

Игнатович Владлен Константинович

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

Курочкина Валентина Евгеньевна

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

Игнатович Светлана Сергеевна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИКА ПОЛАГАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ [1]

Аннотация:

Статья посвящена анализу современной практики полагания и оценки образовательных результатов учащихся в сфере дополнительного образования детей. Анализ осуществлен в контексте трех базовых представлений о сущности образовательного результата: как усвоенной учащимся нормы; как освоенного им способа действия, применяемого в решении определенного круга задач; как обретенной возможности самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории. С этих позиций проанализированы используемые в практике дополнительного образования детей образовательная программа и методические рекомендации по их разработке. Приведены данные анкетирования педагогов дополнительного образования, направленного на изучение их представлений о сущности образовательного результата как педагогического феномена, субъектах его полагания и оценки, источниках знаний и характере затруднений, с которыми сталкиваются педагоги при реализации образовательных программ.

Ключевые слова:

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

Ignatovich Vladlen Konstantinovich

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

Kurochkina Valentina Evgenyevna

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

Ignatovich Svetlana Sergeevna

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

THE THEORETICAL GROUNDS AND TARGETS AND ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE NON-FORMAL EDUCATION OF CHILDREN [1]

Summary:

The research analyzes the present-day targets and assessment practices of students' educational outcomes in the field of non-formal education of children. This analysis is carried out in the context of three basic ideas about the essence of the educational outcome: 1) as a standard learned by students; 2) as a mode of action mastered by them to solve specific tasks; 3) as an opportunity to make the independent progress towards the individual educational path. The educational program used in the non-formal education of children and the instructions to develop it are reviewed from these perspectives. The research presents the findings of a survey of non-formal educators conducted to study their views on the essence of the educational outcome as an educational phenomenon, the subjects of its targets and assessment, the sources of knowledge, and the nature of difficulties faced by teachers when implementing educational programs.

Keywords:

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

Полагание и оценка образовательных результатов выступают неотъемлемой частью целостного образовательного процесса. В традиционных педагогических теориях, последовательно развивавшихся на протяжении последних десятилетий, данная деятельность являлась прерогативой педагога, по отношению к которой собственная активность учащегося в выборе целей и самооценке достигаемых результатов представлялась вторичной. Получившее в исследованиях последнего времени понимание учащегося как субъекта построения собственной образовательной траектории лежит в основе принципа индивидуализации образования, суть которого может быть определена как создание условий осознанного выбора каждым учеником индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму развития собственного творческого потенциала [2].

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается как авторский проект самого учащегося, реализуемый им в открытом, вариативном образовательном пространстве в условиях избытка возможностей и ресурсов удовлетворения образовательных потребностей. Реализация такого проекта предполагает, с одной стороны, достижение учащимся высокого уровня образовательной самостоятельности, с другой стороны, освоение качественно нового уровня сотрудничества учащегося и педагога на основе разделенной ответственности. Профессиональная ответственность педагога, в частности, состоит в создании ситуаций социальных проб, в ходе которых учащиеся получают возможность выявить и отрефлексировать свои образовательные интересы, потребности, а также дефициты имеющегося образовательного опыта.

Такой подход к индивидуализации образования определяет качественно новые требования к субъектности учащихся, реализуемой в образовательном процессе. Учащиеся должны иметь возможность осваивать разнообразные социальные и культурные практики, выступающие для них источником обретения новых преобразовательных средств – укорененных в культуре универсальных способов действий, при помощи которых возможно целенаправленное изменение существующей ситуации в соответствии с целями самого субъекта преобразований. Эти практики выбираются учащимися самостоятельно. В них получают развитие те виды деятельности, которые соответствуют интересам и особенностям проживаемого возраста. Последовательность и содержание этих практик не регламентированы внешне заданной образовательной программой.

Кроме того, необходимо учесть, что освоение разнообразных социокультурных практик происходит посредством разных видов деятельности субъекта, которые, будучи образовательными по своей сути, в то же время не сводятся к собственно усвоению учебного материала. Современные модели образования ориентируют учащихся в первую очередь на развитие продуктивной деятельности, посредством которой окружающий мир познается субъектом в процессе его творческого преобразования.

Однако полномочия субъекта целеполагания и оценки индивидуальных образовательных результатов не могут быть формально делегированы учащемуся, поскольку это не меняет общего смысла оценки как установления соответствия реально достигнутого результата внешне заданному требованию. Главной функцией оценки должна стать регуляция процесса продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории, а для этого необходимо учитывать, что именно оценка является системообразующей функцией психики субъекта. В психологических исследованиях, в частности, показано, что субъективная оценка деятельности «ответственна» не только за достижение социально значимых результатов, но и за формирование мотивов этой деятельности у самого субъекта. Как отмечает А.А. Понукалин, «субъективная полезность той или иной деятельности устанавливается в произвольном и произвольном оценивании ее характеристик, становится основой формирования мотивообразования этой деятельности» [3, с. 22]. В контексте данного исследования это может означать, что и целеполагание, и оценка образовательных результатов имманентны образовательной деятельности учащихся. Однако для того, чтобы эти компоненты могли быть культурно оформлены в структуре самой деятельности, необходимо существенное преобразование всей педагогической системы, в том числе ее методической базы и профессионально-ролевых позиций педагогов.

В данном исследовании изучались особенности целеполагания и оценки результатов учащихся в учреждениях дополнительного образования детей. Именно дополнительное образование начиная еще с 1990-х гг. воспринимается в научно-педагогическом сознании как «сфера наибольшего благоприятствования» для развития личности каждого ребенка [4]. В современных исследованиях, посвященных изучению процессов развития детей в дополнительном образовании, отмечается, что «важным аспектом здесь выступает установка на развитие “субъектности” учащегося, а это, в свою очередь, предполагает особый характер организации самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного» [5, с. 44]. Исходя из этого, мы предположили, что в современной практике дополнительного образования могут быть выделены новые модели целеполагания и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся, реализуемые в логике проектирования индивидуальной образовательной траектории ученика как его проекта.

Мы исходили из того, что в современной практике образования укоренены три основных способа понимания образовательных результатов: 1) как усвоенной нормы; 2) как освоенного способа действий; 3) как обретенной новой возможности дальнейшего образовательного продвижения. Мы предположили, что используемые в текстах характеристики целей и результатов образовательного процесса могут быть проинтерпретированы с точки зрения выделенных способов их понимания на основании фиксации используемой авторами терминологии. Таким путем были проанализированы более 30 различных текстов, размещенных в периодической печати и на сайтах образовательных организаций и методических служб.

Проведенный анализ позволил установить, что абсолютное большинство образовательных программ, реализуемых в сфере дополнительного образования детей, ориентированы на

достижение образовательных результатов первого вида, т. е. усвоение учащимися заранее заданной нормы. Предельно четко эта ориентация прослеживается, к примеру, в методических рекомендациях по разработке программ дополнительного образования [6]. Несмотря на то что авторы этих рекомендаций формально приписывают себя к компетентностному подходу, данное ими определение ожидаемого (прогнозируемого) результата как конкретной характеристики знаний, умений и навыков, которыми овладеет учащийся, свидетельствует о понимании ими результата именно как усвоенного учащимися внешне заданного содержания.

Именно в таком ключе выполнены рекомендуемые варианты формулировок ожидаемых результатов, которые авторы подразделяют на две группы. В первую группу входят формулировки, характеризующие самого ребенка: «будет знать...; будет уметь...; будет стремиться...; будет обучен...; овладеет понятиями...; получит навыки...». Вторая группа формулировок говорит о том, что будет сформировано у ребенка: «будут воспитаны морально-волевые качества, уважение к нормам коллективной жизни; будет развита устойчивая потребность к самообразованию; будет сформирована активная жизненная позиция; будут развиты творческие способности» [7, с. 48]. Связь между формулировками первой и второй группы носит гипотетический характер. Если за формулировками первой группы стоят конкретные усвоенные ребенком сведения и образцы, то формулировки второй группы выглядят скорее как благие намерения, нежели как реально достигаемый результат.

Вполне соответствуют такому взгляду на образовательные результаты и предлагаемые способы и формы их оценки, перечень которых включает в себя: беседу, опрос, наблюдение; прослушивание на репетициях; праздничные мероприятия; выставки; концерты; экзамены, зачеты; конкурсы, соревнования. Нетрудно заметить, что главными субъектами оценки этих образовательных результатов, осуществляемых на основе предложенных методов и форм, выступают педагоги, роль ребенка в этом процессе практически не просматривается. Крайне важно то обстоятельство, что оценка образовательных результатов в данном виде носит внешний, «контролирующий» характер и не интегрирована в содержание деятельности самих учащихся как таковой. Однако именно в таком ключе разработано абсолютное большинство проанализированных нами программ дополнительного образования детей.

Второй выделенный нами способ понимания образовательного результата (как усвоенного способа действий в русле компетентностного подхода) встречается в практике современного дополнительного образования детей значительно реже. Среди изученных нами материалов он представлен в виде инновационных моделей летних образовательных лагерей, разработанных под научным руководством А.А. Попова. Они установили различие между репродуктивной и продуктивной деятельностью субъектов образования. Репродуктивная деятельность – это деятельность, реализуемая по заданному образцу. Для ее осуществления необходимы репродуктивные компетенции, направленные на освоение и применение такого образца в определенных условиях. Продуктивная деятельность осуществляется без образцов, она «может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в уникальной ситуации... Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный и антропологический культурный характер и основаны на “самости”, экзистенциальной основе любой субъектности» [8, с. 53].

По мнению указанных авторов, современный этап развития образования в России характеризуется тем, что общее образование в основном ориентировано на формирование у учащихся репродуктивных компетенций, в то время как дополнительное образование ставит акцент на развитии продуктивных компетенций, проявляющихся в рефлексивности и субъектности учащихся. Исходя из этого, авторы приводят перечень базовых компетенций, распределенных на две семантические единицы – «способность» и «готовность». В интерпретации авторов категории «способность» и «готовность» не только характеризуют компетенцию как образовательный результат, но и задают два главных параметра этого результата. Так, способность определяется авторами как «владение способом деятельности, а в развитой форме – порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами»; готовность – как «экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели» [9, с. 57].

В модели, предложенной А.А. Поповым, реализуется модульный принцип обучения и оценки индивидуальных образовательных результатов. В рамках реализуемых модулей осуществляются и оцениваются два типа работ: работа в тематической группе и во время общей дискуссии. При работе в тематической группе предметом оценивания выступает: содержательный вклад ученика в работу группы; мыследеятельностная активность; качество выполнения отдельных функций в коллективно-распределенной работе, в отдельных случаях; лидерские способности [10]. На этом этапе субъектом оценивания выступает педагог. Предлагается использование балльной системы оценки. На общей дискуссии оценивается работа выступающих учеников. Предметом оценки, также осуществляемой педагогом, выступают ораторские способности, уровень понимания того, о чем говорит выступающий, а также ответы на вопросы как от самого учителя, так и от аудитории.

Модель также предусматривает такие формы оценивания, как круглый стол, индивидуальная работа и оформление электронной карты своего самоопределения и жизнедеятельности. Большое значение имеет индивидуальная работа учеников, в ходе которой предметом оценивания становятся собственные представления учащихся по поводу их дальнейшей перспективы и «встраивания» осуществляемой деятельности в более широкие социальные и профессиональные контексты. Нетрудно заметить, что в данном случае уже проявляется роль самого учащегося как субъекта полагания и оценки собственных образовательных результатов. Имеет также место попытка проецирования наличной образовательной ситуации в будущее. Однако, как было сказано, это будущее рассматривается как весьма отдаленная перспектива, что затрудняет процесс проектирования учениками ближайших этапов индивидуальной образовательной траектории.

Несколько иной подход представлен в образовательной программе международного детского центра «Артек», где методы полагания и оценки образовательных результатов учащихся, отвечающие принципам компетентностного подхода, в большей степени соответствуют методологии, представленной в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, в частности образовательные результаты разделяются на личностные, предметные и метапредметные. Однако, в отличие от идеологии «школьных» стандартов, разработчики программы указывают на единство этих трех видов результатов: «Объективно личностные, метапредметные и предметные результаты не могут быть отделены друг от друга и представляют триединую задачу современного образования» [11, с. 15].

Сущность образовательного результата здесь также раскрывается через категорию «опыт». Согласно данному подходу, социокультурный опыт представляет собой «освоенные действия по приобретению опыта в учебно-познавательной и разнообразной творческой деятельности» [12]. Именно с этих позиций проинтерпретированы личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты, а также предложены способы их фиксации и оценки. Большое значение придается накоплению учащимися позитивного социокультурного опыта, который рассматривается как главный показатель эффективности образовательной программы. Предложенный авторами подход характеризуется двойственностью оценки образовательных результатов. С одной стороны, эта оценка осуществляется в обычной логике компетентностного подхода, которая не отличается от описанной выше модели. Но при этом добавляется еще один блок оценки: определение степени удовлетворенности результатами самими учащимися. В этом можно увидеть существенный шаг к повышению уровня субъектности учащихся в оценке их собственных образовательных результатов.

Однако вопрос об их субъектности в полагании этих результатов и определении к ним своего индивидуального отношения остается открытым.

Другой выделенный нами способ понимания сущности образовательного результата – обретаемой ребенком новой возможности – может быть проинтерпретирован в контексте идей развивающего образования. Отметим, что и в упомянутой работе коллектива ученых под руководством А.А. Попова понятие возможности также присутствует, однако оно интерпретируется как некоторая «сквозная компетенция». При этом авторы опираются на дефиницию, предложенную Ю.В. Громыко и В.В. Давыдовым: «сквозные компетенции – это возможности, которыми обладают люди для включения в современные формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации и на которые можно рассчитывать при постановке и решении масштабных задач, связанных в том числе и с территориальным развитием» [13, с. 56]. По мнению авторов, возможность представляет собой высший уровень компетенции, выступая при этом «управляющей инстанцией» по отношению к компетенциям более низкого уровня, таким как способности. Наиболее важной характеристикой возможности выступает ее обращенность в будущее, которое в социальной ситуации развития ребенка представляется весьма отдаленным.

В то же время логичнее было бы предположить, что индивидуальные образовательные результаты ребенка, полагание и оценка которых осуществляются в процессе дополнительного образования, должны относиться именно к зоне ближайшего развития и по своей сути представлять собой возможности самостоятельного решения творческих задач, которые в настоящий момент могут быть им решены только совместно со взрослыми (педагогами). В этом ключе обретение новых возможностей будет неразрывно связано с формированием предпосылок как новообразований психической сферы ребенка. В роли таких предпосылок могут выступать и сформированные способы действий, однако в русле теорий развивающего образования такие предпосылки характеризуются более широко. Так, например, в дошкольном детстве такой универсальной способностью выступает развитое творческое воображение. Именно на основе творческого воображения ребенок впоследствии осваивает способы умственных действий, позволяющие ему самостоятельно решать интеллектуальные, творческие задачи [14].

Практики полагания и оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся как обретаемых возможностей, реализация которых относится к зоне ближайшего развития ребенка, в предпринятом нами исследовании выявлены не были, по крайней мере непосредственно в сфере дополнительного образования детей. В то же время можно утверждать, что такой способ понимания сущности образовательного результата заложен в основу некоторых современных программ дошкольного образования. Так, например, в основу Примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Тропинки» заложен подход, согласно которому роль показателей оценки образовательных результатов играют целевые ориентиры, представляющие собой «социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [15, с. 103].

Полученные данные проведенного анализа согласуются и с результатами опроса педагогов дополнительного образования детей, который проводился в учреждениях дополнительного образования городов Сочи и Геленджика, Павловского района Краснодарского края и Тальменского района Алтайского края. Всего в анкетировании приняли участие 280 педагогов дополнительного образования детей. Для исследования была разработана анкета, включающая пять вопросов, направленных на выявление следующих показателей: 1) реальных субъектов, которые, по мнению опрошенных педагогов, осуществляют полагание образовательных результатов учащихся; 2) источников представлений педагогов о том, каковы должны быть результаты учащихся в процессе дополнительного образования; 3) распространенных среди педагогов представлений о сущности понятия «образовательный результат»; 4) типичных затруднений педагогов, связанных с полаганием образовательных результатов; 5) основных критериев оценки качества образовательных результатов учащихся, на которые ориентируются педагоги дополнительного образования в своей практической деятельности. К каждому вопросу предлагались ответы, спектр которых отражал смысловые характеристики указанных выше способов понимания сути образовательного результата.

Проведенный нами опрос позволил получить следующие данные.

На вопрос: «Кто, на Ваш взгляд, должен решать, чему именно должны научиться дети в Вашем творческом объединении?» – более половины опрошенных педагогов (56 %) указали: «сам ребенок в зависимости от собственных пожеланий и интересов»; 50,5 % ответили, что «должен решать педагог на основе пожеланий родителей учащихся»; 40,5 % считают, что «вопросы уже решены теми, кто разрабатывает образовательные программы, методические рекомендации и требования к работе образовательных учреждений». Треть педагогов (32,5 %) отдадут предпочтение решению данного вопроса внутри ученического (детского) коллектива совместно с педагогом; 23,4 % считают, что «главные “заказчики” здесь – родители учеников». Наименее предпочтительными ответами педагогов были: «это право принадлежит администрации моего образовательного учреждения» (18,9 %), «я и только я» (14,4 %). 2,7 % педагогов затруднились ответить на данный вопрос.

При анализе ответов педагогов на вопрос: «Откуда берутся Ваши представления о том, чему именно должны научиться у Вас Ваши ученики, что должно стать результатом посещения ими Вашего творческого объединения?» – были получены следующие данные. Приоритетное количество педагогов (76,8 %) «обычно пытаются выяснить, каковы индивидуальные особенности самого ребенка и что ему нужно для его собственного развития и решения своих жизненных проблем». 59,5 % «учат тому, что сами хорошо знают и умеют». 39,6 % опрошенных педагогов «ищут обычно ответ на этот вопрос в специальной литературе, материалах, полученных на курсах повышения квалификации». 30,7 % полагают, что «для этого существуют требования руководства, нормативные документы и методические рекомендации, там все написано». Менее всего педагоги выбрали такие ответы, как: «исхожу из моих собственных представлений о том, что нужно человеку для успеха в современной жизни» (20,7 %); «обычно ориентируюсь на опыт коллег, которые для меня особенно авторитетны» (18); «мои ученики сами решают, что они будут делать и чему научатся» (14,4 %). Также выявлен 1 % педагогов, которые редко об этом задумываются.

При ответе на вопрос: «Что из перечисленного ниже, на Ваш взгляд, наиболее точно отражает сущность понятия “образовательный результат”?» – 55 % педагогов определили его как «опыт ребенка, полученный в процессе решения проблемной задачи»; 50,5 % – «шаг ребенка к самостоятельности»; 42,3 % – «полезные сведения, которые ребенок получил и запомнил для будущей жизни». Также 31,5 % опрошенных педагогов отвечают, что образовательный результат – «это то, чему ребенок научился сам с моей помощью»; 30,6 % – «это изменения, произошедшие с ребенком после того, как он столкнулся с чем-то новым для себя». Менее выражена точка зрения педагогов на образовательный результат как на то, «чему мне удалось научить ребенка» (20,7 %); «частичку моего взрослого опыта, который я дарю ребенку» (17,1); «усвоенный образец, при помощи которого ребенок сможет что-либо сделать правильно» (16,2 %).

На вопрос: «Что вызывает у Вас наибольшие затруднения, когда решается вопрос о том, чему конкретно должны научиться Ваши ученики?» – 26,1 % опрошенных педагогов ссылаются

на то, что «не хватает времени об этом думать, приходится делать слишком много никому не нужной, формальной работы». У 24,3 % педагогов «нет уверенности, что конкретного ребенка можно успешно обучить тому, что запланировано». 23,4 % респондентов отмечают отсутствие затруднений при решении данного вопроса. По 12,6 % педагогов в качестве затруднений выделяют «нехватку опыта индивидуального подхода к каждому ребенку», «отсутствие необходимых методических средств», «отсутствие необходимой нормативной базы, возможности выбирать, чему именно нужно научить конкретного ребенка».

Анализ ранжирования педагогами показателей высоких образовательных результатов (ответы на вопрос: «Что из перечисленного, на Ваш взгляд, больше всего говорит о высоких образовательных результатах Ваших учащихся?») показал следующее: наиболее значимым показателем являются «наблюдаемые педагогом “точки роста”»; затем следуют формальные показатели «успешность учащихся в выполнении проверочных заданий и контрольных работ» и «наличие дипломов победителя различных конкурсов, олимпиад и т. д.». На четвертое место педагоги ставят такой показатель, как «благодарность, которую высказывают бывшие ученики при случайных встречах на улице», на пятое – «положительные экспертные оценки и внешние отзывы об успехах и достижениях». В качестве наименее значимых показателей высоких образовательных результатов педагоги выделяют «успешное участие в специально организованных творческих испытаниях в самом образовательном учреждении» и «благодарности родителей учащихся, в которых отмечается, что их дети стали более самостоятельными, творческими и успешными».

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что современная практика дополнительного образования в значительной степени ориентирована на первый из выделенных типов образовательных результатов учащихся, т. е. на подлежащие усвоению нормы, предъявляемые в готовом виде и не предполагающие их преобразование в процессе решения творческих задач. В этом смысле современное дополнительное образование детей по-прежнему испытывает сильное влияние традиционных взглядов и подходов, порожденных классической дидактикой. Взгляд на образовательный результат второго типа – как освоенный способ действия, необходимый для решения определенного круга стандартных и нестандартных задач, – представлен в современной практике дополнительного образования менее широко. Этот способ понимания образовательного результата формируется под влиянием идей компетентностного подхода и в настоящее время представлен в отдельных инновационных практиках дополнительного образования, реализуемых в новых форматах образовательной деятельности. Что касается понимания индивидуального образовательного результата как обретаемой ребенком возможности самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории, то он представлен в существующих практиках дополнительного образования детей в наименьшей степени.

В то же время данные проведенного опроса свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов дополнительного образования (в первую очередь находящаяся на ранних стадиях профессионального становления) интуитивно ориентирована на ребенка, его интересы, склонности и образовательные потребности при определении цели его образования. Это обстоятельство может рассматриваться как предпосылка становления новых практик дополнительного образования, базирующихся на принципе индивидуализации. Однако реализация данной предпосылки предполагает системные инновационные преобразования существующих моделей процесса дополнительного образования. Необходимо не только разработать новые модели, но и выявить педагогические условия становления деятельности по полаганию и формирующему оцениванию индивидуальных образовательных результатов учащихся, интегрированной в разнообразные социокультурные практики.

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. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой [Электронный ресурс] // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85–94. URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/n12/pdf/Ковалева%20-%20Якубовская.pdf> (дата обращения: 28.11.2018).
3. Понукалин А.А. Системообразующая функция оценивания // Субъективная оценка в структуре деятельности : науч.-темат. сб. Саратов, 1987. 144 с.
4. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей». Петрозаводск, 1996. С. 4–13.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. 2016. № 2 (38). С. 43–68.
6. Программа дополнительного образования детей – основной документ педагога : информ.-метод. сб. Вып. 5. СПб., 2010. 61 с.

7. Там же.
8. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода : метод. пособие / А.А. Попов, П.П. Глухов, Г.М. Луппа, О.А. Попова. М., 2016. 192 с.
9. Там же.
10. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода : науч.-метод. пособие / сост. М.С. Аверков, С.В. Ермаков. М., 2015. 344 с.
11. Образовательная программа федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Международный детский центр «Артек»» [Электронный ресурс]. URL: <http://media.artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/obrazovanie/obrazovatel'naya-programma-arteka.pdf> (дата обращения: 28.11.2018).
12. Там же.
13. Летний образовательный отдых детей ... С. 56.
14. Torrance E.D. Teaching Creative and Gifted Learners // Wittrock M.C. Handbook of Research on Teaching. N. Y. ; L., 1986. P. 630–648.
15. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2014. 170 с.

References:

- Asmolv, AG 1996, 'Non-Formal Education as a Zone of Proximal Development in Russia: from Traditional Education Science to Developmental Education', *Stenogramma mezhtional'nogo soveshchaniya-seminara po probleme "Povysheniye urovnya upravleniya razvitiyem dopolnitel'nogo obrazovaniya detey"*, Petrozavodsk, pp. 4-13, (in Russian).
- Children's Non-Formal Educational Program as a Teacher's Basic Instrument 2010, study guide, St. Petersburg, iss. 5, 61 p., (in Russian).
- Educational Program of Artek International Children's Center 2018, viewed 28 November 2018, <<http://media.artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/obrazovanie/obrazovatel'naya-programma-arteka.pdf>>, (in Russian).
- Kovaleva, TM & Yakubovskaya, TV 2017, 'Tutorial Activity as an Anthropological Practice: between the Individual Educational Path and the Individualized Educational Program', *Chelovek.RU*, no. 12, pp. 85-94, viewed 28 November 2018, <<https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/n12/pdf/Ковалева%20-%20Якубовская.pdf>>, (in Russian).
- Kudryavtsev, VT (ed.) 2014, *Paths Approximate Basic Preschool Educational Program*, Moscow, 170 p., (in Russian).
- Ponukalin, AA 1987, 'The Core Assessment Function', *Sub'yektivnaya otsenka v strukture deyatel'nosti: nauch.-temat. sb.*, Saratov, 144 p., (in Russian).
- Popov, AA, Averkov, MS & Ermakov, SV (comps.) 2015, *Educational Programs and Elective Courses within the Competency-based Approach*, manual, Moscow, 344 p., (in Russian).
- Popov, AA, Glukhov, PP, Luppa, GM & Popova, OA 2016, *Summer Educational Holidays for Children within the Competency-based Approach*, manual, Moscow, p. 56, (in Russian).
- Sobkin, VS & Kalashnikova, EA 2016, 'Teenager in the System of Non-Formal Education: Social and Psychological Aspects', *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk: nauch.-metod. zhurn.*, no. 2 (38), pp. 43-68, (in Russian).
- Torrance, ED 1986, 'Teaching Creative and Gifted Learners', in MC Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, New York, London, pp. 630-648.