

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.4

Д. П. Попов

ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ УРАЛЬСКИХ ВУЗОВ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье предложены различные подходы к определению понятия «качество образования». На основе анализа работ зарубежных и отечественных авторов подробно рассматриваются социологические аспекты качества. Как ключевую проблему автор выделяет несовпадение интересов различных социальных групп в процессе реформирования образования. Преобразования последнего времени показаны в контексте реорганизации высшей школы. На основании эмпирического исследования, проведенного в семи вузах Екатеринбурга, делается вывод о том, что отрицание реформы образования носит системный характер, а не является случайным набором отдельных мнений, а позиция представителей образовательного сообщества, выступающего против изменений, выглядит достаточно устойчивой. Профессорско-преподавательский состав и студенчество, выступающие против спускаемых сверху мер, не перестанут им противодействовать до тех пор, пока в реформу не будут внесены коррективы по целому ряду направлений. Причем основное беспокойство у образовательного сообщества вызывают изменения качества и ценностей высшего профессионального образования: постепенная трансформация классического фундаментального обучения, нацеленного на развитие личности, и усиление акцента на практической составляющей образования, якобы ведущее к повышению конкурентоспособности выпускников. Вероятный вариант продолжения преобразований без учета мнения работников образовательной сферы и потребителей ее услуг (учащихся, студентов) грозит либо еще большим замедлением темпов реализации реформы либо полным ее провалом.

Ключевые слова: качество образования, реформирование высшей школы, оценка реформы, Болонский процесс.

Abstract. The paper deals with different approaches to defining the education quality concept, and analyzes its sociological aspects revealed in the works of foreign and Russian authors. As a key issue, the author emphasizes the divergent interests of different social groups in the context of higher school reorganization. Based on the empirical research conducted at seven universities in Yekaterinburg, the author maintains that the evaluation of the reforms by educational society is largely negative, its rejection being of a systematic rather than a random character. Both professorial teaching staff and students opposing the reform do not seem to change their attitude until the considerable amendments to the reforms are introduced. The main concern is about the quality and values of education, its gradual transformation from classical fundamental education focusing students' personal development to the practical one targeting the competitiveness of graduates. The author argues that without consideration of opposing opinions of teachers and students the reorganization process is destined to slow down or even fail.

Keywords: quality of education, higher school reorganization, reform assessment, Bologna process.

Процесс реформирования отечественного высшего образования является сегодня одной из самых обсуждаемых тем в научном, образовательном сообществе и в обществе в целом. В поле зрения акторов находятся разнообразные аспекты преобразований: введение ЕГЭ, присоединение к Болонскому процессу и реализация предусмотренных в связи с этим мероприятий, внедрение систем менеджмента качества в вузах, укрупнение образовательных учреждений и создание федеральных университетов.

Каждая из составляющих реформы так или иначе оказывает влияние на качество образования. Однако понимается оно представителями различных социальных групп по-разному. Ключевыми аспектами качества образования называются его фундаментальность, конкурентоспособность выпускника на рынке труда, его овладение практическими навыками, способность к творческой деятельности и производству инноваций. Объединить все перечисленные аспекты качества в образовательном процессе – сложная задача. Кроме того, существует множество различных, иногда взаимоисключающих позиций относительно целей преобразований и их предполагаемых результатов, что в конечном счете сказывается на темпах и успешности реорганизационных мер. Для того

чтобы максимально правильно определить приоритетные направления реформирования, необходимо учесть все точки зрения и подходы к решению проблемы качества образования.

В самом общем виде понятие «качество образования» рассматривается как соответствие системы, процесса и результата образования потребностям личности, общества и государства – гармония их интересов в данном случае выступает ведущим показателем качества [2, с. 1–12]. Очевидно, что данное определение нуждается в конкретизации и требует выбора критериев и прозрачных процедур оценки.

В социологической науке одним из первых к анализу понятия «качество образования» обратился К. Мангейм. По его мнению, не может быть качественной, успешной подготовки «людей вообще»: образование – часть общего социального процесса, поэтому его качество нельзя рассматривать вне социального контекста. В условиях трансформирующегося общества образование должно готовить «особого типа людей – с особыми навыками», которые должны появиться в «нужной форме и в необходимой степени» [4, с. 112–159]. Тот, кто пытается придерживаться неизменных вечных ценностей, скоро понимает, что они слишком абстрактны, чтобы придать образованию определенную конкретную форму в данный момент. Следовательно, с позиций социологического анализа, не может быть абстрактного смысла понятия «качество образования», оно всегда наполняется контекстом актуальной исторической ситуации [9, с. 13].

В большинстве работ отечественных исследователей (Н. А. Аникановой, В. И. Байденко, Ю. С. Давыдовой, В. А. Кальней, В. П. Панасюка, А. И. Субетто, С. Е. Шишова, Е. А. Шуклиной, Н. В. Щипачевой и др.), внесших значимый вклад в расширение социологических представлений о качестве образования, к сожалению, акцентируются лишь отдельные составляющие данного термина, но нет его комплексного анализа и полного, четкого определения.

Так, С. Е. Шишов и В. А. Кальней понимают под качеством образования «социальную категорию, отражающую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании компетенций личности» [10, с. 23]. То есть речь идет в большей степени об овладении практическими навыками, которые будут соот-

ветствовать потребностям экономического развития общества, что не отражает в полной мере содержания анализируемого понятия, включающего и другие аспекты.

Еще более абстрактное определение предлагает В. П. Панасюк, характеризующий качество образования как «совокупность свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи формирования и развития личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [5, с. 31]. Конечно, с философских позиций, на что обращал внимание еще Гегель, качество – отличительное свойство предмета в ряду ему подобных. Но если такое определение использовать для констатации отличия образования от других сфер человеческой жизни, то оно не позволит зафиксировать иные функции образования, кроме развития личности.

А. С. Запесоцкий под качеством образования подразумевает «степень удовлетворения запросов множества групп потребителей (абитуриентов, студентов, преподавателей, предприятий, общества, государства), степень пригодности выпускника вуза к эффективной работе» [9, с. 14]. Однако заметим, что критерий «степень» в каждом отдельном случае необходимо подкреплять результатами исследований и измерений, подтверждающих тот или иной уровень «пригодности» или «удовлетворенности».

Более содержательную и предметную трактовку рассматриваемого феномена находим у Н. В. Щипачевой: «Качество образования – это характеристика института образования, процесса образования и результата образования, их мера, соответствие потребностям и ожиданиям общества, государства, различных социальных групп» [11, с. 11]. Действительно, качество образования необходимо анализировать с нескольких сторон, и в данном случае исследователь отмечает наиболее значимые его аспекты.

В. Тестов, сторонник фундаментального и всестороннего образования, пишет: «Под качеством образования будем понимать определенный уровень освоения учеником содержания образования, и прежде всего – методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), способствующих инициации, развитию

и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающих новый уровень его внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующих адаптации личности в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях» [8, с. 90]. Приведенное суждение представляется нам одним из наиболее полных, так как охватывает сразу и фундаментальность образования, и развитие творческого потенциала личности, и ее саморазвитие, и адаптацию к изменяющимся условиям. Однако, на наш взгляд, из виду упущены такие важные компоненты, как овладение общими и специфическими компетенциями, а также практическими навыками. Рассуждая сегодня о высшем профессиональном образовании, игнорировать эти составляющие его качества не представляется возможным. Другое дело, что вопрос о том, каким должно быть соотношение уровней развития творческих навыков, овладения фундаментальным знанием и формирования практических навыков, остается открытым и одним из наиболее дискуссионных в образовательном сообществе.

А. Г. Праздников по данному поводу отмечает: «Цель образования – человекообразование, формирование личности соответственно образу и смыслу человеческого бытия... В новой парадигме именно это целевое задание и составляет суть фундаментализации образования» [6, с. 43]. Но в реальности «разговор о качестве образования, в конечном счете, сводится к уровню обучения профессиональным навыкам и овладению специальными знаниями. Вузы все более склоняются к прагматическому обучению, подготовке профессионалов-функционеров. Образование направлено на потребности профессии, а не человека... Разрушается фундаментальное знание...» [Там же]. С этим соглашается Н. А. Аниканова: «Создаваемые системы качества высшего профессионального образования в подавляющем своем большинстве опираются на понимание качества образования, продиктованное сугубо прагматической установкой с ориентацией на “подготовку специалиста”. При этом, как правило, игнорируется различие между понятиями “качество подготовки” и “качество образования”...» [1, с. 9]. Иными словами, акцентируется необходимость сохранения фундаментального

и всестороннего образования, которое будет способствовать развитию личности. Справедливо и разграничение понятий «подготовка специалиста» и «качество образования», в котором кроется, пожалуй, основное методологическое противоречие – противопоставление фундаментального и прикладного начал в высшей школе, не позволяющее согласовать интересы власти и образовательного сообщества.

Обозначенное противоречие имеет и другое объяснение – различие ценностных ориентаций идеологов реформы образования и представителей академической общественности. В настоящее время большая часть профессорско-преподавательского состава и администраций вузов, а также студентов поддерживают концепцию фундаментального и всестороннего образования, заложенную еще в XIX в. и получившую развитие в советский период. Данная позиция, кроме трансляции фундаментальных знаний и всестороннего развития личности, подразумевает направленность высшей школы на научную деятельность.

Другая система ценностей, условно обозначаемая как либерально-рыночная, базируется на конкурентоспособности и автономности. Первая означает подчинение системы образования запросам экономики и проявляется в трактовке качества в терминах «конкурентоспособность выпускника», «уровень овладения практическими навыками», «подготовка специалиста». Равнение на конкурентоспособность значительно сужает рамки образовательного процесса, переориентирует его на формирование практических навыков, что, разумеется, меняет смысл, вкладываемый в понятие «качество образования». Автономность предполагает возможность самостоятельного существования высших учебных учреждений без государственной поддержки, что автоматически приведет их к коммерциализации. Подобная идея прозвучала в одном из выступлений А. Фурсенко: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других» [7]. Другими словами, ценностные установки реформаторов связаны со стремлением создать коммерциализированное высшее профессиональное образование и сформировать «потребительское» отно-

шение к высшей школе как к организации, предоставляющей образовательные услуги.

Таким образом, при определении понятия «качество образования» возникают сложности не только теоретико-методологического характера, но и связанные с представлениями о его дальнейшем функционировании и развитии. Подмена понятия «качество образования» понятием «внешняя оценка качества» с учетом вступления России в Болонский процесс приобретает доминирующий характер. Для того чтобы обозначить вектор дальнейшего развития образования, следует отчетливо понимать, что мы имеем в виду, говоря о его качестве – содержание или внешние формальные механизмы его обеспечения.

Актуальными представляются прежде всего следующие вопросы: по каким критериям производить оценку? Возможно ли вообще измерить качество образования? Согласимся в данном случае с Н. Е. Мажар, что «качество образования с трудом поддается формализации и количественным измерениям... Не надо стремиться к жесткому измерению качества образования, любые измерения проводят люди, поэтому от субъективности оценок здесь не уйти» [6, с. 17].

Собственно поэтому социологи, занимающиеся исследованием производящихся преобразований, пытаются учесть все существующие мнения прежде всего представителей образовательного сообщества. Данная социальная группа реализует непосредственно на практике декларируемые властью нововведения, в том числе касающиеся и вопросов обеспечения качества образовательного процесса, и далеко не все реформаторские меры оцениваются положительно акторами преобразований, напротив – многие вызывают настороженность или негативные настроения, которые порождают противостояние участников образовательного процесса субъектам реформирования.

Несовпадение интересов акторов преобразований и существование противоречий между субъектами образовательной реформы, на наш взгляд, ведущий фактор, тормозящий развитие российской высшей школы. Сомнение в необходимости реформы, противодействие ей и несогласие студентов, преподавателей, администраций вузов с отдельными ее направлениями выражается

либо в игнорировании мероприятий, предлагаемых представителями власти, либо в проведении открытых акций протеста как на уровне вузов, так и на уровне целых городов. Все это неблагоприятно сказывается на деятельности высшей школы.

Для подтверждения либо опровержения предположения о том, что сопротивление профессорско-преподавательского состава и студенчества проводимой реформе имеет системный характер, а не является случайным совпадением отдельных позиций, обратимся к результатам эмпирического исследования, проведенного в вузах Екатеринбурга. Более полный отчет о данном исследовании был опубликован ранее [12], в данной же статье мы остановимся лишь на ключевых вопросах, касающихся качества образования.

Исследование проводилось нами методом анкетного опроса и было направлено на выяснение:

- во-первых, отношения акторов, действующих в сфере высшей школы, к проблемам в системе образования;
- во-вторых, их готовности, либо неготовности к активному отстаиванию собственной позиции в контексте реформирования высшей школы;
- в-третьих, оценки ими основных мероприятий и направлений преобразований.

В исследовании приняли участие преподаватели и студенты семи вузов Екатеринбурга: Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского, Уральского государственного педагогического университета, Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральской государственной медицинской академии, Уральского государственного технического университета – УПИ им. Б. Н. Ельцина (Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина) и Уральской академии государственной службы. В общей сложности было опрошено 784 студента и 131 преподаватель.

В первом блоке вопросов выявлялась осведомленность преподавателей и студентов о происходящих в высшей школе изменениях и их взгляд на необходимость преобразований.

На вопрос: «Как Вы оцениваете необходимость реформирования системы образования?» – почти половина преподавателей (47,7%) ответила, что реформа требуется лишь отчасти, около четверти (23,4%) указали, что она необходима, и 18,8% – что в ней нет нужды. При этом 10,2% респондентов не ограничились простым выбором из предложенных вариантов, а дали свои комментарии, например: «реформа должна носить целостный, системный характер», «реформу необходимо проводить без ЕГЭ», «необходимо значительно увеличить финансирование, без этого реформа не состоится», «необходимо усиление кадрового состава вузов, возможно, повышение квалификации преподавателей за рубежом». Данные высказывания отражают основные критикуемые в реформе аспекты: фрагментарность, введение ЕГЭ как механизма оценки знаний в школах, отсутствие системных мер по увеличению финансирования. В целом, подавляющее большинство опрошенных (81,2%) считают реформирование необходимым (хотя бы частично).

В то же время осведомленность преподавателей о полном перечне реформаторских нововведений можно оценить как не слишком высокую. На предложение оценить свой уровень осведомленности о реформе образования значительная доля опрошенных (62,3%) ответила, что они в курсе отдельных ее направлений; интересуются же и следят за преобразованиями вдвое меньше (32,3%). При этом 5,4% практически ничего не знают о проводимой реформе. Кроме того, обозначилась следующая зависимость: чем старше преподаватели, тем более пристально они следят за реорганизацией: среди тех, кому 25–35 лет, активно интересуются преобразованиями лишь 17,1%, а среди их коллег в возрасте старше 45 лет – 63,4%.

Осведомленность студентов также оказалась относительно низкой. Большинство (67,8%) знает об отдельных направлениях реформы, однако четвертая часть опрошенных (26%) не имеют представления о ней, активно следят за преобразованиями всего 6,1%. Данные свидетельствуют о том, что у студентов нет целостной картины происходящего – от причин до возможных результатов реформы, хотя так или иначе многих из них она непосредственно затронула уже на этапе сдачи ЕГЭ в школе и при поступлении в вуз, а также в связи с осуществляющимся переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением в прак-

тику балльно-рейтинговых систем оценки знаний. Поскольку осведомленность подавляющего числа респондентов опирается только на личный опыт, постольку негативные ответы на оценочные вопросы не следует прямо проецировать на стремление справедливо и адекватно оценить реализуемые мероприятия.

Любопытны ответы об источниках информации о реформе. Для значительной части преподавателей ими являются СМИ (42,8%), однако лишь для немногих это единственный источник: как правило, он совмещается с двумя другими достаточно популярными – администрацией вуза (24%) и коллегами (25,5%). Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, СМИ как основной источник информации формируют определенный взгляд на реформу – преимущественно негативный, так как большинство публикаций и телевизионных программ посвящено именно критике преобразований. Во-вторых, если информацию многие преподаватели черпают от администрации или от коллег, то это означает, что данная тема достаточно популярна в вузовской среде и регулярно обсуждается. Следовательно, мнение отдельно взятого преподавателя сформировано, по существу, настроением сообщества, к которому он принадлежит. Данный факт важен для анализа эффективности преобразований: если совокупное мнение негативно, то и результативность реформирования не может быть высокой.

Как основной источник информации о реформе более трети студентов (37,4%) так же, как и преподаватели, отметили СМИ. На втором месте (30,4%) оказались непосредственно педагоги, на третьем (21,6%) – сокурсники. В меньшей степени источником сведений выступают администрация вузов (6,8%) и родители (3,7%). Негативный фон оценок реформы на страницах газет и в Интернет, позиция преподавателей, которые, как отмечалось выше, тоже в основном отрицательно оценивают проводимые преобразования, безусловно, оказывают влияние на мнения студентов. Указание же пятой частью респондентов в качестве источника информации своих знакомых и друзей говорит о том, что реформаторские мероприятия обсуждаются в студенческой среде.

Второй блок исследования касался проблем, существующих в системе высшего образования. Анализ результатов показал, что

наиболее острыми, с точки зрения преподавателей, являются вопросы низкой оплаты их труда (74%)¹, недостаточности школьных знаний для успешного продолжения учебы в вузе (46,9%), несоответствия квалификации выпускников требованиям работодателей (37,2%), снижения роли теоретических дисциплин (фундаментальных знаний) и увеличения доли прикладных предметов (31,8%), дефицита квалифицированных преподавателей (31%).

Студенты в большей степени склонны выделять как наиболее серьезные проблемы финансирования: низкую оплату труда педагогов (51,2%) и высокую плату за обучение (59,4%), а также коррупцию (53,9%). Все остальные проблемы: качество, доступность получения высшего образования, возможность трудоустройства и др. – получили средние оценки значимости.

Единодушные позиций преподавателей и студентов при выдвижении на первый план финансовых проблем и расхождение по значимости других вполне объяснимо различным социальным статусом акторов и степенью их участия в работе вуза. Естественно, что преподаватели как профессионалы заинтересованы в развитии качественного образования и не равнодушны к его характеристикам, в то время как студентам сложно оценить качество и степень доступности обучения в силу возраста, отсутствия опыта и слабой осведомленности о реформе высшей школы.

Заключительный блок вопросов был нацелен на выяснение отношения преподавателей и студентов к конкретным направлениям модернизации высшей школы, многие из которых связаны с повышением качества образования. Анализ показывает преобладающие негативные настроения и тех и других практически по всем аспектам реформирования.

Преподаватели в большинстве случаев не ожидают повышения качества образования в результате реформы (43,5%) либо затрудняются ответить на данный вопрос (35,9%). Лишь одна пятая часть (20,6%) считает, что качество может быть повышено благодаря реформе. В ответах студентов схожая картина: 35,4% из них полагают, что качество не улучшится, 50,5% затруднились с ответом, и лишь 14,1% уверены, что качество в результате реформы

¹ Здесь и далее % респондентов, отметивших данную проблему как «очень значимую».

вырастет. Такие оценки могут быть интерпретированы как несогласие с проводимой политикой и предлагаемым комплексом мероприятий, предназначенных для повышения качества вузовской подготовки. Кроме того, фактором общего пессимистического настроения является отсутствие или недостаток, с точки зрения опрошенных, возможностей решения данной проблемы, а главное – неопределенность целей.

Против одного из аспектов преобразований, направленных, по мысли реформаторов, на повышение качества образования, – введения балльно-рейтинговой системы – выступает половина преподавателей (49,2%), хотя значительная часть (34,6%) высказывается о нем положительно; доля тех, кто затруднился с ответом, также значима (16,2%). Ответы студентов если не аналогичные, то очень близкие по распределению: 52% не считают данную меру оправданной, положительно отзываются 25,6% и затруднились с ответом 22,3%. Как видим, новая система оценки знаний не устраивает в полной мере ни преподавателей, ни студентов. Возникает вопрос о необходимости и правомерности повсеместного перехода к данной форме контроля успеваемости.

Наконец, тема, вызвавшая наибольший резонанс не только в образовательном сообществе, но и в обществе в целом, – введение ЕГЭ. Итоги нашего опроса демонстрируют преобладание отрицательного восприятия данного вида аттестационного испытания. Так, 68,7% преподавателей не считают целесообразным ЕГЭ, лояльно высказываются только 15,3%. Среди студентов негативно оценивают ЕГЭ 65,6%, положительно – 21%. Неприятие экзамена связано с различными причинами: несовершенством организационно-технических моментов – контрольно-измерительных материалов, процедуры экзамена, подачи апелляций и др.; новым подходом к преподаванию – «дрессировкой на тесты», снижающей качество обучения; уменьшением возможностей для репетиторства, которое приносило солидный доход многим преподавателям. В целом подавляющее большинство респондентов сходятся во мнении, что данное нововведение себя не оправдывает.

Таким образом, гипотеза о том, что отрицание реформы образования носит системный характер, а не является случайным набором отдельных позиций, подтвердилась результатами пред-

принятого исследования. Наиболее распространенные оценки преобразований служат индикатором достаточно устойчивых представлений определенных социальных групп. Следовательно, люди, выступающие против спускаемых сверху мер, не изменят своей позиции и своего противодействия до тех пор, пока в реформу не будут внесены коррективы по целому ряду направлений. Причем основное беспокойство у образовательного сообщества вызывают изменения качества и ценностей высшего профессионального образования: постепенная трансформация классического понимания качества, связанного с фундаментальностью обучения и развитием личности, усиление акцента только на практической составляющей образования, якобы ведущее к повышению конкурентоспособности выпускников. Собственно, против такой политики и раздаются по большей части голоса протеста. Конечно, вполне вероятен вариант продолжения преобразований без учета мнения работников образовательной сферы и потребителей ее услуг (учащихся, студентов), однако это грозит либо еще большим замедлением темпов реализации реформы либо полным ее провалом.

Литература

1. Аниканова Н. А. Качество образования в современной высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Новочерасск, 2006.
2. Любин И. Н. Управление открытым социальным взаимодействием как фактор качества образования в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Чита: Читин. гос. ун-т. 2006.
3. Мажар Н. Е. Качество образования как системообразующий фактор образовательной политики // Пед. образование и наука. 2010. № 8. С. 16–24.
4. Манхейм К. Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. М., 2000. 249 с.
5. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
6. Праздников Г. А. Болонский процесс в смысловом пространстве социального образования // Социолог. исследования. 2004. № 2. С. 42–47.

7. Смолин О. М. И еще раз о ЕГЭ. Сайт научного информационно-аналитического журнала Образование и общество [Электрон. ресурс]. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2008/74.html (дата обращения 12.04.10).
8. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования // Высш. образование в России. 2008. № 10. С. 89–92.
9. Чевтаева Н. Г., Стребкова Н. В. Оценка качества образования: социологический анализ групп интересов: моногр. Екатеринбург; Лангепас: УрАГС, 2009. 154 с.
10. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1999. 320 с.
11. Щипачева Н. В. Качество образования в системе высшей школы: социологический аспект: автореф. ... канд. социол. наук. Екатеринбург. 2005.
12. Попов Д. П. Реформа высшего образования глазами преподавателей и студентов уральских вузов: социологический анализ // Науч. вестн. Урал. академ. гос. службы: политология, экономика, социология, право. 2011. № 2 (15). С. 174–180.