

РАЗДЕЛ V
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Part V. TOPICAL ISSUES OF DOMESTIC PEDAGOGY

DOI: 10.15372/PHE20160410

УДК 37.0

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ИСПЫТАНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА
ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ**

П. П. Глухов (Новосибирск)

Статья посвящена конкретизации представлений о реализации компетентностного подхода в образовательных практиках и содержании образовательного результата, который должен быть достигнут в его рамках. Конкретизируются основания, способные обеспечить оформление и институализацию новых форм оценки образовательных достижений в рамках компетентностной и деятельностной парадигм. В работе также производится различение продуктивных и репродуктивных компетенций как двух типов образовательных результатов, предопределяющих содержание образования, форматы реализации учебного процесса и, следовательно, формы оценки образовательных достижений. В границах данного различения, а именно в рамках продуктивной деятельности, обретает особое значение способность человека действовать в ситуации неопределенности, где и актуализируется вопрос наличия либо отсутствия у субъекта тех или иных компетенций. Авторы придерживаются позиции, что именно в такого рода ситуации необходимо погружать учеников при оценке компетентностных достижений, что требует становления иных методов и форм оценки.

По мнению автора, современные образовательные практики должны позволить сделать шаг в сторону формирования продуктивных компетенций и вместе с тем осуществить ряд принципиальных изменений в самой структуре и содержании учебного процесса. Осуществление такого перехода влечет за собой и кардинальное переосмысление формата оценки,

© Глухов П. П., 2016

Глухов Павел Павлович – аспирант кафедры СМК гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: Gluhovpav.pav@gmail.com

Glukhov Pavel P. – Degree seeker at the Chair of SMK of the Humanities Department, Novosibirsk State Technical University.

мало чем схожего с традиционными методами контроля. Цель статьи заключается в том, чтобы оформить базовые принципы построения таких новых методов оценки образовательных достижений и реконструировать некоторые основания данных принципов.

В работе также производится критический анализ проектного метода обучения как одного из претендующих на обеспечение становления продуктивных компетенций. Рассматривается специфика практико-ориентированного образования как обеспечивающего самоопределение и вхождение учеников в пространство тех или иных практик. Обосновывается, что при организации процесса формирования и оценки продуктивных компетенций в качестве единицы должен использоваться проблемный материал открытого характера.

Кроме того, в данной работе на срезе юношеского возраста осуществляется попытка сформулировать некоторые современные и имеющие основополагающее значение компетенции, на отслеживание которых и должны быть направлены новые формы оценки образовательных достижений.

Ключевые слова: компетентностный подход, продуктивные компетенции, компетентностные испытания, оценка образовательных результатов, проектный метод обучения.

COMPETENCE-BASED EXAMINATIONS AS A MODERN FORM OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS EVALUATION

P. P. Glukhov (Novosibirsk)

The article is devoted to the concrete definition of competency-based approach concepts in educational practices and to the contents of educational achievements, which are to be obtained by its means. Concrete expressions are given to provide the basis and institutionalization for new forms of educational achievements evaluation within the framework of the competency-based and functional paradigms. The paper also presents the differentiation between productive and reproductive competencies as two types of educational results, predetermining different types of educational contents, forms of the educational process, and forms of educational achievements evaluation. Within the framework of this differentiation, especially in the framework of productive activities, the person's ability to act in the moments of uncertainty when the question of possession of specific competencies becomes acute, adopts a special meaning. The author adheres to the opinion that the students have to be emerged exactly into these situations when evaluating the competency achievements, which requires adopting new methods and forms of evaluation.

The author believes that modern educational practices are to make a step towards the formation of productive competencies, and also perform a number of fundamental changes in the structure and contents of the educational process. Performing such a shift may provoke major reconsideration of the evaluation format which is not similar to the traditional one. The article is aimed at shaping the base principles of the educational achievements evaluating and at reconstruction of some of their bases.

The paper also provides a critical analysis of the project method of teaching as one of the methods claiming to provide setting up the productive competencies. The peculiarities of the practice-oriented education as providing self-determination and engaging students into the spheres of practical tasks are revealed. The article provides grounds to support the idea that in the process of formation and evaluation of productive competencies, an open-type problematic material should be used as a unit.

The work also features an attempt to formulate some modern fundamental competencies at the edge of teenagers, at tracing which the new forms of evaluation of educational achievements should be aimed at.

Keywords: *competency based approach, productive competencies, competence-based examinations, educational achievements evaluation, project method of teaching.*

На сегодняшний день в образовательных практиках достаточно остро стоит вопрос о системах оценки, соответствующих новым образовательным стандартам, предметом которых являются компетенции учеников. В свою очередь компетенция рассматривается как возможность человека осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики. В этом смысле компетенция включает в себя как когнитивные и, возможно, физические характеристики – знания, способы, способности – так и волевую характеристику, связанную с готовностью к действию. Необходимо различать продуктивную и репродуктивную деятельность и, соответственно, продуктивные и репродуктивные компетенции.

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколько угодно сложному образцу, соответственно, репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий применения образца также входит в компетенцию.

Продуктивная деятельность – это деятельность без образца, она может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, в управлении, в выстраивании человеческих отношений, тем более в ситуации экзистенциального выбора и самоопределения). Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на «самости», экзистенциальной основе любой субъектности.

Сегодня мы можем встретить избыточное количество разным образом построенных систем оценки репродуктивных компетенций, к которым можно отнести весь пакет традиционных методов оценки и контроля успеваемости учеников. Среди таких методов и традиционные предметно-ориентированные олимпиады, где школьникам предлагается

решить задание повышенной сложности. Принципиальным моментом в таких испытаниях и процедурах оценки является то, что решение является заведомо известным, а от ученика требуется воспроизвести пути получения известного решения.

Однако совершенно иначе обстоят дела с другого рода испытаниями, которые направлены на оценку продуктивных компетенций. В них можно выделить две ключевые характеристики: их итоговое решение не известно никому, в том числе и разработчику заданий, а также данные испытания построены в деятельностном залоге и требуют построения совершенно иной формы организации мыслительной работы участников. Такое положение дел обусловлено не просто отсутствием устоявшихся и стандартизированных форм деятельностной, выходящей за границы ЗУНовской концепции системы оценки, но и совершенно недавним, закрепившимся за счет стандартов третьего поколения появлением новых методов организации учебной деятельности школьников. К одному из таких относится проектный метод обучения, несмотря на то, что проектирование – это достаточно известный и институализированный вид деятельности, но скрывающий в себе некоторые противоречия при попытках реализовать или дублировать данный вид практики в образовательной действительности.

Базовое противоречие проектного метода сегодня заключается в том, что его пытаются реализовать в дидактической логике и традиционной организационно-педагогической системе. Дидактическая логика постулирует, что содержанием обучения является так или иначе организованная трансляция знаний, иначе говоря, освоение учеником системы понятий, признанных наиболее значимыми для поколений, входящих в жизнь и осваивающих универсальные и объективные нормы мышления и деятельности, зафиксированные в форме объективных знаний. В свою очередь дидактика воспроизводит классические способы работы со знанием и погружает ученика в исследовательский вид деятельности. Проектный вид деятельности тоже является исследовательским, но принципиально и онтологически иным, противопоставленным классическому исследованию. Разница заключается в том, что классическое исследование имеет целью независимое описание объекта (исключительно объективное описание), а результатом проектирования является описание объекта, который изменит сферу или деятельность, в которую он будет погружен или к которой будет применен (изначально субъективное описание с последующей реализацией) [1; 2]. В рамках данной статьи нас не интересует дискурс вокруг данного противоречия, для нас важна сама сущность проектной деятельности и рамочные характеристики некоторой истинности проектной деятельности. Притом, что проектирование всегда имеет дело с будущим, тем самым представляет особый интерес.

Можно представить себе образование, которое осуществляется в проектном режиме только в том случае и при тех обстоятельствах, когда осуществляется проектная деятельность и когда она имитируется. Следовательно, необходимо учитывать масштабы проектной деятельности, необходимо имитировать деятельность институтов, которые реализуют значимые проекты, и т. д. В общем, необходимо соблюдать все атрибуты и параметры, которые свойственны проектной деятельности и соответствующим институтам. Что может служить прототипами? Запад давно представляет яркие культурные прототипы институтов проектирования: фабрики мысли (Think Tanks), НАТО, NASA и т. д. Речь идет о масштабных институтах, которые работают с настоящими проблемами. Стоит подчеркнуть, что под проблемой в парадигме проектного подхода понимается дефицит знания в культуре человечества, то есть дефицит такого масштаба, который касается всего человечества, всего его культурного багажа и истории; дефицит, устранением которого не занимались никогда (может, и занимались, но не устранили). Соответственно речь идет о таком знании, которое необходимо и актуально во всей глубине этого слова. В другом случае дефицит не был бы обнаружен или был бы гипотетическим, а мы говорим о реальных, требующих устранения. Обусловленное требование и необходимость устранения собственно и переводит дефицит в статус проблемы.

Возникает справедливый вопрос: существуют ли на сегодняшний день форматы организации учебной деятельности, стремящиеся погрузить учеников в процесс полноценного освоения проектных видов деятельности? Более того, как должны выглядеть системы оценки, свидетельствующие о том, что ученики в той или иной степени освоили данные виды деятельности как практику и способны продуктивно использовать соответствующие способы организации мышления?

Очевидно то, что такого рода процедуры оценки не устроены традиционным образом, там не предоставляется отдельное место для решения какого-либо задания, где требуется применить изученную формулу и т. д. Формат оценки характеризуемых нами способностей должен погружать учеников в действительность кооперативно организованной работы, где школьники смогут столкнуться с реальностью «здесь и сейчас», осуществить работу в ситуации неопределенности и предпринять адекватные и реализуемые сценарии. В качестве проекта по реализации такого нетрадиционного формата может выступать система компетентностных испытаний.

Компетентностные испытания не являются на сегодняшний день частными случаями. Как правило, это уникальный синтез состязаний олимпиадного типа и интенсивной школы, посвященной аналитике и проектированию в масштабе региона. Два этих образовательных режима, одинаково деятельностных, призванных побудить учеников к практическим про-

бам, долгое время существовали порознь. Будучи объединены, они усилили друг друга и создали образец интеллектуального и проектного спорта для подростков и юношей, который стремится к тому, что «столкнуть» молодых людей с полноценными реалиями проектной и управленческой деятельности (по существу, реконструируя деятельность той или иной институциональной формы и воспроизводя подробности соответствующих социально-производственных ситуаций «здесь и сейчас»).

Теперь обратим внимание на то, что сегодня называют проектированием в школе: обустройство сквера – урбанистический проект; облагораживание пляжа/очистка пляжа – экологический проект; строительство сцены/спортивного комплекса – социальный проект; оборудование звукозаписывающей студии – социальный проект и т. д. Дело в том, что существующий подход к обучению через проектирование включает учащихся в имитацию организационных процессов проектирования. Включение в такие процессы само по себе важно для юношей и подростков, но это не есть включение в процессы проектирования, так как это не подходящий масштаб и не соответствующие реалии. Таким путем можно научить детей правильно и грамотно оформлять документацию, писать тексты, которые сопровождают проектную деятельность, но не являются проектной деятельностью сами по себе, по своей сущности. Максимум, чего можно достичь такими организационными формами – научить детей воображать проблемы, понимать себя и свою работу как малую часть большей проблемы. Можно научить осуществлять процедуры дробления проектной деятельности до конкретных видов работ, которые необходимо осуществить, например, поставить определенное количество лавочек в определенном сквере, подсчитать, сколько это будет стоить и выяснить, какие документы необходимо оформить, кому положить их на подпись и сколько времени это займет.

Очевидно, что в таких форматах не соблюдается масштаб и даже не имитируется масштаб, нет проблемы. Это обусловливается рядом моментов: школьники не могут решать больших проблем, они не профессиональны, нет компетенции, нет ответственности за решение и т. д. Это понятно, но не аргументирует названия метода обучения, а это наша единственная претензия, если так угодно: называть точно и адекватно реалиям. Выход из данных трудностей был обозначен и в дидактике – повторение (или подражание). Но мы говорим о деятельностной имитации институциональных норм, в этом и заключался пафос и революционность проектного метода, когда его еще только описывал Дж. Дьюи [3; 4].

Что понимать под подходящим масштабом? Например, в ОАЭ (Объединённые Арабские Эмираты) в 2013 г. сдан в эксплуатацию искусственный полуостров (проект «Porto Dubai»). К материку планеты достраивают полуостров – это есть масштаб проектирования, то есть в процессе данного строительства профессионалы передовой квалификации сталкиваются

с трудностями, которые не решались до настоящего момента никогда (во всяком случае в сфере строительства), что превращает их в проблемы, так как данный полуостров строился не для декоративных целей, а для того, чтобы на нем могли жить люди, он не должен быть разрушен, он должен быть устойчив к катаклизмам, как естественно появившиеся полуострова нашей планеты. Итак, это, конечно же, проект, в его реализации участвуют кластеры профессионалов: экологи выстраивают экосистему, занимаются насаждениями, обеспечивают условия для естественного существования малых форм жизни(!); физики и ландшафтные дизайнеры выстраивают оптимальные формы, рельефы пространства, рассчитывают параметры и свойства почвы для строительства целых кварталов; урбанисты проектируют элементы города, которые там будут возведены, а социологи проектируют наполнение элементов, учитывают законы логистики и т. д. Porto Dubai – это огромный комплексный проект, в нем участвуют разные профессиональные группы, работа которых направлена на конструирование и сборку сложного объекта.

Таким образом, для того чтобы дети могли входить в проектный режим работы и осваивать проектные формы, нормы и образцы деятельности, необходимо их погружать в подобный масштаб деятельности проектирования, необходимо, чтобы они были включены в кооперативные сети. Предметом взаимодействия данных сетей является один проектируемый объект. Дети должны создавать, устраняя дефицит знания. Важно подчеркнуть, что речь идет не о дефиците информации, не дефиците умения, не дефиците данных или сведений, а именно о дефиците знания (для своего культурного уровня, а не в принципе для человечества).

Очевидно, что сложно представить себе то, как целые кооперативные сети подростков решают реальные проблемы. Однако мы не говорим о воспроизводстве институтов проектирования в подростковом возрасте, мы говорим об имитации деятельности проектных институтов проектирования в подростковом возрасте. При этом процесс проектирования должен быть выстроен таким образом, чтобы он мог позволить подростку проявить собственную субъектную позицию и давать возможность реально действовать из данной позиции [5]. В свою очередь воспроизвести – значит с точностью повторить все свойства, параметры, условия и т. д. Имитировать – значит достичь максимально похожего результата, а это, в свою очередь, значит достичь максимальной схожести параметров результата имитации с параметрами результата реального. Каковы данные параметры? Это вопрос другого порядка, пока не охватываемого нами.

Итак, если мы хотим, чтобы школьники освоили проектную деятельность, необходимо погружать их в процесс имитации проектной деятельности, где воспроизводится соответствующий масштаб проблемы.

Компетентностные испытания являются проектом, который направлен на то, чтобы погрузить участников в такой сложно организованный процесс мыследеятельностной работы, где школьникам предоставляется возможность испытать свои компетенции в решении реальных, открытых проблемных заданий, имеющих непосредственное отношение к социокультурному укладу, как правило, отражающему специфику конкретного региона и процессы его развития в более широких контекстах и масштабах (страновых, мировых) [6].

В этом смысле в рамках таких испытаний не осуществляется оценка умения школьников развернуть какое-либо проектное описание, но оценивается способность работать в сложных кооперациях, проявлять аналитические способности, которые позволяют адекватно и культурно исследовать такой сложный социокультурный объект, как регион, способность построить разные сценарии дальнейшего социально-гуманитарного развития и предложить комплекс программно-проектных решений по устранению выявленных дефицитов и проблем. Ключевой задачей в данных контекстах является погружение учеников в реальность настоящего, их столкновение с проблемным полем того пространства, в котором они живут, с которым связывают свое профессиональное будущее и судьбу. Через изучение регионов и их функционального значения, их позиции в мировых системах разделения труда (или отсутствие таковой) строится понимание адекватной картины современного мира [7].

В соответствии с вышесказанным компетентностные испытания организованы как симулятор какой-либо институциональной формы деятельности по решению комплекса социально-гуманитарных проблем (например, работа «Фабрики мысли»). Но акцент на социально-гуманитарных проблемах не означает отстранения прорабатываемого содержания от технических и естественнонаучных направлений практик. Дело в том, что компетенция (в отличие от конкретного предметного навыка) – это характеристика способа мышления и способности человека реализовывать способ мышления в конкретных видах практик. И для того чтобы оценить данный конструкт, не обязательно погружать человека в комплекс конкретных эмпирических ситуаций натурального действия, но обязательно погружать его в ситуацию междисциплинарности, организованной комплексной проблемы. Об этом свидетельствует приведенный ранее пример «Porto Dubai», где комплекс разных (и технических, и гуманитарных) задач решается единой кооперацией профессионалов, для которых первичен проект в мышлении, а уже потом в действии.

При оценке компетентностных результатов и достижений учеников (в отличие от предметных и практических, в частности, технических, спортивных и творческих результатов и достижений) необходимо учи-

тывать сложную структуру компетенции, которая включает в себя два основных параметра:

1) способность: владение способом деятельности, а в развитой форме – порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;

2) готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Кроме того, можно выделить компоненты, сочетающие в себе и способность, и готовность, и составляющие: в целом то, что в образовательном сообществе принято называть одаренностью. Эти базисные компоненты формируются в более ранних возрастах, чем юношеский, и в настоящее время не существует способа определить, являются ли они результатом образования либо случаются «по жизни» или представляют собой следствие сочетания искусственного (специально выстроенных образовательных ситуаций) и естественного (случившихся жизненных опытов).

К компонентам одаренности относятся:

– воображение – способность представить себе то, чего раньше не было, но что необходимо и для художника, и инженера-разработчика, и предпринимателя;

– определяющая рефлексия – способность выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым необходимо преодолевать ограничения;

– концентрация – способность долго удерживать внимание и волю на решении одной задачи. В совокупности с определяющей рефлексией она позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением – определить значимость решенных задач с точки зрения будущего.

В перспективе можно построить матрицу из сформированных компонент одаренности и таких юношеских компетенций, как:

– коммуникабельность. Способность: определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать;

– креативность. Способность: анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность: «желание странного»;

– ситуативная рефлексивность. Способность: видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Проблема определения этих компетенций состоит в том, что они не всегда явлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей одаренных ситуация может быть растянута в пространстве и времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное. Эмпирически ученики, владеющие такими компетенциями хотя бы частично, не вполне соответствуют требованиям образовательного процесса школы, ориентированной на знания, умения, навыки.

Для косвенного определения таких компетенций необходимы интенсивные форматы, позволяющие за счет концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счет постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта «школьных» знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр [8], интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

Соревновательный момент в подобной программе играет вспомогательную роль стартовой энергетизации участника. После первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга – имманентной основой интенциональности, вырастающей в готовность к действию и определение цели.

Вместо внешней оценки по стандартным критериям результатом компетентностного соревнования должно стать признание. Можно выделить три круга признания:

– признание в команде – оценка вклада в совместную деятельность, направленную на решение общей задачи; такая оценка должна быть не синкретичной, а параметризованной (скорее, по модели социометрии, чем на основе количественных шкал);

– признание в сообществе – оценка значимости продукта работы группы, предъявленного в межгрупповой коммуникации, не только для авторов, но и для других членов сообщества (оценка может быть как прямой – взаимная оценка значимости продукта участниками, так и косвенной – по методикам, подобным индексам цитирования и рейтингам популярности художественных произведений);

– экспертное признание – оценка культурной значимости продукта групповой работы экспертами из профессиональных и культурных сообществ, имеющих собственный опыт продуктивной деятельности в данной сфере и владеющих культурными контекстами (параметры экспертной оценки должны определяться отдельно для каждой сферы деятельности).

Важно отметить, что выявленные по таким параметрам лидеры – это не те, кто «наиболее компетентен», а те, кому удалось наиболее полно выделить, «явить» свою компетенцию.

Кроме того, важным результатом может быть включение участников в качестве учеников, стажеров, «подмастерьев» в деятельность профессиональных сообществ, работающих не над игровыми, а над реальными проблемами.

Рассматриваемые нами испытания – это не только оценочная процедура, но и образовательная. Такие форматы сегодня выделяются в отдельный тип – форматы формирующего оценивания. Здесь осуществляется погружение учеников во взрослые и серьезные виды мыслительной работы через воспроизводство деятельности реальных институциональных форм. Принципиально важной задачей в технологических границах данных испытаний является столкновение школьников с реальными проблемами развития какого-либо социокультурного объекта в определенном масштабе. В свою очередь для отражения объективности и подробности рассматриваемых проблематик привлекаются практикующие в той или иной области эксперты, которые не только осуществляют часть оценки компетенций школьников, но и несут за собой образовательную функцию, выступая в качестве наставников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Громыко Ю. В.** Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М. : Ин-т учебника Paideia, 1997.
2. **Глазычев В. Л.** Лекция об эволюции проектирования 1. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/8> (дата обращения: 17.06.2016).
3. **Дьюи Д.** Образование и демократия. – Нью-Йорк : МакМиллан, 1916.
4. **Килпатрик В. Х., Чехов Н. В.** Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925.
5. **Эльконин Б. Д.** Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.
6. **Попов А. А.** Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. – М. : ЛЕНАНД, 2014. – 344 с.
7. **Громыко Ю. В., Давыдов В. В.** Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010. – 1993. – № 1. – С. 40–55.
8. **Щедровицкий Г. П.** Организационно-деятельностная игра // Сборник текстов (1). – 2013. – Т. 9, № 1.

REFERENCES

1. **Gromyko Yu. V.** (1997). *Project consciousness: teaching guide on programming and designing in education for systems of strategic management*. Moscow: Inst. of the textbook Paideia Publ.
2. **Glazychev V. L.** Lecture about evolution of designing 1. [Electronic resource]. Available at: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/8> (accessed: 06.17.2016).
3. **Dewey D.** (1916). *Education and democracy*. New York: Macmillan Publ.
4. **Kilpatrick V. H., Chekhov N. V.** (1925). *Method of projects: application of a goal in pedagogical process*. Leningrad Brockhaus-Jefron Publ. (In Russian)
5. **Elkonin B. D.** (2010). *Mediation. Action. Development*. Izhevsk: ERGO Publ., 280 pp. (In Russian)

6. **Popov A. A.** (2014). *Educational programs and elective courses of competence-based approach*. Moscow: LENAND Publ., 344 pp. (In Russian)
7. **Gromyko Yu. V., Davydov V. V.** (1993). Education as means of formation and cultivation of practice of public and regional development. *Russia-2010*, no. 1, pp. 40–55. (In Russian)
8. **Shchedrovitsky G. P.** (2013). *Organizational and activity game*. Collection of texts, vol. 9, no. 1. (In Russian)

BIBLIOGRAPHY

Elkonin, B. D. (1992). Crisis of childhood and basis of design of forms of children's development. *Questions of Psychology*, no. 3–4. (In Russian)

Genisaretsky, O. I. (2012). *Social behavior as a process*. Annals of MMK. To O. I. Genisaretsky's 70 anniversary, 550 pp. (In Russian)

Glukhov, P. P. (2013). Pedagogical content of the «prospect» concept. *Professional self-determination of youth of the innovative region: problems and prospects: the collection of articles on materials of scientific and practical conference*. Ed. O. G. Smolyaninova. Krasnoyarsk, pp. 84–88. (In Russian)

Popov, A. A. (2008). *Philosophy of open education: social and anthropological bases and institutional technological capabilities*: Monograph. Tomsk: Biya Publ. (In Russian)

Shchedrovitsky, G. P. (1993). System of pedagogical studies (methodological analysis). *Pedagogics and logic*, pp. 16–200. (In Russian)

Принята редакцией: 27.06.2016

DOI: 10.15372/PHE20160411

УДК 37.0+13

ПРОБЛЕМА ФОРМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

А. А. Попов (Новосибирск), **С. В. Ермаков** (Красноярск),

П. П. Глухов (Новосибирск)

В современной теории и практике образования одним из центральных элементов является форма. От того, каким образом оформлено конкретное знание, учебный процесс и его содержательные единицы, во многом зависят конечные результаты и эффекты образовательных систем. Сегодня не уместно ставить вопрос о первичности формы или содер-

© Попов А. А., Ермаков С. В., Глухов П. П., 2016

Попов Александр Анатольевич – доктор философских наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет.

Ермаков Семён Вячеславович – кандидат философских наук, доцент, Сибирский федеральный университет.

Глухов Павел Павлович – аспирант кафедры СМК гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: Gluhovpav.pav@gmail.com

Popov Aleksandr A. – Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Novosibirsk State Technical University.

Ermakov Semyon V. – Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Siberian Federal University.

Glukhov Pavel P. – Degree seeker of the Chair of SMK of the Humanities Department, Novosibirsk State Technical University.