback dos alunos como irrelevante; apresentaram maior resistência em alterar seus métodos tradicionais de ensino) (Flodén, 2016).

A literatura destaca que o feedback dos alunos pode contribuir para instaurar mudanças nas práticas de ensino dos professores universitários (e.g., modificação do material de ensino, mudanças na forma de avaliação dos alunos, alterações no processo de formação dos professores, incremento do uso de matérias visuais nas aulas, repensar os conteúdos dos módulos) e, conseqüentemente, contribuir para melhorar a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos (Arthur, 2009; Centra, 1973; Chan, Luk & Zeng, 2014; Moore & Kuol, 2005). Estes dados convergem com os pensamentos de Knight e Trowler (2000) ressaltando a necessidade de os professores adotarem abordagens profundas ao ensino – a abordagem profunda enfatiza o papel agente do aluno no seu ambiente de aprendizagem, focada na necessidade de motivar, incentivar atividades de aprendizagem independentes e na construção de um clima de aprendizagem favorável (e.g., promova a abertura à escuta dos alunos) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para isso, o feedback dos alunos deve promover a mudança na forma como os professores percebem os resultados do seu ensino, estando disponíveis para construir aprendizagens juntamente com os seus alunos (Arthur, 2019; Hattie, 2009; Mandoiut, 2018). Segundo

Mandouit (2018), mesmo que o feedback dos alunos seja impreciso, este “ajuda os professores a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos seus alunos e de como responder às suas necessidades” (p.767). Em suma, a investigação recente revela a necessidade de os professores universitários considerarem o feedback dos alunos e, sobretudo, de utilizarem estes resultados de forma eficaz no seu ensino (Arthur, 2019).

No entanto, nem todos os professores realizam mudanças a partir do feedback dos alunos (Arthur, 2009; Moore & Kuol, 2005). Várias razões podem justificar este comportamento; por exemplo, o facto de os professores de ensino superior necessitarem de planificar as suas práticas de ensino previamente; logo, qualquer alteração é passível de produzir estresse, especialmente se o professor lecionar numa turma com grande número de alunos (Curwood, Tomitsch, Thomson & Hendry, 2015). Estes professores que apresentam uma resistência à mudança tendem a utilizar uma abordagem superficial ao ensino e, frequentemente, promovem processos de aprendizagem menos robustos (Knight & Trowler, 2000).

Considerando os estudos supra referidos, sabe-se que o feedback dos alunos é uma fonte de informação importante para melhorar a qualidade do ensino, contudo pouco se sabe como se desenrola todo este processo. Assim, o objetivo geral desta investigação será o de compreender como os professores universitários gerem o processo de feedback dos alunos para melhorar o seu ensino. Os objetivos específicos residem em compreender como estes professores preparam o processo de recolha formal de feedback dos alunos; como recolhem, avaliam e utilizam o feedback dos alunos para melhorar a qualidade de seu ensino. Considerando que o feedback dos alunos é recolhido pelos professores com um objetivo claro, o modelo de autorregulação providencia um quadro teórico relevante para o presente estudo.

O modelo de autorregulação de Zimmerman (1998, 2000) consiste em três fases cíclicas dos processos autorregulatórios: i) Fase Prévia – refere-se aos processos e crenças que antecedem e influenciam os esforços para aprender. A partir dos sub-processos desta primeira Fase (e.g., estabelecimento de objetivos; planeamento estratégico; autoeficácia ou crenças; expectativas de resultados; orientação para objetivos; e interesse intrínseco na tarefa) (Zimmerman, 1998, 2000), poderemos realizar uma leitura teórica sobre a forma como os professores universitários elaboram previamente o seu plano de recolha de informações de feedback dos alunos. ii) Fase de Desempenho ou Controlo Volitivo – envolve processos que ocorrem durante os esforços de aprendizagem e que afetam a atenção e o desempenho. Através dos sub-processos autorregulatórios desta segunda Fase (e.g., focalização da atenção; autoinstrução ou imagens; estratégias de tarefa; automonitoração) (Zimmerman,

1998, 2000), propomos uma articulação teórica sobre o controlo volitivo destes professores durante à utilização das informações de feedback dos alunos no seu ensino. iii) Fase de Autorreflexão - envolve processos que ocorrem depois dos esforços de aprendizagem e que influenciam as reações dos aprendizes a suas experiências de aprendizagem. Acrescentamos que, a partir dos sub-processos desta terceira Fase (e.g., autoavaliação; atribuições; autorreações; adaptabilidade) (Zimmerman, 1998, 2000), poderemos realizar uma leitura teórica sobre a forma como os professores podem reavaliar o uso das informações de feedback dos alunos na sua prática de ensino. Portanto, consideramos que o referido modelo ajudará a aumentar o nosso conhecimento sobre como os professores utilizam o feedback dos alunos a fim de melhorar a qualidade da sua prática docente.

2. Propósito deste Estudo

A literatura aponta que o feedback dos alunos pode ser uma ferramenta importante, porque comunica aos professores como os alunos experienciam o seu ensino e as dificuldades que estão a sentir (e.g., envolvimento com os colegas de classe ou com os professores; metodologia e estrutura do curso) (Arthur, 2009; Grebennikov & Shah, 2013). A abertura dos professores para a escuta do feedback dos alunos é pertinente, pois veicula informações que poderão ajudar os professores a repensar as suas práticas e a mudar alguns comportamentos na sala de aula (Vattøy & Smith, 2019). Neste sentido, o feedback dos alunos pode ser considerado uma ferramenta de aperfeiçoamento valiosa e um poderoso estímulo para a reflexão dos professores, tendo em vista que o feedback veicula informação aos professores sobre a eficácia da sua prática de ensino e, sobretudo, identifica áreas de desenvolvimento pessoal e profissional (Mandouit, 2018). O trabalho de Richardson (2005) reporta que o feedback dos alunos providencia evidências importantes para avaliar a qualidade do ensino, podendo ser usado para apoiar as tentativas de melhoria desta qualidade.

A literatura destaca que a forma como os professores percebem e interpretam o feedback dos alunos é um fator importante que pode ter impacto na sua prática de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. A informação providenciada pelos alunos pode ainda afetar a autoeficácia dos professores (Flodén, 2016). Este autor verificou que os professores com um nível superior de especialização, de experiência profissional e autoeficácia, foram recetivos e perceberam o feedback dos alunos de forma positiva. Estes professores apresentaram sentimentos positivos face ao feedback dos alunos (e.g., satisfação), e reorganizaram as suas práticas profissionais introduzindo métodos de ensino inovadores de modo a proporcionar maior autonomia aos seus alunos e níveis superiores de aprendizagem (Flodén, 2016). Contrariamente, professores inexperientes e com baixa autoeficácia face ao ensino, perceberam o feedback dos alunos de forma negativa e relataram sentimentos negativos associados (e.g., ansiedade e nervosismo relacionados com o feedback recebido). Em resposta, alguns destes professores mudaram as suas práticas profissionais a fim de receberem feedback mais positivos dos seus alunos, mas outros não alteraram as suas práticas de ensino (Flodén, 2016).

No sentido de alargar o conhecimento sobre a temática do feedback dos alunos, o propósito deste estudo será o de perceber como os professores universitários gerem o processo de feedback dos seus alunos com o objetivo de melhorar o seu ensino. É importante aumentar o nosso conhecimento sobre o impacto deste feedback no seu ensino e instrução (Hattie & Gan, 2011), porque o feedback dos alunos pode capacitar os professores universitários a identificar as necessidades dos alunos (e.g., dificuldades

de aprendizagem; fornecer uma abertura dos professores à escuta dos alunos através da construção de uma relação empática) (Arthur, 2009; Mandouit, 2018); fomentar nos professores a necessidade de desenvolvimento profissional (e.g., frequentar seminários e workshop sobre ensino e aprendizagem) (Chan et al., 2014); e finalmente, proporcionar aos professores do ensino superior reflexões sobre mudanças de suas práticas pedagógicas de ensino (e.g., alteração do material didático, suporte de múltiplos níveis de competências através de uma variedade de atividades, atualizações dos cursos, e redução das dificuldades dos conteúdos do curso conforme solicitado pelos estudantes) (Arthur, 2009; Chan et al., 2014).

As questões de investigação seguintes orientam o presente protocolo de investigação:

- 1. Como os professores universitários preparam a recolha formal de feedback dos alunos acerca das suas práticas de ensino?*
- 2. Como os professores universitários recolhem o feedback dos alunos?*
- 3. Como os professores universitários avaliam e utilizam a informação recolhida para melhorar as suas práticas de ensino?*

3. Método

3.1 Participantes

Para concretizar o propósito desta investigação, desenvolveremos um estudo qualitativo. Seguiremos a sugestão de Adler e Adler (2012) acerca do tamanho médio da amostra de 30 participantes, expectavelmente por garantir a saturação dos dados. Neste sentido, utilizaremos uma amostra com cerca de 30 professores universitários em Portugal, que reportem recolher feedback dos alunos. Os autores solicitarão aos reitores dessas universidades uma autorização para desenvolver o estudo. Posteriormente, os professores receberão um convite para participarem na investigação, juntamente com o formulário para o consentimento informado redigido de acordo com a Declaração de Helsínquia e Lei de Proteção de Dados. A sua participação será voluntária e a confidencialidade dos dados dos participantes será garantida. Os participantes que consentirem participar no estudo, devem ainda responder a um breve questionário sociodemográfico (e.g., anos de experiência profissional, unidades curriculares e ciclos de estudos em que leciona) e uma questão de resposta fechada relativa à recolha de feedback junto dos seus alunos. Dos professores que responderem positivamente a esta questão, 30 serão selecionados aleatoriamente para a fase de entrevista.

3.2 Recolha de dados

Previamente à recolha de dados, o estudo deverá ser aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho. Os professores que aceitem participar serão entrevistados individualmente. Para a recolha de dados será utilizado um protocolo de entrevista semi-estruturada, tendo uma duração aproximada de 60 minutos. Na primeira parte da entrevista será colocada uma questão de carácter geral sobre a importância do feedback dos alunos no ensino (i.e. Na sua opinião, qual a importância de recolher feedback dos alunos acerca das práticas de ensino?), seguindo-se questões mais específicas relacionadas com o propósito do presente estudo:

- Na sua prática de ensino, que tipo de feedback recolhe junto dos seus alunos?
- Por que razão(ões) recolhe esse(s) tipo(s) de feedback?
- Como efetua a recolha de informação?
- Em que momentos recolhe essa(s) informação(ões)?
- Em que se baseou para estruturar a recolha de feedback que descreveu? (Explorar a preparação do processo de recolha formal de feedback dos alunos)

- Como reage face à informação recolhida? Explorar a nível emocional, cognitivo e comportamental: Como se sente face ao feedback providenciado pelos seus alunos? O que pensa sobre/avalia o feedback providenciado pelos seus alunos? Como avalia as suas práticas de ensino considerando o feedback providenciado pelos seus alunos? Como utiliza o feedback providenciado pelos seus alunos?

Durante a entrevista, o investigador poderá solicitar aos participantes que providenciem exemplos ou que clarifiquem ou aprofundem alguma ideia ou resposta.

Dado que participarão professores de diferentes zonas do país, de modo a otimizar tempo e recursos, as entrevistas serão realizadas por videoconferência, através da plataforma Zoom. A entrevista será gravada, tendo obtido o consentimento prévio dos participantes. A literatura tem considerado a videoconferência como uma ferramenta viável e bastante vantajosa para a investigação qualitativa (e.g., economia de tempo e recursos; flexibilidade para agendamento das entrevistas; recolha de dados verbais e não verbais; maior conforto para os participantes – sentem-se menos nervosos e sofrem menos pressão por comparação à entrevista presencial) (Irani, 2019; Seitz, 2016). Não obstante, os autores citados ressaltam também alguns obstáculos durante as entrevistas por videoconferência (e.g., falta de conexão ou pausa de internet; impossibilidade de realizar uma leitura corporal completa dos participantes se for esse o propósito do estudo, falta de acesso à internet por parte dos participantes). Neste sentido, Irani (2019) sugere algumas recomendações, que serão consideradas no presente estudo: testar a internet e os dispositivos de gravação de entrevistas previamente; enviar e-mail para os participantes, pelo menos, 24 horas antes da entrevista; procurar um local calmo, sem distractores e silencioso para realizar as entrevistas, bem como utilizar *phones* para assegurar que apenas o investigador ouve as respostas dos participantes e garantir a confidencialidade). Uma vez que os participantes do presente estudo são professores universitários, a utilização da videoconferência não constituirá, expectavelmente, um obstáculo por se tratar uma ferramenta do seu quotidiano profissional.

Todas as entrevistas serão transcritas *verbatim* para posterior análise de dados. A cada entrevista será atribuído um código e todas as anotações ou informações que possam potencialmente identificar os participantes (e.g., afiliação) serão eliminadas. Quando o estudo for publicado, as transcrições das entrevistas serão destruídas, de acordo com o protocolo da Universidade.

4. Análise dos Dados

Os dados serão analisados através da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) com o apoio do Software NVivo 12 (Richards, 2005). A Análise Temática é um método útil, acessível e flexível de pesquisa qualitativa, o qual combina adequadamente a teoria, aplicação e avaliação, visando a busca de temas ou padrões de codificação de forma mais rigorosa e ponderada de análise textual (Braun & Clarke, 2006). No presente estudo, esta análise seguirá um processo dedutivo (criação de temas a priori e organizados num *codebook*, de acordo com o modelo de Zimmerman (1998, 2000) e indutivo (criação de temas a partir das palavras dos participantes) a nível semântico (Braun & Clarke, 2006). Mais especificamente, a análise seguirá as etapas recomendadas por Braun e Clarke (2006, 2013): i) familiarização com os dados – refere-se ao processo de início de imersão dos dados (e.g., leitura e releitura de cada entrevista, anotações das ideias principais); ii) criação de códigos iniciais – consiste no processo de codificação de características importantes dos dados de forma sistemática (e.g., através da identificação de uma palavra ou frase que seja coerente, concisa e informativa para questão de investigação); iii) procurar por temas e subtemas – refere-se a um processo ativo para reunir os códigos a fim de verificar temas potenciais (e.g., o investigador combina os dados codificados para identificar os temas); iv) revisão de temas – consiste em verificar se os temas potenciais estão coerentes com o conjunto de dados (e.g., investigador confirma, reformula ou descarta determinados temas potenciais); v) definição e nomeação final dos temas de forma clara, rica e coerente (e.g., investigador utiliza sua criatividade para elaborar temas cativantes, informativos e atractivos); vi) escrita dos resultados da análise temática (e.g., o investigador elabora uma narrativa coerente dos dados analisados com argumentos convincentes através da utilização de trechos vívidos dos participantes) (Braun & Clarke, 2006, 2013).

De referir que após a codificação de todos os dados por parte do investigador principal, um segundo investigador, treinado no *codebook*, codificará 30% das entrevistas com o propósito de calcular o acordo entre os dois investigadores (i.e. valor de Kappa). O valor de Kappa será calculado utilizando a *query* de comparação de codificação do Software NVivo. Este procedimento servirá para aumentar a confiabilidade dos resultados (e.g., Lincoln & Guba, 1985). É expectável obter um valor de Kappa superior a .80, considerado por Landis e Koch (1977) como um acordo “quase perfeito” (p. 165). As discrepâncias nas codificações dos dois investigadores serão discutidas até atingir um consenso.

5. Implicações

Espera-se que esta investigação possa contribuir para melhorar o nosso conhecimento sobre como professores universitários gerem o processo de feedback dos alunos na sua prática de ensino através das três fases cíclicas do modelo autorregulatório de Zimmerman (1998, 2000). Além disso, os resultados poderão fornecer informações relevantes para os professores sobre como elaboram previamente um plano de recolha de feedback dos alunos; como recolhem o feedback dos alunos durante o seu desempenho na prática docente; como os professores podem autoavaliar o seu desempenho e melhorar sua prática de ensino através do uso das informações de feedback dos alunos (Zimmerman, 1998, 2000). É expectável que os resultados possam conduzir ao desenvolvimento de programas de capacitação de professores acerca dos processos autorregulatórios no uso de informações de feedback dos alunos, com o objetivo de promover melhoria na sua prática de ensino.

6. Referências Bibliográficas

- Adler, P., & Adler, P. (2012). Expert voices. *How many qualitative interviews is enough*, 8-11.
- Alderman, L., Towers, S., & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), 261-280. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730714>
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/13562510903050228>
- Arthur, L. (2019). Evaluating student satisfaction-restricting lecturer professionalism: outcomes of using the UK national student survey questionnaire for internal student evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640863>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Centra, J. A. (1973). Effectiveness of student feedback in modifying college instruction. *Journal of Educational Psychology*, 65(3) 395. <https://doi.org/10.1037/h0035636>
- Chan, C. K., Luk, L. Y., & Zeng, M. (2014). Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 275-289. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.932698>
- Curwood, J. S., Tomitsch, M., Thomson, K., & Hendry, G. (2015). Professional learning in higher education: Understanding how academics interpret student feedback and access resources to improve their teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2516>
- Flodén, J. (2016). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997>
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Student voice: using qualitative feedback from students to enhance their university experience. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 606-618. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774353>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. USA: Routledge.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer and P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 263-285). New York: Routledge.

- Irani, E. (2019). The Use of Videoconferencing for Qualitative Interviewing: Opportunities, Challenges, and Considerations. *Clinical Nursing Research*, 28(1), 3-8.
<https://doi.org/10.1177/1054773818803170>
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in higher education*, 25(1), 69-83.
<https://doi.org/10.1080/030750700116028>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Lincoln, Y.S. , & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mandouit, L. (2018). Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*, 26(5), 755-769. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1426470>
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
<https://doi.org/10.1080/1356251052000305534>
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage Publications.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(4), 387-415.
<https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.
<https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p. 1–19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.