

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2010 А.В.Быкова

Самарский государственный технический университет

Статья поступила в редакцию 18.01.2010

Рассмотрены вопросы, посвященные социально-психологическим критериям качества высшего образования. Проанализированы различные подходы к определению качества и ключевых проблем высшего образования. Сделаны выводы о необходимости использования работ Л.С.Выготского, Дж.Г.Мида, Ж.Пиаже как основания для разработки социально-психологических критериев качества высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, критерии качества, студенты, футирошок

Важной характеристикой современного социума является распад существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельности, сложившихся общностей людей. Одновременно с этим распадом мы наблюдаем интенсивный процесс формирования новых типов общностей и деятельности, их социального и культурного оформления и наложения друг на друга, а в итоге формирования принципиально нового многомерного социокультурного пространства, который обозначается в политике термином «многополярный мир».

Необходимость жить в этом сложном и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой «нахождения себя» одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, то есть перед задачей, не стоявшей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития общества. По мере развития описываемых процессов индивид вынужден будет все чаще выходить из ситуации функционирования в условиях одной социальной общности и определенного типа деятельности, и включаться одновременно в различные (часто противоположные) виды деятельности, участвовать в функционировании различных социальных общностей.

Разрешение названного противоречия предполагает наличие у индивида средств и способов сознания и деятельности, позволяющих ему осуществлять в условиях радикального изменения социокультурной ситуации полноценную жизнедеятельность. Способность противостоять футирошоку (Э.Тоффлер) зависит от того, в какой мере индивид: 1) способен к различным видам деятельности; 2) способен понимать принципы функционирования и нор-

мы различных социальных общностей; 3) способен принимать участие в деятельности различных социальных общностей, влияя на их развитие; 4) способен координировать различные типы своей деятельности в различных социальных общностях.

Очевидно, что сложившаяся в социуме подготовка индивида к функционированию в условиях одной социальной общности и существующее приспособление его к одному виду деятельности не адекватны современной социокультурной ситуации, что ставит на повестку дня вопрос о качестве образования и его критериях. Качество высшего образования – это соответствие высшего образования как социальной системы социально-экономическим потребностям, интересам личности, общества и государства. Все составляющие качества высшего образования достаточно важны и должны рассматриваться совместно. Но, как правило, говоря о качестве высшего образования, чаще имеют в виду качество результатов образовательной деятельности вуза, а все остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. При этом в зависимости от конечного потребителя результатом образовательной деятельности вуза можно считать либо предоставляемые образовательные услуги (имеются в виду лекции, консультации, практика и т.п.), если потребителем является личность (студент, слушатель системы повышения квалификации и т.д.), либо выпускаемых специалистов, если потребителем является работодатель (предприятие, организация, в т.ч. и сам вуз), государство или общество.

Согласно стандартам ИСО (ISO) серии 9000, под качеством высшего образования следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым нормам (требованиям, стандартам). Таким образом, качество высшего образования

^oБыкова Анна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления организацией. E-mail: A147390@yandex.ru

– это сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам. При этом следует учитывать, что к определению качества и, соответственно, критериев качества высшего образования необходим многосторонний подход. Во-первых, перед высшим образованием ставятся определенные цели, как внешние, так и внутренние. Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено качество самих требований (целей, стандартов и норм) и необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т.д.), т.е. качество условий (вложений в образование).

Для реализации контроля качества процессов, согласно требованиям ISO 9004:2000, необходимо применять мониторинг и измерения процессов, которые демонстрируют способность процессов достигать запланированных результатов. Результаты мониторинга позволяют определять корректирующие и предупреждающие действия, позволяющие реализовать управление процессами. Система мониторинга, и это отмечают авторы исследований по проблемам качества образования – понятие более широкое, чем оценка, она включает в себя, кроме оценки, диагностику, выявление тенденций и рисков¹.

Версия международных стандартов серии ISO 9000 в России официально действует с 15 декабря 2000 г. С этого времени проблема моделирования качества образования и разработки новых критериев качества становится очевидной и в академических кругах, и в системе управления. В отечественных университетах в последнее десятилетие начали формироваться службы качества образования в виде межвузовских учебно-методических объединений и их подразделений в университетах. Быстро пополняется корпус текстов, посвященных разработке критериев качества образования². Необходимость разобраться с понятием качества образования и разработки социально-психологических критериев качества стала ещё актуальней после подписания Россией в 2003 году Болонской декларации с её принципом ориентации в образовании на европейские ценности. Проблема эта обостряется в связи с тем, что множество авторитетных специалистов остаются противниками участия России в Болонском процессе.

¹ Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. – М.: 2001.

² Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография. – Великий Новгород: 2008.

Кроме того, мы разделяем точку зрения Н.А.Аникановой, констатирующей зависимость понятия «качество образования» от концептуального наполнения понятия «образование»³. Критерии качества образования будут значительной степени меняться, в зависимости от того, как мы соотносим данное понятие с понятиями «воспитание», «профессиональная подготовка»: являются ли эти понятия рядоположенными или соподчинёнными. Это особенно верно в отношении высшего образования, которое не бывает общим, а всегда связано с профессиональной подготовкой, но и средняя школа всегда ориентирована на дальнейшую профессионализацию молодёжи. Назначение системы образования Д.Медведев видит в том, чтобы в прямом смысле слова образовывать личность, формировать образ жизни народа, передавать новым поколениям ценности нации⁴.

Заместитель председателя Комитета по образованию О.Н.Смолин выступает за превращение образования в «социальный лифт», позволяющий человеку из социальных «низов» занять достойное положение в обществе⁵. Так было в СССР – крестьянский сын, например, мог благодаря образованию стать генералом, профессором или секретарём обкома, – и О.Н.Смолин считает, что данное статусное качество образования не должно быть утрачено в процессе реформ.

В 2004 году коллектив авторов под руководством В.Л.Глазычева подготовил аналитический доклад на тему «Высшее образование в России»⁶. При подготовке доклада были использованы материалы Российского общественного совета по реформе образования (РОСРО), многочисленные публикации его экспертов, материалы совещаний Министерства образования РФ, печатные и сетевые издания, замечания и предложения 10 независимых экспертов из Москвы, С.-Петербурга и Новосибирска, ранее не привлекавшихся к коллективной работе по проблеме высшего образования. Существенным подспорьем в подготовке финальной версии доклада стали рецензии 12 экспертов, как представляющих руководство различных вузов

³ Аниканова Н.А. Качество образования в российской высшей школе: Социокультурные ориентиры трансформации: Дис... канд. соц. наук. – М.: 2007.

⁴ Медведев Д. Послание Федеральному собранию Российской Федерации от 5 ноября 2008 г. http://archive.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml (дата обращения 12.12.2009).

⁵ Стенограмма заседания Комитета Госдумы по образованию от 11.11.2008.

⁶ http://www.glazychev.ru/projects/obrdocl/2004_obrdocl.htm (12.12.2009).

страны, так и совмещающих основную деятельность с преподавательской работой в вузах.

В докладе сообщается о том, что студенты вузов в наше время становятся социально-экономической стратой, труднодоступной из нижних страт. Так, у 48% родителей учащихся ССУЗов образование не ниже среднего специального. У них оценки уровня дохода заметно выше, чем в семьях, где ребенок не учится, или учится в ПТУ, но на 30% ниже, чем у родителей студентов вузов. 27% из тех, чьи дети учатся в ПТУ, не оставили надежду дать своему ребенку высшее образование. Большинство (62%), не предполагают, что, окончив ПТУ, их сын или дочь может продолжить учебу. У 66% родителей учащихся ПТУ образование не выше среднего (45% – среднее общее и ниже, 21% – ПТУ), а оценки уровня ежемесячного дохода на 32% ниже, чем в среднем, и на 49% ниже, чем в семьях, где есть дети-студенты. Авторы заключают: «...налицо воспроизводство как потомственной бедности, так и наследуемого недоверия к возможности вырваться из нее через образование». Основные дискуссии об образовании, очевидно, ещё впереди, но уже сегодня можно утверждать, что они будут очень жаркими, так как затрагивают систему основных ценностей и жизненных смыслов всех людей.

Важным фактором, определяющим актуальность разработки критериев качества образования является их востребованность в системе управления образованием. Социально-психологические критерии качества высшего образования должны соответствовать задачам управления качеством образования, в противном случае они окажутся просто невостребованными, либо мониторинг по данным критериям будет использован не в целях повышения качества образования в конкретных условиях. Сами эти задачи связаны с ключевой проблемой той локальной или глобальной системы образования, в отношении которой занята управленческая позиция.

Вначале должны быть выделены и структурированы проблемы присущие системе образования. Среди них выделяются ключевые проблемы, без решения которых мы не можем рассчитывать на повышение качества образования в данной системе (будь то отдельный вуз, специальность или страна). Затем должны быть определены цели и управленческие задачи, позволяющие решать данные проблемы и перевести соответствующую систему образования в режим развития. Здесь требуется разработка системы комплексного мониторинга качества образования, который позволял бы ставить новые управленческие задачи по повышению качества образования в динамичной социокультурной

ситуации и получать обратную связь об эффективности управленческой деятельности и самого образовательного процесса.

При определении необходимого и достаточного для конкретного учреждения перечня показателей качества образования управленцы неизбежно столкнутся с известным феноменом неполноты описания. С одной стороны, без того, чтобы положить некоторый критерий, невозможно начать сбор информации, а с другой – невозможно положить критерий, если ты не представляешь себе, что происходит. Выход из этого на первый взгляд неразрешимого парадокса состоит в том, что мы обращаемся к своей интуиции и опыту, к своим ценностным основаниям и целям. В то же время нужно быть готовым, что ценностные основания и цели после того, как сделан первый тур сбора информации, могут быть проблематизированы и переопределены. Как правило, собранные данные содержат больше информации, чем ожидалось, и это дает почву для появления новых проблем, идей, целей и задач. Изменение ключевых проблем образования, возможно потребует постановки новых управленческих задач и определения новых критериев качества.

Анализ публичных выступлений официальных лиц, отвечающих за управление качеством образования в масштабах страны позволяет утверждать, что постановка проблем образования до сих пор не проведена соответствующим министерством. Выступая на заседании Комитета Госдумы по образованию 11 ноября 2008 г., министр образования и науки Российской Федерации А.А.Фурсенко заявил: «Ключевая проблема сегодня в профобразовании та же, что была и некоторое время тому назад, это неадекватность существующей системы профобразования современным и будущим потребностям экономики и общества, в разрыве между существующей практикой подготовки кадров и теми проблемами, вызовами, как сейчас говорят, которые предъявляются к системе профессионального образования»⁷. Очевидно, что на уровне системы образования РФ проблема пока даже не поставлена, так как министр указывает на факт, а проблема появляется после анализа причин существования этого факта и фиксации недостаточности или отсутствия определенных средств для устранения или нейтрализации действия этих причин (в противном случае было бы достаточно простого распоряжения).

Так же обстоят дела и с другими «проблемами»: «Оставляет желать лучшего подготовка школьников к освоению программы высшего

7 Стенограмма заседания Комитета Госдумы по образованию от 11.11.2008. <http://www.smolin.ru/duma/committee/2008-11-11.htm> (12.12.2009)

профессионального образования»; «Ослаблен контроль качества в системе профессионального образования» (управленческая проблема где-то дальше, в ответе на вопрос «а что мешает его усилить?»); «У выпускников вузов не формируется способность и понимание необходимости постоянно, в течение всей профессиональной деятельности повышать уровень знаний и компетентности»⁸ (похоже на формулировку заказа).

Названы некоторые факты, но остаётся непонятным: определяется ли несоответствие между требованиями общества и качеством профессиональной подготовки студентов исключительно в терминах мотивации и «способности» выпускников к непрерывному образованию? являются ли недостаточная готовность школьников к освоению программы вуза и слабый контроль качества в вузе основными причинами плохого качества профессионального образования? в чём причины низкого уровня готовности школьников и слабого контроля качества в вузе? и есть ли у министерства необходимые управленческие средства для того, чтобы изменить эту ситуацию?

Следствием отсутствия проблем является невостребованность социально-психологических критериев качества образования. Об этом свидетельствует руководитель Рособнадзора Л.Н.Глебова: «С 1996 года не была предпринята попытка посмотреть на аккредитационные показатели с точки зрения их актуальности, с точки зрения соответствия критериальных значений этих показателей сегодняшним требованиям»⁹. Она объясняет актуальность разработки критериев качества не управленческими проблемами, а все тем же фактом несоответствия выпускников современным потребностям общества: «Сейчас к тому, кого выпускают высшие учебные заведения, рынок труда предъявляет совершенно другие требования. И в этом смысле анализ наличия этих показателей, его перечня, его критериальных значений, конечно же, в первую очередь – это ответ потребностям времени»¹⁰. В чём наиболее выражено несоответствие действующих критериев качества современным «потребностям времени» Л.Н.Глебова не говорит. В своем выступлении руководитель Рособнадзора называет ещё одну причину актуальности разработки критериев качества: «Традиционно сложилось представление, что университет – это качественное образование, академия – не менее качественное об-

разование, а институт – некачественное образование. Нам нужно развеивать это представление, доказать что статус учреждений не является свидетельством и гарантией качества, а для этого необходимо разрабатывать критерии качества образования»¹¹. Такая постановка проблемы подтверждает наличие социального заказа на разработку критериев качества и может свидетельствовать о демократизации управленческой позиции.

Построение и развитие в вузах систем менеджмента качества, наличие которых на сегодняшний день является одним из аккредитационных показателей, является связующим звеном между тенденциями демократизации и стандартизации в высшем образовании. Но и этот процесс не воспринимается однозначно. Так, Е.Ямбург обращает внимание на то, что массовая культура является синонимом вульгарности и деградации¹². Тенденция к массовости высшего образования как потребность современной цивилизации становится в явное противоречие с ориентацией на качество образования с позиций высокой культуры, ставя под сомнение традиционное понятие качества образования. Универсализм, присущий европейскому образованию, вступает в противоречие с универсализмом массовой культуры. Будет ли это противоречие разрешаться через «омассовление» образования или через его регионализацию, т.е. развитие разных по культурному, ценностному содержанию регионов, полюсов образования, пока неизвестно.

Сегодня мы участвуем в процессе дифференциации вузов, связанном с образованием федеральных университетов, исследовательских центров, со списком вузов, имеющих право на собственные стандарты при приёме абитуриентов. Л.Полищук и Э.Ливни отмечают, что официальное отнесение части вузов страны к «ведущим» может усилить дестимулирующий эффект репутации как для лидеров российской высшей школы, так и для основной массы учебных заведений¹³. Для массовых вузов инвестиции в качество образования с целью создания собственного репутационного брэнда натолкнутся не только на нехватку средств, которые в приоритетном порядке будут направляться в ведущие учебные заведения, но и на официально установленный барьер между элитным и массовым сегментами. Наоборот, элитные ву-

⁸ Там же.

⁹ Стенограмма совместного заседания экспертных советов Комитета Государственной Думы по образованию 04.02.2009. <http://www.smolin.ru/duma/committee/2009-02-04.htm>

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Ямбург Е. Аристократизм как критерий качества образования // Народное образование. – 2006. – № 8. – С.195 – 200.

¹³ Полищук Л., Ливни Э. Качество высшего образования в России: Роль конкуренции и рынка труда // Вопросы образования. – 2005. – №1.

зы будут чувствовать еще более защищенными от потенциальных конкурентов. Стимулы к повышению качества образования в обоих случаях окажутся подавленными.

Сегодня социальные психологи могут не только исследовать эти грандиозные процессы, связанные с реформированием системы высшего образования, но также могут участвовать в разработке критериев качества образования, как социокультурного механизма воспроизводства качеств личности (профессиональная компетентность, цели, ценности, и т.п.). Основанием для разработки социально-психологических критериев качества высшего образования служат ранние работы Л.С.Выготского, Дж.Г.Мида, Ж.Пиаже. Они, хотя и по разным основаниям, разрабатывают концепцию о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. Согласно культурно-исторической теории Л.С.Выготского, «всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интрапсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая»¹⁴. Символический контекст социальных взаимодействий — важнейшее положение концепции Л.С.Выготского. Собственно человеческий способ регуляции поведения и психики он связывал с употреблением знаков и символов, выступающих в качестве средств управления деятельностью.

Символический контекст социальных взаимодействий составляет также основу концепции символического интеракционизма Г.Мида. Согласно Миду, становление, человеческого «Я» происходит в ситуации общения, и интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности¹⁵. Ситуации обучения — это вместе с тем ситуации совместной деятельности. В них формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других, но действуя совместно с ними. Иначе говоря, для Мида, ситуация обучения раскрывается как ситуация прежде всего взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, то есть деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций. Человек предстает как существо, обитающее в мире символов, включенное в знаковые ситуации. Ж.Пиаже связывает с соци-

альным взаимодействием процесс когнитивного развития, а социализацию рассматривает как необходимое условие развития мышления¹⁶. Тезис о конструировании во взаимодействии пространства межличностных координаций по-новому поставил проблему соотношения обучения и социального взаимодействия. Активная роль самого взаимодействия в процессе обучения исключает пассивную позицию любого из участников ситуации «учитель — ученик» и делает неправомерным полагать механизм подражания более развитой модели поведения в качестве основной парадигмы научения.

Опираясь на конструктивистский и интеракционистский подход к развитию и на те новые гипотезы о развитии, которые в русле этого подхода сформулированы последователями женевакской психологической школы, было показано, что «развитие не является простой копией какой-то модели, а представляет собой активную перестройку обучающегося, при которой всякое знание — это постоянная конструкция, несущая в себе аспект новой разработки»¹⁷.

Но исследования психологов сами по себе не могли поколебать традиционную схему оценки качества образования, основанную на квалиметрии знаний, умений и навыков (так называемые, «ЗУНы»). Одна из первых попыток найти количественный показатель эффективности образования принадлежала Т.Щульцу¹⁸. В соответствии с его теорией «человеческого капитала» дополнительный экономический рост или спад производства является производной от «инвестиций в человека», в том числе и расходов на образование. Он предложил свой метод определения экономической роли образования, с помощью которого делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов с целью увеличения их экономической эффективности. В этом случае методы экономического анализа переносились целиком в сферу образования, а норма распределения финансовых средств определялись по формуле «затраты — результат».

В новейшей истории нашей страны ЗУНы впервые обнаружили свою квалиметрическую недостаточность в системе управления образованием ввиду политического заказа 90-х годов на смену ментальности, которая упорно воспроизводилась в отечественной школе и тормозила

¹⁶ Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: 1996.

¹⁷ Зубова Л.В. Социально-психологический аспект управления качеством образования // Вестник ОИПКРО. Вып. 17 — Оренбург: 1999. — С. 12.

¹⁸ Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. — 1994. — №2. — С.86 — 91.

¹⁴ Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. — Т. 3. — М.: 1983. — С. 145.

¹⁵ Мид Д.Г. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. — М.: 1994. — С.217 — 218.

перемены в обществе. В это время по всей стране проходят семинары по педагогическим инновациям, фестивали педагогических проектов, действует институт «Открытое общество» (фонд Сороса), издающий учебники по гуманитарным дисциплинам для школ и вузов. Принцип инновационности был заложен в новую модель оценки качества образования, а новые учебники по гуманитарным и социальным дисциплинам, изобилующие противоречиями, грозили разрушить не только знаниевую парадигму образования, но и единство всего образовательного пространства. Модель качества образования с учетом принципа инновационности становится более сложной, чем привычная система знания – умения – навыки. Так, например, в модели качества образования, предложенной В.Губаревым¹⁹ с учетом данного принципа, добавляются такие сложно измеряемые параметры, как компетентность, творчество, инициатива как следствие мотивированности познания и деятельности, самообучаемость, отталкивающаяся от рефлексии, система саморегуляции; инновационная культура.

Под качеством образовательного процесса В.П.Панасюк понимает совокупность свойств его в целом, свойств его составляющих компонентов в оптимальном их сочетании, обеспечивающих эффективное выполнение триединой задачи по обучению, воспитанию и развитию²⁰. С.Ю.Трапицын предлагает понимать не простую совокупность свойств, а интегральное свойство, определяющее способность образовательной системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям по подготовке высококвалифицированных специалистов²¹. В исследовании Е.Ю.Васильевой под качеством образовательного процесса понимается «интегральная совокупность свойств его, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности высококвалифицированных специалистов»²².

На основе анализа работ В.П.Беспалько, Н.В.Бордовской, Н.В.Кузьминой, А.А.Макарова, А.И.Субетто, Г.П.Щедровицкого и других,

выделены факторы, влияющие на качество образовательного процесса: 1) образовательные цели, стандарты; 2) учебные планы и программы; 3) учебники и учебные пособия; 4) образовательные технологии; 5) специалисты и педагогические кадры; 6) личностные характеристики студентов; 7) уровень компетентности студентов; 8) инновационно-образовательная среда.

Ближе всего к понятию критерия качества образования в европейской традиции последних лет находится понятие образовательных индикаторов. К.Соважо и Н.Белла приводят основные характеристики индикаторов. «Индикаторы (или показатели) – это средства, при помощи которых можно получить представление о текущем состоянии системы образования и информировать об этом образовательное сообщество»²³. Индикатор должен: 1) соответствовать поставленной задаче; 2) обобщать / резюмировать информацию, не искажая ее; 3) быть структурно и организационно связан с другими индикаторами, что позволяет произвести общий анализ состояния системы; 4) быть точным и сравнимым; 5) быть достоверным и надежным.

С помощью индикатора возможно: 1) оценить «расстояние» до поставленной цели; 2) выявить проблемные или критические области; 3) ответить на вопросы, встающие перед политиками в ходе проводимого политического курса; 4) сравнивать текущие показания с эталонными значениями или с аналогичными показаниями за предшествующие периоды.

Показатели качества образования, на наш взгляд, тоже должны обладать перечисленными характеристиками индикаторов. Из вышесказанного можно сделать некоторые *выводы*:

1. В России взят политический курс на использование «болонского формата» для радикальной реорганизации модели среднего специального и высшего образования в стране.

2. Основной заказ на содержательное изменение образования не только со стороны политиков, но и со стороны современных философов и учёных связан не со знаниями, умениями и навыками, а с формированием мотивов, целей и ценностей выпускников и их способности к постоянному самообразованию.

3. Интрапсихические образования, каковыми являются мотивы, цели, ценности и способности, могут быть изменены путём изменения интерпсихического пространства учебной коммуникации, иными словами, «интрапсихическим становится интерпсихическое».

4. За счёт социально-психологического проектирования типов коммуникации, соответст-

¹⁹Губарев В. Системное представление качества образования // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30 – 34.

²⁰ Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Монография / Под ред. А.И.Субетто. – СПб.; М.: 1997.

²¹ Трапицын С.Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: Дис. ... докт. пед. наук. – СПб.: 2000.

²² Васильева Е.Ю. Концепция оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава вуза: Дис. ... докт. пед. наук. – М.: 2006.

²³ Соважо К., Белла Н. Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 23 – 39.

вующей интериоризации искомым ценностей, мотивов и способностей и мониторинга взаимодействия преподавателей и студентов, в котором осуществляется интериоризация реальных ценностей, мотивов и способностей, можно решить проблему современной реформы в высшем профессиональном образовании. Отсюда следует актуальность социально-психологических исследований, посвященных разработке критериев качества образования.

Следует добавить, что именно внутрикорпоративная открытость, доступность показателей качества для всех участников образовательного

процесса, формирование общественного мнения разных групп в отношении качества образования и публичные дискуссии о путях его совершенствования, использование показателей качества в принятии управленческих решений на самых разных уровнях (от самоопределения студентов до решений ученых советов и государственных органов управления образованием) и их межкорпоративная (включая международную) сравнимость позволяют рассматривать данные показатели в качестве средств демократизации образования и развития личности в образовании.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CRITERIA OF HIGHER EDUCATION QUALITY: PRINCIPLES OF DEVELOPMENT

© 2010 A.V. Bykova[°]

Samara state technical university

The paper deals with the questions of social and psychological criteria of higher education quality. Various approaches to the quality definition and key problems of higher education are analyzed. Conclusions are drawn on the necessity of use of Vygotsky's, Piaget's works as the bases for working out the social and psychological criteria of higher education quality.

Key words: higher education, criteria of quality, students, future shock

[°]*Bykova Anna Viktorovna, Cand. Sc. in Psychology, Associate professor of the Economy and organization management department. E-mail: A147390@yandex.ru*