

DOI 10.69571/SSPU.2025.95.2.006

ББК 60.561.9

УДК 316.74:378.046.4

Д.И. БОГДАН,
О.В. ВЛАСОВА**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К АНАЛИЗУ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**D.I. BOGDAN,
O.V. VLASOVA**METHODOLOGICAL APPROACHES
TO THE ANALYSIS OF THE QUALITY
OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL
EDUCATION**

В статье рассмотрены понятия «качество» в целом, «качество образования» и его нормативная составляющая; основные подходы и социологические теории качества образования (профессионального образования), его показатели и критерии; характерные черты качества педагогического образования. Определены ключевые критерии и показатели непосредственно качества непрерывного педагогического образования.

The article examines the concepts of «quality» in general, «quality of education» and its normative component; the main approaches and sociological theories of the quality of education (professional education), its indicators and criteria; characteristic features of the quality of pedagogical education. The key criteria and indicators of the quality of continuous pedagogical education.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования, педагогическое образование, непрерывное педагогическое образование.

KEY WORDS: quality of education, pedagogical education, continuous pedagogical education.

ВВЕДЕНИЕ. Качество непрерывного педагогического образования представляет собой сложную междисциплинарную проблему, находящуюся на стыке целого ряда специализированных наук об образовании. Интересующий нас социологический ракурс рассмотрения предполагает обращение, в первую очередь, к социологии образования и ее подотраслям — социологии профессионального образования и социологии педагогического образования, а также социологии профессий.

ЦЕЛЬ статьи — показать возможности использования методологических подходов для разработки проблемы изучения качества непрерывного педагогического образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Для содержательного анализа категории «качество непрерывного педагогического образования» нами будут рассмотрены: понятия «качество» в целом, «качество образования» и его нормативная составляющая; основные подходы и социологические теории качества образования (профессионального образования), его показатели и критерии; характерные черты качества педагогического образования. И в завершении необходимо определить ключевые критерии и показатели непосредственно качества непрерывного педагогического образования с позиции социологии.

Переходя к анализу качества образования, представим вначале его нормативное определение. «Качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [13].

По мнению С.И. Григорьева, исторически социальная роль, ценности образования и механизм их воспроизводства в обществе изменялись: «...развитие образования и общества в XX в. создали такую ситуацию, когда жизнестойкость и уровень прогресса общества, развития личности стали в основном обеспечиваться качеством образования, его соответствием требованиям времени, динамике изменения социального пространства, его культурных констант во всех основных сферах бытия человека» [5, с. 109]. Автор отмечает, что вопросы качества образования межинституциональны, затрагивают все сферы жизни современного человека и во многом определяют его дальнейший успех и положение в обществе.

Д. Грин и Л. Харви показали неоднозначность трактовки рассматриваемого понятия для разных субъектов образования. Авторы продемонстрировали, что понятие «качество образования» может быть многоуровневым и рассматриваться как минимум в пяти плоскостях [14]: 1) качество как отличительная черта, например, соответствие стандартам; 2) качество как совершенство или состоятельность, то есть отсутствие дефектов; 3) качество как соответствие целям, например, потребителей, производителем и др.; 4) качество как ценность, производимая государством для общества; 5) качество как преобразование. Анализируя эти пять интерпретаций, В.Л. Тамбовцев и И.А. Рождественская пришли к выводу, что некоторые из представленных групп определений не имеет смысла разделять. «Действительно различными представляются такие смыслы понятия качества какого-то объекта, как, во-первых, соответствие некоторой общепринятой категории, с вариантами: (1) совершенство в своей категории, наиболее высокий уровень тех свойств, которые определяют соответствующую категорию, и (2) степень соответствия минимальным значениям свойств, определяющих некоторую категорию» [12, с. 4].

На существующие проблемы интерпретации и понимания качества образования с разных позиций участников образовательного процесса указывают и Х. Вельзонт, Л. Кроуфорд, С. Пульс-Элвидж и Л. Шиндлер. Они отмечают, качество образования — «трудноуловимый термин», используемый во всех научных областях и различными заинтересованными сторонами (поставщики (образовательные организации, управленцы), пользователи продукта (студенты), работники сектора (педагоги) пользователи результатов (работодатели, например, школы)), и у каждой группы свой взгляд на качество [16]. Например, обучающиеся связывают качество с конкретным учебным заведением и программой, которую они осваивают, а школы заинтересованы в квалифицированных сотрудниках-учителях. Еще одной чертой качества образования является его динамичный характер, зависящий от образовательной, экономической, политической и социальной обстановки [16].

В итоге авторы выделяют четыре различные категории показателей качества образования: 1) административные показатели (разработка соответствующей миссии и видения, установление институциональной легитимности, достижение внутренних/внешних стандартов и целей, привлечение ресурсов для оптимального функционирования учреждения); 2) показатели поддержки учащихся (набор показателей качества, которые относятся к доступности и оперативности служб поддержки учащихся (кафедра, деканат, различные отделы и управления); 3) показатели обучения (компетентность преподавателей, содержание программ и курсов, которые готовят студентов к трудоустройству). Первые три категории ориентированы на желаемые результаты обучения и образовательные ресурсы, доступные обучающимся. Последней категорией являются показатели успеваемости учащихся, направленные на результаты, успехи в обучении (расширение знаний, навыков и умений, которые ведут к высокооплачиваемой работе) [16].

Рассмотрим теперь подробнее предлагаемые отечественными учеными критерии и индикаторы для оценки качества образования. Е.Д. Обревко и С.Ю. Сергеева отмечают, что «...качество образования — это многоплановая категория и критерии ее оценки могут быть самыми разными» [10, с. 163]. Они выделяют четыре основных взаимодополняющих аспекта оценки качества образования: гарантированное соблюдение базовых стандартов и эталонов; достижение поставленных целей на всех этапах образовательного процесса; способность удовлетворять

запросы и ожидания потребителей образовательных услуг, а также участников рынка труда; стремление к усовершенствованию процесса обучения [10, с. 163].

К.В. Павленко, определяя качество образования как соответствие образовательного результата (процесса, системы) заданным нормам (потребностям, ожиданиям и др.), помимо этого акцентирует внимание еще на одном социальном компоненте — согласованности всех субъектов образовательного процесса [9, с. 132]. Автор выделяет несколько источников для определения критериев оценки качества, применяя которые к педагогическому образованию, мы можем получить следующую систему. В рамках гражданского порядка (коллективного интереса) критерием оценки его качества являются привитие обучающимся ценностей и норм учительской профессии и его стремление оставаться в системе образования и профессии. Рыночный порядок (индивидуальный интерес) задает основным критерием удовлетворенность конкретного субъекта (не только самого обучающегося или педагога, но и его работодателя или ученика) получаемым или полученным образованием. Также источником критериев для оценки может служить профессиональное сообщество, в которое включен педагог (его соответствие профессии, профессиональному стандарту).

Непосредственно педагогическое образование можно получить на двух уровнях — среднем профессиональном и высшем. Соответственно, прежде чем коснуться качества педагогического образования в целом, вначале мы рассмотрим специфику трактовок и критериев качества образования на каждом из обозначенных уровней.

И.Н. Леденева под качеством среднего профессионального образования (подготовки кадров) понимает «сбалансированное соответствие всех характеристик выпускаемых специалистов целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам» [7, с. 154]. Автор выделяет такие его критерии, как качество требований в виде целей, стандартов и норм, необходимых ресурсов (образовательных программ, кадрового потенциала, материально-технического обеспечения, финансирования и т.д.); качество условий в виде вложений в образование; качество образовательных процессов, выраженных в учебной и научной деятельности, управлении, образовательных технологиях; качество результатов деятельности среднего профессионального учебного заведения, выражающиеся через текущие и итоговые результаты обучения студентов, данные о трудоустройстве и карьерном росте выпускников, их востребованность на рынке труда, уровень заработной платы и др.

В модели В.А. Беликова, Д.И. Павленко, П.Ю. Романова, А.М. Филиппова выделяются следующие критерии качества образовательной деятельности, учитывающей не только обучение в колледже, но и взаимодействие с работодателем: 1) наличие, стабильность и степень удовлетворенности интереса к выбранной профессии; 2) уровень овладения обучающимися учебно-познавательной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; 3) мотивы, установки и ценностные ориентации обучающихся в аспекте выбранной профессии; 4) уровень овладения общими теоретическими, базовыми учебно-профессиональными и базовыми профессиональными знаниями; 5) общие результаты производственной деятельности обучающихся на предприятии [2, с. 27].

Н.Ш. Никитин и П.Е. Щеглов выделили следующие критерии качества подготовки специалистов [8, с. 46–59]: набор теоретических знаний и практических умений, навыков, необходимых для будущей деятельности, получения дохода и принесения общественной пользы; развитые личностные и профессиональные качества (кругозор; уровень интеллекта (умение решать сложные задачи различного характера, абстрактное мышление); личностно-психологические характеристики (организаторские способности, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за свои действия и т.д.), необходимые для успешной профессиональной и общественной деятельности (жизни); здоровье и физические навыки, обеспечивающие высокую работоспособность; высокий уровень воспитания и культуры.

По мнению Л.Р. Вышегуровой [4, с. 54–55], при анализе проблемы оценки качества высшего образования на основе субъективных характеристик к основным показателям можно отнести

следующие параметры: мониторинг качества знаний (академическая успеваемость), уровень воспитанности студентов, степень развитости личности студента (сформированность устойчивой мотивации познания студентов, итоги участия студентов в научно-исследовательской деятельности, участие студентов в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах), показатели здоровья студента в динамике, которые позволяют отслеживать отрицательные эффекты (последствия) образовательного процесса (перегрузка, переутомление, появление дефектов здоровья), духовно-нравственное развитие личности студента.

Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова в отношении качества высшего образования вводят понятие «полисубъектность», суть которого заключается в том, что интересы субъектов образования, прямо или косвенно включенных в образовательный процесс (ученики, студенты, их родители, преподаватели, менеджеры разных уровней управления, работодатели, стейкхолдеры), часто не соотносятся, а порой и противоречат друг другу [6, с. 149].

В основу исследования качества непрерывного педагогического образования будут заложены три взаимодополняющие теории. Во-первых, это теория высшего порядка — теория человеческого капитала, являющаяся фундаментальной концепцией для исследования непрерывного образования, так как именно оно играет существенную роль в трансформации требований ко всем категориям работников: уже недостаточно получить диплом об образовании, речь идет о постоянном совершенствовании своих знаний, навыков и компетенций для поддержания своей конкурентоспособности. В рамках этой теории образование становится важнейшим фактором производства и накопления человеческого капитала, который формируется за счет инвестиций в человека — в обучение и подготовку, здоровье, миграцию и др. При этом образование является еще и источником будущих заработков и, как следствие, источником удовлетворения потребностей. Однако для улучшения материального благополучия работника и развития той отрасли, в которой он работает, необходимы дополнительные вложения (инвестиции) в образование. Идеи взаимосвязи образования и человеческого капитала заложены в трудах П. Бурдье, Г. Беккера и Дж. Коулмана. Среди отечественных ученых необходимо выделить работы Е.В. Анишина, Н. Багаудинова, Е. Жильцова, В.В. Радаева и другие.

Во-вторых, теории среднего уровня — теории непрерывного образования, образования взрослых и людей «серебряного возраста». Концептуальные основания непрерывного образования, тесно связанного с теорией человеческого капитала, были заложены в документах ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития, и развивались в работах А.П. Владиславлева, С.Г. Вершловского, М.К. Горшкова, Г.А. Ключарева, Е.И. Огарева, В.Н. Онушкина, Ф.Э. Шереги и других. Непрерывное образование («образование в течение всей жизни») согласно документам ЮНЕСКО, основывается на «интеграции обучения и жизни в целом, охватывая учебную деятельность для людей всех возрастов (детей, молодежи, взрослых и пожилых людей, девочек и мальчиков, женщин и мужчин) во всех жизненных контекстах (семья, школа, общество, работа и др.) и с помощью различных форм (формальных, неформальных и информальных), которые в совокупности удовлетворяют широкому спектру потребностей в обучении» [15].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Переходя к теме качества непрерывного педагогического образования, можно обратиться формулировке М. Барбер и М. Муршед: «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [1]. Ученые говорят о взаимосвязи и взаимозависимости всей системы образования (и его подотрасли — педагогического образования) со всеми системами общества. Таким образом, от качества подготовки будущих учителей зависит не просто эффективность самого образования, а развитие нашей страны [3, с. 4–18].

Проведя системный анализ, О.В. Андрюшкова, А.Г. Бермус, АА. Власова, С.Г. Григорьев, М.А. Червонный говорят о том, что зачастую под «качеством непрерывного педагогического образования» понимается следующее: «совокупность более или менее формальных критериев отдельных программ, видов и форм деятельности, ресурсной базы и процедур измерения»

[11]. Но такой подход авторы критикуют за передачу ответственности по оценке качества внешним участникам (управленческим органам), оставляя без внимания внутренних заинтересованных лиц (самих педагогов, студентов и других). Рассматривая модели качества в четырех университетах (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону; Томский педагогический университет, Томск; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский городской педагогический университет, Москва) они выделяют в качестве одной из особенностей их целостную форму, учитывающей не только личные достижения студентов как показатель качества полученного образования, но и ценностные и целевые приоритеты, ресурсы.

Таким образом, анализ различных подходов к пониманию содержания, структуры, критериев и показателей качества образования позволяет нам обозначить следующие три группы показателей качества непрерывного педагогического образования.

Первая группа аккумулирует показатели качества условий реализации и организации образовательного процесса и может иметь следующее содержание: кадровый ресурс; учебно-методическое и технологическое обеспечение всего образовательного процесса и отдельных дисциплин; обеспеченность библиотечным фондом и информационными ресурсами; удовлетворенность обучающихся различными аспектами образовательного процесса и другие.

Вторая группа направлена на определение качества управления образовательным процессом: участие руководства образовательной организации, региона и страны в решении вопросов качества педагогического образования; обеспечение соответствия миссии, цели, основных ценностей политики и стратегии в области качества образования образовательной организации реальным действиям; предоставление возможностей для научно-образовательной мобильности; участие обучающихся (студенческого сообщества) в обсуждении и принятии решений в области качества образования и другие.

Последняя группа оценивает результативность образовательного процесса: качество набора на педагогическое образование (обучение в профильном педагогическом классе); готовность выпускников и учителей к продолжению обучения; уровень сформированности универсальных и профессиональных компетенций; удовлетворенность работодателей (в первую очередь, школ) качеством подготовки выпускников; востребованность, трудоустройство выпускников и их профессиональное развитие в рамках педагогической профессии (профессиональное становление); результаты учебной, научной, научно-исследовательской деятельности (участие в конференциях, публикации статей, участие в профессиональных конкурсах); актуальность и применимость полученных знаний и навыков в реальной практике и другие.

Таким образом, при разработке критериев, на основании которых можно оценивать качество непрерывного педагогического образования, важно понимать, что возможны разные трактовки и подходы к пониманию качества, отражающие установки тех или иных субъектов. Следует отметить, что постановка вопроса качества педагогического образования (в том числе непрерывного), его критериев и показателей всегда была прерогативой представителей педагогической науки и практики, а также специалистов системы управления. Особенность их подходов состоит в том, что они ищут пути оптимизации в самой системе подготовки (на уровне СПО, ВО и дополнительного образования), улучшении работы колледжей и вузов, управлении ими и в них, совершенствовании профессиональной деятельности педагогов. Педагоги и руководители образовательных организаций руководствуются нормативными требованиями ФГОС ВО, а также критериями эффективности вузов: общесистемные требования, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение программы, кадровые условия и др. Однако, на наш взгляд, такой подход ограничивается формальными условиями получения образования и упускает иные влияющие на него факторы.

ВЫВОДЫ. Феномен непрерывного педагогического образования представляет собой сложную, многоуровневую проблему, требующую синтеза различных наук, подходов и теорий. Актуализация этой темы началась с 60-х годов прошлого века, что было обусловлено научно-

техническим прогрессом (появление персональных компьютеров и сети Интернет, мобильной связи), увеличением свободного времени из-за сокращения (перераспределения) рабочего, которое можно направить на изучение ранее закрытой или трудно получаемой информации, а также нехваткой высококвалифицированных работников, способных работать в быстроменяющихся условиях и обучаться новым навыкам. Для педагогической профессии вопрос о включении в систему непрерывного образования также является значимым, так как современный педагог постоянно сталкивается с новыми вызовами и запросами как в институциональной, так социальной среде. В связи с чем возникает необходимость в более детальном анализе этой социальной общности, её ресурсов и характере включенности в систему непрерывного педагогического образования.

Проведенный анализ предметных подходов с позиции педагогики, психологии, управления и социологии позволяет выделить семь основных направлений изучения непрерывного педагогического образования: непосредственно профессиональное развитие педагога, инновации в образовании и использование современных технологий и новаторских методик в развитии педагога, процессы изменения профессиональной идентичности педагогов, территориальная специфика формирования системы непрерывного педагогического образования, система наставничества и поддержки молодых педагогов, качество непрерывного педагогического образования, роль и место непрерывного педагогического образования в социальном благополучии педагогов.

Общеметодологические подходы к исследованию непрерывного педагогического образования позволили рассмотреть различные стороны феномена непрерывного педагогического образования, как на макро, так и на микроуровне (субъективно-личностном) с позиции межпарадигмальности. В центре исследовательского внимания находится следующая группа вопросов: влияния непрерывного педагогического образования на систему образования в целом и взаимосвязь с другими социальными институтами; роли ценностей (самого непрерывного педагогического образования и трансляция ценностей через педагога); специфики процесса получения (способ, сроки, содержание непрерывного педагогического образования); деятельностных аспектов различных субъектов и образовательных общностей (образовательной организации, педагога, обучающегося); конфликтологических рисков; имеющихся собственных потребностей и ресурсов педагогической общности.

Под «непрерывным педагогическим образованием» мы будем понимать осознанную траекторию профессионального становления и развития педагога, включающую в себя преемственность этапов профессионального самоопределения, получения формального образования (как обязательное условие для профессии) и дальнейшего совершенствования через формальные, неформальные и информальные образовательные практики с учетом характера ресурсности педагога, с целью повышения его социального и профессионального статуса.

В понимании качества непрерывного педагогического образования возможны разные трактовки и подходы, отражающие установки тех или иных субъектов в отношении содержания, структуры, критериев и показателей качества образования. Можно выделить три группы показателей качества непрерывного педагогического образования: 1) показатели качества условий реализации и организации образовательного процесса; 2) показатели качества управления образовательным процессом; 3) показатели результативности образовательного процесса.

На наш взгляд, одним из ключевых факторов, обуславливающих качество непрерывного педагогического образования, являются различные группы ресурсов, используемые педагогической общностью в ходе профессионального становления. Нами выделены восемь групп ресурсов и две группы показателей (объективные и субъективные), отражающие их содержание: социально-демографический ресурс, человеческий ресурс, материальный ресурс, социальный ресурс, темпоральный ресурс, символический ресурс, ресурс мобильности и мотивационно-ценностный ресурс. Представленные группы ресурсов оказывают существенное влияние на процесс непрерывного педагогического образования и, как следствие, на его качество. Ресурсы не являются изолированными, а тесно взаимосвязаны друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 17.
2. Беликов В.А., Романов П.Ю., Павленко Д.И., Филиппов А.М. Влияние дуальной системы профессионального образования на качество подготовки обучающихся организаций СПО // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2020. Т. 12, № 1. С. 27.
3. Борисенков В.П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3(122). С. 4–18.
4. Вышегурова Л.Р. Качество высшего профессионального образования в оценках основных субъектов образовательного процесса (по материалам социологических исследований в Алтайском крае в 2009–2011 гг.). Диссертация на соискание ученой степени кандидата соц. н., Барнаул, 2012. С. 54–55.
5. Григорьев С.И. Социология образования как отраслевая теория социологического витализма и методологическая основа анализа проблем модернизации современного российского общества. Гуманитарный вектор. 2008. № 1. С. 109.
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования: монография. — Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. С. 149.
7. Леденева И.Н. Качество подготовки кадров в системе среднего профессионального образования // Вопросы структуризации экономики. 2009. № 2. С. 154.
8. Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление. 2003. № 1. С. 46–59.
9. Павленко К.В. Оценка качества образования в вузе: неoinституциональный подход // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 132.
10. Сергеева С.Ю., Обревко Е.Д. Современные подходы и методы оценки качества образования // Молодой ученый. 2019. № 37 (275). С. 163.
11. Система качества непрерывного педагогического образования / О.В. Андрюшкова, А.Г. Бермус, А.А. Власова и др. // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону — Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 231.
12. Тамбовцев В.Л., Рождественская И.А. Менеджмент качества высшего образования: что означает «качество» и что означает «высшее образование». Управленец. 2020. Том 11. № 1. С. 4.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Ст. 2.
14. Harvey L., Green D. Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9–34.
15. Lifelong learning / UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note. URL: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOtechNotesLLL.pdf> (дата обращения: 18.02.2025)
16. Schindler L., Puls-Elvidge S., Crawford L., Welzant H. Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature // Higher Learning Research Communications. 2015. Vol. 5. No. 3.

REFERENCES

1. Barber M., Murshed M. *Kak dobit'sja stabil'no vysokogo kachestva obuchenija v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira* [How to Achieve Consistently High Quality Education in Schools: Lessons from Analyzing the World's Best School Systems] // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 17. (In Russian).
2. Belikov V.A., Romanov P.Ju., Pavlenko D.I., Filippov A.M. *Vlijanie dual'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya na kachestvo podgotovki obuchajushhihsja organizacij SPO* [The Impact of the Dual System of Vocational Education on the Quality of Training of Students in SPO Organizations] // Vestnik JuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2020. T. 12. № 1. S. 27. (In Russian).

3. Borisenkov V.P. *Kachestvo obrazovaniya i problemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov* [Quality of education and problems of training teaching staff] // *Obrazovanie i nauka*. 2015. № 3(122). S. 4-18. (In Russian).
4. Vyshegurova L.R. *Kachestvo vysshego professional'nogo obrazovaniya v ocenках osnovnykh subektov obrazovatel'nogo processa (po materialam sociologicheskikh issledovanij v Altajskom krae v 2009–2011 gg.)*. [The quality of higher professional education in the assessments of the main subjects of the educational process (based on the materials of sociological research in the Altai Territory in 2009–2011).] Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata soc. n., Barnaul, 2012. S. 54-55. (In Russian).
5. Grigor'ev S.I. *Sociologija obrazovaniya kak otraslevaja teorija sociologicheskogo vitalizma i metodologicheskaja osnova analiza problem modernizacii sovremennogo rossijskogo obshhestva*. [Sociology of education as a branch theory of sociological vitalism and a methodological basis for analyzing the problems of modernization of contemporary Russian society.] *Gumanitarnyj vektor*. 2008. № 1. S. 109. (In Russian).
6. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. *Sociologija vysshego obrazovaniya*. [Sociology of Higher Education]: monografiya. — Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2019. S.149. (In Russian).
7. Ledeneva I.N. *Kachestvo podgotovki kadrov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya* [Quality of training in the secondary vocational education system] // *Voprosy strukturizacii jekonomiki*. 2009. № 2. S. 154. (In Russian).
8. Nikitina N.Sh., Shheglov P.E. *Kachestvo vysshego obrazovaniya. Riski pri podgotovke specialistov* [Quality of Higher Education. Risks in Training Specialists] // *Universitetskoe upravlenie*. 2003. № 1. S. 46-59. (In Russian).
9. Pavlenko K.V. *Ocenka kachestva obrazovaniya v vuze: neoinstitucional'nyj podhod* [Evaluation of the quality of education in higher education institutions: a neo-institutional approach] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009. № 11. S. 132. (In Russian).
10. Sergeeva S.Ju., Obrevko E.D. *Sovremennye podhody i metody ocenki kachestva obrazovaniya* [Modern approaches and methods of assessing the quality of education] // *Molodoy uchenyj*. 2019. № 37 (275). S. 163. (In Russian).
11. *Sistema kachestva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Quality system of continuous pedagogical education] / O.V. Andrijushkova, A.G. Bemus, A.A. Vlasova i dr. // *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya*. Juzhnyj federal'nyj universitet. Rostov-na-Donu — Taganrog: Juzhnyj federal'nyj universitet, 2020. S. 231. (In Russian).
12. Tambovcev V.L., Rozhdestvenskaja I.A. *Menedzhment kachestva vysshego obrazovaniya: chto oznachaet «kachestvo» i chto oznachaet «vysshee obrazovanie»* [Quality Management in Higher Education: What Does Quality Mean and What Does Higher Education Mean]. *Upravlenec*. 2020. Tom 11. № 1. S. 4. (In Russian).
13. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [Federal Law of December 29, 2012 № 273-FL «On Education in the Russian Federation»] (s izmenenijami i dopolnjenijami). St.2. (In Russian).
14. Harvey L., Green D. *Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education* [Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education]. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9-34. (In English).
15. *Lifelong learning* [Lifelong learning]. / UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note. URL: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOtechNotesLLL.pdf> (data obrashhenija: 18.02.2025). (In English).
16. Schindler L., Puls-Elvidge S., Crawford L., Welzant H. *Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature* [Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature]// *Higher Learning Research Communications*. 2015. Vol. 5. No. 3. (In English).