

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, выражаящая 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 воспроизведения 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. Вельзант, 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 трудуустройству). 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 коснутся 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 выпускемых 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, выражаяющиеся 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. Вышегоровой [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, А. А. 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 быстременяющихся 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); деятельностиных 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-ценостный 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: неоинституциональный 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». Управлениец. 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. С. 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. Серия «Образование. Pedagogicheskie nauki». 2020. Т. 12. № 1. С. 27. (In Russian).

3. Borisenkov V.P. *Kachestvo obrazovanija 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 obrazovanija v ocenkah osnovnyh 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).] Dissertation na soiskanie uchenoj stepeni kandidata soc. n., Barnaul, 2012. S. 54-55. (In Russian).
5. Grigor'ev S.I. *Sociologija obrazovanija kak otraslevaja teorija sociologicheskogo vitalizma i metodologicheskaja osnova analiza problem modernizacii sovremenennogo rossiskogo 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 obrazovanija*. [Sociology of Higher Education]: monografija.—Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2019. S.149. (In Russian).
7. Ledeneva I.N. *Kachestvo podgotovki kadrov v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija* [Quality of training in the secondary vocational education system] // *Voprosy strukturizacji jekonomiki*. 2009. № 2. S. 154. (In Russian).
8. Nikitina N.Sh., Shheglov P.E. *Kachestvo vysshego obrazovanija. 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 obrazovanija v vuze: neoinstitional'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 obrazovanija* [Modern approaches and methods of assessing the quality of education] // *Molodoj uchenyj*. 2019. № 37 (275). S. 163. (In Russian).
11. *Sistema kachestva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Quality system of continuous pedagogical education] / O.V. Andrushkova, A.G. Bermus, 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 obrazovanija: 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 dekabrya 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 dopolnenijami). 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).