

Игнатович Владлен Константинович

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета

Ignatovich Vladlen Konstantinovich

PhD in Education Science, Associate Professor,
Education Science and Psychology Department,
Kuban State University

Бондарев Петр Борисович

кандидат философских наук,
доцент кафедры социальной работы,
психологии и педагогики высшего образования
Кубанского государственного университета

Bondarev Petr Borisovich

PhD, Associate Professor,
Social Work, Psychology
and Higher Education Science Department,
Kuban State University

Курочкина Валентина Евгеньевна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
Кубанского государственного университета

Kurochkina Valentina Evgenyevna

PhD in Psychology, Associate Professor,
General and Social Education Department,
Kuban State University

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ [1]

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF PROBLEMATIC DESIGN AND ASSESSMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION OF CHILDREN [1]

Аннотация:

В статье обоснована проблема проектирования и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся в условиях дополнительного образования. Педагогические условия, создаваемые в системе дополнительного образования детей, рассмотрены как более благоприятные для развития личности учащихся, чем организованные в общеобразовательной школе. Учащиеся рассматриваются как субъекты построения индивидуальных образовательных траекторий, а также полагания и оценки собственных образовательных результатов. Выделены основные представленные в современной науке подходы к решению данной проблемы, показана необходимость ее комплексного междисциплинарного исследования в философском, социологическом, психологическом и педагогическом аспектах. Установлено, что проблема становления учащихся как субъектов проектирования индивидуальных образовательных результатов в процессе дополнительного образования нуждается в комплексном изучении на методологическом, теоретическом и практико-педагогическом уровнях. Выявлена необходимость построения специальных педагогических условий, ориентированных на достижение учащимися индивидуальных образовательных результатов в системе дополнительного образования детей, представлены основания для их проектирования.

Ключевые слова:

субъект образования, индивидуальный образовательный результат, проектирование образовательных результатов, оценка образовательных результатов, индивидуальная образовательная траектория, дополнительное образование детей.

Summary:

The paper substantiates the problem of designing and assessing the individual educational outcomes of learners in terms of non-formal education. The educational environment created in the system of non-formal education of children is more favorable for the personal development of learners than one organized in the comprehensive school. Learners are treated as the subjects of building individual educational paths as well as considering and evaluating their educational outcomes. The research highlights the main approaches to solving this problem in modern science. It substantiates the necessity of its integrated interdisciplinary research in philosophical, sociological, psychological and educational aspects. The authors identify that the problem of developing learners as subjects of designing the individual educational outcomes in the process of non-formal education requires a comprehensive study at the methodological, theoretical and practical educational levels. There is a need to provide the special educational environment for achieving the individual educational outcomes by learners in the system of non-formal education of children; the bases for their design are presented.

Keywords:

subject of education, individual educational outcome, designing educational outcomes, assessment of educational outcomes, individual educational path, non-formal education of children.

В существующих сегодня теоретико-эмпирических моделях описания индивидуальных образовательных результатов учащихся существует противоречие между трактовкой их как индивидуальных образовательных достижений, рассматриваемых в контексте реализации собственных образовательных потребностей, интересов, жизненных целей, а также развития потенциала

личности, и глубоко укорененным в массовом российском педагогическом сознании представлением об индивидуальном образовательном результате как некоей обобщенной, унифицированной и заранее признанной государством сумме знаний, умений и способов действий, формируемых у учащихся в формально организованном образовательном процессе.

Имеющийся разрыв между объективно актуализированными в современных условиях потребностями учащихся как субъектов образования к проектированию и достижению индивидуальных образовательных результатов и неготовностью массовой школы признать их субъектность в качестве ценностно-определяющего компонента образовательной системы существенно затрудняет процесс индивидуализации образовательного процесса. В сознании большинства учителей и педагогов дополнительных образования все еще сохраняется представление о прохождении учащимися индивидуальных образовательных траекторий как о процессе в значительной степени спонтанном и малоуправляемом со стороны самих учащихся, но зато находящемся на «ручном управлении» у их педагогов.

Это противоречие отражает старый научный спор об активности/пассивности учащихся в образовательном пространстве, или, иными словами, о субъектах образовательного процесса. В описанной устаревшей педагогической модели утверждается пассивная роль учащихся и активная – учителя в образовательном процессе. При таком подходе само определение образовательного результата как «индивидуального» теряет свой изначальный смысл, так как оно становится просто «красивым словом», не имеющим содержания. В этой модели не предполагается целенаправленное конструирование педагогической реальности как необходимого условия для сопровождения учащихся на качественно новый, более высокий уровень реализации их субъектности в процессе самореализации.

В зарубежных исследованиях данная проблема активно изучалась в педагогической концепции открытого социального действия, разработанной Пабло Фрейре. В монографии 1986 года издания, написанной Ла Белле, отмечается, что Фрейре в своей концепции предлагал отказаться от массового формального образования, в котором он видел навязывание учащимся молчаливого восприятия и пассивности, которые реально сделали участников образовательного процесса объектами, а не субъектами [2, р. 169].

Как нами было показано в опубликованной ранее работе [3], понимание ученика как субъекта образовательного процесса с необходимостью ведет к операционализации категории индивидуального образовательного результата в контексте построения и прохождения учащимися индивидуальной образовательной траектории. При таком понимании педагогической ситуации актуализируется поиск содержания и способов реализации субъектности учащихся в образовательном пространстве. В рамках индивидуальной образовательной траектории каждый ученик создает свое собственное содержание образования, которое реализуется в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, предъясвляет индивидуальные образовательные результаты в форме творческих продуктов деятельности. Осуществляется становление субъектной позиции в обучении, у учащихся формируются познавательный интерес, опыт творческого мышления, решения практических задач, ориентация на внутреннюю сторону успеха – личностный рост и жизненную самореализацию.

Научная новизна предлагаемого нами аспекта изучения данной проблемы состоит в обосновании проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся как особой деятельности субъекта, выступающей в роли базового условия его самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории и достижения им значимых целей личностного и профессионального самоопределения. Эта деятельность осуществляется субъектом (учеником) на высоком уровне образовательной самостоятельности и при активном взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса (как ровесниками, так и взрослыми) путем выстраивания с ними особых субъект-субъектных отношений, отсутствующих в традиционной модели образовательной системы.

Такое решение проблемы существенно отличается от традиционного взгляда на образовательный результат как на внешний по отношению к самому учащемуся атрибут образовательной программы, проектируемый на основании усредненных представлений о средствах, необходимых человеку для дальнейшей социализации в определенных социокультурных условиях. Это решение использует положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в которой образовательный результат мыслится как атрибут субъективной реальности самого ученика, феномен его сознания, порождаемый в событийной общности с другими людьми (в первую очередь с педагогами), обладающий индивидуальным значением для самого субъекта. Выготский обосновал принцип единства развития и обучения, который признает, что обучение является необходимым и «всеобщим» моментом развития человека, развитие обусловлено многовариативностью и сложностью содержания обучения [4].

Поэтому понятие индивидуального образовательного результата в нашем случае несет смысловую нагрузку самостоятельно проектируемого средства определения субъектом своего

отношения к явлениям окружающего мира и реализации своих индивидуальных образовательных потребностей высшего порядка (потребности в творческой самореализации, самоактуализации, самоопределении). Это обоснование требует изучения возможностей интеграции (кооперации) отдельных концептов из культурно-исторического, гуманистического и компетентностного подходов к решению данной проблемы, с чем связана необходимость методологического обоснования исследования.

С одной стороны, реализация субъектности учащихся как «авторов» своей индивидуальной траектории требует от них выхода в такую позицию, из которой они могут проектировать собственный образовательный маршрут (индивидуальная образовательная программа) и выстраивать систему продуктивных отношений с другими участниками образовательного процесса (учителями, учащимися, родителями и др.).

С другой стороны, освоение учащимся субъектной позиции предполагает осознанное определение целей своего образовательного продвижения, конкретизируемых в виде индивидуальных образовательных результатов. При этом понятие индивидуального образовательного результата как предмета собственного проектирования, осуществляемого самими учащимися, в современных научных исследованиях изучено недостаточно, а на практике применяется редко.

Описанная проблема приобретает особую значимость в условиях функционирования и развития системы дополнительного образования детей, которую часто характеризуют как «сферу наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка и в условиях общеобразовательной школы, и в условиях учреждений дополнительного образования» [5].

В «Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей» обозначены такие основные цели его деятельности, как: «создание условий для самореализации личности», «поддержка и развитие творчества детей»; признается актуальность педагогических технологий, помогающих детям лучше понять, проявить, реализовать себя в обществе и культуре; подчеркивается необходимость создания образовательной среды, предоставляющей учащимся самостоятельность в деятельности, возможности достижения успеха.

На основании этого можно утверждать, что дополнительному образованию по сравнению с общим изначально присущ более индивидуализированный характер в силу как исторических условий его происхождения, так и той роли, которая ему отводится в современной социокультурной ситуации. Вместе с тем на настоящий момент практически не разработаны методология и технологии оценки индивидуальных образовательных результатов в сфере дополнительного образования, а перенести в сферу дополнительного образования детей методологию оценки образовательных результатов общего образования, предусмотренную федеральными государственными образовательными стандартами и ЕГЭ, к счастью, оказывается невозможно.

Образовательные результаты в сфере дополнительного образования детей, по оценкам большинства исследователей и практиков, носят вариативный характер и связаны с реализацией склонностей самих учащихся. Эти результаты должны проектироваться не на основе некоего обобщенного уровня требований к количеству и качеству усвоения учебного материала, а исключительно исходя из образовательных потребностей, интересов и склонностей самого ребенка. Существенную роль играет также уровень его притязаний, связанных с возможностями применения этих результатов в решении жизненных задач, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, с решением проблем социальной адаптации и профессионально-личностного самоопределения.

В современной практике дополнительного образования практически не применяются технологии, методики, процедуры и инструменты оценки образовательных результатов учащихся, которые позволяли бы осуществлять это оценивание индивидуально, в контексте социальной ситуации развития конкретного ребенка, с учетом его собственных интересов, склонностей и образовательных потребностей. Не разработаны способы фиксации этих результатов, позволяющие осуществлять оценку успешности прохождения учащимися индивидуальных образовательных траекторий и прогнозировать социальные достижения на перспективу.

Таким образом, в современных условиях обостряется необходимость провести теоретическое обоснование и эмпирически проверить педагогические условия становления учащихся как субъектов индивидуальных образовательных траекторий, способных осознанно проектировать индивидуальные образовательные результаты, обоснованные проблемами, содержащимися в социальной ситуации развития. Сопряженная с указанной задачей – выявление культурных средств достижения значимых целей личностного и профессионального самоопределения учащихся.

Эти задачи предстоит решать в мире, находящемся в процессе глобальных изменений, связанных с увеличением его многообразия, поликультурности, возрастанием социокультурной неопределенности и общей ориентацией на будущее, в котором человечество сможет найти ответы на актуальные вызовы (глобальные проблемы) современности. Как следствие этого – распространение тенденции отказа от использования унифицированных оценочных моделей взаимоотношений между людьми и норм социального поведения в сторону признания новых возможностей жизнеустройства

и самореализации человека в обществе. Современный западный исследователь проблем образования У. Хопперс выделяет следующие принципы организации субъектно-ориентированного образовательного пространства: реагирование на потребности и интересы учащихся; ориентация на возможности и перспективу; уважение прав человека; поощрение равенства доступности образования для всех; освоение культуры демократии и уважения разнообразия; установление эффективных форм кооперации между различными субъектами образовательного процесса [6, p. 18].

В философии образования выдающегося российского антрополога В.М. Розина развитие индивидуальности каждого учащегося и построение им индивидуальной образовательной траектории, приводящей к освоению скрытых возможностей его личности, рассматривается как средство, позволяющее ему совершить «бросок в будущее», что становится эффективной стратегией жизни [7]. Процесс построения индивидуальной образовательной траектории учащихся осмысливается на междисциплинарном уровне. Так, в рамках философии построение индивидуальной образовательной траектории необходимо рассмотреть как форму опережающего отношения человека к окружающему миру и самому себе, отвечающую нравственным нормам и характеризующуюся его ориентацией на творческое преобразование действительности и максимальное раскрытие потенциала личности.

В аспекте психологии и психологической антропологии необходимо обосновать индивидуализацию образования с точки зрения становления внутренней позиции человека как субъекта жизни и «автора своей судьбы», раскрыть взаимосвязь осуществления им индивидуальной образовательной траектории и формирования нового содержания его внутреннего мира и сознания.

Социологический аспект данной задачи связан с рассмотрением субъектов индивидуальной образовательной траектории как авторов инновационной социальной практики, характеризующейся трансформацией традиционных образовательных институтов и смещением доминанты на самого субъекта с его образовательными потребностями и способностями удовлетворять их с помощью разнообразных образовательных ресурсов открытой социокультурной и информационной среды.

С точки зрения педагогики данная задача предполагает создание методологии и теории проектирования педагогических (образовательных) систем, ориентированных на развитие индивидуальности учащихся посредством организации их свободной творческой деятельности, направленной на освоение ценностей и культурного содержания окружающей среды. В данной системе проектирование индивидуальных образовательных результатов должно выступать системообразующим компонентом. Необходимо установить и описать его связи с другими компонентами системы, построить на этой основе теоретическую модель индивидуализированного образовательного процесса, выявить и обосновать эффективные средства и педагогические условия становления непрерывной образовательной траектории как авторского проекта самого ученика. Здесь же необходимо существенно уточнить базовые понятия образовательной самостоятельности, инициативы и ответственности учащихся в контексте их готовности быть субъектами создания собственной индивидуальности.

Выбранный нами аспект решения этой общей задачи выделен в сфере специфических возможностей дополнительного образования детей как особой образовательной системы, характеризующейся ориентацией на индивидуальные образовательные потребности учащихся и вариативностью возможностей их удовлетворения в процессе развития различных видов деятельности. В этом смысле описанная задача предполагает обоснование индивидуального образовательного результата как феномена особой образовательной среды, обладающей характеристиками вариативности и избыточности возможностей построения субъектом индивидуальной образовательной траектории и более высокой (по сравнению с общеобразовательной школой) степенью социокультурной неопределенности образовательной ситуации.

В науке и практике образования проблема индивидуализации рассматривается в нескольких различных вариантах. Одна из наиболее известных стратегий индивидуализации сводится к проектированию вариативных образовательных сред, позволяющих ребенку самостоятельно выбирать виды и содержание своих занятий, объекты приложения творческих сил. На этой стратегии, в частности, построена педагогическая система М. Монтессори.

Другая стратегия решения этой проблемы рассматривает институт тьюторства как особое средство педагогического сопровождения индивидуальности. Она представлена, в частности, в работах Е.А. Александровой [8] и Т.М. Ковалевой [9].

Третья стратегия рассматривает индивидуализацию через совместное с учащимися проектирование событийных форматов образовательного процесса, где именно со-бытийность жизненного уклада образовательного пространства выступает главным источником индивидуального развития каждого ученика (Н.Б. Крылова [10], А.Н. Тубельский [11]).

В современных исследованиях эти базовые направления получают свое дальнейшее развитие в частных, прикладных аспектах: обеспечения преемственности ступеней образования [12], повышения эффективности использования новых образовательных ресурсов [13], развития образования взрослых людей [14] и др.

В то же время современное развитие представлений об индивидуализации образования остается довольно ограниченным и не затрагивает проблему оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся. Обращаясь к истории вопроса, можно утверждать, что существовавшие в прежние годы методы оценивания уровней личностного развития, основанные на выделении определенных наборов личностных качеств, перечень которых был случайно подобран исходя из ценностных предпочтений их создателей (В.С. Ильин, А.И. Кочетов и др.), мало соответствуют представлениям об образовательных результатах, заложенных во внедряемых сегодня ФГОС общего образования. На протяжении последних десятилетий формировались новые подходы к интерпретации понятия индивидуального образовательного результата. Можно утверждать, что общей рамкой такой интерпретации становятся способности самого ребенка к творческому преобразованию окружающего мира и саморазвитию, которые он сам обретает в образовательном процессе.

Несколько иное толкование того, что представляет собой образовательный результат, представлено в разработке авторского коллектива под руководством В.В. Серикова. Образовательные результаты, определяемые им как «достижения учащихся», предлагается оценивать по критериям, характеризующим: учебные достижения учащихся (исходное состояние, динамика успешности, уровень самостоятельности и продуктивности учащихся в организуемой учителями учебной деятельности); их ответственное отношение к социальным обязанностям (уровень мотивации учения, общественное поведение, самостоятельность в организации собственной жизнедеятельности, включающая дисциплину, порядок и самообслуживание, нравственные качества по особому перечню); их общекультурное развитие [15].

Другой – акмеологический подход к пониманию сущности результатов образования был предложен Н.В. Кузьминой, в чьей концепции под этими результатами понимается готовность ученика к переходу в последующую образовательную систему. Далее этот подход был последовательно развит в работах А.А. Остапенко [16].

В современных исследованиях изменение подходов к пониманию образовательных результатов прослеживается и в ходе сравнения требований к ним со стороны федеральных государственных образовательных стандартов. Так, в работе Е.Н. Симкиной и И.А. Рудаковой [17] отмечается, что с переходом на ФГОС дошкольного образования смысловая характеристика в понимании образовательных результатов ребенка-дошкольника смещается от описания требуемых интегративных личностных качеств (физически развитый, любознательный, активный, эмоционально отзывчивый, овладевший средствами общения и т. д.) к описанию социальных и психологических характеристик возможных достижений ребенка (проявляет инициативность и самостоятельность; уверен в своих силах, открыт внешнему миру; обладает развитым воображением; проявляет творческие способности; способен к волевым усилиям и т. д.). В.Т. Кудрявцев предлагает образовательные результаты ступени дошкольного образования увязать с центральными психическими новообразованиями, соответствующими проживаемому возрасту: творческим воображением, способностью видеть целое прежде отдельных частей, способностью видеть и оценивать себя глазами другого человека и т. д. [18].

В новой идеологии, задаваемой ФГОС общего образования, возникают и новые обобщенные трактовки образовательных результатов, таких как формирование у учащихся «общепредметных мировоззренческих идей», к числу которых авторы исследований, в частности, относят «познаваемость мира; единство “живой” и “неживой” природы; охрану природы и рациональное природопользование; экологическую безопасность; ценность жизни и здоровья т. д.» [19, с. 272]. При этом само по себе овладение данными общепредметными идеями на предметном уровне успешно трансформируется в достаточно устоявшиеся в педагогике представления об «освоенных учащимися элементах социального опыта», которые далее разворачиваются как «знания, умения и навыки, опыт решения проблем и опыт творческой деятельности».

Новые методологические подходы к пониманию сущности образовательного результата как собственного достижения ученика зачастую не прослеживаются в современных теоретических и практических работах. Вместо этого по-прежнему эксплуатируются представления об «уровне развитости личностных качеств обучающихся», при этом качественные характеристики этих уровней остаются за пределами внимания авторов.

В современных исследованиях проблемы обоснования сущности понятия «индивидуальный образовательный результат», во-первых, мало разработан собственно контекст индивидуализации образования, в котором может развиваться идея индивидуальных образовательных результатов учащихся как их достижений в процессе освоения индивидуальной образовательной траектории. Во-вторых, все еще недостаточно четко разведены традиционный «знаниевый» и инновационные подходы к пониманию сущности данного феномена. И, в-третьих, практически отсутствуют исследования, в которых образовательные результаты были бы обоснованы как предмет осознанного проектирования самим учеником, выступающим в этом случае субъектом построения своей индивидуальной образовательной траектории.

На основании сказанного можно сделать общий вывод о том, что проблема оценки индивидуализации образования как системы сопоставления условий становления субъекта проектирования и индивидуальных образовательных результатов, имеющих значение для достижения целей личностного и профессионального самоопределения и достигаемых в процессе прохождения индивидуальной образовательной траектории, разработана недостаточно, потенциальные возможности сферы дополнительного образования как особой среды развития индивидуальности ребенка с этих позиций в достаточной и необходимой степени не изучены.

Таким образом, можно заключить, что проблема становления субъекта проектирования индивидуальных образовательных результатов в процессе дополнительного образования носит системный характер и требует принятия комплексного решения на методологическом, теоретическом и практико-педагогическом уровнях.

Ссылки и примечания:

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»).
2. La Belle T.J. Nonformal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution? N. Y., 1986. 384 p.
3. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта : монография / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, В.М. Гребенникова, П.Б. Бондарев ; под науч. ред. В.К. Игнатовича. М., 2015. 144 с.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии / сост. Г.С. Коротаяева. Ижевск, 2001. 304 с.
5. Логинова Л.Г. Проблема определения выпускника учреждения ДОО // Внешкольник. 2000. № 3. С. 48–55.
6. Hoppers W. Non-formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review. Paris, 2006. 138 p.
7. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию : учеб.-метод. пособие. М. ; Воронеж, 2003. 303 с.
8. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Продуктивное образование: проекты в продуктивном образовании. М., 2005. С. 12–21.
9. Ковалева Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 2008. С. 5–14.
10. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5 (24). 182 с.
11. Тубельский А.Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. 2005. № 2. С. 3–47.
12. Гализова В.В. Принцип индивидуализации как основной принцип при переходе от дошкольного образования к начальному обучению // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности : сб. материалов 3-й междунар. науч.-практ. конф. М., 2013. С. 34–40.
13. Овчинников А.В. Дистанционное образование как эффективная форма индивидуализации образования младших школьников // Гносеологические основы образования : междунар. сб. науч. тр., посвящ. проф. С.П. Баранову. Елец, 2015. С. 225–227.
14. Радевская Н.С. Построение новых моделей образования взрослых в контексте индивидуализации и расширения пространства образования // Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 26–29.
15. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития / под ред. В.В. Серикова. М., 2004. 143 с.
16. Остапенко А.А., Янковская Н.А. Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут (на примере перехода из начальной школы в основную) // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 48–52.
17. Симкина Е.Н., Рудакова И.А. Сравнительный анализ требований к образовательному результату в ФГТ и ФГОС // Аспирант. 2015. Т. 1, № 8/1 (13). С. 9–11.
18. Кудрявцев В.Т. Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. М., 2007. 137 с. (Серия «Тропинки»).
19. Шаталов М.А. Об образовательных результатах процесса обучения в контексте требований нового Федерального государственного образовательного стандарта // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 4/1. С. 271–274.

References:

- Aleksandrova, EA 2005, 'The system of pedagogical support of an individual educational path', *Produktivnoye obrazovaniye: projekty v produktivnom obrazovanii*, Moscow, pp. 12-21, (in Russian).
- Galizova, VV 2013, 'The principle of individualization as the main principle in the transition from preschool education to primary education', *Pedagogika i psikhologiya v kontekste sovremennykh issledovaniy problem razvitiya lichnosti: sb. materialov 3-y mezhhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Moscow, pp. 34-40, (in Russian).
- Hoppers, W 2006, *Non-formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*, Paris, 138 p.
- Ignatovich, VK (ed.), Ignatovich, SS, Grebennikova, VM & Bondarev, PB 2015, *Designing an individual educational path: the subject's readiness problem*, monograph, Moscow, 144 p., (in Russian).
- Kovaleva, TM 2008, 'On tutoring in modern higher education', *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve vyshey shkoly: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.*, Moscow, pp. 5-14, (in Russian).
- Krylova, NB (ed.) 2005, 'Cultural practices', *Novyye tsennosti obrazovaniya. Antropologicheskii, deyatel'nostnyy i kul'turologicheskii podkhody: tezaurus*, no. 5 (24), 182 p., (in Russian).
- Kudryavtsev, VT 2007, *Conceptual basis of developing preschool education project*, Moscow, 137 p., (in Russian).
- La Belle, TJ 1986, *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?*, New York, 384 p.
- Loginova, LG 2000, 'The problem of defining the graduate of the children's non-formal educational institution', *Vneshkol'nik*, no. 3, pp. 48-55, (in Russian).
- Ostapenko, AA & Yankovskaya, NA 2014, 'Transition to a new educational system: readiness and path (based on the transition from primary to comprehensive school)', *Shkol'nyye tekhnologii*, no. 1, pp. 48-52, (in Russian).

- Ovchinnikov, AV 2015, 'Remote education as an effective form of individualized education of the primary school students', *Gno-seologicheskiye osnovy obrazovaniya: mezhdunar. sb. nauch. tr., posvyashch. prof. S.P. Baranovu*, Yelets, pp. 225-227, (in Russian).
- Radevskaya, NS 2017, 'Building new models of adult education in the context of individualization and education space extension', *Chelovek i obrazovaniye*, no. 1 (50), pp. 26-29, (in Russian).
- Rozin, VM 2003, *A cultured man. Introduction to anthropology*, manual, Moscow, Voronezh, 303 p., (in Russian).
- Shatalov, MA 2014, 'On the educational outcomes of the learning process in the context of the requirements of the new Federal State Educational Standard', *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, no. 4/1, pp. 271-274, (in Russian).
- Serikov, VV (ed.) 2004, *Quality assessment of school educational activities and the creation of programs for their development*, Moscow, 143 p., (in Russian).
- Simkina, EN & Rudakova, IA 2015, 'A comparative analysis of the requirements for the educational outcome in the context of Federal Government Requirements and Federal State Educational Standard', *Aspirant*, vol. 1, no. 8/1 (13), pp. 9-11, (in Russian).
- Tubelsky, AN 2005, 'Democratic way of life and expertise in education', *Demokraticeskaya shkola*, no. 2, pp. 3-47, (in Russian).
- Vygotsky, LS & Korotaev, GS (comp.) 2001, *Lectures on pedology*, Izhevsk, 304 p., (in Russian).