ИЗДАТЕЛЬСТВО Грамота

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 11 | 2026. Volume 11. Issue 11
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Оценка качества дополнительного образования детей: основания, действующие механизмы и направления развития

Пономарёва Ю. А.

Аннотация. Цель исследования – обосновать направления развития системы оценки качества дополнительного образования детей на основе систематизации её нормативных, теоретических оснований и анализа действующих механизмов оценки. В статье рассматриваются научные интерпретации категории «качество образования» и сопоставляются три подхода к оценке качества – результативный, процессный и ресурсный – с точки зрения ограничений, с которыми каждый из них сталкивается при переносе в сферу дополнительного образования. Анализируется нормативно-правовая база оценки – федеральное законодательство об образовании, подзаконные акты Министерства просвещения Российской Федерации и стратегические документы с целевыми показателями развития системы; показано, что для большинства реализуемых программ единые требования к качеству нормативно не установлены. Охарактеризованы три действующих механизма оценки качества – внутренняя оценка на уровне организации, внешняя оценка условий осуществления образовательной деятельности и потребительский выбор; последний рассмотрен с привлечением эмпирических данных о поведении семей. Научная новизна исследования состоит в систематизации трёх подходов применительно к условиям дополнительного образования (вариативность программ, добровольность участия, отсутствие стандартов), в фиксации ограничений каждого из них и в обосновании их сочетания в рамках модульных моделей оценки качества. В результате исследования установлено, что базовой единицей оценивания в дополнительном образовании должна выступать образовательная программа, так как именно её выбирает потребитель; показано, что потребительский выбор не является самостоятельным механизмом оценки качества и нуждается в дополнении институциональными процедурами; определены направления развития системы оценки качества дополнительного образования детей.

EN

Assessing the quality of supplementary education for children: grounds, current mechanisms, and directions for development

Y. A. Ponomareva

Abstract. The aim of the research is to substantiate directions for the development of the quality assessment system in supplementary education for children on the basis of a systematization of its regulatory and theoretical foundations and an analysis of the assessment mechanisms currently in use. The article examines scholarly interpretations of the category of educational quality and compares three approaches to quality assessment – outcome-based, process-based, and resource-based – from the standpoint of the limitations each of them encounters when transferred to the field of supplementary education. The regulatory framework of assessment is analyzed – federal education legislation, subordinate acts of the Ministry of Education of the Russian Federation and strategic documents setting the target indicators for the development of the system; it is shown that for the majority of programs in operation uniform quality requirements have not been established by regulation. Three assessment mechanisms currently in use are characterized – internal assessment at the organizational level, external assessment of the conditions of educational activity, and consumer choice; the latter is examined with reference to empirical data on family behavior. The scientific novelty of the research lies in the systematization of the three approaches with reference to the conditions of supplementary education (program variability, voluntary participation, and the absence of standards), in the identification of the limitations of each of them and in the substantiation of their combination within modular models of quality assessment. As a result, it is established that the basic unit of assessment in supplementary education should be the educational program, since the consumer chooses a program rather than an organization; it is shown that consumer choice is not an independent mechanism of quality assessment and needs to be supplemented by institutional procedures; and directions for the development of the quality assessment system in supplementary education for children are identified.

Научная статья (original research article) | **https://doi.org/10.30853/ped20260252**

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Введение

Дополнительное образование детей является неотъемлемой частью единого образовательного пространства страны, поскольку направлено на удовлетворение индивидуальных образовательных запросов обучающихся и на развитие их способностей. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года предусматривает совершенствование его качества при помощи различных подходов и инструментов (Концепция…, 2022).

Проблема исследования состоит в несоответствии между достигнутым уровнем охвата детей дополнительным образованием и состоянием инструментария, которым это образование оценивается. Доля детей в возрасте 5-18 лет, охваченных дополнительным образованием, вплотную приблизилась к целевым значениям, установленным документами государственной политики (Кротова, 2020; Косарецкий, Павлов, Мерцалова, Анчиков, 2020), однако единые основания для суждения о качестве реализуемых программ до сих пор не выработаны. В результате оценочная деятельность опирается на разнородные и разноуровневые основания – теоретические конструкции, заимствованные из сферы общего образования, и нормативные предписания, сформулированные преимущественно для целей административного мониторинга. Актуальность исследования вытекает из потребности систематизировать эти основания и соотнести их с практикой оценки, сложившейся в системе дополнительного образования.

Таким образом, исследование направлено на систематизацию нормативных и теоретических оснований оценки качества дополнительного образования детей и анализ действующих механизмов оценки, с тем чтобы обосновать направления развития системы оценивания. Для этого необходимо решить следующие задачи:

– раскрыть теоретические основания оценки качества дополнительного образования детей, то есть содержание категории «качество образования» и ограничения результативного, процессного и ресурсного подходов при их переносе в данную сферу;

– установить, какие компоненты качества дополнительного образования детей закреплены действующими нормативными правовыми актами в качестве предмета оценки;

– охарактеризовать действующие механизмы оценки качества дополнительного образования детей, в том числе потребительский выбор, с привлечением эмпирических данных о поведении семей;

– определить направления развития системы оценки качества дополнительного образования детей.

Материалом для исследования послужили федеральные нормативные правовые акты, регулирующие сферу дополнительного образования детей (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, федеральные государственные требования к дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств), а также публикации отечественных и зарубежных исследователей, посвящённые качеству образования и его оценке.

Теоретическую базу исследования составили работы трёх групп. К первой относятся труды по квалиметрии и управлению качеством образования (Шишов, Кальней, 1998; Субетто, 2000; Болотов, Ефремова, 2007; Harvey, Green, 1993; Scheerens, 2000). Вторую образуют немногочисленные работы о качестве собственно дополнительного образования детей и зарубежные исследования качества внешкольных программ (Логинова, 2008; 2011; Мерцалова, 2018; Durlak, Weissberg, Pachan, 2010; Yohalem, Wilson-Ahlstrom, 2010). Третья группа – эмпирические исследования состояния системы дополнительного образования детей и поведения семей (Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016; Поливанова, Бочавер, Павленко, Сивак, 2020; Косарецкий, Гошин, Иванов, 2022).

Методологически работа строится на теоретическом анализе и обобщении научной литературы, а также на анализе нормативных правовых актов. Сравнительно-сопоставительный метод применялся при соотнесении подходов к оценке качества, метод систематизации – при определении направлений развития системы оценивания. При характеристике потребительского выбора мы опираемся также на эмпирические данные других исследователей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при проектировании региональных и внутриорганизационных систем оценки качества дополнительного образования и при разработке критериальной базы экспертизы дополнительных общеразвивающих программ.

Обсуждение и результаты

Теоретические основания оценки качества дополнительного образования детей

Интерес к проблематике качества образования в отечественной педагогике заметно усилился на рубеже XX-XXI веков, с изменением образовательной политики от обучения всё настойчивее требовали измеримой результативности. Одно из наиболее известных определений этого периода принадлежит С. Е. Шишову и В. А. Кальнею (1998), в котором качество образования понимается ими как комплексный показатель того, в какой мере достигнутые результаты соответствуют социальным ожиданиям, целевым установкам и запросам участников образовательной системы. Стоит отметить, что при таком понимании качество перестаёт быть статичной характеристикой, оно определяется целями обучения, условиями их реализации и тем, как оцениваются полученные результаты. Близкое понимание сложилось и в зарубежной литературе – Л. Харви

и Д. Грин (Harvey, Green, 1993) показали, что от выбора трактовки качества зависят предмет и процедура оценки, а в квалиметрии образования оценка понимается как измерение соответствия свойств образовательного объекта норме, которая выводится из целей программы (Субетто, 2000; Болотов, Ефремова, 2007).

Применительно к дополнительному образованию эту линию продолжает Л. Г. Логинова. Она рассматривает качество дополнительного образования как характеристику образовательной услуги и отказывается от его трактовки как неизменной величины, оценка при таком подходе приобретает динамичный, процессуальный характер (Логинова, 2008; 2011). Для оценочной деятельности такой взгляд требует различать объекты оценивания – условия, процесс и результат.

Из этого разграничения, в сущности, и выросли три подхода, преобладающие сегодня в исследованиях по оценке качества образования, – результативный, процессный и ресурсный – каждый из них соответствует одному из объектов оценивания. Само разграничение воспроизводится в разных традициях – и в зарубежных работах по эффективности образования (Scheerens, 2000), и в отечественной квалиметрии (Субетто, 2000) качество описывается в тех же терминах условий (ресурсов), процесса и результатов. Все три подхода сложились на материале общего образования, и при переносе в сферу дополнительного образования каждый из них сталкивается с ограничениями (таблица 1).

Таблица 1. *Подходы к оценке качества образования и ограничения их применения в дополнительном образовании детей*

Подход	Объект оценивания	Основные инструменты	Ограничения при переносе в сферу дополнительного образования
Результативный	Образовательные достижения обучающихся	Измерение образовательных результатов, в дополнительном образовании – преимущественно личностных и достигнутых в воспитательной работе	Отсутствие стандартизированных требований к результатам; личностные результаты слабо поддаются формализованному измерению; сопоставление достижений по программам разных направленностей затруднено
Процессный	Организация образовательной деятельности	Экспертиза применяемых методов, технологий и форм работы, анализ методического качества программы	Высокая вариативность программ препятствует выработке единых процессуальных критериев; оценка во многом зависит от квалификации эксперта
Ресурсный	Условия осуществления образовательной деятельности	Анализ кадровых, материально-технических, информационных и финансовых условий	Фиксирует потенциал организации, но не её образовательный результат; при программной единице оценивания условия одной организации распределяются между разнородными программами

Примечание: *составлено автором по (Логинова, 2011; Мерцалова, 2018).*

Сопоставление показывает, что ни один из подходов не может быть применён в дополнительном образовании в том виде, в каком он сложился применительно к общему образованию: результативный подход упирается в невозможность стандартизировать результаты, процессный – в вариативность программ, ресурсный – в несовпадение единицы ресурсного обеспечения и единицы оценивания. Отсюда следует, что оценочная модель в дополнительном образовании не может быть построена на одном подходе и должна сочетать их элементы. В зарубежной практике зависимость процессной оценки от квалификации эксперта отчасти смягчают стандартизированные инструменты наблюдения за занятиями (Yohalem, Wilson-Ahlstrom, 2010), однако для дополнительных общеразвивающих программ такие инструменты пока не разработаны.

Разнообразие программных решений, добровольный характер участия (Буйлова, 2007) и отсутствие единых стандартов объективно предполагают вариативность оценочной модели. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам закрепляет шесть направленностей: техническую, естественно-научную, физкультурно-спортивную, художественную, туристско-краеведческую и социально-гуманитарную (Порядок организации…, 2022), и образовательный результат в каждой из них устроен по-своему. Так, в физкультурно-спортивной направленности он поддаётся прямому измерению (нормативы, разряды, соревновательные достижения), в технической и естественно-научной – воплощён в продукте, то есть в изделии, модели, проектной или исследовательской работе, в художественной – это творческая работа, подлежащая экспертной оценке, а в туристско-краеведческой и социально-гуманитарной – освоенная деятельность и социальный опыт, которые фиксируются лишь косвенно.

Нормативные основания оценки качества дополнительного образования детей

Если теоретические построения задают структуру качества, то нормативные правовые акты определяют, какие из её компонентов становятся предметом оценки. Базовым здесь является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (Об образовании…, 2012), статья 75 которого определяет дополнительное образование как образование, направленное на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании.

Статья 95 того же закона включает в независимую оценку качества образования оценку качества подготовки обучающихся и оценку качества условий осуществления образовательной деятельности (Об образовании…, 2012). Важно отметить, что закон закрепляет, таким образом, двухкомпонентную конструкцию оценки, соответствующую результативному и ресурсному подходам, процессная же составляющая на уровне федерального законодательства не выделена.

Подзаконные и стратегические документы эту конструкцию по существу не дополняют. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам

воспроизводит целевые ориентиры статьи 75 на уровне ведомственного регулирования, однако измеримых требований к результатам образовательной деятельности он не устанавливает (Порядок организации…, 2022), а Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года задаёт целевые показатели реализации – охват детей 5-18 лет, долю детей, обеспеченных сертификатами персонифицированного финансирования (сертификат даёт ребёнку право обучаться по выбранной программе за счёт бюджетных средств), создание современной инфраструктуры (Концепция…, 2022), то есть характеризует охват и условия, но не содержание образования.

Ключевая особенность нормативного регулирования в этой сфере заключается в том, что федеральные государственные образовательные стандарты, которые определяли бы содержание и результаты обучения, в дополнительном образовании отсутствуют. Федеральные государственные требования установлены только для дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств (Об образовании…, 2012, ст. 83; Об утверждении федеральных государственных требований…, 2026), а дополнительные образовательные программы спортивной подготовки разрабатываются на основе федеральных стандартов спортивной подготовки (Об образовании…, 2012, ст. 84). Для дополнительных общеразвивающих программ, а именно они составляют подавляющее большинство реализуемых, единые требования к качеству не определены (Мерцалова, 2018). Если же сопоставить нормативный пласт с теоретическим, обнаруживается их асимметрия: теория предлагает многокомпонентную конструкцию качества, нормативные же документы закрепляют главным образом количественные индикаторы охвата и характеристики условий.

В такой ситуации рассчитывать на единую модель оценки не приходится, закономерно поэтому обращение к модульным моделям. Одна из них обоснована Т. А. Мерцаловой (2018): оценка качества, по её мнению, должна складываться из нескольких относительно самостоятельных блоков – анализа образовательных достижений обучающихся, характеристик образовательной среды и методического уровня дополнительных общеобразовательных программ. Принципиальным в этой модели представляется положение о том, что базовой единицей оценивания должна быть программа, а не образовательная организация в целом, поскольку потребитель выбирает именно программу.

Отдельный вопрос, как оценивать творческую активность и инициативность обучающихся, то есть те результаты, ради которых дополнительное образование во многом и существует. Т. А. Мерцалова (2018) предлагает опираться здесь на качественные методы: экспертное обсуждение выполненных работ, углублённые интервью, анализ участия детей в публичных формах представления результатов (выставках, концертах, соревнованиях). Такой выбор подтверждается и зарубежными данными: мета-анализ оценок американских программ внешкольного образования показал, что личностные и социальные результаты достигаются лишь в тех программах, которые отвечают ряду процессуальных требований к организации занятий (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010), а значит, результат и процесс должны оцениваться совместно.

Действующие механизмы оценки качества дополнительного образования детей

Обратимся к тому, как нормативные и теоретические основания реализуются на практике: в системе дополнительного образования сегодня реально действуют три механизма оценки качества.

Первый – внутренняя система оценки качества образования, выстраиваемая на уровне организации; она включает мониторинг образовательных результатов обучающихся, самообследование и внутренний контроль качества реализации программ.

Второй механизм – внешняя оценка условий осуществления образовательной деятельности, проводимая с участием общественных советов и организаций-операторов. Предмет такой оценки – не содержательные результаты обучения, а характеристики образовательной среды: информационная открытость организации, комфортность и безопасность условий, доступность для обучающихся с особыми образовательными потребностями, характер взаимодействия сотрудников с детьми и родителями, удовлетворённость потребителей.

Третий механизм – потребительский выбор. Персонифицированное финансирование дополнительного образования, внедряемое в соответствии с Концепцией, по замыслу должно создать рыночные механизмы оценки качества: закрепление средств за ребёнком и свобода выбора программы, как предполагается, приведут к вытеснению менее качественных предложений и росту вариативности программ (Концепция…, 2022; Абанкина, Абанкина, Филатова, 2020).

Эмпирические данные, однако, показывают, что потребительский выбор как механизм оценки работает лишь частично. По результатам опроса родителей, которые приводит К. И. Спека, социальным сертификатом пользуются 40% респондентов, не пользуются 38%, а 22% вообще не знают о его существовании (Спека, 2024). Организацию дополнительного образования семьи, как показывают другие данные, выбирают главным образом по территориальной доступности и желанию ребёнка, сопоставление же программ по качеству существенной роли здесь не играет (Поплавская, Груздев, Петлин, 2018). Вовлечённость семей в дополнительное образование существенно зависит от их социально-экономического положения, образовательных установок и типа родительского участия (Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016; Бочавер, Вербилович, Павленко, Поливанова, Сивак, 2018; Гошин, Мерцалова, Груздев, 2019; Поливанова, Бочавер, Павленко, Сивак, 2020), а доступность программ в региональном разрезе остаётся неравномерной (Попов, Глухов, Ешматов, 2020; Золотарёва, Синицын, 2020; Косарецкий, Гошин, Иванов, 2022). Иначе говоря, «рыночная» оценка качества доступна далеко не всем семьям и по определению смещена в пользу наиболее информированных и обеспеченных из них. Считать потребительский выбор самостоятельным механизмом оценки качества, следовательно, нет оснований: он нуждается в дополнении институциональными процедурами.

Направления развития системы оценки качества дополнительного образования детей

Из проведённого анализа вытекает несколько направлений, по которым должна развиваться система оценки качества дополнительного образования детей, при этом они связаны между собой и в совокупности образуют контуры модульной модели оценки.

Первое из них – разработка вариативных моделей оценки, учитывающих содержательные и организационные различия программ разных направленностей, о которых шла речь выше.

Второе направление – развитие инструментов оценки личностных результатов и результатов воспитательной работы. Для дополнительного образования эти результаты являются приоритетными (формирование мотивации к познанию, развитие способностей, социализация), и в то же время именно они труднее всего поддаются формализованному измерению.

Третье направление – совершенствование механизмов учёта мнения потребителей (родителей и обучающихся) в системе оценки качества, прежде всего за счёт развития информационных систем и каналов обратной связи. Здесь необходима существенная оговорка: приведённые выше данные об осведомлённости семей показывают, что без предварительного информационного сопровождения обратная связь будет поступать преимущественно от наиболее ресурсных групп потребителей. Информационная работа, таким образом, должна предшествовать расширению каналов обратной связи, а не следовать за ним.

Четвёртое направление – интеграция внутренней и внешней оценки качества образования на основе общих критериев и показателей. Сегодня эти две линии оценивания существуют во многом параллельно; их сближение необходимо, но при условии сохранения той гибкости, которой требует специфика дополнительного образования.

Заключение

Итак, подведём итог изложенному выше. Всего можно выделить четыре основных обобщения.

Во-первых, нормативные и теоретические основания оценки качества дополнительного образования детей не образуют единой системы. Теория, сложившаяся в отечественной квалиметрии и в зарубежных исследованиях эффективности образования, описывает качество как единство результата, процесса и условий – нормативные же акты закрепляют в качестве предмета оценки лишь результаты подготовки обучающихся и условия образовательной деятельности, а единые требования к большинству программ не установлены.

Во-вторых, результативный, процессный и ресурсный подходы, сложившиеся в общем образовании, в дополнительном образовании применимы лишь в сочетании. Это связано со спецификой самой сферы: отсутствием стандартов, вариативностью программ, добровольностью участия, и означает, что оценочная модель должна быть модульной, а её базовой единицей должна выступать образовательная программа.

В-третьих, ни один из трёх действующих механизмов оценки не обращён к качеству самого образовательного процесса: внутренняя оценка сосредоточена на результатах обучающихся, внешняя – на условиях, потребительский выбор – на доступности и привлекательности программы. Потребительский выбор, с которым связываются надежды при внедрении персонифицированного финансирования, самостоятельным механизмом оценки качества, судя по имеющимся данным, не стал – ему препятствуют неполная информированность семей и неравномерная доступность программ.

В-четвёртых, четыре направления развития системы оценки, определённые в статье, в совокупности образуют контуры модульной модели – вариативность по направленностям задаёт её общую рамку, инструменты оценки личностных результатов и учёт мнения потребителей наполняют результативный и потребительский модули, а интеграция внутренней и внешней оценки обеспечивает организационное единство модели.

Практические рекомендации различаются в зависимости от адресата: органам управления образованием целесообразно дифференцировать оценочный инструментарий по направленностям программ и дополнять данные персонифицированного учёта экспертной оценкой программ, организациям дополнительного образования – включать во внутреннюю систему оценки качественные методы оценки личностных результатов, операторам внешней оценки и общественным советам – предварять сбор обратной связи от семей информационной работой.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать эмпирическую апробацию модульной модели оценки качества дополнительного образования детей на материале программ различных направленностей, а также разработку критериальной базы экспертизы методического качества дополнительных общеразвивающих программ.

Материалы исследования | Research materials

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р (в редакции от 30 апреля 2026 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2022. № 15. Ст. 2534.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

3. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе: приказ Министерства культуры Российской Федерации от 16 февраля 2026 г. № 254 // Официальный интернет-портал правовой информации. 26.03.2026. № 0001202603260015. http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202603260015
4. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 июля 2022 г. № 629 // Официальный интернет-портал правовой информации. 27.09.2022. № 0001202209270013. http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202209270013

Источники | References

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. Современные механизмы финансирования интеграции дополнительного образования, спорта и культуры // Современная аналитика образования. 2020. № 3 (33).
2. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Системы оценки качества образования. М.: Логос, 2007.
3. Бочавер А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В., Поливанова К. Н., Сивак Е. В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. https://doi.org/10.17759/pse.2018230403
4. Буйлова Л. Н. Особенности социологического анализа дополнительного образования детей // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2007. Вып. 3. № 51.
5. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А., Груздев И. А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 2 (150). https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.13
6. Золотарёва А. В., Синицын И. С. Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России // Непрерывное образование. 2020. № 1.
7. Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Иванов И. Ю. Участие школьников в дополнительном образовании // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. 2022. № 13 (30). https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2674-3
8. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-168-190
9. Косарецкий С. Г., Павлов А. В., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Дополнительное образование: изменения в контексте реализуемых приоритетов государственной политики // Информационно-аналитические материалы Мониторинга экономики образования по результатам статистических и социологических обследований. 2020. № 17.
10. Кротова А. А. Анализ изменений дополнительного образования детей за период 2015-2018 годов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.09
11. Логинова Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. М.: Мегаполис, 2008.
12. Логинова Л. Г. Оценочное исследование качества образовательных услуг в системе дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 1.
13. Мерцалова Т. А. Объять необъятное и оценить бесценное (независимая оценка качества дополнительного образования детей) // ПРО-ДОД. 2018. № 5 (17).
14. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Павленко К. В., Сивак Е. В. Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: НИУ Высшая школа экономики, 2020. https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1986-8
15. Поплавская А. А., Груздев И. А., Петлин А. В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2018. № 4. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-261-281
16. Попов А. А., Глухов П. П., Ешматов Я. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-67-83
17. Спека К. И. Дополнительное образование детей: состояние и тенденции в региональном измерении // Власть и управление на Востоке России. 2024. № 2 (107). https://doi.org/10.22394/1818-4049-2024-107-2-127-138
18. Субетто А. И. Квалитология образования: Основания, синтез. М. – СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
19. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
20. Durlak J. A., Weissberg R. P., Pachan M. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents // American Journal of Community Psychology. 2010. Vol. 45. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6

21. Harvey L., Green D. Defining quality // Assessment & Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18. https://doi.org/10.1080/0260293930180102
22. Scheerens J. Improving school effectiveness // Fundamentals of educational planning. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2000. No. 68.
23. Yohalem N., Wilson-Ahlstrom A. Inside the black box: assessing and improving quality in youth programs // American Journal of Community Psychology. 2010. Vol. 45. No. 3-4. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9311-3

Информация об авторах | Author information

RU

Пономарёва Юлия Александровна[1]
[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

EN

Yulia Aleksandrovna Ponomareva[1]
[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

[1] *yssik@mail.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 10.09.2026; опубликовано online (published online): 23.11.2026.

Ключевые слова (keywords): оценка качества дополнительного образования; качество образования; модульная модель оценивания; дополнительная общеразвивающая программа; личностные образовательные результаты; потребительский выбор; assessment of supplementary education quality; quality of education; modular assessment model; supplementary general development program; personal educational outcomes; consumer choice.