

Т.Г. Мухина, Е.Е. Щербакова, М.В. Щербакова

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА**

Учебное пособие

Нижний Новгород
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

Т.Г. Мухина, Е.Е. Щербакова, М.В. Щербакова

Педагогическое сопровождение формирования
креативности студентов в условиях непрерывного
образования в сфере дизайна

Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия

Нижний Новгород
ННГАСУ
2016

ББК 74.03(2)
М 92
Щ 61
УДК 378.046.4

Рецензенты:

- Маркова С. М.* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
- Шестакова Л.А.* – доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет»

Мухина Т.Г. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна [Электронный ресурс]: учебн. пособие / Т.Г. Мухина, Е.Е. Щербакова, М.В. Щербакова; Нижегород. гос. архитектур.- строит. ун-т. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2016. – 152 с. 1 электрон. опт. диск (CD-RW)
ISBN 978-5-528-00160-9

Обобщается многолетний труд по проблеме теории и методологии творческой деятельности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Материалы исследования и приложения могут быть использованы при подготовке высококвалифицированных кадров в системе высшего профессионального образования в сфере дизайна. Результаты исследований могут быть полезны при написании научных работ и подготовке к занятиям по творческим дисциплинам.

Адресовано педагогам, студентам и всем заинтересованным специалистам в области профессионального образования в сфере дизайна.

ББК 74.03(2)

ISBN 978-5-528-00160-9

© Т.Г. Мухина, Е.Е. Щербакова,
М.В. Щербакова, 2016
© ННГАСУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА.....	6
1.1. Ретроспективный анализ зарубежных исследований проблемы формирования креативности.....	6
1.2. Креативность как предмет исследования в отечественной педагогике и психологии.....	19
1.3. Анализ нормативно-правовых документов, регулирующих образовательную деятельность в сфере дизайна.....	27
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	44
ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА.....	45
2.1. Психолого-педагогические подходы к формированию креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна	45
2.2. Модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов (теоретико-методологический аспект).....	60
2.3. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов (организационно-технологический аспект).....	73
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	91
ГЛАВА 3. ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА.....	92
3.1. Непрерывное образование в сфере дизайна как основа подготовки дизайнера к инновационной деятельности.....	92
3.2. Дополнительное профессиональное образование педагогов в сфере дизайна	110
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	125
ГЛОССАРИЙ	126

ПРЕДИСЛОВИЕ

В период глобальных экономических изменений возрастает потребность в творческих специалистах, способных принимать нетрадиционные решения. Ведущей стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года является подготовка будущих специалистов к инновационной профессиональной деятельности. В связи с этими задачами профессионального образования является развитие у обучающихся критического мышления, способности к постоянному самообучению, креативности и предприимчивости, готовности к работе в высококонкурентной среде. Совершенствование процесса обучения современного специалиста в сфере дизайна должно быть направлено на создание необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, обеспечение успешного обучения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, соуправление, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определять как субъект-субъектные. В данном учебном пособии обобщается многолетний труд по проблеме формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Предложенная система структурирования образовательных программ в соответствии с принципами концентрированного, обогащающего, практико-ориентированного обучения, фреймирования обеспечивает систематизацию, преемственность знаний, умений, компетенций за счет увеличения количества предметных и метапредметных связей; позволяет осуществлять взаимосвязь формального, неформального и информального образования в сфере дизайна. Учебное пособие состоит из трех глав. Первая глава посвящена теоретико-методологическим основам формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования. Изложены результаты ретроспективного и сравнительного анализа зарубежных и отечественных исследований в сфере

дизайна. Представлены нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательную деятельность по подготовке специалиста – дизайнера. Во второй главе предложена концептуальная модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного дизайн-образования. Рассмотрены психолого-педагогические подходы формирования креативности, ведущим из которых является фреймовый подход. В третьей главе проанализирована взаимосвязь формального, неформального и информального образования в сфере дизайна. Представлены нормативно-правовые документы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА

1.1. Ретроспективный анализ зарубежных исследований проблемы формирования креативности

Впервые понятие «креативность» использовал Д. Симпсон (Simpson, 1922). Этим термином он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. К исследованиям этого направления за рубежом относятся работы С. Каплан (Kaplan), Дж. Рензулли (Rezulli), Р. Стернберга (Sternberg), Д. Сиск (Sisk), А. Танненбаума (Tannenbaun), Дж. Фельдхьюзена (Feldhuzen), К. Хеллер (Heller) и др.

Тейлор (Taylor, 1988) пишет, что уже в 60-х гг. XX в. было дано шестьдесят определений креативности. Они были разделены на пять типов:

1) *гештальтистские*, описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего;

2) *инновационные*, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта, т.е. любой процесс, в котором продуцируется что-то новое, идея или объект, включая приведение к новой структуре старых элементов;

3) *эстетические*, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца - каждая личность нуждается в самовыражении, присущем только ей;

4) *психоаналитические*, или динамические, описывающие креативность и формы ее проявления - постоянно действующие переменные личности в терминах взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я) – взаимодействие «рацио» и «ид» и «эго», «супер-эго»;

5) *проблемные* - главное здесь понимается как сам процесс мышления и возникновение потребности в формировании нового, определяющие креативность через ряд процессов решения задач [83, С. 210].

Понятие «творчество» тесно переплетается с понятием «креативность». Так, если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека, его способность отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые варианты решения проблем. Креативность также можно определить как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта. «Творчество» и «креативность» различаются по значению. Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем, для чего и как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать. В настоящее время важнейшее значение приобретают комплексные исследования творчества.

В исследованиях Askoff и Vergara (1981) выделяются две группы подходов к определению сущности творчества [284]: подходы, ориентированные на поиск источников и подходы, ориентированные на процесс.

К первой группе можно отнести следующие основные направления в психологии:

Сторонники *психоаналитического* направления утверждают, что творчество является результатом внутриличностных конфликтов (Э. Крис (Kriss), Л. Куби (Kubi)). Креативность понималась как «регрессия, обслуживающая Эго» (Э. Крис (Kriss)). В качестве основы выделяли предсознательные процессы (Л. Куби (Kubi) [21]).

Представители *гуманистического* направления считают, что творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс является реализацией естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий. Как показывают исследования гуманистических психологов (А. Маслоу (Maslow), К. Роджерс (Rodgers), В. Сатир (Satir) и др.), потребность в самовыражении является основой потребности человека [153, 208].

Так, К. Роджерс (Rodgers, 1994) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения. «Человек, — писал К. Роджерс, — есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом» [209]. Педагога, который следует этим идеям, помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», К. Роджерс называет фасилитатором (поддерживающим); подчеркивает, что возможность реализации гуманистического подхода в воспитании во многом зависит от готовности взрослого поделить свою власть [120].

А. Маслоу (Maslow) обращает внимание на то, что математику, историю, литературу принято преподавать, опираясь на способность запоминать, методом диктанта (хотя уже известны исключения, такие, как методики обучения импровизации, эвристическому мышлению, креативности и радости, разработанной математиками и физиками для применения в средней школе (Дж. Брунер [36]). И вопрос заключается в том, как научить детей быть готовыми к неожиданностям, научить их креативности и креативной установке [146, С.164-167].

Представители *психометрического* направления (Дж. Гилфорд (Gillford), Е. Торренс (Torrance) и др.) считают, что природный творческий потенциал индивида определен генетически и может быть измерен стандартными тестами. Термин «креативность», как особый тип способностей, Дж. Гилфорд (Gillford) ввел в 1963 году. Креативность, согласно Е. Торренсу (Torrance), представляет

собой «способность порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности – в широком смысле; и дивергентные способности – в узком смысле. Креативность – процесс обнаружения пробелов в информации, процесс образования идей и гипотез, их проверки и модификации» [313, С. 45].

Правомерным следует признать подход зарубежных авторов (Р. Муни (Muni), К. Тейлор (Theilor) и др.), которые в проблеме креативности выделяют четыре аспекта [182, С.331-340]:

1) *креативный процесс* (как способность) (Х. Гейвин (Gayvin), А. Кроплей (Skropley), С. Медник (Mednick), Р. Стенберг (Stenberg), П. Торренс (Torrence), Т. Тардиф (Tardif), П. Торренс (Torrence), Г. Фостер (Foster), К. Юнг (Ung) и др.);

2) *креативный продукт* деятельности креативной личности (Ф. Баррон (Barron), П. Джексон (Jeckson), С. Мессик (Messick), К. Тейлор (Teylor), Д. Харрингтон (Harrington) и др.);

3) *креативную личность*, осуществляющую творческий процесс (Л. Бинсвангер (Binsvanger), Э. деБона (DeBono) К. Кокс (Kocks), В. Мак-Дугалл (McDugall) К. Роджерс (Rogers), Э. Роу (Row), и др.);

4) *креативную среду*, формирующую потребность в креативности (сферу, структуру, социальный контекст, формирующие требования к продукту творчества) (Р. Дилтс (Dits), А. Маслоу (Maslow) и др.) [153, С.331-340].

В понимании соотношения *творческих способностей и интеллекта* существует несколько подходов:

1. *Как система личностных качеств*, т.е. творческих способностей не существует. Главную роль в детерминации творческого поведения, творческой активности играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Маслоу (Maslow), А. Олох (Oloch), А. Танненбаум (Tannenbaum) и др.).

2. *Как характеристика интеллектуальной сферы.* Творческие способности сводятся к интеллекту (К. Кокс (Kocks), Л. Термен (Termen), и др.).

3. *Как самостоятельное качество мышления, не сводимое к интеллекту в его традиционном понимании* (Дж. Гилфорд (Gilford), Г. Грубер (Grubeere), К. Тейлор (Taylor) и др.).

Мягкий вариант этого подхода – «Теория интеллектуального порога» Е. Торранса (Torrence): при IQ ниже 115-120 интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т.е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Дж. Гилфорд (Gillford) с сотрудниками гипотетически выделили 16 интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них:

- семантическая гибкость (способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования),
- образная адаптивная гибкость (способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности его использования),
- семантическая спонтанная гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации), оригинальность (способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, «иррелевантность» (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Дж. Гилфорд (Gillford) объединил эти способности под общим названием дивергентного мышления, которое проявляется тогда, когда проблема еще только должна быть выявлена, сформулирована и когда не существует заранее предписанного способа решения (в отличие от

конвергентного мышления, ориентирующегося на известное решение проблемы).

Позже Дж. Гилфорд (Gillford) остановился на шести параметрах креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [82, С.34].

Анализируя проблему креативности, можно отметить, что большинство исследователей, при всех своих различиях, рассматривают креативность как аспект *интеллекта* (Дж. Гилфорд (Gillford), Е. Торренс (Torrence), Л. Термен (Termen), Д. Векслер (Veckslar), Э. деБонюидр (DeBonoir)). Впоследствии стали рассматривать креативность как высший мыслительный процесс. Таковы представления о «сверхрациональности» творчества (Р. Мэй (May), 2001), а также о двуедином «янусовском мышлении» и «гомопространственном мышлении» (А. Ротенберг (Rotenberg), 1996). Ряд исследований сосредоточили свое внимание на изучении мотивационных, коммуникативных характеристиках творческих личностей. К этому направлению относятся работы К. Тэйлора (Taylor) (1988), К. Кокс (Kocks, 1926), Э. Роу (Row, 1952) и др. С. Ариетти (Arieti, 1979) предпринял попытку изучения креативности как своеобразного синтеза бессознательных процессов и логического мышления, присвоив этому синтезу наименование «третичных процессов». В современных исследованиях наметился так называемый синтетический подход, где

интеллектуальные, личностные и социальные факторы признаются одинаково значимыми для развития креативности [282, С.14].

Таким образом, можно выделить *три направления* в изучении креативности:

- когнитивное (Дж. Гилфорд (Gillford), Е. Торренс (Torrence), С. Медник (Mednick), Э. деБоно (DeBono), М. Рорбах (Rorbah), А. Ротенберг (Rotenberg), Р. Мэй (May) и др.);

- личностное (К. Тейлор (Taylor), К. Кокс (Kocks), Э. Роу (Row), А. Маслоу (Maslow), К. Роджерс (Rodgers), Н. Роджерс (Rodgers));

- синтетическое (интегрированное) (Ф. Раштон (Rashton), Дж. Рензулли (Renzulli), Дж. Фельдхьюзен (Feldhuzen), А. Танненбаум (Tannenbaum), Р. Стернберг (Sternberg), С. Каплан (Kaplan), К. Хеллер (Heller) и др.) [86, 201].

Следует обратить внимание на *интегрированный* подход.

В рамках данного подхода французский математик Ж. Адамер (Adamer) выделил четыре этапа в творческом процессе:

1. *Подготовка*. Осознание проблемы, начальные попытки найти ее решение.

2. *Инкубация*. Временное прекращение сознательной работы над проблемой, смещение поиска решения на бессознательный уровень.

3. *Инсайт* (озарение), период просвещения. Внезапное решение проблемы, сопровождаемый бурными позитивными эмоциями, оживлением.

4. *Разработка*, одобрение результатов. Проверка истинности полученного решения логическими средствами. Осуществление решения (от нескольких секунд до десятков лет). В воплощении решающую роль играют навыки, умения, техники и ресурсы.

Важную роль в эффективности прохождения по данным этапам имеет сам педагог. В исследовании, проведенном английским ученым Д. Озкан (Ozcan), была показана значимость профессиональной позиции преподавателя в развитии креативности учеников. Критериями анализа работы педагогов выступили: умения их обучающихся независимо и самостоятельно решать

задачи, принимать решения, нести за них ответственность, применять нестандартные способы решения задач. Были получены результаты, которые продемонстрировали, что степень развития творческих способностей обучающихся находится в прямой зависимости от творческих способностей педагогов. Кроме того, исследователь отмечает, что большее влияние на развитие креативности учеников оказывают те педагоги, которые работают над какой-либо дополнительной темой или проектом, кроме своей основной работы. По мнению Д. Озкан (Ozscan), это связано с тем, что люди, работающие в разных областях, являются успешнее в генерировании креативных идей [307].

Несмотря на то, что накоплен большой и содержательный материал по изучению креативности, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, единой и стройной теории креативности до сих пор не существует, как и не существует одинакового ее определения и всеми признанных методик, диагностирующих данную способность.

Западные исследователи рассматривают различные *виды (типы) креативности*. П. Торренс (Torrance, 1974) выделяет *наивную* креативность, присущую детям в силу отсутствия у них опыта, который бы довлел над ними, и *культурную* креативность, суть которой в преодолении опыта, «в сознательном стремлении уйти от стереотипов обыденного сознания, от шаблонов здравого смысла» [313, С.40]. Ряд исследователей, например Чиксентмихайи (Csikszentmichalyi, 1988), Фельдман с соавторами (Feldmanetal, 1994), Стернберг и Лубарт (Sternberg, Lubart, 1995), считают, что процесс креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний. В связи с этим различают *интеллектуальную и художественную креативность*, а также *предпринимательскую* креативность, которая отражает потребность создавать новый продукт, новые услуги или организации, на которые человек имеет право собственности. Говорят также о *коммуникативной* креативности, под

которой понимают проявление креативности при сотрудничестве с другими людьми в процессе творческой деятельности, способность мотивировать творчество других и способность аккумулировать творческий опыт других [313, С.111].

Проанализировав зарубежную литературу по теме креативности, британский исследователь Филипп Картер (Carter), разработал список *характеристик креативности*. Он предположил, что творческая личность способна:

- ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей);
- выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость);
- предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость);
- предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность);
- проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию);
- демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность);
- воздерживаться от принятия первой, пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую (независимость, нестандартность);
- проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение).

Соответственно, в исследованиях зарубежных авторов креативность представлена как интегральная творческая способность, которую можно и должно развивать.

Педагогический аспект. Исследованием способов развития творческого начала личности в условиях образовательной деятельности занимаются ученые многих стран мира (США, Англии, Польши, Китая и др.).

В рамках университетских образовательных программ особое внимание уделяется тем программам, которые кроме фундаментальных знаний позволяют создавать условия для проявления творческого, инновационного потенциала студентов. Такого рода программы уже в полной мере реализуются в контексте гуманитарных и естественнонаучных специальностей в зарубежных университетах, таких, как Политехнический университет Ренселаер, Стэнфордский университет (США), Университет Гонконга (Китай), Университет Варшавы (Польша) и др.

Получив поддержку со стороны научного мирового сообщества, проблема формирования креативности пока еще не стала важной задачей для педагогов на местах [108]. Ю. Плуцер (Plucer) и Р. Бегетто (Begetto) попытались обосновать ситуацию, характерную для современной педагогики, сформулировав несколько мифов о проблеме развития креативности, которые не позволяют педагогам и школьным психологам воспринимать ее всерьез [309, С. 153–167]. Исследователь Т. Любарт отмечает, что понятие «креативность» несет в себе идею экспериментирования с новыми, полученными в процессе творчества, результатами [303, С. 339–350]. По его мнению, «креативность – это способность генерировать новые результаты в рамках тематики. Эти результаты должны быть новыми в том смысле, что они должны выходить за рамки копирования того, что уже существует» [303, С.340].

Д. Леонард и В. Свэп считают, что креативность – это процесс формирования и выражения новых идей, которые также могут быть полезными, креативность не является талантом, поэтому может быть рассмотрена как

целенаправленный процесс, для организации которого требуется подход, позволяющий максимизировать индивидуальную одаренность, опыт и квалификацию [301].

В свою очередь, Дж. Геладе (Gelade) отмечает многоаспектный характер креативности, на который могут оказывать влияние множество факторов социального происхождения, таких, как культура или язык [295, С. 213–234]. М. Чиксентмихайи пишет, что креативность может быть рассмотрена как форма социального или культурного феномена, а не только форма ментального процесса [291, С. 313–335].

Х. Ли и Х. Ким (Lee, Kim) считают, что культура может оказывать влияние как на уровень креативности, так и на способы ее изучения и измерения. Кроме того, они утверждают, что креативное поведение также зависит и от индивидуальных факторов [300, С. 402–407].

Интересные результаты исследований в области креативности были получены двумя группами азиатских ученых [306, С. 53–59, 311, С. 242–254]. Они обнаружили кросс-культурные различия между американскими и азиатскими студентами в представлениях креативности. К примеру, «при изучении креативности американские студенты показывают свое превосходство во флексибельности (способность менять, гибко работать с разными идеями), азиатские же студенты превосходят их в совершенствовании и усложнении идей» [306, С. 56].

М. Киртон (Kirton) предполагает, что креативность может быть рассмотрена как континуум стилей, от адаптивных предпочтений в принятии решений до инновативных стратегий в решении проблем. Разница между этими двумя подходами в следующем: роль адаптатора заключается в том, чтобы улучшить, а роль инноватора – сделать совсем по-другому. Поэтому первые генерируют идеи в рамках существующей парадигмы, а инноваторы нацелены на те идеи, которые бросают вызов устоявшимся парадигмам [299].

Говоря о развитии креативности, исследователи часто обращаются к смежной проблеме раскрытия креативного потенциала личности. Под потенциалом понимается «скрытая возможность, способность, которая может проявиться при известных условиях» [31, С. 94]. Понятие «потенциал» в данном случае определяется как средство, запас, источник, возможность, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [31].

Исходя из этих определений, можно сказать, что творческий потенциал – это запас, источник идей и возможностей, которые могут быть мобилизованы и направлены на решение какой-либо задачи, достижение цели новыми, не существовавшими ранее эффективными способами. Творческий же человек – это тот, кто постоянно ищет для себя новые сферы развития, проводит новые наблюдения, высказывает новые предположения и предлагает новые знания.

Свой опыт в развитии креативности накопили педагоги и психологи Польши. Здесь работа по развитию творческого потенциала ведется лишь вне стен школы и лишь негосударственными образовательными учреждениями. В настоящее время реализуется ряд экспериментов, в рамках которых начались попытки введения в образовательные программы государственных школ занятий, направленных на развитие творческого потенциала обучающихся. В связи с этим учреждения высшего образования (например, Варшавская академия профессионального образования) начали готовить педагогов специально для того, чтобы создавать собственные образовательные программы и с их помощью участвовать в развитии творческого потенциала школьников. Программа подготовки педагогов направлена на решение ими таких проблем, как разработка методов стимулирования творческих способностей и их эффективности, восприятие творческих людей, развитие творческого воображения, индивидуальности, создание творческой атмосферы, развитие интуиции, различных типов творческого потенциала и чувства успеха [298].

Представители Великобритании (PilarMatud, M. Rodriguez, C.Grande, J. Gender) также обращают на проблему развития креативности особое внимание [308, С. 137–147; 314, С. 36]. Интересным, с нашей точки зрения, является использование ими такого способа развития креативности обучающихся, как творческий танец, который был включен в учебный план физкультуры. Сторонники этой идеи рассматривают творческий танец не только как наличие потенциала для того, чтобы развить моторные навыки или эстетическую чувствительность, но и как средство улучшить самопонимание студентов и как ценный компонент интегрированного учебного плана. Педагоги отмечают положительную динамику влияния такого танца на творческую активность студентов [108]. Ретроспективный анализ зарубежных психологических и педагогических исследований позволил выделить следующие черты креативной личности дизайнера как представителя творческой профессии: *независимость и склонность к дивергентному поведению*. Для креативов важны собственные принципы и стандарты поведения, которые зачастую не совпадают с общепринятыми; *гибкость мышления и открытость новому*. Стереотипы препятствуют креативному мышлению. Умение отказаться от привычного взгляда на вещи, стремление рассматривать проблему в нестандартном ракурсе является верным путем к нахождению инновационных решений; *мотивация самоактуализации, стремление к самовыражению и способность к творчеству*. Креативность в дизайне невозможна без самовыражения и индивидуального взгляда на решение проблемы; *способность к обнаружению, постановке и решению проблем*. В дизайне, в первую очередь, актуальны целесообразность, полезность созданного продукта или предложенного решения, а не только их эстетические характеристики [108]. Ретроспективный анализ проблематики формирования креативности в мировом образовательном пространстве показал ряд основных направлений: признание на уровне государства проблемы развития креативности как важного условия развития современного общества;

понимание культурной и социальной обусловленности проблемы развития креативности; разработка современных методов и форм, позволяющих осуществлять работу по развитию креативного потенциала личности и внедрять их в учебный процесс; формирование грамотной профессиональной позиции педагога как полноценного участника креативного процесса.

1.2. Креативность как предмет исследования в отечественной педагогике и психологии

Обзор программных документов показал, что вопрос подготовки современных специалистов, обладающих способностью генерировать и продуцировать большое количество идей; обнаруживать и ставить проблемы; решать нестандартные задачи, проявляя семантическую гибкость; обладающих способностью усовершенствовать объекты, добавляя детали, предлагая нестандартные решения, является одним из приоритетных в системе профессионального образования.

Особенно важно сформировать креативность (способность к творчеству) у студентов, которые обучаются по специальностям творческого профиля.

Отечественные исследователи, опираясь на зарубежный опыт в формировании креативности у обучающихся, разводят понятия «креативность» и «творчество» (см. 1.1.), однако некоторыми педагогами-практиками данные понятия, в связи с переводными изданиями, рассматриваются как тождественные.

Анализ исследований отечественных ученых по проблематике формирования креативности позволил рассмотреть креативность как личностную категорию в аспектах: креативность как дивергентное мышление; креативность как интеллектуальная активность; креативность как интегрированное качество личности [163].

Рассмотрим каждое направление подробнее.

Креативность как дивергентное мышление. В отечественных педагогической и психологической науках проблему креативности как проявления дивергентного мышления рассматривали Е.Ф. Алфеева, В.Л. Данилова, П.Я. Гальперин, В.К. Зарецкий, В.Т. Кудрявцев, И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, Е.Н. Хазратова, М.А. Холодная и др.

М.А. Холодная определяет креативность в узком смысле слова как дивергентное мышление, его главной характеристикой является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного объекта [270].

По мнению Г.М. Коджаспировой, в отечественную педагогику все активнее входит философское осмысление таких понятий, как «жизнетворчество», «свобода» и др. Вместе с тем свобода — активность, проявляющаяся в творчестве. Свобода и творчество как сущностные характеристики бытия связаны настолько, что справедливо утверждение: «Творчество — это свободно реализующая себя индивидуальность». Это положение предъявляет кардинальные требования к изменению подходов к организации педагогического процесса [120]. По существу, творчество – это преобразующая активность человека, поиск новой структуры уже известных элементов, их новых сочетаний и взаимодействия. Поэтому способность к преобразованиям является одной из основных динамических характеристик креативности. Отечественные исследователи творчества в своих работах обозначали способность к преобразованиям как «способность к комбинированию» (А.Т. Шумилин) и «вариативность» (А.И. Раев). Перечисленные психологические явления – различные стороны интегрального креативного качества, они «презентируют» спектр проявлений способности к преобразованиям [34, С. 111].

Исследователи С.И. Макшанов и Н.Ю. Хрящева (1997) определяют креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному

мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта [151, С.10].

Креативность как интеллектуальная активность. Представителями данного направления являются: Д.Б.Богоявленская, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.

Д.Б. Богоявленская разводит понятия – «дивергентная способность» и «креативность», определяя дивергентное мышление как «способность мыслить вширь», т. е. способность видения других атрибутов объекта [35, С. 110]. В качестве единицы анализа творчества, исследователь выделяла интеллектуальную активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве. Д.Б. Богоявленская рассматривает креативность как особенность интеллекта или уровень мышления, как качественную определенность высшего уровня интеллектуальной активности. Говоря об источниках и условиях развития креативности, она характеризует ее как социально-обусловленное явление, которое развивается в деятельности.

С точки зрения Д.Б. Богоявленской, мерой интеллектуальной активности, ее наиболее качественной характеристикой является интеллектуальная инициатива — продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [35, С. 104]. На основе объективных критериев она выделяет три уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный, которые можно отнести к деятельности дизайнера и педагога.

Высший уровень интеллектуальной активности — креативный — подразумевает деятельность по нахождению наиболее совершенных способов решения проблемы, мотивированную изнутри. Характерным для умственной деятельности креативного уровня является углубленный процесс анализа, не требующий обязательного сравнения ряда ситуаций. Можно предположить,

что, достигнув высшей степени интеллектуальной активности, педагог становится инициатором нововведений, направленных на преобразование собственной профессиональной деятельности. Данный подход оказывается продуктивным при интерпретации реально наблюдаемой инновационной деятельности, в частности, при анализе степени новизны и уровня привносимых новшеств [21].

В рамках антропологического подхода Г.М. Коджаспирова замечает, что человек — развивающееся существо в развивающемся мире, поэтому ему имманентно присуща креативность — способность к изменению и преобразованию. Человек всегда (осознанно или бессознательно) стремится переделывать все окружающее его по себе, ассимилировать среду; и это, в свою очередь, способствует его собственному изменению, индивидуальному развитию. Креативность обнаруживается и в его способности к созданию нового во всех сферах своей жизни, в том числе и в занятиях искусством [120].

А.М. Новиков писал, что в последние годы «модным» стало понятие «креативная деятельность» — американские ученые стали его использовать относительно недавно. А в отечественной педагогике и психологии уже существует понятие «продуктивная деятельность» — полный аналог. Или «когнитивный» — «познавательный» [171, С. 65.] Преобразовательная деятельность — это ведущий вид человеческой деятельности. Она направлена на преобразование окружающей действительности или самого себя, когда речь идет, например, о самообразовании, самовоспитании [171, С. 105].

Креативность как интегрированное качество личности. Представителями данного направления являются: Е.П. Ильин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, А.В. Хуторской и др.

Отечественные авторы (Е.И. Ильин, Я.А. Пономарев и др.) отмечают, что традиционные показатели дивергентных способностей (креативности), как правило, весьма слабо предсказывают различные творческие достижения человека в его обыденной и профессиональной деятельности [100, 250].

Е.П. Ильин (2010) определяет креативность как системное (многомерное, многоуровневое) психическое образование: «Креативность – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняясь от традиционных схем мышления» [100, С. 57].

В настоящее время в качестве креативных способностей помимо характеристик дивергентного мышления (обозначенных в п.1.1.), рассматривают и другие психологические особенности: Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов (2006) отмечают, что в креативность помимо дивергентности входят способности к преобразованию, к прогнозированию, к интуиции, к ассоциациям [19]. Названные ученые (2006) придают дивергентности более широкое значение: дивергентность, полифоничность, многофакторность – креативное качество всех когнитивных процессов (а не только мышления), участвующих в творческих процессах. Дивергентность проявляется на перцептивном уровне (полиmodalность, полнезависимость, многоплановость перцептивного поля, способность воспринимать поле значений: текст – контекст – подтекст и т. д.); в способности видеть непроявленные, потенциальные, уникальные, латеральные свойства явлений; в предпочтении сложных, комплексных, неоднозначных, неструктурированных явлений и объектов; в способности видеть явление в многополярном пространстве, в ретроспективе и перспективе; в способности одновременно учитывать или объединять несколько (в том числе противоположных) условий, предпосылок и принципов [19]. Т.А. Барышев и Ю.А. Жигалов отмечают, что способность к преобразованиям в науке практически не обозначена и не является предметом специального изучения. Во многих работах эта способность связывается с воображением [19]. Например, Л.С. Выготский выделяет в качестве основной функции воображения «перекомбинирование» образов [52], которое основано на комбинирующей функции мозга. С.Л. Рубинштейн также определяет творческое воображение как преобразующее [211].

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов считают, что «способность к ассоциированию необходимо рассматривать как креативное свойство универсального характера, а развитие данной способности – как актуальную проблему практической психологии, ориентированной на развитие творческого потенциала личности» [17, С. 114]. Наиболее ярко ассоциации проявляются в художественном творчестве, как ключевой феномен создания художественного произведения (п.1.1.).

Я.К. Пономарев отмечает, что одно из наиболее ранних представлений о психологических механизмах решения творческих задач выражено в понятии интуиции. Наряду с интуицией, для объяснения психологических механизмов творчества использовались теории бессознательной идеализации и бессознательной церебрации [250]. Я.А. Пономарев (1976) утверждает, что к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий (выделено Е.И. Ильиным (2010) [100]. Одним из значений термина «способность к прогнозированию» является «опережающее отражение» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин), т.е. способность организма подготовиться к будущей ситуации. Это интегральное креативное свойство, связанное с воображением, интуицией, целеполаганием. Об этой креативной способности писал и С.Л. Рубинштейн: «Результат сначала выступает в виде некоей антиципации, предвосхищения итога мыслительной работы, которая еще должна быть воспроизведена» [211]. В.Г. Каменская и И.Е. Мельникова (2008) считают, что в основе креативности лежит наблюдательность как способность к дифференцированному и точному восприятию («зоркость в поиске проблем»). К выделению этой креативной способности есть достаточные основания [34, С. 6]. Т.В. Иванова (2002) провела прямое сопоставление уровня креативности (п.1.1.) и остроумия. В результате выявлена положительная корреляция между таким показателем креативности, как оригинальность, и остроумием ($r = 0,43, p < 0,05$).

Проанализировав вышеперечисленную отечественную психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что творчество, в широком смысле, рассматривается как деятельность в ситуации неопределенности, нацеленная на получение результатов, обладающих объективной или субъективной новизной [97].

Среди отечественных исследователей проблем креативности, поддерживающих подход к интерпретации креативности как «интегративной способности, вбирающей в себя целые системы взаимосвязанных способностей элементов», можно выделить А.В. Хуторского [272, С. 22]. В организации образовательного процесса он выделяет методологическую, когнитивную и креативную деятельность, на основе которых и происходит формирование соответствующих методологических, когнитивных и креативных качеств личности педагога. В частности, к креативным качествам относятся: ассоциативность, творческое воображение, развитая интуиция, изобретательность, смекалка, неординарность мышления и др.

Многочисленные исследования феномена креативности характеризуются разнообразием и многоаспектностью.

В различных определениях креативности ставится акцент:

- *на процессы*: креативность как особая разновидность творческого мышления, высокоразвитое воображение, эстетическое мировосприятие и т.д.;

- *на продукты*, создаваемые благодаря ей: креативность как способность породить нечто новое, необычное, оригинальное;

- *на личностные качества*: креативность как открытость к новому жизненному опыту, независимость, гибкость, динамичность, оригинальность, самобытность личности;

- *на внешние условия*: креативность как способность продуктивно действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, где отсутствуют заранее известные алгоритмы, гарантированно ведущие к успеху.

Общим для выделенных аспектов является креативность как противоположность обыденности, стандартности, конформности.

Креативность включает в себя:

- интеллектуальные предпосылки творческой деятельности, позволяющей создавать нечто новое, ранее неизвестное, а также предварительный набор знаний и умений, необходимых для создания нового;
- личностные качества, позволяющие продуктивно действовать в ситуациях неопределенности, выходить за рамки предсказуемого, проявлять спонтанность;
- «метатворчество» - жизненную позицию человека, подразумевающую отказ от шаблонности, стереотипности в суждениях и действиях, желание воспринимать и создавать новое, изменяться самому и изменять мир вокруг себя, высокую ценность творчества, активности и развития [200, С.50].

В нашей работе мы рассматриваем креативность как педагогическое понятие в русле исследований А.М. Новикова, т.е. как способность к продуктивной (творческой) деятельности, как личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, т.е. делать реально существующими, социально значимые новые продукты своей деятельности.

Анализ психологической и педагогической литературы позволил выделить структурные компоненты креативности:

- мотивационно-целевой, включающий согласованные мотивы, ценности, цели будущего специалиста, отражающие понимание социальной значимости продуктов профессиональной деятельности и осознание индивидуальных целей и возможностей саморазвития;
- когнитивно-содержательный, предполагающий наличие профессиональных знаний, умений и навыков, способствующих успешной профессиональной деятельности;

- рефлексивно-творческий, обуславливающий саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности, самоопределение и самовыражение будущего дизайнера в результатах индивидуального творчества.

Таким образом, систематизируя изученный материал, можно выделить несколько направлений отечественных исследований по проблемам креативности: 1) формирование целостного образовательного пространства в условиях многоуровневого дизайн-образования (С.М. Кожуховская (2011); Г.И. Мугуев (2010); 2) развитие креативности старшеклассников как будущих абитуриентов в дизайн-образовательной среде (С.А. Останина (2011), М.В. Печатина (2010); 3) формирование креативности студентов в социально-педагогическом пространстве вуза (И.О. Елеференко (2012), В.Ю. Сапугольцев (2011), Г.В. Сорокоумова (2011), Е.Е. Щербакова (2006); 4) развитие проектной культуры будущих дизайнеров в условиях воспитательного пространства вуза (А.Ю. Васильева (2012), О.В. Митченкова (2010), Т.Л. Стенина (2012); 5) непрерывное художественное образование как целостная образовательная система (М.Е. Ёлочкин (2010), Н.А. Ростовцев, (2010), М.Ю. Урусова (2010); 6) разработка педагогических условий развития в вузе представили О.П. Андреева (2011), А.Н. Кленина (2012); 7) креативность как имманентно присущая человеку способность к изменению и преобразованию (Г.М. Коджаспирова, В.А. Петровский) и др.

1.3. Анализ нормативно-правовых документов, регулирующих образовательную деятельность в сфере дизайна

В соответствии со статьей 4. «Правовое регулирование отношений в сфере образования» Федерального закона Российской Федерации N 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, а также другими федеральными законами, иными

нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования (далее - законодательство об образовании).

Учебно-творческий процесс обучению дизайну по отраслям осуществляется на основе федерального государственного образовательного стандарта.

Учебные планы по специальности Дизайн предусматривают изучение базовых общеобразовательных дисциплин (для лиц, не имеющих среднего (полного) общего образования), общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, профильных и общепрофессиональных дисциплин (рисунок, живопись, перспектива, цветоведение, пластическая анатомия, история изобразительных искусств и др.) и курсов, определяющих профессиональную направленность, а также учебную и профессиональную практику.

Основной объем учебного времени, из которого большая часть отводится рисунку, живописи, композиции, составляют практические занятия со студенческой группой в количестве шести–десяти человек.

Формой аттестации приобретенных студентами умений и навыков, развития их творческих способностей по рисунку, живописи, композиции и некоторым другим дисциплинам является просмотр художественным советом училища учебно-творческих работ на семестровых выставках. Область профессиональной деятельности выпускников базовой подготовки среднего профессионального образования по специальности «Дизайн» является организация и проведение работ по проектированию художественно-технической, предметно-пространственной, производственной и социально-культурной среды, максимально приспособленной к нуждам различных категорий потребителей. Объектами профессиональной деятельности выпускников базовой подготовки являются: промышленная продукция;

предметно-пространственные комплексы: внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства и парковые ансамбли, предметные, ландшафтные и декоративные формы и комплексы их оборудования и оснащения. Область профессиональной деятельности выпускников углубленной подготовки: художественное проектирование объектов графического дизайна, дизайна среды, промышленного дизайна, арт-дизайна; образование художественное в детских школах искусств, детских художественных школах, других образовательных учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных учреждениях, учреждениях среднего профессионального образования (далее СПО).

Объектами профессиональной деятельности выпускников углубленной подготовки в культуре и искусстве, в художественном проектировании, моделировании и оформлении игрушки являются: книжная и газетно-журнальная графика, реклама, плакат, упаковка, промышленная и телевизионная графика, системы визуальных коммуникаций городской среды, предметно-пространственная среда, выставки, фестивали, праздники, зрелищные мероприятия, образцы промышленной продукции, предметы культурно-бытового назначения, декоративные формы; сюжетно-образные игрушки; анималистические игрушки; игровые, театральные и авторские куклы; технические игрушки; транспортные, дидактические, строительные наборы; конструкторы; детские школы искусств, детские художественные школы, другие образовательные учреждения дополнительного образования, общеобразовательные учреждения, учреждения СПО.

Дизайнер готовится к следующим видам деятельности:

- разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов;
- техническое исполнение художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале;

- контроль изготовления изделий в производстве в части соответствия их авторскому образцу;
- организация работы коллектива исполнителей.

Дизайнер-преподаватель готовится к следующим видам деятельности:

- творческая художественно-проектная деятельность;
- педагогическая деятельность (учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в детских школах искусств, детских художественных школах, других учреждениях дополнительного образования, в общеобразовательных учреждениях, учреждениях СПО).

Основываясь на требованиях стандарта среднего профессионального образования по специальности 072501 «Дизайн» (по отраслям), при формировании образовательных программ образовательное учреждение имеет право использовать объем времени, отведенный на вариативную часть циклов образовательных программ, увеличивая при этом объем времени, отведенный на дисциплины и модули обязательной части, либо вводя новые дисциплины и модули в соответствии с потребностями работодателей и спецификой деятельности образовательного учреждения; имеет право определять для освоения обучающимися в рамках профессионального модуля профессию рабочего, должность служащего (одну или несколько) согласно приложению к ФГОС.

При этом образовательное учреждение обязано :

- ежегодно обновлять основную профессиональную образовательную программу (в части состава дисциплин и профессиональных модулей, установленных учебным заведением в учебном плане, и содержания рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, программ учебной и производственной практик, методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии) с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона, культуры, науки, экономики, техники, технологий и социальной сферы в рамках,

установленных настоящим федеральным государственным образовательным стандартом;

- в рабочих учебных программах всех дисциплин и профессиональных модулей четко формулировать требования к результатам их освоения: компетенциям, приобретаемому практическому опыту, знаниям и умениям;

- обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей и мастеров производственного обучения;

- обеспечить обучающимся возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы;

- сформировать социокультурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности, сохранения здоровья обучающихся, способствовать развитию воспитательного компонента образовательного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов; должно предусматривать в целях реализации компетентностного подхода использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся [257]. Обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса. Опыт деятельности в организациях соответствующей профессиональной сферы является обязательным для преподавателей, отвечающих за освоение обучающимися профессионального цикла; эти преподаватели должны проходить стажировку в профильных организациях не реже одного раза в пять лет. Образовательное учреждение должно предоставить обучающимся возможность оперативного обмена

информацией с отечественными образовательными учреждениями, организациями и доступ к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет. В Перечне кабинетов и мастерских по специальности 072501 «Дизайн» (по отраслям) в промышленности, в культуре и искусстве, в художественном проектировании, моделировании и оформлении игрушки необходимы специализированные кабинеты: кабинет дизайна; лаборатории компьютерного дизайна для занятий по междисциплинарному курсу «Дизайн -художественно-конструкторское проектирование», мастерские (в соответствии отрасли). Образовательным учреждениям должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и междисциплинарным курсам профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности - для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины (междисциплинарного курса), в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин; оценка уровня компетенций обучающихся.

При реализации образовательных программ по специальности 072501 «Дизайн» (по отраслям) в культуре и искусстве, в художественном проектировании, моделировании и оформлении игрушки государственная (итоговая) аттестация включает: подготовку и защиту выпускной квалификационной работы (дипломная работа); государственный экзамен по междисциплинарным курсам «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин», «Учебно-методическое обеспечение учебного процесса». В результате изучения данного профессионального модуля студент должен: - иметь практический опыт: планирования и проведения практических занятий по рисунку, живописи, композиции с учетом возраста, индивидуальных особенностей и уровня подготовки обучающихся; - уметь использовать

теоретические сведения о личности и межличностных отношениях в педагогической деятельности; - знать основы педагогики; основы теории воспитания и образования; психолого-педагогические аспекты творческого процесса; традиции художественного образования в России; методы планирования и проведения учебной работы в детских школах искусств, детских художественных школах, других учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных учреждениях, учреждениях СПО. Таким образом, выпускник среднего профессионального учебного заведения по специальности 072501 «Дизайн» (по отраслям), должен обладать соответствующими компетенциями, включающими творческий, креативный компонент, которые дают ему право поступить в высшее учебное заведение по направлению 072500 «Дизайн» (по отраслям). Различные отрасли дизайна представлены в классическом колледже художественно-эстетического образования и дизайна г. Орехово-Зуево, Барнаульском техникуме сервиса и дизайна одежды, колледже дизайна и туризма г. Махачкала, в международном колледже сервиса и дизайна г. Череповца, Липецком техникуме сервиса и дизайна, Чебоксарском художественном училище (техникуме) и др. Непрерывность дизайн-образования прослеживается в тандеме -Уральский колледж прикладного искусства и дизайна является филиалом ФГБОУ ВПО «Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова».

В Нижнем Новгороде среднее профессиональное образование по отраслям можно получить: в Нижегородском колледже технологии и дизайна, по квалификации углубленной подготовки «Дизайнер, преподаватель» - в Нижегородском художественном училище (техникуме). В Нижегородской области дизайн по отраслям представляют: Дзержинский политехнический техникум, Павловский техникум народных художественных промыслов России др.

Одной из основных задач модернизации системы высшего профессионального образования является подготовка профессионально компетентного специалиста, способного адаптироваться в сложных социокультурных обстоятельствах. В свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда, проблема профессиональной подготовки бакалавра дизайна становится особенно актуальной. Об этом свидетельствуют многочисленные работы в этой области: Ю.В. Веселовой, С.А. Муртазиной, Я.В. Новиковой, О.П. Андреевой, О.Ю. Прудовской, Е.Б. Анфимовой, П.Н. Медведева и других исследователей. В условиях компетентностного подхода возникает необходимость пересмотра и переосмысления содержания профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста в области дизайнерской деятельности. Главным инструментом обеспечения профессиональной подготовки бакалавров дизайна является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 072500 «Дизайн» (Квалификация/степень: "Бакалавр") 2009 г. [253]. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО целью обучения бакалавров дизайна является подготовка квалифицированного специалиста в области дизайна, обладающего профессиональными компетенциями, умеющего принимать самостоятельные решения в различных ситуациях, прогнозировать их последствия, способного к конструктивному сотрудничеству, постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию [251, С. 5]. Отличительная особенность профессиональной деятельности бакалавра дизайна заключается не только в том, что это творческий процесс, связанный с проектированием и разработкой объектов дизайна, но и сочетающий в себе художественную, научно-исследовательскую, педагогическую деятельность [248].

Специфика деятельности дизайнера определяется объектами дизайна, которые представляют собой целостные предметно-пространственные

комплексы, удовлетворяющие утилитарным и духовным потребностям человека. Специфика дизайнерской деятельности определяет особенности профессионального обучения бакалавра дизайна, предусматривающего подготовку выпускника к проектной, художественной, организационной, управленческой, информационно-технологической и педагогической деятельности, то есть к специфическим формам дизайнерской деятельности, отличающимся областью приложения профессиональных знаний. Эта деятельность направлена на создание и совершенствование высокоэстетичной, конкурентоспособной отечественной продукции, способствующей развитию экономики, повышению уровня культуры и жизни населения. В связи с этим будущие бакалавры дизайна в своей профессиональной деятельности должны решать следующие профессиональные задачи: разработка и выполнение эскизов, дизайн-проектов, объектов дизайна на основе методов дизайн-проектирования, эргономики и антропометрии, основ изобразительного искусства, проектной графики, компьютерных технологий в различных сферах дизайнерской деятельности (в графическом, промышленном дизайне, дизайне среды, ландшафтном дизайне, дизайне интерьеров); участие в промышленном производстве с применением знаний в области инженерно-технологического конструирования и макетирования, технологии изготовления продуктов дизайна; осуществление управления в дизайнерских фирмах и организациях; выполнение преподавательской работы. Дисциплины общепрофессионального цикла обеспечивают фундаментальную художественно-графическую и технологическую подготовку для изучения профессионального цикла.

Профессиональный цикл дисциплин включает в себя специальные предметы и модули, обеспечивающие широкие возможности для выпускников в различных областях дизайна. Учебный план обеспечивает возможность модульного обучения с применением проектных технологий. На старших курсах студенты имеют возможность специализироваться на проектировании по выбранному направлению: коммуникативный дизайн и реклама,

полиграфия, информационные технологии, трехмерное проектирование, веб-дизайн, мультимедиа, фото- и видеотехнологии, промышленное проектирование, дизайн среды и ландшафтное проектирование и т.д.

Анализ требований ФГОС ВПО к профессиональной подготовке бакалавра и ключевых позиций работодателей позволил выделить общекультурные и профессиональные компетенции, характеризующие креативную личность:

1) *Общекультурные* - осознание социальной значимости своей профессии, владение высокой степенью мотивации к осуществлению профессиональной деятельности; готовность к совместной работе в коллективе; способность к восприятию, анализу, синтезу и обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, готовность нести ответственность; способность осуществлять анализ социальных проблем и процессов; способность к саморазвитию, повышению творческого мастерства; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки.

2) *Профессиональные* - владение методами творческого дизайн-проектирования (создание художественного образа, оригинального проекта); владение навыками графического выполнения проектов (поиск эскизов, композиционных решений, практические навыки изобразительного искусства и проектной графики); владение профессиональными навыками (инженерное конструирование, макетирование, знание эргономических и антропометрических методов); владение различными технологическими приемами формообразования объектов дизайна в соответствии с их стилистическими и образными решениями; владение новыми компьютерными технологиями; осуществление управления в сферах деятельности, связанной с дизайн-проектированием; знание и применение основ законодательства и стандартов, ориентация на преподавательскую работу в общеобразовательных

учреждениях, образовательных учреждениях среднего профессионального образования и дополнительного образования, развитие способностей планировать учебный процесс, выполнять методическую работу, самостоятельно читать лекции и проводить практические занятия. О.П. Андреева отмечает, что профессиональная компетентность будущего дизайнера интегрирует в себе профессиональные, коммуникативные, личностные, мотивационно-ценностные свойства, которые определяют степень овладения профессиональной деятельностью [10, С. 9]. Важным условием формирования профессиональной компетентности бакалавра дизайна является такая организация образовательного процесса, для которой необходимо создать следующие *педагогические условия*: организационно-методическое обеспечение процесса обучения с целью овладения теоретическими знаниями в области дизайна; создание творческой образовательной среды на основе взаимодействия всех субъектов учебного процесса; активное вовлечение работодателей в учебный процесс, научно-исследовательскую, творческую работу вуза; использование инновационных технологий. В российских вузах, в том числе в Нижегородском архитектурно-строительном университете (ННГАСУ), в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и учебными планами освоению теоретических знаний в области дизайн-образования способствуют следующие дисциплины общепрофессионального и профессионального циклов: «Технический рисунок», «Цветоведение», «Спецрисунок», «Пропедевтика», «Информационные технологии», «Основы производственного мастерства», «Проектирование», «Материаловедение», «Конструирование», «Компьютерное проектирование», при изучении которых формируются компетенции с креативными компонентами. Для создания творческой образовательной среды на базе ННГАСУ организуется проведение выставок студенческих работ в рамках международных конференций «Великие реки», активизируется участие в творческих выставках, конкурсах, олимпиадах регионального и международного уровня. Учебный план направления подготовки бакалавров

ВПО 072500 «Дизайн» составлен с учетом возможного дальнейшего обучения бакалавров в магистратуре профиля «Промышленный дизайн» и включает в себя кроме дисциплин коммуникативного дизайна, следующие: «Проектная деятельность», «Технологии конструирования и макетирования», «Типология форм в дизайне», «Ландшафтное проектирование», «Архитектурное проектирование», «Инженерно-технологические основы дизайна», «Эргономика», то есть дисциплины, которые формируют компетенции с креативной составляющей. Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки магистра по направлению 072500 «Дизайн» при очной форме обучения составляет 6 лет. Основная образовательная программа подготовки магистра состоит из программы подготовки бакалавра по соответствующему направлению (4 года) и специализированной подготовки магистра (2 года). Основным инструментом обеспечения профессиональной подготовки магистров дизайна является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 072500 «Дизайн» (Квалификация/степень: магистр дизайна) 2010 г. [255].

Объектами профессиональной деятельности магистра дизайна являются образцы промышленной продукции (различные виды полиграфических изданий, средств транспорта и предметов культурно-бытового назначения), также предметно-пространственные комплексы, внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства и парковые ансамбли, предметные, ландшафтные и декоративные формы и комплексы их оборудования и оснащения. Эстетические качества и конкурентоспособность указанных объектов деятельности магистра дизайна обеспечиваются процессом дизайн-проектирования, направленным на создание новых образцов, на основе анализа основных закономерностей развития дизайна в теоретических, исторических, культурных, инженерно-технических, творческих и других аспектах.

Проблемное поле подготовки магистерских программ, предусмотренных стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [255]:530401 *Графический дизайн. Теория и методология проектирования в графическом дизайне. Научно-исследовательская и творческая деятельность в области графического дизайна, исторический и современный опыт. Методика современных компьютерных технологий и анимации в графическом дизайне. Основы рекламы и визуальных коммуникаций в графическом дизайне. Охрана авторских прав в графическом дизайне. Специфика образования в сфере дизайна, как отражение парадигмы художественно-промышленного образования в России.*

530402 *Промышленный дизайн. Теория и методология дизайн-проектирования. Научно-исследовательская деятельность в области промышленного дизайна. Обобщение исторического и современного опыта в сфере промышленного дизайна. Тенденции и проблемы в развитии промышленного дизайна. Основные школы мирового дизайна. Экологические и правовые аспекты в промышленном дизайне. Специфика образования в сфере дизайна, как отражение парадигмы художественно-промышленного образования в России.*

530403 *Дизайн костюма. Основы теории и методологии проектирования костюма. Современная система проектирования костюма как объекта дизайнерской деятельности. Современные методы изучения и использования исторического наследия в дизайне костюма. Художественные системы и работа с творческим источником композиции костюма. Использование оптических иллюзий в дизайне костюма. Проектирование единичных изделий, комплектов, ансамблей и коллекций. Охрана авторского права в профессиональной деятельности дизайнера костюма. Специфика образования в сфере дизайна, как отражение парадигмы художественно-промышленного образования в России.*

530404 *Дизайн среды. Исторический и современный опыт в исследовании стилей и направлений среды обитания человека. Методика проведения*

научного исследования ландшафтной среды. Философия и психология визуального восприятия пространства. Аналитическая, проектная, экспериментально-исследовательская деятельность. Правовые аспекты в дизайне среды. Основы менеджмента и маркетинга в профессиональной деятельности дизайнера. Специфика образования в сфере дизайна, как отражение парадигмы художественно-промышленного образования в России.

530405 Дизайн средств транспорта. Социокультурный, философский и экологический факторы дизайна средств транспорта. Теория и методология проектирования общественных и индивидуальных средств транспорта, обобщение исторического и современного опыта. Специфика динамичной композиции и средства ее выражения в процессе проектирования средств транспорта. Психологические аспекты в области деятельности дизайнера средств транспорта: образность, особенности эмоционального восприятия формы. Ключевые проблемы предпринимательской деятельности дизайнера средств транспорта, понятие маркетинга и менеджмента. Охрана авторских прав в профессиональной деятельности дизайнера средств транспорта. Специфика образования в сфере дизайна, как отражение парадигмы художественно-промышленного образования в России [255]. Научно-исследовательская составляющая каждой из аннотированных магистерских программ по решению ученого совета вуза реализуется через авторские магистерские программы (магистерские специализации), отражающие существующие в данном вузе научно-исследовательские школы по конкретным разделам соответствующих наук. Реализация основной образовательной программы подготовки магистра должна обеспечиваться педагогическими кадрами, имеющими базовое высшее образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, систематически занимающимися научно-исследовательской, научно-методической и творческой деятельностью; при этом среди преподавателей, реализующих основную образовательную программу подготовки магистра, должно быть не менее 2/3 специалистов,

имеющих ученую степень, ученое звание и (или) почетное звание в области искусства.

В Нижнем Новгороде обучение дизайну по отраслям представляют: Нижегородский архитектурно-строительный университет (Графический дизайн; Дизайн интерьера, Дизайн среды, Промышленный дизайн); Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет) – направление «Дизайн», профили: «Дизайн среды», «Графический дизайн»; направление «Профессиональное обучение», профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн (Дизайн интерьера, Графический дизайн)»; Институт моды, дизайна и технологий и др. В частности, Нижегородский архитектурно-строительный университет (ННГАСУ), реализующий основную образовательную программу подготовки магистра по направлению 530402 Промышленный дизайн, располагает материально-технической базой, соответствующей действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивающей проведение всех видов подготовки студентов, организацию их научно-исследовательской и творческой работы, предусмотренных учебным планом. ННГАСУ имеет стабильные базы научно-исследовательских и творческих практик, основанные на опыте сотрудничества с исследовательскими и художественно-промышленными учреждениями, другими учебными заведениями, творческими организациями. Научно-исследовательская и творческая практика может также осуществляться через участие студентов в выполнении отдельных тем по планам научной и творческой работы высшего учебного заведения и кафедр; творческая практика - в процессе участия студентов в художественной деятельности высшего учебного заведения. Современное профессиональное непрерывное образование будущего дизайнера в высшей школе детерминировано потребностями экономики и ориентировано на подготовку высококвалифицированного специалиста. Анализ опыта работы ведущих вузов, занимающихся подготовкой студентов в сфере дизайна, (г. Москва: Российский государственный

университет туризма и сервиса, факультет технологий и дизайна; Государственный университет дизайна и технологии; Государственный гуманитарный университет им. Шолохова; Архитектурный институт (Государственная академия); Государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского; Художественно-промышленный институт и др.; г. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна; Невский институт управления и дизайна; другие города: Тюменский филиал Уральской государственной архитектурно-художественной академии; Ханты-Мансийский институт дизайна и прикладных искусств и др.) позволил выделить требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра. К ним относят: владение навыками самостоятельной научно-исследовательской, творческой и научно-педагогической деятельности, требующими широкого образования в области дизайна; а также умения:

- формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской, творческой и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;
- выбирать необходимые методы исследования и творчества; модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования либо конкретного вида художественного творчества;
- обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся литературных и прочих информационных данных;
- вести библиографическую работу с привлечением новых информационных технологий;
- представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати;
- самостоятельно вести проектную деятельность в соответствующем направлении профессиональной специализации;

- вести управленческую, организационную и экспертную работу в сфере дизайна и смежных с ним сферах деятельности.

Анализ опыта педагогической деятельности ведущих вузов России в сфере дизайн-образования показал, что инновационный подход в деятельности преподавателей прослеживается: в применении интерактивного обучения и современных информационных технологий, в способах проверки знаний студентов; в разработке электронных образовательных ресурсов, в применении мультимедийного сопровождения курса лекций. Анализ зарубежных психолого-педагогических исследований по проблематике развития креативности в мировом образовательном пространстве показал ряд основных направлений: признание на уровне государства проблемы развития креативности как важного условия развития современного общества; понимание культурной и социальной обусловленности проблемы развития креативности; разработка современных методов и форм, позволяющих осуществлять работу по развитию креативного потенциала личности и внедрять их в учебный процесс. Ретроспективный анализ исследований зарубежных авторов показал, что существует несколько направлений определения сущности креативности: гештальтистские, инновационные, эстетические, психоаналитические и проблемные, в которых креативность представлена как интегральная творческая способность, которую можно и должно развивать.

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных концепций формирования креативности показал, что общим для исследований является понимание креативности как личностной категории в аспектах: проявления дивергентного мышления; актуализации интеллектуальной активности; интегрированного качества личности. В современной отечественной педагогике сложились следующие основные направления по проблемам креативности: формирование целостного образовательного пространства в условиях многоуровневого дизайн-образования; развитие проектной культуры будущих дизайнеров в условиях воспитательного пространства вуза; а;

разработка педагогических условий развития в вузе; креативность как имманентно присущая человеку способность к изменению и преобразованию.

В нашем исследовании в русле концепции А.М. Новикова креативность определяется как способность к продуктивной (творческой) деятельности; личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, т. е. делать реально существующими социально значимые новые продукты своей деятельности. Данное определение характеризует педагогический аспект понятия «креативность». Сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований, опыта работы ведущих вузов России, занимающихся подготовкой студентов в сфере дизайна, анализ нормативно-правовых документов, регулирующих отношения в сфере образования, позволил определить основные методологические подходы и принципы, обуславливающие формирования креативности у студентов дизайнеров: аксиологический и проблемно-проектный. Учет специфики профессиональной деятельности методами погружения в творческое проектирование, осуществление индивидуального подхода к обучению.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие основные направления выявил анализ зарубежных психолого-педагогических исследований по проблематике развития креативности в мировом образовательном пространстве?

2. Раскройте суть направлений по проблематике развития креативности:

- признание на уровне государства проблемы развития креативности как важного условия развития современного общества;

- понимание культурной и социальной обусловленности проблемы развития креативности;

- разработка современных методов и форм, позволяющих осуществлять работу по развитию креативного потенциала личности и внедрять их в учебный процесс;

- формирование грамотной профессиональной позиции педагога как полноценного участника креативного процесса.

3. Дайте определения креативности в трактовке зарубежных авторов по следующим направлениям: гештальт, инновационное, эстетическое, психоаналитическое, проблемное; в которых креативность представлена как интегральная творческая способность.

4. Кратко проанализируйте нормативно-правовые документы, в которых регулируются отношения в сфере образования, позволяющие определять основные методологические подходы и принципы, обуславливающие формирование креативности у студентов дизайнеров.

5. Раскройте суть аксиологического и проблемно-проектного анализа.

6. Прокомментируйте специфику профессиональной деятельности методами:

- погружения в творческое проектирование,
- осуществления индивидуального подхода к обучению.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА

2.1. Психолого-педагогические подходы к формированию креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна

В соответствии с положениями закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст.10) образование обеспечивает возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющегося уровня образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Современное профессиональное образование будущего дизайнера в высшей школе детерминировано потребностями экономики, общества, личности и ориентировано на подготовку высококвалифицированного специалиста.

Используя возможности непрерывного образования, дизайнер, с одной стороны, как всякая личность, формирует свою иерархию ценностей средствами духовной и материальной культуры общества, с другой – через собственные проектные образы не только отражает реальную действительность, но и наделяет ее предметно выраженным смыслом.

Соответственно дизайнер в определенной мере созидает общественную культуру и предопределяет ее ценности, поскольку наряду с созданием в своей художественной модели образа вещи, органичного с конкретной потребительской культурой, воплощает ее прогрессивные тенденции.

Таким образом, развивающая функция учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера влияет не только на ее непосредственных участников, но и на потенциального потребителя продуктов дизайн-проектирования – общество, способствуя его воспитанию и развитию.

Период студенческой жизни - полноценный и полноправный этап жизни человека, протекающий в особой среде развития, позволяющий участвовать в таких видах деятельности, которые выступают в качестве личностно

образующих факторов (И.Д. Бех, А.А. Деркач, И.А. Зязюн, Е.Н. Пехота и др.). Отечественные ученые К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Г.А. Балл, И.Д. Бех, Е.В. Бондаренко, М.И. Боришевский, Ю.Г. Долинская, Л.Б. Коган, Д.А. Леонтьев, О.В. Скрипченко, Л.В. Сохан, В.А. Татенко рассматривают индивида как самоактуализирующуюся личность с развитой субъектностью, способного к самопроявлению; как активного субъекта собственной жизнедеятельности, жизнетворчества.

Анализ роли творчества и рефлексии у самоактуализирующейся личности (В.А. Болотов, Е.П. Варламова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, С.С. Степанов) [30, С. 67] позволяет выделить в творческой активности человека две ее сферы: операционную (креативность, творческие способности и др.) и ценностную (О.А. Абдулина, М.А. Алексеева, П.Ф. Анисимов, И.А. Зязюн), определяющие пути актуализации творческого потенциала человека через экзистенциальные и мотивационные аспекты его бытия (Е.П. Варламова), через актуализацию его потребности в творческой самореализации, через осмысление человеком себя как субъекта творческой деятельности.

Следовательно, реформирование системы высшего образования обозначает проблему поиска новых путей организации образовательного пространства, обеспечивающего самореализацию, самоактуализацию будущего специалиста [16].

В этом смысле профессиональная подготовка будущего специалиста понимается как процесс:

- «восхождение к субъектности студента» (М.С. Каган),
- «непрерывное становление целостности личности субъекта» (Н.К. Сергеев),
- «предоставление студенту возможности самореализоваться» (Л.М. Митина), характер и закономерности протекания которого предопределены онтологическими особенностями становления студента как субъекта, что обеспечивается двумя процессами – осмыслением (обогащение

ценностей смыслами) и осознанием (преобразование смыслов в ценности – формирование профессионального менталитета), которые и составляют профессиональное самосознание [103].

Проблема обучения и развития в высшей школе представляется в трех взаимопроникающих плоскостях: в плоскости рефлексивного развития студента, в плоскости креативной деятельности студента и в плоскости повышения его функциональной грамотности и социокультурной адаптации, т.е. профессиональной самоактуализации.

Современное профессиональное образование будущего дизайнера в высшей школе детерминировано потребностями экономики, общества, личности и ориентировано на подготовку высококвалифицированного специалиста. В подготовке специалиста цель ориентирована на две группы объектов: личность будущего дизайнера и процесс обучения, воспитания и развития [63].

Однако большинство преподавателей специальных дисциплин у будущих дизайнеров, имея достаточный уровень профессиональных знаний (государственный образовательный стандарт требует, чтобы они были практикующими специалистами-дизайнерами, художниками или инженерами), не уделяют внимания специфике целеполагания, выбору средств целеосуществления как собственных, так и в деятельности студента.

В рамках традиционно сложившихся форм и методов обучения преподаватели нередко ограничиваются целью преимущественно качественной передачи слушателю материала, что способствует торможению развития творческих способностей будущего профессионала. Практика проектирования, которой владеют специалисты, и обучение проектированию – разные сферы деятельности.

Следует заметить, что многие исследователи дизайна как сферы профессиональной деятельности считают, что функция преподавателя аналогична функции дизайнера: спроектировать и создать «объект» (студента –

в первом случае и продукт – во втором) через обоснование контекста для наиболее благоприятного его формирования.

Д.А. Шон (1998) отмечал: «Когда преподаватель движется по периферии педагогической проблемы, результат, как и в проектировании, может оказаться или блестяще воодушевляющим, или позорно глупым» [312, С. 41 -42.].

Таким образом, применительно к преподавателю цель определяется как этап его управленческой деятельности в образовательном процессе, а применительно к будущему дизайнеру как «...непосредственный мотив сознательной учебно-профессиональной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании и мышлении результата деятельности, путей и способов ее достижения» [100].

Способность субъекта ставить цель и использовать ее в проектировании педагогического процесса зависит от владения механизмами целеполагания, определения вида и структуры цели. Формулировка цели в своей первооснове должна включать описание конечного поведения, необходимого для выполнения той или иной деятельности субъекта, либо как перечень его способностей.

Данная точка зрения подтверждается наблюдениями педагогов, которые утверждают, что цель, превышающая наличные возможности будущего специалиста, т.е. заданная прогностически по отношению к субъекту деятельности, является стимулом профессионального и личностного развития.

Реализация такой образовательной цели предполагает ориентацию на различные методологические подходы. В этой связи реализация целевого подхода в подготовке будущего дизайнера обладает не только теоретической, но и практической значимостью.

Специфика целевого подхода в данном контексте состоит в методологической ориентации субъектов образовательного процесса на конкретный результат деятельности и возможности его обеспечения всеми

доступными в сложившихся условиях организационными, дидактическими, экономическими, материальными и другими средствами.

Выбор целевого подхода как методологической доминанты профессиональной подготовки будущего дизайнера обусловлен спецификой его учебно-профессиональной деятельности и особенностями развития важного профессионально-личностного качества.

В общем смысле потенциал рассматривается как определенная «критическая масса» впечатлений, знаний и опыта деятельности. Потенциал как интегральная совокупность личностно-профессиональных качеств обладает также динамическими свойствами и способен обогащаться, накапливаться, раскрываться и развиваться.

Креативный потенциал будущего дизайнера понимается В.Г. Гладких и О.П. Тарасовой как интегративное качество личности, которое характеризуется готовностью в процессе проектирования творчески решать задачи, связанные с созданием эмоционально и практически значимых новых образов, предметов, объектов, и проявляется в созидательной активности, нестимулируемой творческой продуктивности, оригинальности решения профессиональных задач [63].

Интенсивное формирование и развитие креативного потенциала осуществляется, по нашему мнению, в процессе профессиональной подготовки в вузе, в период накопления знаний, опыта практической деятельности, осознания своих способностей, возможностей и ценностного самоопределения, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие будущего дизайнера.

Аксиологический подход реализуется в данном аспекте профессиональной деятельности дизайнера, на наш взгляд, в самоопределении будущего специалиста в мире ценностей.

Основными видами учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера являются проектная, аналитическая, экспериментально-

исследовательская и производственно-управленческая, которые зафиксированы в соответствующем векторе модели профессиональной подготовки будущего дизайнера.

Проектная деятельность дизайнера рассматривается как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта, как научно-практический метод изучения и преобразования действительности или как форма порождения инноваций, характерная для технологической культуры.

Аналитическая деятельность предполагает систематическую рефлекссию в процессе учебно-профессиональной деятельности, предполагающую опору на надежные системы интеллектуальных, духовных и других критериев.

Эти виды деятельности важны для будущего дизайнера в процессе выявления проблемы, в исследовательской работе, целеполагании и целеосуществлении. Во всем своем многообразии учебно-профессиональная деятельность реализуется разноуровнево.

Выделены следующие уровни выполнения видов учебно-профессиональной деятельности: рутинный, смешанный и творческий.

Рутинный уровень подразумевает избегание нововведений и строгое следование нормативным требованиям. Результат такой деятельности не всегда соответствует поставленной цели.

Творческий уровень предполагает деятельность человека, являющегося субъектом труда и владеющего ее разнообразными способами и приемами. Результаты такой учебно-профессиональной деятельности, как правило, превосходят ожидаемые, заложенные в цели.

Смешанный уровень деятельности предполагает проявление и/или преобладание рутинного и/или творческого уровней в разных условиях в зависимости от вида выполняемой деятельности, ее значимости, мотивации, эмоционального состояния дизайнера и т.п.

Уровень деятельности будущего специалиста самым непосредственным образом влияет на качество проекта, т.е. цель дизайн-деятельности.

Содержание понятия «цели» определяется как мысленный образ, играющий в определенном отношении роль модели, мысленного эксперимента [63].

Целью проекта в данном случае является не только осознание объективных потребностей и возможностей деятельности, но и представление о результатах. Цель отражает то, что только может возникнуть, и включает конструктивный, творческий аспект.

Кроме того, цель есть «внутренний закон деятельности», это всегда творчество.

Цель – понятие, которое предшествует своему предмету как идеальное основание, определяется как особая форма идеального и как идеальный образ предмета деятельности. Отсутствие четко обозначенного идеального образа проектируемого предмета приводит к ошибкам в выборе средств осуществления идеи. Соответственно это сказывается на уровне выполняемой практической деятельности.

Согласно мнению ведущего исследователя российского дизайна Н.В. Воронова, специфика учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера состоит в компоновке (конструировании) предмета (промышленное изделие, костюм, предметы интерьера и пр.) или объекта (здание, сооружение и пр.) по законам и принципам искусства, результатом которой является проект [50].

Дизайн-проект, представляющий синтез техники и искусства, включает характеристики инженерной, технической (В.П. Зинченко, В.Д. Шадриков и др.), изобретательской (Г.С. Альтшуллер и др.), художественной, творческой деятельности (Я.А. Пономарев и др.) [197, 250, 272].

Системообразующим компонентом любой деятельности является сознательно формулируемая цель, поскольку именно она задает направленность и реализацию процесса.

А.Н. Леонтьев отмечает, что целеобразование выступает в качестве важнейшего момента формирования деятельности субъекта, а целеполагание, в свою очередь, является важнейшим компонентом образовательной системы.

Специфика деятельности дизайнера предполагает постоянное обновление решений художественного, конструкторско-технологического, технического характера.

Дизайнерские инновации формируются на междисциплинарной основе, в результате трансфера (переноса) и рекомбинации сведений и умений из одной области знаний или деятельности в другую.

Главная задача дизайнера, по утверждению Н.В. Воронова, – нестереотипно использовать известные знания в практических целях.

Вместе с тем профессиональная подготовка будущих дизайнеров показывает, что результат большинства учебно-профессиональных проектов расходится с их первоначальным замыслом ввиду отсутствия у студентов навыков целеполагания, реальной оценки возможностей достижения цели и направленного целеосуществления.

Как правило, будущий дизайнер не осознает необходимости в четкой постановке цели предстоящей деятельности, не предполагая, что ее «размытость» или отсутствие являются возможной причиной неудачи, нереализованного замысла [47, 50].

Как отмечает И.А. Колесникова, «правильность» деятельности педагога, в свою очередь, также начинается с выполнения требований целесообразности, т.е. сообразности педагогических действий выбранной цели.

Образ цели предстоящей деятельности поддерживает целостность начального представления о результатах предполагаемых достижений [124].

Юношеский возраст, по мнению В.Н. Дружинина, Н.М. Гнатко и др., является наиболее сензитивным периодом в развитии креативности, когда человеку свойственны бурное развитие, становление самосознания, любознательность, желание проявить себя.

Соответственно на основе общей творческой способности развивается специальная креативность в определенной сфере деятельности.

Результат подобного развития – сложившаяся личность с оригинальным стилем самовыражения в творческой деятельности, каким видится современному обществу дизайнер.

На первом этапе, когда у студента позиция – обучаемый, его деятельность имеет репродуктивный характер (он выполняет требования преподавателя); когда у студента позиция – обучающийся, он сам определяет содержание, характер, уровень сложности своей деятельности, сам регулирует собственную познавательную деятельность и др.; и, наконец, позиция – обучающий отвечает роли учителя, когда студент – будущий специалист осуществляет не только учебно-познавательную деятельность, но и учебно-профессиональную деятельность, в процессе которой выступает в роли – наставника.

В условиях вузовского обучения изменение ролей (позиций) не означает резкого перехода – это постепенный процесс, временами противоречивый (удобнее быть известным, чем ведущим), длительность которого у каждого студента разная.

В этой связи целенаправленное взаимодействие студента и педагога в профессиональной подготовке, когда преподаватель стремится помочь студенту в развитии креативного потенциала, а будущий дизайнер, осознавая необходимость развития такого качества, принимает эту помощь, приводит к устойчивым изменениям уровня развития исследуемого феномена и повышает качество продуктов дизайн-деятельности.

Как влиятельный вид проектного и художественного творчества дизайн, помимо этого, изменяя среду обитания человека, коммуникации и внутренний

мир человека, воспитывает и его эстетический вкус. В этой связи важно ценностное самоопределение будущего специалиста.

Дизайнер, с одной стороны, как всякая личность, формирует свою иерархию ценностей средствами духовной и материальной культуры общества, с другой – через собственные проектные образы не только отражает реальную действительность, но и наделяет ее предметно выраженным смыслом.

Соответственно дизайнер в определенной мере созидает общественную культуру и предопределяет ее ценности, поскольку наряду с созданием в своей художественной модели образа вещи, органичного с конкретной потребительской культурой, воплощает ее прогрессивные тенденции.

Таким образом, развивающая функция учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера влияет не только на ее непосредственных участников, но и на потенциального потребителя продуктов дизайн-проектирования – общество, способствуя его воспитанию и развитию.

Целевой подход реализуется в данном аспекте профессиональной деятельности дизайнера, на наш взгляд, в самоопределении будущего специалиста в мире ценностей.

Аксиологический подход в профессиональной подготовке будущего дизайнера определяет направленность и регулирует осуществление его учебно-профессиональной деятельности.

Реализация данного подхода способствует мотивации сознательной учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера, характеризующейся предвосхищением в сознании и мышлении результата деятельности и способов достижения.

Важную роль в этом процессе играет проблемное обучение, которое предстает в форме решения нестандартных учебно-творческих задач оригинальными методами. Если тренировочные задания проектного характера предназначены для закрепления знаний и выработки соответствующих навыков, то решение проблемных задач – это поиск нового способа нахождения

неизвестного. В связи с этим отечественными исследователями обоснована необходимость включения в учебный процесс творческих, исследовательских, поисковых, эвристических и интерактивных задач проблемного типа, то есть таких задач, способов, решения которых нет в распоряжении субъекта. В начале решения проблемной задачи ставятся вопросы о том, как ее решить, есть определенный алгоритм, предполагает такие шаги: 1) проблемная ситуация; 2) проблемное задание; 3) модель поискового подхода; 4) решение.

Правильно сформулировать проблему – значит уже наполовину ее решить [217]. На начальном этапе в формулировке такой задачи не должно быть ключа к его решению, потому что главное в проблемном обучении – не мгновенный выход на решение, а сам процесс поиска и выбора правильных и оптимальных решений. При этом преподаватель, которому известен кратчайший путь к решению проблемы, ориентирует сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к преодолению проблемы и получения новых знаний.

Особое значение в реализации *проблемно-проектного подхода* в профессиональной подготовке будущих дизайнеров имеет использование различных необычных, запутанных и острых дизайн-ситуаций, решение которых студентами позволяет им «находиться в творчестве». Благодаря этому расширяется их перцептивный опыт при восприятии образцов-эталонов дизайн-решения интерьера, стимулируется проявление эмпатии, развивается эмоциональная реактивность, формируются навыки поиска неожиданных новаторских решений. В рамках *проблемно-проектного* подхода учеными (В.Ю. Сапугольцев и др.) предложена система дизайн-ситуаций, которые по своему содержанию и методике их проведения направлены на приобретение студентами перцептивного опыта и проектно-творческих умений.

Представим примеры дизайн-ситуаций по В.Ю. Сапугольцеву, которые использовались нами в образовательном процессе [218].

Первая группа дизайн-ситуаций (опытно-перцептивная) касается восприятия и исследования современных материальных образцов отделочных материалов, колористического и светового формирования конкретного интерьера, прослушивания и просмотра аудио- и видеозаписей, анализ классических и современных образцов-эталонов интерьера, что в дальнейшем поможет найти правильные дизайнерские решения поставленных учебных задач, например: «Свето-колористическое решение интерьера супермаркета», «Акустическая среда театра кукол», «Ткани для игровой комнаты детского сада» и другие.

Вторая группа дизайн-ситуаций (эмоционально-коммуникативная) связана с проявлением эмпатии к собеседникам в процессе решения конкретного проектного задания по дизайну интерьера. Этой группой ситуаций предусмотрено развертывание диалога, разговора с предполагаемым «заказчиком», что позволит развивать у студентов эмоциональную чувствительность к его желаниям, толерантность и тем самым обеспечить более успешное выполнение проектов, например, с такой тематикой: «Кабинет директора школы», «Фойе школы искусств» и др.

Третья группа дизайн-ситуаций (креативно-проективная) призвана развивать у будущих дизайнеров интерьера навыки нетрадиционных, новаторских художественно-проектировочных решений. Степень яркости, активности, остроту формы, пластичность, колористику, динамичность и т.д. – инструментарий для генерирования индивидуального образа интерьера, темой которого могут быть, например: «Экостилистика интерьера фойе музея природы», «Этностиль интерьера кафе украинской кухни», «Информационные системы в интерьере кабинета физики» и др.

Обозначенные группы дизайн-ситуаций должны иметь реальную проблему и использоваться в начале каждого занятия по проектированию для активизации аналитико-синтетического мышления студентов.

Ю.Р. Варлакова (2011), исследуя теорию и методику развития креативности будущих дизайнеров, установила, что при введении в учебный материал проблемных ситуаций у студентов с низким уровнем развития креативности наблюдается усвоение основного содержания изучаемого явления. Для студентов со средним уровнем характерно выделение противоречивости черт или признаков рассматриваемого явления. Студенты с высоким уровнем развития креативности проявляют способности находить противоречия в условии ситуации, рассматривать объект в изменениях, разрешать ситуации с неизвестным алгоритмом действия. У них формируются умения приводить несколько способов выхода из ситуации, что говорит о развитости беглости мышления как одном из показателей креативности. Сравнительный анализ данных сформированности показателей по развитию креативности с данными, полученными в конце семестра, показал, что в результате опытно-экспериментальной работы снизилось количество студентов, имеющих низкий уровень развития креативности, в то время как количество студентов, находящихся на среднем и высоком уровнях развития, значительно увеличилось [38].

Проявление личностью креативности в дизайне имеет особенности, связанные со спецификой профессиональной деятельности. Занимаясь проектированием, дизайнер, как правило, работает в условиях, ограниченных техническим заданием. Креативный процесс в дизайне достаточно сложен, так как дизайнер при проектировании находится в состоянии оценивания – насколько вырабатываемые идеи соответствуют условиям задания. Дизайнер – не свободный художник, занимающийся самовыражением, а специалист, решающий конкретные задачи, поэтому креативность дизайнера несвободна, ограничена рамками. В связи с этим дизайнерам свойственны напряженность, беспокойство в процессе работы, в то время как "наиболее эффективно креативность проявляется в состоянии покоя и расслабленности" [49, С. 206].

Г.Н. Лола выделяет два типа креативного состояния у дизайнеров, погруженность и отстраненность [139, С. 61]. В состоянии погруженности происходит выработка идей, насыщение эмоциями и впечатлениями. За ним следует состояние отстраненности – спокойствие и равнодушие, благодаря которым после эмоционального насыщения и проделанной предварительной работы интуитивно приходит креативное решение. Соответственно, для креативной работы дизайнера необходимо пространство, сочетающее *два типа эмоциональной атмосферы* – активная, насыщенная и нейтральная, спокойная. В нашей работе данное положение исследовалось в рамках концентрированного обучения. В процессе обучения и профессиональной деятельности для выработки максимального количества нестандартных идей в дизайне применяют методы "мозгового штурма" и синектики. Для успешной реализации этих методов, по мнению Т.В. Керовой и Н.Н. Ляпцева, важную роль играет возможность свободного, комфортного общения между участниками образовательного или трудового процесса. Поэтому пространство должно быть коммуникативным и способствовать неформальному общению. Дизайнеру необходима возможность персонализации пространства и создания индивидуальных условий. Таким образом, в пространстве должны существовать как минимум три зоны комфортного общения: зона широкого круга общения (например, группа), узкого круга общения (работа в паре, например, студент – преподаватель), индивидуальное пространство для самостоятельной работы [107]. Аксиологический подход в профессиональной подготовке будущего дизайнера определяет направленность и регулирует осуществление его учебно-профессиональной деятельности. Реализация данного подхода способствует мотивации сознательной учебно-профессиональной деятельности будущего дизайнера, характеризующейся предвосхищением в сознании и мышлении результата деятельности и способов достижения. Таким образом, профессиональную подготовку будущих дизайнеров в высшем звене непрерывного образования следует осуществлять в

сочетании традиционных и инновационных подходов. При этом наиболее перспективным оказывается интеграция проектного и проблемного подходов. Целесообразно использовать опытно-перцептивную, эмоционально-коммуникативную, креативно-проективную группы дизайн-ситуаций, решение которых позволяет студентам активизировать процесс приобретения творческого опыта в дизайне.

2.2. Модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов (теоретико-методологический аспект)

Кардинальные изменения в общественной идеологии и системе ценностей российского общества привели к необходимости поиска нового концептуального обоснования педагогических условий компетентностного развития будущих специалистов. Ведущей стратегической задачей российского высшего образования становится подготовка специалистов, профессиональная компетентность которых основана на предельной мобилизации личностных качеств и, в первую очередь, творческих способностей.

Творческое своеобразие профессиональной деятельности дизайнера требует индивидуального подхода к подготовке каждого отдельного специалиста, отрицая тем самым массовый характер тиражирования применяемых образовательных технологий. В этой связи для профессиональной школы чрезвычайно актуальна востребованность апробированных педагогических условий развития креативности будущего дизайнера, являющихся основой построения индивидуальных образовательных программ вузовской подготовки.

Креативность дизайнера будет развиваться с большей эффективностью, если подготовка будущего специалиста в вузе будет строиться на основе педагогического сопровождения, включающего комплекс методов, средств и технологий организации индивидуальной и групповой работы студентов,

предусматривающих достижение позитива от совместного эмоционального переживания результатов творческой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, опыта работы ведущих вузов России по проблеме формирования креативности студентов позволил разработать и внедрить систему педагогического сопровождения формирования креативности студентов-дизайнеров в условиях непрерывного образования. Педагогическое сопровождение современные ученые (Е.А. Александрова, Я.Л. Горшенина, Л.А. Жилина, Н.Н. Караваева, Т.Г. Мухина, С.Ю. Сергеева, С.Н. Чистякова, Е.Е. Щербакова и др.) рассматривают как сложную, системную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на развитие будущего профессионала в трудовой сфере. Педагогическое сопровождение выступает не только как реальное воплощение гуманной педагогики и личностно ориентированного образования, но и как проявление инновационных процессов в образовательном учреждении.

В нашем исследовании сущность педагогического сопровождения мы рассматриваем в соответствии с концепцией Е.Б. Манузиной как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание педагогических условий, актуализирующих креативность студента в дизайнерской сфере в образовательном процессе [148].

Согласно статье 42 Закона «Об образовании в РФ» педагогическое сопровождение в процессе реализации образовательных программ обеспечивает методическую помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, включая помощь в разработке образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению, а также осуществляет мониторинг эффективности оказываемой организациями, осуществляющими образовательную деятельность [1].

Основными методологическими ориентирами разработки концепции и модели педагогического сопровождения формирования креативности у студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна в нашем диссертационном исследовании являются интеграция общеметодологических подходов, диалектико-материалистического понимания личности как продукта исторического развития, общие положения методологии педагогики и педагогического исследования; положения общей теории систем; личностный, деятельностный, компетентностный подходы в образовании; научные принципы – всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений, системности, дополнительности и др. Интеграцию данных подходов и научных положений, на наш взгляд, можно рассматривать как исторически и научно обоснованное объединение, в полной мере раскрывающее возможности педагогического сопровождения формирования креативности студентов-дизайнеров в условиях непрерывного образования на современном этапе развития образования. Конкретная методология нашего исследования базируется на понимании сущности личности как субъекта и индивидуального комплекса общественных отношений, как создателя и носителя определенной социальной программы. В психологическом аспекте личность рассматривается как прижизненный итог деятельности человека, очень совершенная модель внешнего мира, воздействующая на него своими социальными силами, как субъект труда, познания и общения [197]. Ведущим *методологическим положением* изучения проблем формирования креативности у студентов-дизайнеров является концепция американского психолога и педагога, крупнейшего специалиста в области исследования когнитивных процессов Дж. Брунера. Мышление он определяет как индивидуальный способ переработки поступающей информации, форму психического отражения человеком действительности, создание взаимосвязи и отношения между изучаемыми понятиями, явлениями. Дж. Брунер рассматривает мышление как перевод с одного языка на другой. При четырех базовых языках возникают

шесть вариантов перевода: предметно-образный (практический), предметно-знаковый (гуманитарный), предметно-символический (операторный), образно-знаковый (художественный), образно-символический (технический), знаково-символический (теоретический); выделяются следующие факторы мышления: практичность — теоретичность, гуманитарность — техничность, художественность — операторность, конкретность — абстрактность. В связи с этим автор выделяет четыре базовых типа мышления, каждый из которых обладает специфическими характеристиками и позволяет определить успешную для каждого человека профессиональную область деятельности.

Психолого-

педагогические идеи обогащающего и практикоориентированного обучения.

Основное направление данного обучения, в соответствии с исследованиями зарубежных – Дж. Рензулли, М. Джентри, С. Рейс [201] и отечественных ученых – Е.Ю. Селюк, М.А. Холодная и др., заключается в ориентации на потребности студентов [266]. Обогащающее обучение центрировано на студентах, направляется их интересами, а также развитием, разработкой продуктов и услуг для населения. Данный метод базируется как на общераспространенных представлениях, так и на данных исследований, утверждающих, что значительный интеллектуальный рост студентов возможен только через информационный прорыв и изменение стандартизованного подхода к обучению (М. Джентри, С. Рейс, 1999). Обучение, ориентированное на потребности студентов, основано на индуктивном подходе, который дает студентам возможность применять и расширять свои основные знания и умения, что является разумным следствием дедуктивной модели обучения. Целью выступает не уход от дедуктивного обучения, а, напротив, достижение баланса между индуктивным и дедуктивным подходами [201]. Данное положение обусловило необходимость создания условий в процессе педагогического сопровождения для усложнения, обогащения и наращивания индивидуального ментального опыта студентов в максимально возможных

пределах (формирование умения работать в режиме использования разных модальностей опыта, расширение набора когнитивных схем, дифференциация и интеграция системы индивидуальных значений, формирование понятийных психических структур, развитие основных компонентов метакогнитивного и интенционального опыта, а также создание условий для освоения широкого репертуара различных познавательных стилей). Реализуется данная задача путем перестройки содержания образовательных программ; процесс преподавания становится особого рода - деятельность преподавателя направлена не столько на трансляцию знаний и способов познания, сколько на «выстраивание» с помощью средств образования траекторий обучения для студентов с разными уровнем способностей к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности (в широком смысле); дивергентные способности (в узком смысле) [261].

Основная цель практико-ориентированного подхода в образовании – построить оптимальную взаимосвязь, сочетающую применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста. Модель такого профессионального обучения самым тесным образом должна быть связана с целями деятельности организаций отраслевых и региональных рынков услуг, текущими и перспективными задачами развития экономики в целом, обеспечением высокой эффективности управления и получением необходимой прибыли.

Задачи обогащающего и практико-ориентированного обучения позволяет реализовать технология концентрированного обучения. Данную инновационную форму образовательного процесса в системе непрерывного образования С.Я. Батышев, Е.К. Гитман, Ю.Л. Деражне, В.А. Ермоленко, М.М. Зиновкина, Е.М. Ибрагимова, Т.Ю. Ломакина, А.М. Новиков, С.А. Щенников и др. рассматривают как – особую технологию организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и обучающихся сосредоточивается на более

глубоком изучении каждого предмета за счет объединения занятий, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели и более крупных организационных единиц обучения. Цель концентрированного обучения состоит в повышении качества обучения и воспитания студентов (достижение системности знаний и умений, их мобильности и т.д.) путем создания оптимальной организационной структуры учебного процесса. Его сущностными признаками являются: преодоление многопредметности учебного дня, недели, семестра; единовременная продолжительность изучения предмета или раздела образовательной дисциплины; непрерывность процесса познания и его целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений); укрупнение содержания и организационных форм процесса обучения; интенсификация учебного процесса по каждому предмету; сотрудничество участников процесса обучения [187].

Фреймовый подход как междисциплинарный подход к изучению картины мира предложен зарубежными (М. Мински, И. Стенгерс) и отечественными учеными (Т.Н. Колодочка, П.С. Лернер, А.А. Остапенко, В.П. Пустовойтов, М.А. Чошанов) [122]. Фрейм представляет собой рамочную, каркасную модель обобщённого знания, имеющую универсальный, типовой характер. Графически фрейм можно представить в виде сети, нетерминальные (промежуточные) узлы которой представляют общие сведения, типичные для рассматриваемой категории объектов, а терминальные узлы (концевые) заполняются конкретной информацией, присущей данному объекту. По мнению современных ученых, «фрейм» - общее родовое обозначение набора понятий типа: схема, сценарий, когнитивная модель. Процесс фреймирования предполагает последовательность следующих действий: селективный отбор, именованье, категоризацию и описание. В любом, даже неожиданном и необычном, явлении или процессе человек ищет ординарные и знакомые признаки. Такие выявленные признаки и обобщения уточняют друг друга, и, как следствие, появляется более четкое представление о происходящем [84, 122].

Фрейм – схематизированное пространственное представление о той или иной ситуации, состоящее из обобщенного "каркаса", воспроизводящего устойчивые характеристики этой ситуации, и "узлов", чувствительных к ее вероятностным характеристикам и заполняющихся по мере необходимости соответствующими деталями [261]. Теория фрейма используется в разных областях научных знаний. В частности, Г. Бейтсон рассматривает фреймы как элементы коммуникации. И. Гофман меняет фокус: события как элементы взаимодействия. Психологи фреймируют ситуацию. Для лингвистов привычнее говорить о фреймах как о концептах, образах. Политические аналитики выделяют фреймы для решения актуальных проблем общественных движений. В педагогике фреймирование используется как высокоэффективный способ сжатия информации за счёт укрупнения дидактических единиц знания в результате содержательного обобщения [122]. В частности, М.А. Чошанов успешно применяет фреймы в своей технологии проблемно-модульного обучения, в которой «при помощи фреймовой модели можно «сжимать», структурировать и систематизировать информацию в определенные таблицы, матрицы и т.д.»; А.А. Остапенко исследовал применение фреймов-знаний в технологии концентрированного обучения, где учебный материал сконцентрирован в виде крупноблочных опор, и, в частности, в этой технологии могут применяться и фреймы. В нашем исследовании мы рассматриваем фрейм-технологию для структурирования содержания образовательных программ и организации образовательного процесса с целью оптимизации обучения. На современном этапе развития системы профессионального образования возрастает *роль компетентностного подхода* как определяющего результативно-целевую направленность (конструкта) обучения. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи. Резюмируя сказанное, подчеркиваем, что для обоснования модели, в любой системе

образования, основным условием успешной научной организации деятельности является четкое представление о самом процессе и исходном конечном продукте (И.Ф. Исаев, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, Л.В. Филиппова и др.). В связи с этим возникает необходимость в создании описательной модели организации процесса и результатов педагогического сопровождения формирования креативности студентов-дизайнеров в условиях непрерывного образования. На основе обозначенных концептуальных положений разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Моделирование системы педагогического сопровождения предполагало решение следующих задач: определение типа модели; определение этапов построения модели; определение принципов и технологии ее построения; выявление специфических особенностей модели педагогического сопровождения. Теоретики в области моделирования и проектирования результатов обучения (Л.В. Ительсон, В.А. Штофф, Г.П. Щедровицкий и др.) подчеркивают, что модели во всех случаях выступают аналогиями объектов исследования. Моделирование социальных и педагогических процессов связано с определенными трудностями, которые обусловлены: 1) многофакторностью социально-педагогических явлений и процессов; 2) наличием субъективного фактора; 3) условиями, которые определяют социально-педагогические явления, обычно складывающимися из качественных признаков, трудно поддающимися качественному описанию; 4) содержанием трудовых функций специалиста; 5) знаниями, профессиональными умениями и навыками, требующими выполнения трудовой деятельности (Ф.Н. Гоноболин, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.Н. Шубин и др.) [161]. Моделирование – один из методов познания (отражения) и преобразования мира, получивший особо широкое распространение с развитием науки и обусловивший создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода (моделирование процессов и явлений микро-, макро- и мега-мира, создание кибернетических и

имитационных моделей, рождение системотехники и др.). Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере действительности. По вопросам моделирования имеется обширная библиография [280]. В нашем исследовании мы рассматриваем модель как аналог, заместитель исследуемого объекта. Вслед за В.А. Штофф под *моделью* мы понимаем мысленно представляемую или материальную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте. При построении моделей должны соблюдаться правила, условия подобия, или аналогии, репрезентации (замещения) и экстраполяции (возможности распространения полученных данных на исследуемый объект). Как известно, именно схема – яркий пример абстрактно-образной модели, обобщающе-конкретной модели, которая делает наглядным абстрактное понятие. «Наглядное изображение сущности посредством моделей, – пишет В.А. Штофф, – означает мысленное воспроизведение некоторых явлений, подвергшихся при этом значительной переделке, преобразованию, очищению от случайного, второстепенного и т.д. В результате перед мысленным взором возникает типизированное, аналитически очищенное, синтетически переработанное явление, которое, однако, уже не есть только явление, но также нечто существенное. В таком мысленно преобразованном явлении, которое уже выступает в качестве модели, сущность как бы «просвечивается», и в этом смысле мы можем говорить, что при помощи модели можно приблизиться к наглядному постижению сущности» [280].

Остановимся подробнее на описании компонентов предлагаемой модели педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования. Модель отражает все существенные свойства образовательного процесса: двусторонность, направленность на развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон, а также демонстрирует особенности деятельности преподавателя,

ориентированной на осуществление педагогического сопровождения формирования креативности у будущих дизайнеров. Раскроем данные особенности, следуя концепции А.М. Новикова. Педагогическая деятельность, направленная на педагогическое сопровождение формирования креативности студентов-дизайнеров, соединяет самореализацию педагога и его целенаправленное участие в изменении студента, развития его креативности. Процесс формирования креативности студентов является сложным и многогранным специфическим процессом познания, управляемый преподавателем. Первая особенность связана с управленческой ролью преподавателя, организующего педагогическое сопровождение образовательного процесса студента [171]. Вторая особенность характеризуется, тем, что преподаватель является важнейшим источником социализации студентов – будущих дизайнеров. Социализация студента-дизайнера рассматривается как двусторонний процесс: с одной стороны, это процесс вхождения будущего специалиста в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, с другой стороны, – процесс активной реализации профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования (И.И. Санжаревский) [216]. Третья особенность сопряжена с тем, что преподаватель должен постоянно учиться сам. По мнению отечественных ученых, образовательная деятельность студентов всегда продуктивна, инновационна (С.Я. Батышев, А.М. Новиков и др.).

Социальный заказ

Цель: формирование креативности у будущих дизайнеров

образовательная среда

```
graph TD; A[Цель: формирование креативности у будущих дизайнеров] --> B[образовательная среда];
```

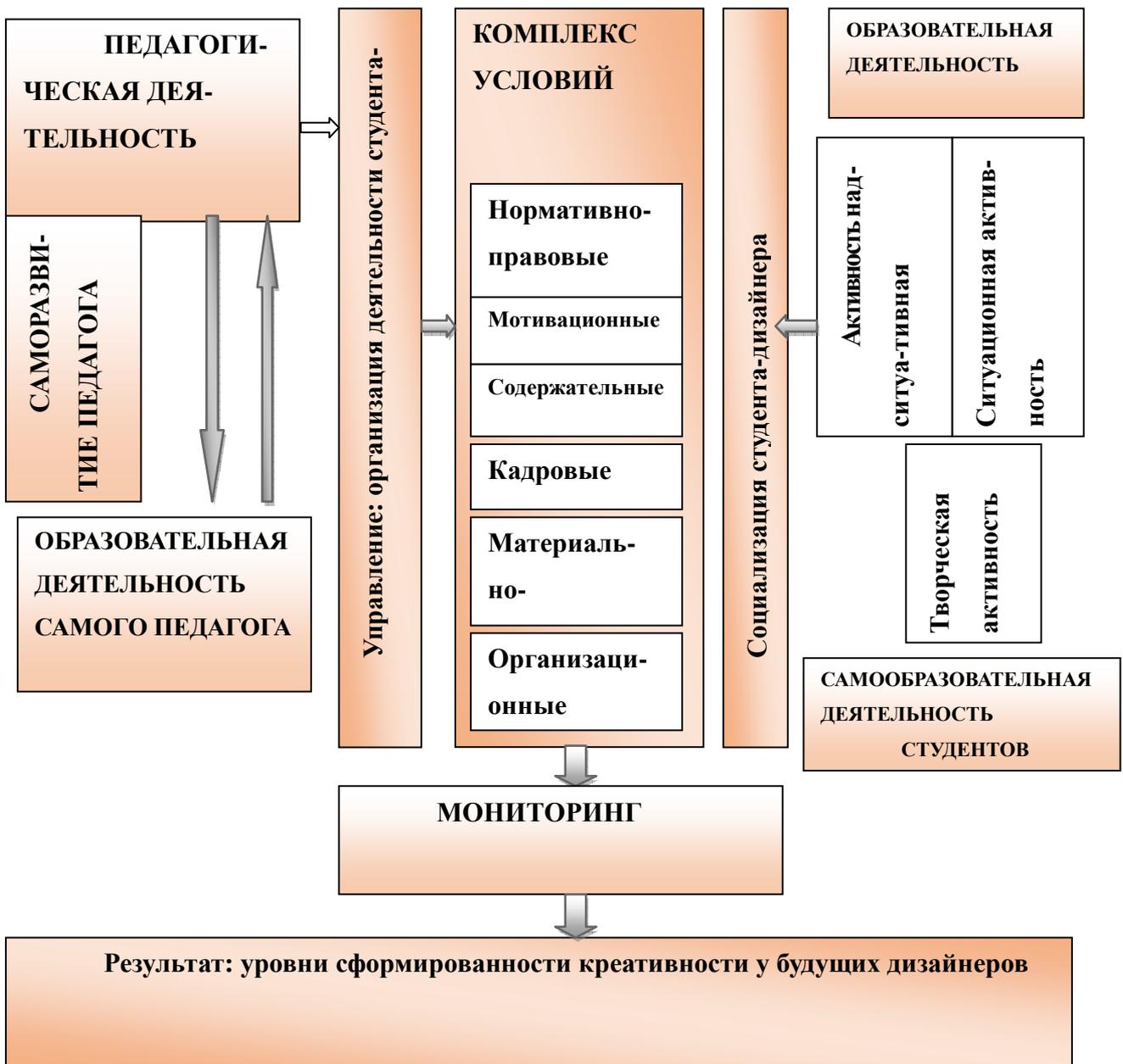


Рис. 2.1. Модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов в контексте непрерывного дизайн-образования

Поэтому следующая особенность педагогической деятельности – постоянное саморазвитие. Саморазвитие педагога – это значимый процесс личностного и профессионального развития, который способствует формированию определенного стиля в профессиональной деятельности,

помогает достаточно осмысленно понять свою сущность в ней, помогает самосовершенствованию и формированию профессионализма. Образовательная деятельность самого педагога сопряжена со становлением специалиста высокого уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими программами. В связи с этим в программы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы нами введены модули, направленные на формирование креативности преподавателей, развитию готовности к инновационной деятельности. Оптимизация педагогического сопровождения формирования креативности студентов-дизайнеров обеспечивается совокупностью комплекса педагогических условий, т.е. совокупностью внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности. К ним относятся следующие группы условий: мотивационные, кадровые, материально-технические, содержательные (информационные), научно-методические, нормативно-правовые, организационные. Определение комплекса педагогических условий, способствующих эффективности педагогического сопровождения процесса формирования креативности у студентов в условиях непрерывного дизайн-образования основывается на определении официального заказа на подготовку профессионалов, способных к инновационной деятельности. В связи с этим разработанные условия направлены на создание творческой среды образовательного процесса. При этом должно быть обеспечено вхождение студента в профессию дизайнера через развитие общих и специальных способностей в процессе непрерывного образования (профильные классы - художественное училище – бакалавриат – магистратура – постдипломное образование); подготовлены творческие педагоги, имеющие гуманистическую позицию и владеющие индивидуальными и групповыми формами и методами педагогического сопровождения,

обеспечено концентрированное и фреймовое построение учебного процесса; функционирование системы мониторинга успеваемости студентов и др.

Педагогическое сопровождение осуществляется на основе следующих принципов организации образовательного процесса: метапредметная интеграция содержания образовательных блоков и фреймов обучения; принцип мотивационно-творческой активности студентов, то есть формирование позитивных мотивационных структур и мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности; высокий уровень проектной культуры, погружение обучающихся в проблемную ситуацию (по А.М. Новикову); принцип субъектной интеграции; принцип креативности, ориентированный на развитие интегративных качеств личности, влияющий на творческий характер деятельности, способность к поиску принципиально-новых подходов к решению учебных и профессиональных задач; принцип развития эмоционального творчества, направленного на развитие способности слышать и понимать других [171].

Мониторинг эффективности педагогического сопровождения формирования креативности студента в условиях непрерывного дизайн-образования проводился в процессе экспериментального исследования.

Отметим, что сущность понятия «мониторинг» мы рассматриваем как форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное исследовательское слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития. Одной из задач его считается выделение и видение тех показателей (или их целостной системы), способных охарактеризовать образовательное учреждение и процесс (П.И. Третьяков) [248].

Таким образом, разработанная на основе общетеоретических подходов и конкретных концепций обогащающего практико-ориентированного обучения, концентрированного и фреймового подходов позволяет рассматривать взаимосвязи компонентов педагогического сопровождения, включая группы

педагогических условий, определять функции субъектов целостного образовательного процесса, проектировать комплекс стратегических задач и прогнозировать результаты деятельности преподавателя по оптимизации процесса формирования креативности у студентов-дизайнеров.

2.3. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов (организационно-технологический аспект)

Дизайнерская деятельность предполагает высокий уровень креативности, так как направлена на создание объектов, обладающих индивидуальным своеобразием и требующих особого восприятия [38, С.74]. Современные исследования по проблеме креативности личности (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазарова и др.) показывают, что для ее развития необходимо создание определенных условий, и прежде всего, особой, творческой, среды, так как, согласно данным современных генетических исследований, креативность (в отличие от интеллекта) в большей степени зависит от средовых факторов [82].

В главе 2. п. 1. мы отметили, что педагогическое сопровождение в нашем исследовании рассматривается как система профессиональной деятельности педагога, связанная с изменением ценностно-смысловых ориентаций и установок субъектов образовательного процесса, направленной на создание педагогических условий для успешного обучения и творческого развития студента-дизайнера в условиях непрерывного образования.

Отражает взаимосвязь предлагаемых условий образовательная среда, обеспечивающая развитие и формирование всех субъектов образовательного процесса. В педагогической науке термин «образовательная среда» интерпретируется неоднозначно. Образовательная среда рассматривается учеными как: совокупность образовательных институтов и соответствующих им органов управления в кооперации с досуговыми, культурными, научно-производственными и другими институтами, ориентированными на цели

образования; часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [132]; система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [162, С.24].

Образовательная среда также обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного образовательного учреждения.

В современной литературе часто используются понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». В связи с этим необходимо определить соотношение данных понятий. Придерживаясь концепций Е.П.Белозерцева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова, в нашем исследовании мы рассматриваем «образовательное пространство» как результат конструктивной деятельности и в этом смысле данное понятие противостоит понятию «образовательная среда». В данном контексте образовательная среда – специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [186, 225, 227].

Образовательное пространство как составляющая более широкого социального пространства представляет собой образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, а также духовно-информационных составляющих, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам [161, 163, 164].

Образовательная среда также создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение

ценностей и приоритетов познания. А поскольку всякое знание личностно, постольку образовательная среда каждого есть, в конечном счете, особое, личностное пространство познания и развития.

В соответствии с исследованиями В.А. Ясвина понятие «образовательная среда» может рассматриваться как родовое для понятий «среда учреждений», «семейная среда» и других локальных сред, в которых происходит формирование личности по заданному образцу, и ее саморазвитие [283].

Образовательная среда не является спонтанной, она должна проектироваться. В работах отечественных (И.А. Зимняя, Е.В. Сохан, Д.В. Чернилевский и др.) и зарубежных (J. Barker, E. Winner) авторов представлены некоторые основные характеристики творческой среды. Так, неопределенность выступает мощным стимулом поиска собственных моделей решения творческой задачи, а не принятия готовых образцов. Многовариативность обеспечивает возможность их нахождения. Исследователи отмечают и такую характеристику среды, как нерегламентируемость поведения субъекта творчества [233].

Предметная обогащенность среды требует учета большого количества малопредсказуемых переменных, что делает процесс нахождения правильного решения более трудным. Такая характеристика среды, как свобода выбора, предоставляет каждому участнику коллективного или индивидуального творчества свободу деятельности во всех ее проявлениях. Особая роль в развитии творческой среды принадлежит внутренней мотивации творческой личности. Как отмечает E. Winner, «после определенного этапа способность как таковая играет менее значимую роль, чем личностный и мотивационный фактор» [314, С.122].

Творческая образовательная среда выполняет ряд функций в процессе подготовки: регулятивную, детерминирующую, корректирующую, организующую – и направлена на обеспечение комфортности существования и развития всех субъектов образовательного процесса, личностного роста

субъектов среды. Создание среды возможно только там, где происходит овладение разными способами действия, где каждый субъект среды оказывает влияние на другого субъекта и в связи с этим может изменить собственную позицию, выработать новый способ взаимодействия или своими суждениями, действиями оказать влияние на изменение позиций других субъектов.

Среда – это продукт совместного конструирования всех ее субъектов в рамках действующей коммуникации, поэтому ее нельзя рассматривать отдельно от событий, в которых она воспроизводится, и тех новых эффектов, которые возникают в процессе ее рождения. Среда – это момент непосредственного участия всех ее субъектов в создании образовательной ситуации. Среда помещает в себя практику всех субъектов, которые в ней находятся. Она вмещает множество практик, которые вступают в некоторые отношения друг с другом.

Исследованию вопросов создания образовательной, в том числе и творческой среды, посвящены многочисленные исследования. Приведем некоторые из них с целью выявления ведущих педагогических условий, характеризующих деятельность преподавателя в процессе формирования креативности будущих дизайнеров.

В соответствии с исследованиями М.М. Поташника, А.В. Петрова, В.А. Ясвина ведущими компонентами среды образовательного учреждения являются: 1) организационно-педагогические условия; 2) психологические условия; 3) материальные условия (материально-техническая база обучения, воспитания, обеспечение образовательными программами, обеспеченность доступа к источникам информации, в том числе электронным ресурсам); 4) санитарно-гигиенические условия; 5) эстетические условия; б) временные, темпоритмические условия, отражающие типичный ритм жизни образовательного учреждения, объем нагрузок в работе и т.п. Проектирование и управление образовательной средой в процессе подготовки дизайнеров должно быть ориентировано на творчество через все основные элементы

подготовки: содержание, методы, формы, организации, принципы обучения и воспитания, отношения участников образовательного процесса, образовательные технологии (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

В исследовании Т.Г. Мухиной основными педагогическими условиями организации творческой образовательной среды выделены следующие:

- 1) раскрытие в процессе обучения и воспитания обучающихся смысла профессии и её значения в социально-экономическом развитии общества;
- 2) обоснование значимости профессии в развитии личности человека;
- 3) обеспечение гуманистической направленности социально-педагогических отношений участников образовательного процесса;
- 4) выявление и реализация межпредметных связей между программами дисциплин с целью формирования у обучающихся интереса к педагогической профессии [161, 164].

Существуют и другие подходы к определению компонентов и условий образовательной среды в процессе подготовки студентов творческих специальностей. Так, в исследовании О.В. Митченковой рассматриваются следующие условия: необходимые для развития креативности студентов в воспитательном пространстве: содержательное, предметное и технологическое обеспечение; целенаправленные усилия преподавателя по организации педагогического взаимодействия, направленного на актуализацию креативного потенциала и креативных свойств личности каждого студента через свободу творчества посредством присвоения креативного опыта в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками [155]. Представляется интересной концепция автора о факторах, препятствующих развитию креативности студентов: стремление к успеху во что бы то ни стало, недопущение риска; конформность, неспособность противостоять давлению других; неодобрение исследования, воображения, фантазии; отсутствие системы поощрений творческого поведения; жесткие половые стереотипы; готовность к изменению точки зрения, собственного мнения; эмоциональный дискомфорт; преклонение перед

авторитетами. Данные факторы мы учитывали в процессе разработки организационно-педагогических условий.

В соответствии с концепцией В.Н. Иванченко образовательная среда включает четыре основных компонента (типа условий): структурный, пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный. Структурный компонент – профессионально-образовательное пространство, объекты среды, субъекты среды. Пространственно-семантический компонент – архитектурно-эстетическая организация пространства, символическое пространство, включая традиции учебного заведения и т.д. Содержательно-методический компонент – содержательная сфера, формы и методы организации лекционных и семинарских занятий, инновационные формы обучения, включая дистанционное образование и т.д. Коммуникационно-организационный компонент включает особенности субъектов образовательной среды, коммуникационную сферу, стили общения и преподавания, организационные условия [95].

Креативное развитие личности связано с формированием у человека качеств, необходимых для творческого познания окружающей реальности. Такие качества могут быть сформированы только в процессе взаимодействия личности с окружающим социумом. В ситуациях, когда такой контакт искажается, личность нуждается в поддержке и коррекции. В этих случаях могут быть использованы технологии, способствующие увеличению потенциала личности и усилению ее творческой активности. Необходимы технологии, способствующие формированию здоровой самооценки, усилению опоры на собственные ресурсы и проработке психологических затруднений, мешающих адекватному контакту с реальностью [167].

Н.П. Пучков и А.И. Попов обосновывают положение о том, что психолого-педагогические условия наиболее эффективно реализуются в креативной олимпиадной среде как разновидности креативной образовательной

среды. Данная среда понимается авторами как многомерная индивидуализированная самоорганизующаяся целостность, обладающая поливариантностью, потенциальной неисчерпаемостью, предназначенная для создания условий, благоприятствующих как развитию творческих способностей магистрантов, так и их профессиональных компетенций, и в первую очередь творческих компетенций, социально-личностных компетенций (умение справляться с психологическим дискомфортом в условиях важности экономического и социального контекстов профессиональных проблемных ситуаций или неопределенности), академических личностно-адаптивных компетенций (готовность к саморазвитию). Данная креативная олимпиадная среда представляется не как система условий формирования творческой личности по заданному образцу, а в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, обеспечивающая создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации. Для эффективного использования возможностей креативной олимпиадной среды ученые обоснованно рекомендуют включать в учебный план подготовки магистра комплексную дисциплину «Методология организации творческой деятельности» (для подготовки магистров-дизайнеров предлагаем комплекс «Решение изобретательских задач»). Для нашего исследования данная работа имеет особое значение в области использования инновационных форм и методов подготовки дизайнеров [203].

Н.А. Мягковой выявлены возможности образовательной среды университета, определяющие успешность формирования социальной креативности студента: наличие позитивных образцов культуры социального творчества в условиях университета, студенческого сообщества; многовариантность выбора в рамках широкого спектра социально ориентированной деятельности, традиций и новаций университетского

сообщества; возможность творческой самореализации при участии в различных видах социальной практики [162].

Анализ педагогической литературы по решению задачи разработки комплекса условий, реализуемых в системе педагогического сопровождения деятельности педагога и обучающегося как целостной системы, позволил выделить ряд необходимых условий и принципов формирования креативности студентов-дизайнеров:

– «социокультурной интегративности» – комплексирование и гибкое зонирование пересекающихся сфер активности студента (элементов образовательного процесса, социально-воспитательной деятельности и социального партнерства), определяющих успешное проявление его социальной креативности в социальном окружении, процессе общения, познания и деятельности с опорой на культурные ценности нового тысячелетия, на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, ориентированность на изменения в экономике и социальной сфере [213];

– эмоциональности, индивидуальной комфортности (учет специфики эмоциональной сферы личности студента, обеспечение эмоциональной комфортности и положительной «атмосферы» факультета, приоритета положительных эмоций; построение образовательного процесса на оптимистической гипотезе в контексте общих традиций, обычаев, ритуалов, развитие мотивации компетентности в рамках потенциальной готовности обучающегося социально-креативно решать поставленные задачи со знанием дела и т. п.);

– открытости (возможность использования среды в соответствии с интересами и настроением студентов, а также с учетом разнообразных социально-педагогических задач). Данное свойство раскрывается в нескольких аспектах: открытость Природе (определяющий экологичность мышления, ответственное позитивное отношение к окружающей социально-природной среде и адекватное поведение в ней; предвидение возможных последствий

своих социально креативных действий); открытость Культуре (обуславливающий интериоризацию культуры студентом, формирование его социально и культурно обусловленных умений и навыков в процессе жизнедеятельности поколений в системе социальных отношений, ценностей, норм и способов взаимодействия); открытость Обществу (активизирующий сознательное и самостоятельное конструирование обучающимся системы лично значимых отношений с окружающим миром, освоение и реализацию социальных ролей, отражающих принадлежность студента к основным социальным общностям в статусной структуре общества)[182];

– потенциальной неопределенности (возможности использования множества ситуаций, требующих новые формы самоутверждения и модели поведения студента в обществе, профессии, стимулирующие социальную креативность обучающегося, развивающие способность действовать в условиях свободы выбора содержания, способов и средств деятельности для построения множества социальных и жизненных перспектив). Данное свойство предусматривает использование вариативных форм обучения (лекция-диспут, лекция с ошибками, семинар-симпозиум, лекция пресс-конференция, проблемные семинарско-практические занятия и т. д.);

– доступности (вещно-пространственное наполнение среды, методическая и технологическая оснащенность разнообразной деятельности студента, определяющие меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации, вариативный выбор обучающимся средств, способов и видов культуротворческой деятельности). Возможность свободного доступа студентов к различным источникам информации (например, информационным ресурсам Интернета), разнообразные виды «предложения» информации предполагают освоение новых способов ее получения и социально креативного их воспроизводства (первоисточники, учебники, учебные пособия и другая научно-методическая литература, информационные стенды, схемы, таблицы, аудио- и видеоматериалы, библиотеки, возможности Интернета и т. д.) [182];

– дополнительности (возможность содержательного взаимообогащения составляющих среды, т. е. использование многообразия методов, средств освоения образовательных, социально-воспитательных и личностных сфер среды; форм социальной коммуникации в многофункциональном режиме дополнения друг друга; выбор различных общностей и коллективов, в контексте их интенсивной смены для овладения видами деятельности и сотрудничества в пространстве культуры, определяющими социокультурную и ценностную ориентацию студента как творца в субъект-субъектной системе взаимодействий. Данное свойство определяет нахождение оптимального соотношения между видоизменяемыми и неизменными сферами среды, потенциалов различных видов деятельности, дополнительное привлечение ресурсов социума и системы социального партнерства [182].

С учетом результатов проведенного анализа выявлен комплекс педагогические условий, обеспечивающих эффективность деятельности преподавателя в процессе педагогического сопровождения формирования креативности у будущих дизайнеров. Следует отметить, что термин «организационно-педагогические условия» состоит из двух смысловых единиц: «организационные условия» и «педагогические условия». Рассмотрим каждую из них.

В научно-педагогической литературе под педагогическими условиями понимают «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [23].

Педагогические условия - это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу. Можно выделить следующие признаки понятия «педагогические условия»:

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн [169, 170]);
- совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности (В.И. Андреев [7]);
- условия, которые обеспечивают наиболее эффективное протекание процессов и явлений, отражают упорядоченность и целесообразность их существования (В.А. Слостенин, Т.А. Стефановская);
- целостности, полноты образовательного условия, которые представляют собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления (В.А. Загвязинский, А.А. Орлов);
- условия, которые выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может (И.Т. Фролов);
- условия, выполняющие роль правил, обеспечивающих нормальное протекание деятельности.

В соответствии с концепцией А.Я. Найн под педагогическими условиями мы понимаем совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение процесса, его целенаправленности и эффективности [169].

Приведенный анализ работ по вопросам организации педагогического сопровождения студентов в системе дизайн-образования позволил выявить и обосновать необходимость реализации в процессе педагогического сопровождения формирования креативности комплекса следующих педагогических условий: нормативно-правовые, мотивационные, содержательные (информационные), кадровые, материально-технические, научно-методические, организационные (п.2.1).

Остановимся подробнее на каждой группе педагогических условий.

Первая группа условий – нормативно-правовая, обеспечивается соблюдением норм правового регулирования в сфере образования (статья 4 закона «Об образовании в Российской Федерации»). Отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в РФ», а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования.

Вторая группа условий – *мотивационные*, направлены на развитие *мотивационно-ценностной* сферы всех участников образовательного процесса. Вслед за исследователями вопросов общей мотивации образовательной деятельности (Л.И. Божович Е. П. Ильина, В. И. Ковалева, А.К. Марковой, М. В. Матюхиной А. Кушнера), мотивацию образовательной деятельности мы понимаем как насыщение личностным смыслом происходящего, применение усилий на всех этапах обучения. Обучение должно строиться таким образом, чтобы студенты были сами заинтересованы в качественном овладении творческой деятельностью. Создание положительной мотивации у всех участников образовательного процесса возможно через педагогическое стимулирование, повышение профессионально управленческой компетенции преподавателей. В процессе формирования мотивации складываются мотивы: моральные, социальные, широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные, профессиональные, профессионально-ценностные мотивы, самообразования и внутренние осознанные устойчивые мотивы. В зависимости от сформированности мотивационной сферы студентов в процессе формирования креативности меняется их отношение к учебно-профессиональной деятельности. Это отношение студентов характеризуется их активностью, самостоятельностью.

Третья группа условий – содержательные (информационные) направлены на обогащение, насыщение содержания образовательных программ и форм проведения занятий творческим содержанием, переводом студентов в позицию субъектов получения знаний, в том числе и посредством увеличения практико-ориентированной самостоятельной работы. Отметим, что целью практико-ориентированного содержания образования мы считаем знания, направленные на формирование профессионального опыта обучающихся при погружении их в профессиональную среду в ходе разных форм лекционных и практических занятий, учебной, производственной и преддипломной практик.

Четвертая группа условий – организационно-управленческие. Непосредственное осуществление образовательного процесса связано с организацией взаимодействия всех участников образовательного процесса. Организаторская деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели. Содержание деятельности педагога на этапе осуществления образовательного процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед обучающимися целей и разъяснение задач учебно-профессиональной деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными студентами; применение методов, средств и приемов осуществления образовательного процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности будущих дизайнеров. В теории управления организаторскую деятельность в ее собственно узком смысле принято рассматривать конечным, завершающим звеном в широкой системе управления людьми. В развернутом виде ее структура отражает последовательность относительно самостоятельных этапов и их взаимосвязей (Л.И. Уманский): усвоение задачи, установление отношения организаторов и

организуемых к условиям задачи; подбор младших организаторов, ознакомление организуемых с задачей, принятие коллективного решения; определение материальных средств, временных и пространственных условий, планирование на основе оптимальных данных; распределение обязанностей, определение формы организации, инструктаж; внутренняя координация и взаимосвязь, работа с младшими организаторами, обеспечение внешних связей; учет, контроль, анализ эффективности хода выполнения задачи; определение ударных участков, перегруппировка сил, средств и перепланирование; работа по завершению выполнения задачи, сдача работы и материальных средств, отчетность [228]. Управленческая деятельность преподавателя заключается в обеспечении гибкой структуры управления, направленной на организацию инновационных образовательных процессов на основе гармонизации вертикальных и горизонтальных связей управлений; становления функций управления, основанного на расширении полномочий и относительной автономности сбалансированности централизации и децентрализации функций управления; создания системы педагогического мониторинга и информационно-аналитической базы управления [114].

Пятая группа условий – научно-методические условия, предполагают приведение профессиональных образовательных программ по закрепленным специальностям в соответствии с потребностями рынка труда; обновление содержания подготовки будущих дизайнеров с учетом реализации тенденции на опережающее образование, обеспечивающее развитие творческого потенциала специалистов и их мобильности в соответствии с запросом государства. Данные условия направлены и на повышение педагогической, методической, научно-исследовательской культуры всех участников образовательного процесса.

Шестая группа условий – кадровые. В соответствии с действующим приказом № 251н (от 30.03.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и

служащих», а также проектом «Предварительный проект 17.07.2013 профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)» преподаватель должен быть готов к инновационной деятельности, использовать инновационные теоретические и практические знания, методы анализа рынков, технологии анализа факторов внешней среды организации, технологии мониторинга внешнего окружения, инструменты анализа производственной, финансовой, маркетинговой, инновационной деятельности организации, принципы, методы, технологии, инструменты анализа.

Однако по оценкам специалистов в современном вузе в области кадрового потенциала наблюдаются следующие явления: медленный рост удельного веса преподавателей с учеными степенями и званиями, в том числе в возрасте до 35 лет; низкоэффективная система повышения квалификации и стажировок преподавателей; возрастное старение профессорско-преподавательского состава. В связи с этим в нашем исследовании для обеспечения условий формирования креативности у студентов-дизайнеров для педагогов организовывались семинары и курсы повышения квалификации, связанные с информатизацией учебного процесса, с новой системой оплаты труда, с новыми федеральными стандартами, профильным обучением. Курсы связаны с интеграцией компьютерных технологий в различные образовательные области, что позволяет активно внедрять в учебный процесс новинки технического прогресса, легко ориентироваться в существующих компьютерных программах, необходимых современному дизайнеру (3D Max Studio и другие) быстро адаптироваться к изменениям информационного пространства [168].

Седьмая группа условий - материально-технические. В области материально-технической оснащенности следует учитывать, что состояние аудиторного фонда, по оценке специалистов, не всегда отвечает современным требованиям к образовательному процессу; физическая и моральная

изношенность лабораторного оборудования требует больших капитальных вложений; инновационные процессы в технологиях обучения требуют больших затрат на современное компьютерное и сетевое оборудование и программное обеспечение.

Однако сегодня система дизайн-образования ориентирована на использование компьютерных программ в проектировании, компьютерной графики, создании дизайн-проектов и. д. В связи с этим ведущим требованием к материально-технической базе является наличие информационных ресурсов в образовательном процессе. Введение термина «информационный ресурс» вызвало достаточно много дискуссий. С принятием Федерального закона «Об информации, информатизации и защите информации» большая часть неопределенности была снята. Сегодня принято следующее определение понятия «информационные ресурсы»:

Информационные ресурсы - это совокупность данных, организованных для получения достоверной информации в самых разных областях знаний и практической деятельности. Законодательство Российской Федерации под информационными ресурсами подразумевает отдельные документы и отдельные массивы документов на традиционных и нетрадиционных носителях (информационных системах) [1-3].

Информационные ресурсы подразделяются по классам собираемой информации. К первично собираемой информации, т.е. той, которая отражает специфику ее источника, области или сферы создания, возникновения, относится информация, образующаяся самостоятельно в природных условиях (например, количество колец на спиле дерева свидетельствует о его возрасте). Информация о количественных и качественных характеристиках разных социальных процессов образует класс «снимаемой информации». Выделенные по этому признаку информационные ресурсы можно классифицировать как естественные, производственные, социально-экономические. Например, информация о росте населения.

Другой класс информационного ресурса образуют сведения, данные, получаемые искусственно в процессе научно-исследовательской деятельности, а также любой творческой работы. Она базируется на обработке уже имеющейся информации по специальным параметрам и моделям (математическая обработка, логическая, семантическая и т.д.). К этому же классу относятся и объекты, создаваемые как авторские произведения в области литературы, искусства. Важным компонентом этих ресурсов является информация, получаемая в результате интеллектуальной деятельности человека. Выделяется вторичная информация, возникающая на основе переработки уже имеющейся информации, и новая, фиксирующая то, что человечество до сих пор не знало. Сюда относятся открытия, прогнозы в области различных социальных и природных процессов [159].

К информационным ресурсам относятся: библиотеки, архивы, базы данных, СМИ и т.п.) и информационные сервисы (Информационные сервисы) - это группа сайтов, на которых можно воспользоваться разнообразными сервисными услугами: электронной почтой, блогом, а также познакомиться с механизмом его ведения, поиском, различными каталогами, словарями, справочниками и т.д. [159].

Развитие мировых информационных ресурсов, в том числе и в сфере дизайна, позволило: превратить деятельность по оказанию информационных услуг (получение и предоставление в распоряжение пользователя информационных продуктов - совокупности данных, сформированную производителем для распространения в вещественной или невещественной форме) в глобальную человеческую деятельность; сформировать мировой и внутригосударственный рынок информационных услуг; образовать всевозможные базы данных ресурсов регионов и государств, к которым возможен сравнительно недорогой доступ [159]. По нашему мнению, требует особого внимания педагогические условия, направленные на осуществление контролирующей деятельности, в том числе и проведение мониторинга.

В частности, одним из наиболее противоречивых вопросов креативной педагогики признается вопрос о роли и месте контроля в процессе творчества. С одной стороны, введение жесткого контроля над творческим процессом неизбежно ставит под сомнение сам факт его «творческойности», с другой — неконтролируемое развитие креативного процесса неизбежно приведет к анархии и дестабилизации. Е.В. Сохан отмечает, что оптимальную творческую среду отличают отсутствие именно жесткого, непосредственного контроля (в противовес контролю «направляющему») и каких-либо норм поведения, регламентирующих ее [233]. Кроме того, важнейшим фактором создания творческой среды следует признать личность педагога, система профессионально важных качеств которого (стиль общения и преподавания, профессионализм общения, эмпатийные способности, конгруэнтность, необходимый уровень социальной креативности и др.) является катализатором творческого развития студентов.

Таким образом, необходимо констатировать, что успешность формирования креативности напрямую зависит от условий образовательной среды университета, учитывающей социальный заказ общества на всесторонне развитого выпускника, оптимально интегрированного в социум, умеющего нестандартно мыслить и осуществлять продуктивные социальные взаимодействия в разнообразных сферах социальной практики. Образовательная среда представляет собой многосферный феномен в совокупности сфер жизнедеятельности субъектов образования (образовательной, социально-воспитательной, предметно-пространственной, личностной), детерминированных организационной спецификой и духовно-нравственной атмосферой университета (уклад, традиции, ритуалы), предметно-пространственным окружением (материально-техническая оснащенность), взаимодействием студенческо-преподавательского сообщества (событие, сотрудничество, сотворчество), насыщенностью содержания образования (разнообразие, вариативность, интерактивные технологии),

субъектной позицией индивида (личностный смысл обучения), определяющими успешность формирования креативности студента.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Проанализируйте зарубежные и отечественные концепции формирования креативности?

2. Раскройте смысл понятий:

проявление дивергентного мышления; актуализация интеллектуальной активности; интегрированное качество личности.

3. Раскройте суть основных направлений развития креативности, сложившихся в современной отечественной педагогике:

- формирование целостного образовательного пространства в условиях многоуровневого дизайн-образования;
- креативности старшеклассников как будущих абитуриентов в дизайн-образовательной среде;
- креативности студентов в социально-педагогическом пространстве вуза;
- развитие проектной культуры будущих дизайнеров в условиях воспитательного пространства вуза;
- художественное образование, как целостная образовательная система;
- разработка педагогических условий развития дизайнеров в вузе;
- креативность как имманентно присущая человеку способность к изменению и преобразованию.

4. Данное определение характеризует педагогический аспект понятия «креативность». Назовите автора данного определения: *«Креативность определяется как способность к продуктивной (творческой) деятельности; личностное качество индивида, выраженное всего предрасположенности и*

готовности создавать, т. е. делать реально существующими, социально значимые новые продукты своей деятельности».

5. Поясните идеи обогащающего, практико-ориентированного, концентрированного обучения, технологии фреймов.

6. Перечислите основные компоненты модели педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна.

7. Дайте определения следующим понятиям:

- целевой компонент,
- педагогическая деятельность и образовательная деятельность преподавателя,
- комплекс педагогических условий, направленных на организацию и управление образовательной и самообразовательной деятельностью студентов.

8. Раскройте структуру, содержание и взаимосвязь компонентов образовательного процесса в условиях непрерывного дизайн-образования.

ГЛАВА 3. ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА

3.1. Непрерывное образование в сфере дизайна как основа подготовки дизайнера к инновационной деятельности

Основными задачами стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 являются адаптация системы образования с целью формирования у населения необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, а также формирование системы непрерывного образования [2].

Одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования таких компетенций инновационной деятельности, как способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности. Необходимо обеспечить формирование целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой, а также создание стимулов и условий для постоянной переподготовки и повышения квалификации всего экономически активного населения страны.

В рамках модернизации системы общего и профессионального образования будет обеспечен переход к использованию современных методов и технологий обучения, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления. Министерство образования и науки Российской Федерации будет также координировать деятельность по подготовке кадров для проведения инновационной политики и мероприятий, направленных на реализацию реформы профессионального образования и развитие системы непрерывного образования, в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Предусматривается развитие механизмов непрерывного образования на базе сети Интернет. В целях повышения доступности для граждан платных источников информации, специализированных баз данных, расширения навыков граждан в использовании современных технологий поиска и обработки информации будет в полной мере реализован потенциал государственных и муниципальных библиотек, которые должны стать одним из важнейших институтов системы непрерывного образования. В концепциях инновационного развития будут предложены необходимые меры по внедрению технологических и организационных инноваций, направленных, в том числе, на повышение эффективности управленческих процессов, а

также на формирование системы непрерывного образования и управления знаниями, системы управления интеллектуальной собственностью [3].

В своем развитии концепция непрерывного образования прошла ряд этапов, причем переход к каждому из них сопровождался попыткой переосмысления понятия непрерывности образования. Каждый этап характерен своими формулировками, своим теоретическим уровнем, поэтому вычленение этапов развития концепции непрерывного образования представляет несомненный интерес. В связи с этим целый ряд работ отечественных ученых посвящен решению вопросов непрерывности образования. В нашем исследовании, определяя место дизайн-образования в целостной системе непрерывного образования, мы ссылаемся на труды В.Г. Онушкина, который обосновал периодизацию истории развития концепции непрерывного образования, в том числе и дизайн-образования.

В своих исследованиях В.Г. Онушкин [181, 68-69] выделил четыре этапа развития концепции непрерывного образования в XX столетии: I этап - 50-е гг. - начало 60-х гг. В это время непрерывное образование трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых или как последующее пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью; II этап - 60-е годы. В это время непрерывное образование рассматривалось как механизм повышения квалификации; III этап - конец 60-х гг. Непрерывное образование считалось необходимостью для получения «джоб квалификейшн» - квалификации, необходимой для работы в различных отраслях; IV этап - середина 70-х гг. Происходит упор на «лайф квалифи-кейшн» - образование, призванное адаптировать человека к жизни в современном обществе.

На современном этапе развития концепции непрерывного образования, в том числе и дизайн-образования, оно сопряжено с многообразием теорий, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается. Так, философия образования исследует феномен посредством категорий непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности,

единства, системы, свободы, самореализации и др. В психологии концепция непрерывного профессионального образования описывается через выявление мотивационно-смысловых основ овладения профессией, совершенствования в ней, понятия личности как субъекта профессионального выбора. Суть педагогической концепции заключается в раскрытии природы непрерывного профессионального образования посредством категорий цели, содержания образования, методов и форм обучения, конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования, механизмов управления [192, 193, 225].

Приоритет в выдвижении и разработке идеи непрерывного образования принадлежит западной философской, социологической и педагогической мысли. К числу тех, кто занимался разработкой теоретических основ непрерывного образования за рубежом, относятся П. Беланже, Э. Гелпи, Р. Дейв, Б. Йексли, А. Кропли, П. Ленгран, Э. Линдман, и др. Сравнительные исследования были предприняты Д. Ачорена, А. Бострём, З. Людкевич, Ю. Пултужицки, А. Тьюжинман. Исследования проблем непрерывного образования в отдельно взятой стране принадлежат перу следующих учёных: К. Абрахамсон, К. Рубенсон (Швеция), С. Брукфилд (США), П. Каспар (Франция), К. Кюнцель (Германия), С. Каванобе, Й. Мэхира, К. Окамото (Япония), Г. Перри (Великобритания). Важно отметить, что значительная часть исследований изначально осуществляется под эгидой ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Такая фундаментальная основа позволяет исследователям проблем непрерывного образования затрагивать широкий спектр вопросов, рассматриваемых в контексте системного подхода (О.С. Аббасова, А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, С.М. Годник, А.В. Даринский, О.В. Купцов, В.Г. Осипов, Ф.И. Перегудов и др.); психолого-педагогических проблем (Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Р.А. Валеева, К.М. Гуревич, А.М. Матюшкин, А.И. Сухарева и др.); социально-философских

аспектов (С.Г. Вершловский, В.Г. Осипов, Ф.Р. Филиппов и др.); сравнительно-педагогического анализа зарубежного опыта (С.Л. Батышев, А.И. Галаган, Б.С. Гершунский, В.И. Змеев, С.Ф. Катунская, В.В. Каштанов, М.Д. Князева, Е.Ю. Левитская, А.М. Митина, О.Н. Олейникова, Т.М. Трегубова, В.А. Фокин и др.); образовательных комплексов (Р.А. Алтынбаева, А.А. Андреева, Н.Ф. Григорьев, Л.А. Курбатова, Р.Н. Наурызбаева, М.Б. Никитин, А.И. Сафин, Ю.А. Хоменко, Т.М. Чурекова, Г.М. Щевелёва, Ф.Г. Ялалов и др.); ряда аспектов педагогического образования (Л.Р. Акмаев, Р.А. Исламшин, И.Е. Куров, Е.Н. Перевошикова, В.А. Рындак, Л.И. Соломко, А.П. Стуканов, Т.В. Тальникова, Ю.А. Хоменко и др.); междисциплинарных исследований (В.С. Баженова, В.Н. Скворцов, О.Н. Олейникова, И.И. Римарёва и др.); частнотеоретических исследований и практических аспектов воплощения идеи непрерывного образования в жизнь (В.И. Байденко, С.Г. Вершловский, В.П. Голованов, Н. Маливанов, Н.С. Морова и др.). Модели непрерывного образования в едином образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков рассматривала Р.М. Марданшина [145].

Анализ указанных исследований позволил определить непрерывное образование как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Этот процесс состоит из последовательно возвышающихся ступеней специально-организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса. В центре идеи непрерывного образования находится сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание. В качестве главной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого и профессионально-значимого потенциала личности [159].

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов в

соответствии с потребностями личности и общества. По некоторым оценкам, среднегодовой темп прироста новых знаний составляет 4-6 %. Это означает, что около 50 % профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения.

По мнению В.Л. Аношкиной и С.В. Резванова, понятие непрерывности образования, в том числе и профессионального, можно рассмотреть по отношению к трем основным составляющим (субъектам): личности, образовательным процессам (образовательным программам), образовательным учреждениям.

Непрерывность в таком случае связана с особой сетью образовательных учреждений, которые создают необходимое и достаточное пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей [8].

Современные исследования Международного института планирования образования ЮНЕСКО и Национального института педагогических исследований (Токио) при описании образования как непрерывного процесса в основном используют термины «lifelong education» (образование на протяжении всей жизни), «recurrent education» (рекуррентное или возобновляемое образование), «continuing education» (продолжающееся образование). В материалах этого проекта даётся следующее определение непрерывного образования: «В широком понимании непрерывное образование есть интегрированный способ учения с раннего детства до пожилого возраста. В рамках интегрированного подхода непрерывное образование отвечает разнообразным потребностям современного общества и охватывает в континууме первоначальное и продолжающееся образование, образование и обучение, профессиональное и общее образование. Поэтому сфера непрерывного образования охватывает целый ряд программ, преследующих самые разные цели, включая базовое образование, обучение, социализацию и сдерживание процессов маргинализации» [315, С.2].

Система непрерывного профессионального образования, по описанию А.С.Огнева и С.Н. Гончар, призвана обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека. Структурный компонент данной системы, направленный на реализацию первого вида образовательной мобильности, характеризуется переходом индивида от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям. Этот компонент системы включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. Компонент же системы непрерывного профессионального образования, необходимый для реализации горизонтальной образовательной мобильности, называется системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования и предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений человека в рамках существующего образовательного ценза [177].

А. А. Вербицкий, рассматривая проблему непрерывного образования, обращает внимание на понимание принципа непрерывности. Содержательное решение этой проблемы автор предлагает, используя понятие «квалификация», которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень компетентности специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. Заполнителем резервов непрерывности выступает самообразование, которое предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться [41].

Таким образом, главным системообразующим фактором непрерывного образования является личность. А.А. Сергеев, М.Г. Сергеева отмечают, что непрерывное образование должно перерасти в систему поддержки непрерывного саморазвития человека - только в этом случае человек становится субъектом профессиональной деятельности и жизни, что позволит ему реализовываться в качестве участника преобразующего социального

взаимодействия. Для решения проблемы профессионального самоопределения у любого человека в первую очередь должна быть сформирована способность к осознанию своих жизненных приоритетов. Для современной молодежи это очень непростая задача в силу того, что высокий темп социокультурных перемен современного общества создает условия хронической неопределенности. Стремительные экономические преобразования в стране и мире оборачиваются проблемой непредсказуемости собственных профессиональных и личных перспектив. Возникает необходимость создания образовательных программ, обеспечивающих преемственность содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому [215]. «Непрерывность и преемственность процесса образования» и «интеграция системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования» являются двумя из пяти основных принципов отечественной государственной политики в сфере высшего образования [2]. Непрерывное образование можно рассматривать с точки зрения его реализации в горизонтальном и вертикальном направлении. Первое предполагает использование различных форм обучения в течение всей жизни человека, дополнительно к первоначально полученному уровню образования, т.е. повышение квалификации, переподготовку и дополнительную подготовку. Второе предусматривает повышение квалификационного уровня при углублении подготовки и академичности знаний, т.е. означает переход с одного уровня образования на другой. В настоящее время понятия «многоуровневая подготовка», «многоуровневое образование», «многоступенчатое образование», «непрерывное образование» и др. зачастую рассматриваются как синонимические. Не затрагивая содержательный смысл понятий «подготовка», «образование», «обучение», «уровень» и др., в основном используемые понятия в современной сфере

высшей школы такие, как «непрерывное образование» и «многоуровневая подготовка» не являются тождественными, хотя во многом они взаимосвязаны. Сравнение содержательных составляющих этих двух понятий представлено в таблице 3.1. (В.В. Мищенко, Н.Б. Грищенко) [164].

Таким образом, понятие «непрерывное образование» является более широким, общим по своему содержанию, нежели понятие «многоуровневая подготовка» и предполагает постоянный процесс получения образования, его повышение и изменение в высших учебных заведениях или самостоятельно, в форме освоения базовых образовательных программ или посещения курсов повышения квалификации, для использования в профессиональной деятельности или проведения научных исследований и т.д. Несмотря на частность понятия «многоуровневая подготовка», оно является одним из стержневых составляющих и залогов непрерывного образования [165].

Многоуровневую подготовку дизайнера, в свою очередь, можно рассматривать с двух позиций: как процесс, продолжающийся во времени, т.е. последовательный и как процесс качественный, т.е. содержательный, углубляющийся. Это процессы, как правило, происходят параллельно. Реализация программ многоуровневой подготовки в России предполагает изменение ранее действующих ступеней (уровней) получаемого высшего профессионального образования и квалификационных требований.

В федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст.10 подчеркивается, что образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [1]. Общее и профессиональное дизайн-образование реализуются по уровням образования.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное образование; выс

шее образование - бакалавриат; высшее образование - специалитет, магистратура; высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование взрослых и дополнительное профессиональное образование [1]. Система образования создает условия для непрерывного дизайн-образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ.

Таблица 3.1.

**Сравнительная характеристика непрерывного образования
и многоуровневой подготовки**

Признак сравнения понятий	Понятие «непрерывное образование»	Понятие «многоуровневая подготовка»
1	2	3
Исходная цель	получение фундаментальных знаний и профессиональных навыков	получение фундаментальных знаний и профессиональных навыков в научно-исследовательской и педагогической сферах деятельности
Характеристика как процесса	постоянный	ограниченный только подготовкой на данном, последующих и конечном уровнях
Получаемые результаты	формальные, подтверждаемые соответствующими документами; неформальные как повышение образовательного, профессионального и культурного уровней	обязательно подтверждаемые наличием соответствующих документов определенного уровня
Самообразование	одна из форм образования	одна из форм подготовки при условии подтверждения полученных знаний и навыков и получения соответствующих документов образовательного учреждения
Формы образования (подготовки)	стажировки, курсы, программы повышения квалификации, переподготовки, дополнительной подготовки	образовательные и научно-исследовательские программы подготовки на определенном уровне

Переход с одной формы получения образования (подготовки) на другую	возможен	возможен, только при наличии документа об окончании подготовки на определенном уровне
Организации, реализующие программы образования (подготовки)	высшие учебные заведения и их структурные подразделения (факультеты повышения квалификации), экономические лаборатории на предприятиях, образовательные учреждения	высшие учебные заведения, научные учреждения

Предоставлена возможность одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Реформирование системы образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной педагогике и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Несмотря на уже имеющийся в нашей стране опыт реализации программ многоуровневой подготовки дизайнера, происходящая на наших глазах трансформация квалификационных ступеней полученного высшего профессионального образования еще не имеет определенных форматов, четко обозначенных целей и концептуальных положений и выводов на государственном уровне. Процесс перехода на многоуровневую подготовку происходит добровольно, исходя из собственных интересов и перспектив каждого высшего учебного заведения.

При этом нельзя не признать, что одновременное функционирование бакалавриата, подготовки специалистов, магистратуры, аспирантуры и докторантуры все же является более приемлемым вариантом, нежели революционный переход на сложившуюся в европейских странах трехуровневую структуру высшей профессиональной подготовки.

Постепенность дает возможность не только более конкретизировать направления такой трансформации, но и последовательно оценивать получаемые результаты пилотных проектов, а также интегрировать имеющийся за рубежом опыт с учетом отечественных интересов и сохранять при этом лучшие российские достижения.

Учебные планы и программы содержат довольно широкий перечень дисциплин, обязательных для изучения, и сравнительно небольшой – факультативных. Преемственность между программами магистратуры и аспирантуры (докторантуры) должна сохраняться также в тематике и направленности проводимых научных исследований. Актуальным вопросом остается отнесение магистратуры к программам вузовского или послевузовского обучения и сохранения в данной структуре аспирантуры. Магистратура должна оставаться программой вузовского образования, в то время как аспирантура является программой послевузовского образования [5]. Первая должна быть направлена на развитие творческих способностей, в том числе и к самостоятельным научным исследованиям, и получение квалификации, соответствующей высшему профессиональному образованию. Вторая, также как и докторантура, – ориентирована на подготовку высококвалифицированных кадров научных работников.

Законодательные требования к объемам и содержанию программ магистерской подготовки позволяют российским высшим учебным заведениям с большой самостоятельностью определять образовательные и научно-исследовательские программы послевузовского (постдипломного) обучения [1, 2, 5], что необходимо более эффективно использовать для учета региональных интересов в обучении, проведения научных исследований, изучения теоретических или прикладных аспектов экономики и др. Преемственность в образовательных программах должна обеспечиваться не только временным фактором, т.е. по уровням обучения по вертикали, но и по горизонтали, т.е. между другими курсами на данной ступени обучения.

Таким образом, главным, но и наиболее трудоемким фактором совершенствования непрерывной подготовки дизайнеров в России, является изменение содержательной части образовательного процесса и разработка новых учебного и методического обеспечения. В то же время традиционная «вертикальная» преемственность – последовательность между бакалавриатом и магистратурой не должна восприниматься приоритетной в современных условиях непрерывности профессионального образования, постоянного обновления и изменения квалификационного уровня, в целом устойчивого развития личности. Каждая последующая ступень профессионального образования должна предусматривать увеличение роли самообразования и вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Содержательная интеграция между основным и дополнительным образованием обеспечивает не только подготовку узких специалистов для конкретной области дизайнерской деятельности, но и постоянное развитие личности будущего специалиста, когда студент может повышать свою общую культуру, совершенствовать социальную и профессиональную компетентность (мастерство) на каждом из уровней образования.

В разрабатываемом подходе к организации образовательного процесса по формированию творческих компетенций в качестве базовой характеристики магистра нами рассматривается его креативность (и как способность использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе, и как готовность самостоятельно ставить проблемы, заниматься углубленным анализом на основе решения всего лишь одной задачи без воздействия внешнего стимула). На развитие креативности и динамику личностной, профессиональной и духовной зрелости на этапе обучения в магистратуре, прежде всего, влияют, по нашему мнению, педагогические факторы (широкая мотивирующая креативная среда, индивидуально направленная система обучения), с которыми тесно взаимодействуют социальные (общественное признание инновационной деятельности в

макросоциуме - обществе, социальные тенденции мезосоциума - учебного и трудового коллектива) и психологические факторы (уровень интеллектуальной активности, лидерские качества, готовность к совместной творческой деятельности, адекватная самооценка, самоорганизация творческой деятельности).

Способность к непрерывному образованию в значительной степени зависит от наличия у индивида навыков не только к обучению, но и к самообучению, самообразованию. Такие навыки включают способность к работе без прямого контроля преподавателя, знания о том, как получить информацию из внешних источников (например, из библиотеки, Интернет), способность поставить цели и продумать стратегию для их достижения, найти альтернативные пути достижения целей, навык самооценки и т.д. В связи с этим необходимо стимулировать активность студентов в отношении своих образования и обучения, оценивании и определении целей, содержания и даже методов и средств подготовки. В итоге это будет способствовать более реальному и объективному подходу выпускников к своей профессиональной карьере и построению собственной образовательной траектории.

В настоящее время стала общепризнанной необходимость непрерывного образования, а в Европейском Союзе оно рассматривается как один из главных элементов социальной модели. Основными постулатами непрерывного образования, сформулированными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию для XXI века и выражающими суть этого процесса, стали: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокровище»: отмечено, что «Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни со всеми ее преимуществами – гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве... Подобное образование помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности должно превратиться в процесс

непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую среду и содействовать выполнению социальной роли в процессе труда и жизни в обществе» [2].

Разнообразие форм, в которых происходит образовательная деятельность, обусловлено дифференциацией целей и задач образования в направлении более активного участия самого субъекта. Как известно, люди осваивают и превращают в свое достояние имеющийся в обществе социально-культурный опыт не только в стенах образовательных учреждений. Многие формы обучения и учебы практиковались и на ранних стадиях человеческой истории, когда не существовало ни специализированных учреждений, ни специально подготовленных и работающих за особую оплату учителей. Знания, умения и навыки человек приобретает разными путями. Немаловажное значение при этом имеет опыт участия в различных видах деятельности и в ходе межличностных контактов, наложивший свой отпечаток на понимание жизненных проблем и на выбор способов их разрешения. Этот опыт может быть позитивным или негативным, однако, результаты такого "учения у жизни" являются, в определенном смысле, одним из не учтенных формализованным образом показателей образования.

На современном этапе развития образования произошла институционализация различных, в том числе и не существовавших ранее видов образования. ЮНЕСКО ввела специальную терминологию, отражающую различные степени организованности образовательных услуг: формальное, неформальное и информальное образования, которые явились компонентами основы формирования системы образования взрослых. В дизайн-образовании необходимо использовать в комплексе разнообразные формы и методы формального, неформального и информального образования.

Формальное дизайн-образование представляет собой долгосрочную программу или кратковременный курс, по завершении которых у выпускника, успешно сдавшего итоговые экзамены, возникает совокупность законодательно установленных прав. В частности, право заниматься оплачиваемой трудовой деятельностью по профилю, в области дизайн пройденного курса обучения, право занимать более высокую должность в служебной иерархии, право поступать в учебные заведения более высокого ранга. Основанием для предоставления названных прав служит диплом или иной сертификат единого, как правило, общегосударственного или международного образца. Отсюда необходимая стандартизация учебных программ и нострификация, обеспечивающие взаимозаменяемость работников одного и того же профиля и уровня квалификации.

Интересно, что современными учеными, зарубежными (И. Араухо, Р. Арнхейм, А.Э.Бринкман, М.Вертгеймер, А.Гильдебранд, С.М.Даниэль, Ж.Зейтун, Ф.Кликс, А.Г.Раппопорт и др.) и отечественными (Н.Л. Адаскина, Б.Г. Бархин, А.В.Иконников, Т.В.Козлова, Л.И.Кириллова, С.А.Малахова, Н.Г.Салмина и др.), понятие «формальное образование» используется и на методическом уровне. Например, с целью интенсификации учебного процесса, быстрее включения в реальную практическую деятельность уже на начальной стадии учебного проектирования, повышения информационной содержательности материала, поиска выразительных средств и возможностей достижения эмоционально-психологического комфорта, обеспечения высокого эстетического уровня дизайн-разработок и мобилизации творческого потенциала на всех этапах проектирования представляется необходимым совершенствование теоретической и практической сторон курса пропедевтической подготовки студента-дизайнера при акценте на роль формального образования. Через упражнения формального характера студентами осваивается визуальный язык дизайна, возможности его интерпретации и практического приложения в зависимости от поставленных

условий и решаемых задач. Область изучения формального и формализации, некоторое время назад считавшаяся непопулярной в официальной области исследований, представляет сугубый интерес для раскрытия содержания профессиональных источников и механизмов творческих поисков дизайнеров в процессе обучения и практической деятельности и потому особенно своевременна. Сам термин «формализация» и «формальное» часто употребляется в литературе по вопросам дизайна. Но почти нет литературы, специально посвященной рассмотрению формализации в дизайне и, особенно в пропедевтике дизайна, значения формализации для повышения эстетического уровня учебного и практического проектирования в дизайне.

Основной признак неформального образования – отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности. При этом могут наличествовать все другие признаки обучения – целесообразность, процедура зачисления, лекционно-семинарские занятия, система оценивания успешности, сертификат об окончании с указанием содержания пройденного курса. Однако последний обычно не дает права заниматься трудовой деятельностью на профессиональных началах или поступать в учебные заведения, где требуется документальное подтверждение уровня академической квалификации. Неформальное образование взрослых обычно ориентировано на пополнение знаний и умений в области любительских занятий и увлечений в какой-то области науки или искусства; связано со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту, в сфере межличностных отношений, для компетентного участия в различных видах социальной деятельности.

Непрерывное образование характеризуется систематизированностью обучения и целенаправленной деятельностью обучающихся, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества, его результатом является приращение образовательного потенциала (Н.И. Бычкова). В отличие от

формального, неформальное образование осуществляется не учебными заведениями, а различными другими организациями и учреждениями, и не всегда профессиональными педагогами (преподавателями). Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании. С учетом того, что именно неформальное образование может эффективно решать задачу восполнения дефицита компетентности дизайнера, например по аэрографии, актуализируется необходимость научно-педагогического осмысления обучения взрослых в условиях неформального образования и разработки его теоретико-методологических основ.

Информальное (спонтанное, самостоятельное) образование является ведущим за последние несколько лет. Информальное образование – один из действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе непрерывного образования. Информальное образование является общим термином для образования за пределами стандартной образовательной среды: индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализующееся за счёт собственной активности индивида в окружающей его культурно-образовательной среде; общение, чтение, посещение учреждений культуры путешествия, средства массовой информации и т.д., когда будущий дизайнер превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития, результат повседневной профессиональной, досуговой и семейной деятельности [180].

Таким образом, развитие российской системы непрерывного профессионального образования в сфере дизайна протекает в русле общеевропейских и мировых тенденций. Одним из показателей качественного образования является способность вуза готовить профессиональную элиту - магистров-дизайнеров, обладающую творческими компетенциями и

обеспечивающую формирование инновационного потенциала как стратегического ресурса развития общества, как совокупность свойств, обуславливающих его способность, с одной стороны, удовлетворять требованиям общества и государства в области подготовки квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми личностными качествами и квалификацией, а с другой - удовлетворять потребности и интересы личности в творческом саморазвитии и самовыражении.

3.2. Дополнительное профессиональное образование педагогов в сфере дизайна

Современная социально-экономическая ситуация предъявляет повышенные требования к преподавателям российских вузов, готовящих студентов к овладению общекультурными и профессиональными компетенциями в достаточно короткий срок. Сегодня высоко ценятся качество преподавания, самобытность, оригинальность преподавателя, его способность наладить контакт с аудиторией, широкая эрудированность и наличие знаний в смежных областях [166]. Целью современного преподавания является не только передача конкретных знаний своим студентам, но и развитие у них навыков самостоятельного мышления, творческого подхода, собственных ресурсов и формирование индивидуального стиля преподавания, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта.

В «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» определяющими требованиями к педагогу является умение разрабатывать новые и развивать существующие дисциплины по профилю кафедры; руководить научными исследованиями по теме, соответствующей профилю кафедры, завершая эту работу научной публикацией; руководить научно-исследовательской работой студентов и т.п. [6]. Данный вывод

обоснован и содержанием профессиональных стандартов и проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

В соответствии с исследованиями Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, Ю.В. Назарова, М.О. Суриной, А.А. Сурина современный педагог, осуществляющий педагогическую деятельность в системе дизайн-образования, должен обладать профессиональным мышлением, владеть средствами и методами профессиональной деятельности, владеть понятийным аппаратом через систему условно-схематизированных образов, отражающих основное содержание базовых понятий в определенной дисциплинарной области (колористической, художественной, дизайнерской и др.), преодолевать полученные знания через творческое решение педагогических задач (выявление стереотипного образа, осознанное его разрушение и трансформация) [224].

Дизайнерская деятельность предполагает высокий уровень креативности, так как направлена на создание объектов, обладающих индивидуальным своеобразием и требующих особого восприятия, что диктует изменение целенаправленности подготовки преподавателей, содержанием и конечной целью которой должна стать личностно ориентированная педагогика. Креативность преподавателя предполагает видение новой проблемы в знакомой ситуации и нахождение способов ее решения, способность самостоятельно комбинировать и преобразовывать уже известные способы профессионально-педагогической деятельности. Помимо профессионального потенциала преподавателя, особую значимость приобретает его способность решать нестандартные, творческие задачи. Это требует усиления творческой составляющей образовательного процесса в профессиональной подготовке специалиста. Преподаватель, независимо от профиля своей подготовки, должен принимать социально значимые решения, в том числе в нестандартных ситуациях, которых с учетом сегодняшних условий становится все больше.

Целесообразно обозначить уровни педагогического творчества:

1-й уровень -уровень воспроизведения готовых рекомендаций, элементарного взаимодействия со студенческой группой. Преподаватель использует обратную связь, корректирует свои действия по результатам обратной связи, но действует «по методичке», по шаблону, по опыту других преподавателей.

2-й уровень -уровень оптимизации деятельности на лекционных, семинарских и практических занятиях, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного преподавателю содержания, методов и форм обучения.

3-й уровень -уровень эвристический. Преподаватель использует творческие возможности живого общения со студентами.

4-й уровень -уровень личностно самостоятельный, креативный, самый высокий уровень творчества преподавателя (В.А. Кан-Калик, А.А. Никифоров) [102].

Образование как процесс и результат в контексте отмеченных уровней приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, субъектности и самооценности студентов, их социокультурной адаптации. По мнению Г.М. Коджаспировой, развитие образования требует обязательной антропологической экспертизы. Антропологическая экспертиза образовательной реформы - критериальное определение уровня достижения цели преобразований: реализации интересов студента как индивидуального, конкретного субъекта, творца и носителя общественного сознания и культурных ценностей [120].

Антропологический подход обеспечивает все этапы процесса выработки критериев оценки качества образования: фиксирует эталонные требования к результату (через описание обретенных человеком качеств и способностей), определяет требования к содержанию и процессу педагогического взаимодействия, настроенного на решение задач развития учащихся (Ш.А. Амонашвили, М.Р. Битянова, Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев,

Г.М. Коджаспирова, Т.И. Колесникова, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.). В процессе взросления студента степень педагогического влияния на него должна уменьшаться, замещаясь приобретенным им опытом и усвоенными навыками самостоятельного решения проблем.

Характеризуя педагога с учетом антропологического подхода, способного достичь креативного уровня преподавания, выделяют его необходимые качества:

- *трансцендентность* — это качество включает знание собственной Я-концепции и отражает осознание личности самой себя как источника информации для других, как содержание жизни для других (А. Маслоу, п.1.1.). Трансцендентный преподаватель находится в постоянном совершенствовании, в поиске, увлечен предметом преподавания, причем ему важно не блистать эрудицией перед учениками, а находить все новые знания, помогающие ему решать совместно со студентами возникающие проблемы;

- *эмпатийность* - способность понимать и чувствовать другого человека; сопереживать, иметь эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях;

- *толерантность* -терпимость, переносимость чего-либо, устойчивость к воздействию; отсутствие тяжелых переживаний и резких реакций, несмотря на наличие фрустраторов; терпимость к чужому мнению и убеждениям, обеспечивающая право и свободу человека иметь свои суждения и позиции в социальном мире;

- *конгруэнтность* преподавателя включает опыт самопознания, саморегуляции, понимания собственных психических процессов;

- *конструктивность* (неконфликтность) - опыт преодоления противоречий, умение разрешать конфликтные ситуации конструктивно, на ненасильственной основе. Неконфликтность прямо противоположна агрессивности и предполагает доброжелательную настроенность на студентов;

- *совместность* (или совместимость во взаимодействии с людьми и опыт совместного решения проблем) — имеется в виду умение пребывать в «событийной общности». Общность, по выражению В.И. Слободчикова, есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов, взаимное принятие, внутренняя расположенность друг к другу.

- *рефлексивность* — качество педагога, включающее самоанализ и анализ процесса взаимоотражения личностей. Рефлексия как деятельность самопознания есть процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека и осознания того, как он воспринимается партнерами по общению [230].

Креативный педагог, обладающий вышеизложенными качествами, определенным образом проявляется в профессиональной деятельности, в мировоззрении, поведении, отношении к студенту, к себе, в выборе методов и средств обучения и воспитания. В процессе обучения преподавателей педагогическому сопровождению формирования креативности студентов с учетом антропологического подхода, реализовывались следующие принципы:

1. Принцип практико-ориентированного целеполагания.

Любая образовательная ситуация или технологический этап обучения выступают поводом для первичного целеполагания преподавателя, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате преподаватели соотносят свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, формируется навык грамотного целеполагания.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.

Реализация потенциала образовательной программы возможна лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности. Необходимо дать преподавателю возможность выбора способов достижения целей, форм ее выполнения, сформировать собственный взгляд на проблему, сделали аргументированные выводы.

Этот принцип устанавливает соответствие формируемых компетенций действующим образовательным стандартам. Преподаватель может не только выбрать образовательные компоненты из предлагаемого ему набора, но и создать собственные элементы своей образовательной траектории. Чем большую степень включения студента в конструирование собственного образования обеспечивает преподаватель, тем полнее оказывается индивидуальная творческая самореализация студента. Принцип выбора образовательной траектории означает, что при освоении учебных дисциплин возможно получение компетенций разного уровня как по теоретическим, так и по практическим аспектам. Для реализации этого принципа преподаватель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать иные смыслы образования, которые могут быть у студентов.

3. Принцип продуктивности обучения.

Согласно этому принципу, главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение преподавателя, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов деятельности. Образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных и профессиональных качеств, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и профессиональной деятельности.

Сформулированные цели обучения, составленные планы, алгоритмы, найденные способы деятельности, рефлексивные суждения и самооценка являются продуктами профессиональной деятельности наряду с исследованиями, выполненными работами и пр.

4. Принцип первичности образовательной продукции преподавателя.

Согласно этому принципу создаваемое обучающимся личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области.

Принцип первичности образовательной продукции преподавателя дополняется существенным требованием: объекты познания и применяемые методы познания должны соответствовать реальным практическим объектам и методам, которые имеются в изучаемой области деятельности. В традиционной вузовской образовательной практике следует делать акцент на исследовании реальных процессов, а не на изучении информации о них. Традиционная деятельность «по изучению знаний» уступает место предметной деятельности «по добыванию знаний». В результате образовательная деятельность носит продуктивный личностный характер, а усвоение общеобразовательных стандартов студентов происходит через сопоставление с собственными компетенциями преподавателя.

5. Принцип ситуативности обучения.

Чтобы организовать творческую деятельность студента, преподаватель создает или использует возникшую образовательную ситуацию; цель которой – вызвать мотивацию и направить деятельность обучающегося в направлении получения компетенций и решения связанных с ними проблем. Чтобы студент создал свой вариант мотивирования из различных теорий мотиваций, он должен заинтересоваться этой проблемой; ему нужно помочь выяснить смысл этих теорий, их связь друг с другом, дать возможность почувствовать эту связь; затем предложить научиться выявлять закономерности в различных подходах к влиянию на людей. Лишь вооружившись средствами психологического творчества, студент сконструирует собственную модель воздействия. Любое положительное проявление его творчества студента должно находить поддержку преподавателя. Смысл построения ситуаций, в которых студент может проявить самостоятельность, состоит в обеспечении его образовательного движения.

6. Принцип образовательной рефлексии.

Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия – это осознание способов деятельности,

обнаружение ее смысловых особенностей. Преподаватель осознает не только сделанное, но и способы деятельности.

Формы образовательной рефлексии преподавателя и студентов различны: письменное обсуждение, анкетирование, графическое изображение происходящих изменений, работа в группах, различные виды практик. Рефлексия – необходимое условие для того, чтобы студент и преподаватель видели схему организации образовательной деятельности, конструировали ее в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты.

В целях реализации указанных нами выше принципов внедрения практикоориентированности в учебный процесс, необходимо обеспечить ряд базовых предпосылок:

- мотивационное обеспечение учебного процесса;
- связь обучения с практикой;
- сознательность и активность студентов, соавторство с преподавателем.

Таким образом, в рамках практико-ориентированного обучения преподаватель развивает внутреннюю мотивацию студента, так как появляется возможность свободного выбора способов решения обсуждаемой проблемы; студенты ощущают собственную компетентность; переживают собственную автономию.

В системе современного образования актуальными являются вопросы разработки и внедрения в учебный процесс педагогических технологий, повышающих качество, уровень мотивации, привлекательность процесса познания.

Целью практико-ориентированного обучения является интенсификация процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций. Результатом практико-ориентированного подхода в обучении должен являться бакалавр (магистр), способный

эффективно применять в практической деятельности, имеющиеся у него компетенции.

Сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов, в приобретении новых знаний и формировании практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем. В системе практико-ориентированного обучения преподаватель формирует у студентов следующий практический опыт: сопоставления, оценки явлений, процессов, выявления причинно-следственных связей, постановки задач, потребности в дальнейшем пополнении предметных знаний. Реализация практико-ориентированного обучения предполагает рассмотрение практики как источника познания, как предмета познания при комплексном подходе к анализу фактов, как средства познания.

Реализация целей исследования, анализ современных требований к преподавателю, занятому в системе образования в сфере дизайна, обосновали необходимость обучения преподавателя, его подготовку к процессу педагогического сопровождения формирования креативности студентов.

В связи с этим были разработаны и реализованы формы, методы и технологии обучения, а также обеспечены материально-технические условия и средства для организации самообразования преподавателя.

Следует отметить, что подготовку преподавателя к педагогическому сопровождению формирования креативности студентов мы осуществляли в условиях дополнительного профессионального образования – краткосрочные курсы повышения квалификации (72 часа), а также в процессе организации творческих мастерских, творческих лабораторий. В конце XX столетия в педагогических вузах появилась новая инновационная форма организации учебного процесса - учебно-творческая мастерская, которая наряду с другими может составлять основу профессионально-творческой подготовки студентов. Т.И. Бербаш (2005) выявлены и экспериментально обоснованы педагогические

условия формирования и развития самостоятельности в условиях учебно-творческой мастерской педагогического вуза [25]. А.В. Смирнов (2010) предлагает теоретическую концепцию творческой лаборатории в системе непрерывного довузовского художественного образования [232]. Создание собственной творческой лаборатории в высшей школе описывают Н.И. Мешков и Н.Е. Садовникова (2010) [157]. В действующие дополнительные профессиональные образовательные программы «Проблемы уровневого образовательного процесса в высшей школе», «Научно-инновационная деятельность в профессиональном образовании» были включены модули, посвященные изучению инновационных форм и технологий проведения лекционных и практических занятий, а также технологий организации самостоятельной работы студентов. Креативность педагога допускает видение новой проблемы в знакомой ситуации и нахождение способов ее решения, способность самостоятельно комбинировать и преобразовывать уже известные способы профессионально-педагогической деятельности. В нашем исследовании разработаны и внедрены в образовательный процесс модули дополнительных образовательных программ, целью которых является развитие креативности преподавателей. Образовательная программа повышения квалификации преподавателя высшей школы включает модули: «Современные образовательные технологии», «Организация проектной деятельности», «Психолого-педагогические особенности педагогической и образовательной деятельности», «Активные и интерактивные формы проведения занятий», «Использование информационных компьютерных технологий» и др. Для педагогов организовывалась такая форма проведения занятий, как игровое проектирование, при которой участники занятия организуются в небольшие группы для работы над проектом, потом сравнивают результаты в условиях презентации каждого проекта на межгрупповом пленуме, а затем обсуждают инновационные подходы и идеи. Метод игрового производственного проектирования характеризуется следующими признаками:

- наличие исследовательской или инженерной задачи (проблемы), которую формулирует студентам преподаватель;
- разделение группы на небольшие подгруппы, разработка вариантов решения поставленной задачи (проблемы);
- представление варианта решения задачи (проблемы) с последующим анализом участниками занятия.

Метод игрового проектирования имеет особую актуальность при изучении инженерных и дизайнерских дисциплин, поскольку позволяет приблизить студентов к реальной проектно-конструкторской деятельности, участвовать в решении инженерно-технологических задач. В мастер-классе, по опыту Казанского федерального университета (Г.Ж. Фахрутдинова, 2013), в творческой лаборатории преподавателя студенты анализируют разнообразные по жанру, виду и целевому предназначению ситуации-кейсы. Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями [192]. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности студентов, но под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия. Далее представим тематический план занятий с преподавателями и примеры форм проведения занятий. В тренинговых упражнениях разыгрывают инсценировки, ситуации в ролях, отслеживают видеозаписи. Л.Ю. Иванова (2007) предлагает педагогический тренинг, который обладает следующими функциями: моделированием педагогической задачи (создание эталона определенного профессионального качества), формированием умений и навыков определенного вида деятельности, оптимизацией самого процесса формирования профессиональных качеств учителей; диагностикой и коррекцией (при необходимости) профессиональных

умений и навыков; развитием способности адекватного и полного познания себя и других людей, организацией деятельности преподавателей по профессиональному самообразованию и самовоспитанию, выступая в качестве формы, способа и средства, реализацией личностного подхода и созданием ситуации успеха для каждого участника тренингового занятия [97].

Таблица 3.2.

Тематический план работы с преподавательским составом

	<i>Содержательный блок</i>	<i>Кол-во часов</i>	<i>Формы проведения занятий</i>
	Концентрированное дизайн-образование	4	Проектные лекции
	Практико-ориентированное образование	4	Проектные лекции
	Обогащающее дизайн-образование	4	Тренинговые упражнения
	Фреймовый подход к организации обучения в дизайн-образовании	6	Кейсы
	Всего:	18	

Остановимся подробнее на содержании и технологии проведения творческой лаборатории. Задачами творческой лаборатории являются: ознакомить членов лаборатории с основными группами педагогических технологий; проанализировать технологический подход к построению обучения, выяснить его реальные возможности и сферу применения; проводить консультации для преподавателей в самостоятельной научно-методической работе.

Тема занятия в творческой лаборатории: «Фреймовый подход к обучению». Цель занятия - формирование у преподавателей умений разработки фреймов как дидактической единицы содержания программ дисциплины.

Педагогическая творческая мастерская - это динамичная, вариативная и интегративная форма организации профессионального обучения, осуществляемая в совместной диалоговой деятельности преподавателя со студентами, характеризующаяся рефлексивной личностно-деятельностной организацией, погружением в педагогический процесс и направленная на творческое самообразование, саморазвитие и самореализацию личности каждого участника деятельности [187].

Решая задачи организации самообразовательной деятельности преподавателя в процессе обучения, было обеспечено доступ преподавателей к электронным образовательным ресурсам. В соответствии с интересами обучающихся преподавателей были рекомендованы дополнительные курсы повышения квалификации по программам: Adobe Photoshop, CorelDraw, Adobe InDesign, Adobe After Effects, Autodesk, 3d`sMax, Maya, AutoCAD, SolidWorks.

Таким образом, использование активных и интерактивных форм проведения занятий с преподавателями в образовательном процессе, а также в системе дополнительного профессионального образования дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания, выработать навыки использования знаний в нестандартных ситуациях, выработать профессиональные умения работы с обучающимися в соответствии с целями нашего исследования. Курсы повышения квалификации и организованное нами обучение педагогическому сопровождению формирования креативности студентов дают возможность преподавателям освоить и актуальные компьютерные программы.

Анализ психолого-педагогической литературы, опыта работы ведущих вузов России, занимающихся подготовкой студентов в сфере дизайна, позволил определить концептуальные основы модели педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Данные концептуальные положения основаны на интеграции

идей обогащающего, практико-ориентированного, концентрированного обучения, технологии фреймов.

В соответствии с задачами исследования разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна. Основными компонентами модели педагогического сопровождения являются: целевой компонент, педагогическая деятельность и образовательная деятельность преподавателя, комплекс педагогических условий, направленных на организацию и управление образовательной и самообразовательной деятельностью студентов. Предложенная модель педагогического сопровождения формирования креативности студентов в условиях непрерывного дизайн-образования позволяет раскрыть структуру, содержание и взаимосвязи компонентов образовательного процесса, конкретизировать педагогические условия и особенности педагогической и образовательной деятельности.

Разработан комплекс педагогических условий – педагогическое сопровождение – направленных на изменение ценностно-смысловых ориентаций и установок субъектов образовательного процесса с целью творческого развития студентов дизайнеров в условиях непрерывного образования: нормативно-правовые, мотивационные, содержательные, организационно-управленческие, научно-методические, кадровые, материально-технические. Данные условия позволяют педагогу осуществлять управление образовательной деятельностью студентов, мониторинг уровня сформированности креативности у будущих дизайнеров, координировать самообразовательную деятельность студентов.

В соответствии с нормативно-правовыми документами в области образования, современными отечественными и зарубежными исследованиями (в том числе международного института планирования образования ЮНЕСКО и Национального института педагогического исследования г. Токио),

непрерывное образование в сфере дизайна определяется как система целенаправленного получения, совершенствования и развития знаний, умений и навыков в течение всей жизни человека (в учебных заведениях, путем самообразования, в процессе профессиональной деятельности) с помощью элементов дизайна, интегрированных в образовательную среду, или образовательной среды, созданной с помощью дизайна, для формирования культурных образцов с целью повышения качества жизни как самого человека, так и общества в целом. Непрерывное образование в сфере дизайна является основой подготовки дизайнера к инновационной деятельности.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Перечислите составляющие комплекса педагогических условий, направленные на изменение ценностно-смысловых ориентаций субъектов образовательного процесса с целью творческого развития студентов дизайнеров в условиях непрерывного образования.

2. Раскройте суть условий, позволяющих педагогу осуществлять управление образовательной деятельностью студентов: нормативно-правовые, мотивационные, содержательные, организационно-управленческие, научно-методические, кадровые, материально-технические.

3. Как определяется непрерывное образование в сфере дизайна в соответствии с нормативно-правовыми документами в области образования?

4. Система целенаправленного получения, совершенствования и развития знаний, умений и навыков в течение всей жизни человека (в учебных заведениях, путем самообразования, в процессе профессиональной деятельности) с помощью элементов дизайна, интегрированных в образовательную среду, или образовательной среды, созданной с помощью дизайна, для формирования культурных образцов с целью повышения качества

жизни как самого человека, так и общества в целом – это_____.

5. Какое образование в сфере дизайна является основой подготовки дизайнера к инновационной деятельности?

6. Каковы функции педагога-фасилитатора в современном дизайн-образовании?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Значительные современные изменения в общественной идеологии и системе ценностей, коснувшихся сфер производства, привели к необходимости поиска нового, концептуального обоснования педагогического сопровождения творческого развития как личностного ресурса профессиональной компетентности в подготовке специалистов творческой профессии, к которым относится профессия дизайнера (согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 070600.62 Дизайн).

Специфика профессиональной компетентности дизайнера заключается в единстве взаимоисключающих характеристик: готовность работать по имеющимся образцам и утвержденным производственным схемам в точном соответствии с ГОСТ и, одновременно, обязательная направленность на создание нестандартного, оригинального продукта. Такое своеобразие содержания профессиональной деятельности дизайнера требует индивидуального подхода к подготовке отдельного специалиста, что отрицает массовый характер тиражирования используемых при этом педагогических технологий.

Содержание данного пособия позволяет определить конкретные концептуальные положения, основанные на интеграции идей обогащающего и практико-ориентированного обучения, концентрического обучения и педагогические концепции фреймов в аспекте оптимизации процесса

педагогического сопровождения формирования креативности у будущих дизайнеров.

ГЛОССАРИЙ

Авангардизм - (франц. *avantgardisme* от *avant* - передовой и *garde* - отряд) - обобщенное название экспериментальных течений, школ, концепций, идей, творчества отдельных художников XX в., преследующих цели создания совершенно нового искусства, не имеющего связей со старым.

Вариантное моделирование - это экспериментирование с проектной моделью, способ развертывания во времени замысла, присутствующего в представлении дизайнера «идеально» в начале творческого процесса, когда в моделировании происходит перекодирование информации из идеальной формы в материальную.

Графическое моделирование заключается в создании набросков, рисунков, схем, эскизов и чертежей, отражающих состояние объекта на графических моделях в процессе проектирования по отдельным стадиям.

Клазура - особый вид творчества, близкий к импровизации на заданную тему, когда сочинение происходит непосредственно в процессе исполнения клазуры, внезапно и неожиданно.

Креативность — способность к продуктивной (творческой) деятельности; личностное качество индивида, выраженное в его предрасположенности и готовности создавать, т.е. делать реально существующими, социально значимые новые продукты своей деятельности (А.М. Новиков, 2013).

Концентрированное обучение — особая технология организации образовательного процесса, при которой внимание преподавателей и обучающихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения занятий, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели и более крупных организационных единиц обучения. Цель концентрированного обучения

состоит в повышении качества обучения и воспитания обучающихся (достижение системности знаний и умений, их мобильности и т.д.) путем создания оптимальной организационной структуры образовательного процесса (С.Я. Батышев, А.М. Новиков).

Логико-математическое моделирование служит созданию количественных моделей, предполагает измерение компонентов объекта и наличие критериев оценки, отображает зависимости между компонентами в виде формул, уравнений и логических условий с целью оптимизации проектных решений.

Макетирование или предметное моделирование состоит в объемно-пространственном выражении представлений об оригинале в материале макета и служит уточнению, развитию и проверке этих представлений.

Моделирование - активный процесс, позволяющий дифференцированно подходить к получаемой информации, отбирать определенные свойства модели, проникать в ситуацию, пересматривать отношение к исходным предпосылкам и следствиям, углублять представление о проектируемом объекте в широком градостроительном контексте, переформулировать проблему.

Непрерывное образование в сфере дизайна — система (среда) целенаправленного получения, совершенствования и развития знаний, умений и навыков в течение всей жизни человека (в учебных заведениях, путем самообразования, в процессе профессиональной деятельности) с помощью элементов дизайна, интегрированных в образовательную среду, или образовательной среды, созданной с помощью дизайна, для формирования культурных образцов с целью повышения качества жизни, как самого человека, так и общества в целом (М.Е. Ёлочкин).

Образование – процесс и результат овладения системой научных знаний, познавательных умений и навыков, развитие творческих сил и способностей личности.

Обогащающее обучение ориентировано на привнесение в сознание студентов личностных смыслов в процессе взаимного обучения и общения через активные формы и методы обучения (Е.А. Сорокоумова).

Практико-ориентированное обучение направлено на построение образовательного процесса с учетом деятельности организаций отраслевых и региональных рынков услуг, интенсификации процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций (М.А. Холодная).

Планирование – социально–педагогическая деятельность, которая предусматривает разработку графика реализации выбранной технологии по времени, месту и видам занятий.

Педагогическое сопровождение — система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия (Е.Б. Манузина, 2011).

Первичное эскизирование - сложный творческий процесс развития рабочей гипотезы, выраженной в эскизе-идее. Ведется в масштабах эскиза. На этой стадии одно представление сменяется другим, ассоциируются новые образы и идеи, на основе повторного анализа исходных данных и освоения информации, связанной с выбранной проблемой, происходит попарное сравнение вариантов.

Принцип государственной политики в области образования –

- 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- 2) единство федерального культурного образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных

культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

б) демократический, государственно общественный характер управления образованием.

Сущность проектирования - заключается в воспроизведении характеристики будущего объекта дизайна на специально создаваемой проектной модели в соответствии с общественной, социально-культурной, утилитарно-практической, градостроительно-экологической и эстетической функциями и закономерностями формообразования.

Творчество - деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Уровень «контуров композиции» - уровень, когда из всего множества возможных композиционных построений выделяется структурно и морфологически связанная группа, «укладывающаяся» в систему заданных и уже «ассимилированных» дизайнером параметров проектной ситуации.

Уровень «композиционного каркаса» - уровень проработки проектного замысла, когда у дизайнера сложилось представление о композиционной основе будущего объекта - концентрированном выражении его композиционного строя, набора и иерархии композиционных средств, которые могут быть использованы.

Фрейм-технология — система приращения информации, построенная на использовании фрейма (единицы структурирования содержания образовательных программ) в качестве основного ее носителя, реализующего функции преобразования поступившей информации. Основным признаком

технологии является увеличение объема изучаемых знаний без увеличения учебного времени (Т.Н. Колодочка).

Фрейм — единый информационный, деятельностный и временной, четко заданный уровень овладения знаниями, компетенциями и уровнями сформированности креативности (М.Е. Ёлочкин).

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон Рос. Федерации N 273-ФЗ от 29.12.2012 : [ред. от 01.09.2016]. – Режим доступа : Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф.
2. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 08.12.2011 N 2227-р. – Режим доступа : Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф.
3. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с "Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года") [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 17.11.2008 N 1662-р : [ред. от 08.08.2009]. – Режим доступа : Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф.
4. Адлер, Ю. П. Система качества в высшем образовании / Ю. П. Адлер, Е. Ю. Тишина, С. В. Шелапутина // Система обеспечения качества в дистанционном образовании : сб. науч. тр. / науч. ред. С. А. Щенников ; Междунар. ин-т менеджмента ЛИНК. – Жуковский, 2000. – Вып. 1. – С. 23-26.
5. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А. В. Кирьякова. – Москва : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 336 с.
7. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Якорь, 2000. – 600 с.
8. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

9. Аристова, У. В. Моделирование системы профессиональной подготовки дизайнеров в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / У. В. Аристова. – Москва, 2007. – 32 с.
10. Андреева, О. П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. П. Андреева. – Йошкар-Ола, 2011. – 30 с.
11. Артюшина, М. В. Психология деятельности в педагогическом менеджменте : учеб. пособие / М. В. Артюшина, Л. М. Журавлева, Л. А. Колесниченко. – Киев : КНЕУ, 2008. – 336 с.
12. История среднего профессионального образования в России / П. Ф. Анисимов, В. М. Демин, В. М. Зуев [и др.] ; под ред. Ю. Л. Кириллова, Т. Н. Маннина. – Москва : Новь, 2000. – 700 с.
13. Анисимов, П. Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования / П. Ф. Анисимов // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 3.
14. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
15. Ассесоров, А. И. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Ассесоров. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
16. Бабилурова, Н. Г. Формирование профессиональной компетентности педагогических кадров через систему повышения квалификации / Н. Г. Бабилурова, И. А. Палкина // Среднее профессиональное образование. 2004. – № 11. – С. 26.
17. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2006. – 268 с.
18. Батышев, С. Я. Энциклопедия профессионального образования / С. Я. Батышев. – Москва : Наука, 2000. – 249 с.
19. Башина, Т. Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности / Т. Ф. Башина // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 521-525.
20. Безюлева, Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: точка зрения психолога / Г. В. Безюлева // Профессиональное образование. – 2005. – № 12. – С. 21.
21. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность / В. А. Беликов. – Москва : Акад. Естествознания, 2010. – 310 с.

22. Белоновская, И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса / И. Д. Белоновская. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2006. – 213 с.
23. Белкина, В. Н. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов / В. Н. Белкина, Г. В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 23.
24. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – Москва : АСТ : Хранитель, 2006. – 414 с.
25. Бербаш, Т. И. Формирование и развитие самостоятельности студентов в учебно-творческой мастерской художественно-графического факультета педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Бербаш. – Липецк, 2005. – 29 с.
26. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 55-64.
27. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С. К. Бондырева. – Москва : МОДЭК, 2005. – 78 с.
28. Бондырева, С. К. Духовность (психология, социология, семантика) : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Москва : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2007. – 144 с.
29. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Междунар. пед. акад., 2005. – 209 с.
30. Бондаревская, Е. В. Проектирование инновационного пространства педагогического образования в Федеральном университете / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 57-63.
31. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РосГУ, 2000. – 352 с.
32. Бровко, Н. В. Живопись в профессиональной подготовке дизайнера : монография / Н. В. Бровко. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 157 с.
33. Бундина, Ю. М. Формирование профессиональной компетентности студента-дизайнера костюма в университетском образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. М. Бундина. – Оренбург, 2006. – 21 с.
34. Богоявленская, Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? / Д. Б. Богоявленская // Психология. – 2004. – № 2. – С. 54-65.
35. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.

- 36.Брунер, Джон. Психология познания / Джон Брунер. – Москва : Директ-медиа Паблишинг, 2008. – 782 с.
- 37.Вазина, К. Я. Модели построения отношений человека с собой и миром / К. Я. Вазина, К. А. Романова // Образование и наука. – 2001. – № 1 (7). – С. 125-132.
- 38.Варлакова, Ю. Р. Теория и методика развития креативности будущих дизайнеров-педагогов / Ю. Р. Варлакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4 (106). – С. 74.
- 39.Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования. Непрерывное образование: методология и практика / А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2003. – 233 с.
- 40.Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма / А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.
- 41.Вербицкий, А. А. Педагогическая технология в новой образовательной парадигме / А. А. Вербицкий // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – 2011. – № 3. – С. 43-46.
- 42.Вересов, Н. Н. Культурный контекст образования / Н. Н. Вересов // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 3. – С. 42-53.
- 43.Вершинин, Г. Г. Дизайн и искусство: «опасные связи» / Г. Г. Вершинин. – Москва : Архитектура-С, 2005. – 288 с.
- 44.Вишнякова, В. С. Профессиональное образование: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / В. С. Вишняков. – Москва : МП СПО, 1999. – 538 с.
- 45.Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. – Екатеринбург, 2006. – Режим доступа : <http://nashaucheba.ru/v34134>.
- 46.Воронов, Н. В. Российский дизайн. Этапы развития мирового дизайна. В 2 т. Т. 1 / Н. В. Воронов. – Москва : Союз Дизайнеров России, 2001. – 424 с.
- 47.Воронов, Н. В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. В 2 т. Т. 2 / Н. В. Воронов. – Москва : Союз Дизайнеров России, 2001. – 392 с.
- 48.Воронов, Н. В. Дизайн : русская версия / Н. В. Воронов. – Тюмень : Ин-т дизайна, 2005. – 284 с.
- 49.Воронов, Н. В. Суть дизайна. 56 тезисов русской версии понимания дизайна / Н. В. Воронов. – Москва : ГрантЪ, 2002. – 23 с.
- 50.Воспитание индивидуальности : учеб-метод. пособие / под общ. ред. Е. Н. Степанова. – Москва : Сфера, 2005. – 224 с.
- 51.Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1999. – 536 с.

52. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо-Пресс, 2000. – 108 с.
53. Газман, О. С. Педагогика свободы путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 10-39.
54. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2007. – 336 с.
55. Гаязов, А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А. С. Гаязов. – Москва : Наука, 2003. – 256 с.
56. Герасимова, А. А. Развитие творческого мышления будущих учителей изобразительного искусства средствами народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Герасимова. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.
57. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Современник, 1998. – 608 с.
58. Гершунский, Б. С. Пути повышения качества профессионального образования. Прогностический аспект / Б. С. Гершунский, В. В. Попов. – Москва : Педагогика, 1992. – 137 с.
59. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : в 2 т. / под. общ. ред. А. М. Матюшкина. – Москва, 1965. – Т. 1. – С. 443-456.
60. Гладилина, И. П. Теоретические основы педагогической технологии развития творческой одаренности молодёжи в высшей школе : монография / И. П. Гладилина. – Москва : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 336 с.
61. Глухова, А. Ю. Аттестационно-педагогический комплекс развития креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Н. Глухова. – Магнитогорск, МГСУ, 2006. – 23 с.
62. Гладких, В. Г. Теоретические основы целевого управления учреждений образования / В. Г. Гладких. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2001. – 143 с.
63. Глотова, М. И. Самостоятельная работа будущих инженеров как фактор развития информационной компетентности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. И. Глотова. – Оренбург, 2007. – 22 с.
64. Глуханюк, Н. С. Я в профессии, и профессиональное Я : Результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. – Екатеринбург : Изд-во РГПШУ, 2005. – 173 с.

65. Голубкова, О. А. Аксиологический аспект интерактивных методов обучения / О. А. Голубкова, Е. Г. Волкова // Инновации в образовании : материалы науч. конф, 28 февр. 2006 г. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 9-10.
66. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства. Специальность : 00706.01 Дизайн. – Москва : [б. и.], 2010. – 45 с.
67. Гнатко, Г. М. Проблема креативности и явление подражания / Г. М. Гнатко. – Москва : ИП РАН, 1994. – 136 с.
68. Гофман, А. Б. Мода и люди: Новая теория моды и модного поведения / А. Б. Гофман. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 232 с.
69. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
70. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – 1989. – № 2. – С. 16.
71. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 2 т. Т. 2 / В. И. Даль. – Тверь : РООССА, 2009. – 453 с.
72. Дахин, А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
73. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 14.
74. Демин, В. М. Анализ потребности в умениях / В. М. Демин, А. Б. Козин, Н. Г. Ярошенко. – Москва : Альфа-М, 2005. – 110 с.
75. Добряков, А. А. Высшие психические функции и функциональная структура гуманизованного образовательного стандарта (модели, методология, примеры) / А. А. Добряков, В. П. Печников. – Москва : Логос, 2001. – 248 с.
76. Демьянова, Ж. В. Развитие мотивационной сферы студентов как условие эффективного формирования лингвистической компетенции на неязыковом факультете педвуза / Ж. В. Демьянова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 102-106.
77. Дергач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Дергач. – Москва : Воронеж, 2004. – 124 с.
78. Дижур, А. А. Начало Баухауза. К 70-летию основания школы / А. А. Дижур // Техническая эстетика. – 1989. – № 12. – С. 24-29.

79. Долженко, О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Т. Шатуновский. – Москва : Высш. шк., 1990. – 191 с.
80. Доман, Г. Д. Как развить интеллект ребенка / Г. Д. Доман. – Москва : Аквариум, 2000. – 320 с.
81. Дьяченко, В. К. Основные направления развития образования в современном мире / В. К. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Москва : Шк. технологии, 2005. – 512 с.
82. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 368 с.
83. Ермилова, В. В. Моделирование и художественное оформление одежды / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова. – Москва : Мастерство : Академия : Высш. шк., 2000. – 184 с.
84. Еськов, В. М. Поддержка одаренности — социальная необходимость для поддержки безопасности России / В. М. Еськов. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2001. – 205 с.
85. Жадова, Л. А. ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН. Страницы истории / Л. А. Жадова // Декоративное искусство СССР. – 1970. – № 11. – С. 27-34.
86. Жаров, А. А. Профессиональная компетентность / А. А. Жаров // Методист. – 2004. – № 3. – С. 12.
87. Жданова, Н. С. Моделирование содержания профессиональной подготовки будущих дизайнеров / Н. С. Жданова // Вестник ОГУ. – 2008. – № 4 (94). – С. 52-56.
88. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
89. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 223 с.
90. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Москва : АПО, 2002. – 143 с.
91. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлов, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Изд-во МПСИ, 2005. – 161 с.
92. Зимняя, И. Н. Ключевые компетенции — новая ключевая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
93. Зимняя, И. Н. Общая культура и социально-профессиональная компетентность / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

94. Зникина, Л. С. Условия формирования профессиональной компетенции специалистов / Л. С. Зникина // Профессиональное образование. Приложение «Педагогическая наука – практике». Новые исследования. – 2004. – № 4. – С. 18-20.
95. Иванченко, В. Н. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Иванченко. – Ростов-на-Дону, 2010. – 210 с.
96. Ильевич, Т. П. Проектирование педагогического процесса в условиях лично ориентированного образования / Т. П. Ильевич. – Тирасполь : ТПУ, 2002. – 237 с.
97. Иванова, Т. В. Социально-психологические проблемы городской ментальности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Иванова. – Ярославль, 2004. – 29 с.
98. Ильинский, И. И. Качество — ядро, образовательного процесса / И. И. Ильинский // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 22-24.
99. История дизайна : учеб. пособие / под ред. А. Н. Лаврентьева. – Москва : Гардарики, 2006. – 303 с.
100. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 448 с.
101. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
102. Кабардов, М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-50.
103. Кадигроб, Е. И. Развитие умений убеждающего воздействия будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Кадигроб. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
104. Калиничева, М. М. Научная школа эргодизайна ВНИИТЭ: предпосылки, истоки, тенденции становления / М. М. Калиничева, Е. В. Жердев, А. И. Новиков. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 368 с.
105. Калмыкова, А. А. Проблема развития креативности в исследованиях отечественных и зарубежных ученых / А. А. Калмыкова // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 8. – С. 22-35.
106. Калошина, И. П. Психология творческой деятельности / И. П. Калошина. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 559 с.
107. Керова, Т. В. Принципы креативного образовательного пространства для студентов-дизайнеров / Т. В. Керова // Архитектон: известия вузов. – 2013. – № 42.

108. Козлова, Н. В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н. В. Козлова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 201 с.
109. Каргапольцев, С.М. Педагогическая природосообразность удивления / С. М. Каргапольцев // Вестник ОГУ. –2005. – № 11. – С. 124-127.
110. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.
111. Каукина, О. В. Формирование проектной культуры будущих дизайнеров костюма в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Каукина. – Магнитогорск, 2010. – 23 с.
112. Каширин, А. Н. Организационно-педагогические условия развития инновационно-образовательных процессов в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Н. Каширин. – Тамбов, 2007. – 24 с.
113. Кириенко, И. П. Преемственность в непрерывном дизайн-образовании / И. П. Кириенко // Вестник ОГУ. – 2011. – № 9. – С. 28-32.
114. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
115. Ковешникова, Е. И. Теория и методика художественного профессионального образования (на примере подготовки дизайнеров) / Е. И. Ковешникова. – Москва : Педагогика, 2000. – 196 с.
116. Ковешникова, Н. А. Дизайн : история и теория / Н. А. Ковешникова. – Москва : Омега-Л, 2008. – 224 с.
117. Ковалевский, В. П. Профессиональное образование Оренбургской области : состояние проблемы, перспективы / В. П. Ковалевский, И. Д. Белоновская. – Москва : Педагогика, 2004. – 233 с.
118. Кокорев, М. Г. Интеграция вуза и производственных предприятий в подготовке будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Г. Кокорев. – Оренбург, 2006. – 22 с.
119. Коломиец, Г. Г. Эстетика : планы семинарских занятий : учеб. пособие / Г. Г. Коломиец ; Оренб. гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2010. – 110 с.
120. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2005. – 287 с.
121. Колодочка, Т. Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Колодочкина. – Шуя, 2004. – 21 с.

122. Кондратьева, К. А. Некоторые концептуальные основы дизайн образования / К. А. Кондратьева. – Москва : МГПХУ им. С.Г. Строганова, 2005. – 210 с.
123. Кондрачук, Н. Д. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов – будущих техников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Д. Кондрачук. – Оренбург, 2008. – 23 с.
124. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность / И. А. Колесникова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 286 с.
125. Концепция развития дизайна в Российской Федерации // Техническая эстетика и промышленный дизайн. – 2007. – № 4. – С. 17-23.
126. Короткая, Е. В. Дизайнерское образование. Обзор основных проблем / Е. В. Короткая // Дизайн. – 2008. – Вып. 7. – С.103-111.
127. Костогриз, Т. В. Формирование творческого стиля деятельности будущего конструктора-модельера средствами дизайна : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Т. В. Костогриз. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.
128. Кострюков, А. В. Факторы профессиональной пригодности как основа построения профиограмм / А. В. Кострюков, Т. М. Гололобова, О. Г. Карабанова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 5. – С. 21-24.
129. Косогова, А. С. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода / А. С. Косогова, М. Б. Дьякова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 28-35.
130. Круглова, Н. В. Развитие креативности студентов в процессе изучения дисциплин культурологического цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Круглова. – Москва, 2010. – 23 с.
131. Краснова, Т. П. Формирование ориентации старшеклассников на ценности Российской культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Краснова. – Оренбург, 2001. – 20 с.
132. Краткий педагогический словарь / под ред. В. А. Глуздова, Л. В. Загрековой. – Нижний Новгород : НГПУ, 1998. – 70 с.
133. Кузнецов, В. В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения / В. В. Кузнецов. – Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 1999. – 184 с.
134. Кузнецов, В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность / В. В. Кузнецов. – Москва : Академия, 2007. – 122 с.
135. Кулантаева, И. А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Кулантаева. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2004. – 22 с.

136. Куприянова, В. Креативность в психологии и генетике: состояние проблемы / В. Куприянова // Креативное пространство культуры : материалы молодеж. секции Третьего Рос. культурол. конгр. с междунар. участием «Креативность в пространстве традиции и инновации» (Санкт-Петербург, 27-29 окт. 2010 г.) / отв. редактор А. В. Ляшко. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 242.
137. Лаврентьев, А. Н. История дизайна / А. Н. Лаврентьев. – Москва : Гардарики, 2006. – 303 с.
138. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудачин. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002. – 232 с.
139. Лола, Г. Н. Дизайн-код: культура креатива / Г. Н. Лола. – Санкт-Петербург : ЭЛМОР, 2011. – 156 с.
140. Ландшеер, В. Концепция минимальной компетентности / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 17- 29.
141. Лук, А. А. Мышление и творчество / А. А. Лук. – Москва : Политиздат, 1978. – 198 с.
142. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.
143. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Мысль, 1991. – 222 с.
144. Ляшко, Н. П. Ориентация вузовской молодежи на инициативно-творческие, поисково-исследовательские отношения к развитию собственной общеличностной и профессиональной культуры. Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования / Н. П. Ляшко. – Тверь : [б. и.], 1997. – 543 с.
145. Марданшина, Р. М. Модели непрерывного образования в едином образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Р. М. Марданшина. – Казань, 2007. – 20 с.
146. Мазур, И. И. Управление проектами / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро. – Москва : Высш. шк., 2001. – 234с.
147. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е. Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 1(103). – С.109-112.
148. Митченкова, О. В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Митченкова. – Оренбург, 2010. – 23 с.

149. Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условия современного образования: учеб.пособие / В. А. Малинин, Т. Г. Мухина, Ф. В. Повshedная, С. Н. Сорокоумова. – Нижний Новгород : ЗУМ- НН, 2016. – 92 с.
150. Малинин, В. А. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей / В. А. Малинин. Т. Г. Мухина, С. Н. Сорокоумова // Инициативы XXI в. – 2016. – № 1. – С. 66-72.
151. Мальгина, Т. М. Формирование эстетической культуры учащихся профессионального лицаа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. М. Мальгина. – Оренбург, 2000. –16 с.
152. Мартынова, А. И. Конструктивное моделирование одежды : учеб. пособие для вузов / А. И. Мартынова, Е. Г. Андреева. – Москва : Моск. гос. акад. легк. пром-ти, 2002. – 216 с.
153. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 325 с.
154. Матвиенко, Т. П. Интерактивные методы как средство саморазвития студентов в высшей профессиональной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Матвиенко. – Оренбург, 2009. – 23 с.
155. Миронова, Е. Е. Сборник психологических тестов. В II ч. Ч. II / Е. Е. Миронова. – Минск : ЭНВИЛА, 2006. – 260 с.
156. Матушкин, С. Е. Избранные педагогические сочинения / С. Е. Матушкин. – Челябинск : ЧГУ, 2006. – 396 с.
157. Методика для диагностики учебной мотивации студентов / А. А. Реан, В. А. Якунин ; модификация Н. Ц. Бадмаевой // Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. – Улан-Удэ, 2004. – С.151-154.
158. Михайлов, С. М. История дизайна : учеб. для вузов. В 2 т. Т. 1 / С. М. Михайлов. – Москва : Союз дизайнеров России, 2002. – 270 с.
159. Мешков, Н. И. Педагогика высшей школы : учеб.-метод. пособие / Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск : Радость, 2010. – 80 с.
160. Морозов, А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Морозов. – Москва, 2004. – 445 с.
161. Мухина, Т. Г. Формирование ценностных ориентаций будущих дизайнеров в образовательном процессе / М. В. Щербакова, Т. Г. Мухина // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2013. – № 4 (28). – С. 227-231.
162. Мухина, Т. Г. Становление и развитие системы дополнительного образования в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород, 2011. – 510 с.

163. Мухина, Т. Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности (на материале профильных педагогических классов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
164. Мухина, Т. Г. Формирование креативности студентов дизайнеров в условиях уровневого образования в высшей школе / Т. Г. Мухина, М. В. Щербакова // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2014. – № 1. – С. 200-225.
165. Мухина, Т. Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности (на материале профильных педагогических классов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
166. Мищенко, В. В. Многоуровневая подготовка в системе непрерывного экономического образования / В. В. Мищенко, Н. Б. Грищенко // Система непрерывного экономического образования : проблемы и перспективы. – 2003. – С. 98-102.
167. Мягкова, Н. А. Культуросообразная среда университета как основа формирования социальной креативности студента [Электронный ресурс] / Н. А. Мягкова // Дискуссия. – 2013. – Вып. № 3 (33), март. – С. 22-26. – Режим доступа : <http://journal-discussion.ru/publication.php?id=162>.
168. Назарова, И. Б. Кадровые стратегии российских вузов-лидеров: планы и реализация / И. Б. Назарова. – Москва : [б. и.], 2011. – 80 с.
169. Наеров, В. А. Формирование профессиональной компетентности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Наеров. – Брянск, 1999. – 24 с.
170. Назаров, Ю. В. Особенности российского дизайнообразования : хрестоматия по дизайну / Ю. В. Назаров. – Тюмень : Ин-т дизайна, 2005. – 614 с.
171. Найн, А. Я. Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1999. – № 7-8. – С. 15-19.
172. Найн, А. Я. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа : учеб.-метод. пособие / А. Я. Найн, А. А. Найн. – Магнитогорск : МГПИ, 1998. – 151 с.
173. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учеб. преподавателей / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с.

174. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : ИЭТ, 2013. – 268 с.
175. Никитин, О. Д. Развитие креативности как основа профессиональной подготовки студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Д. Никитин. – Москва, 2009. – 24 с.
176. Новиков, Н. В. Наш дизайн будущего: один из путей овладения профессией / Н. В. Новиков // Дизайн : сб. науч. тр. – 2008. – Вып. IV. – С. 122-129.
177. Новикова, Т. А. Проектирование творческого образовательного пространства подготовки дизайнеров в университете : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Новикова. – Нижний Новгород : НГУ, 2005. – 22 с.
178. Латыпов, Н. Н. Основы интеллектуального тренинга / Н. Н. Латыпов. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 24 с.
179. Огнев, А. С. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация») / А. С. Огнев, С. Н. Гончар // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2. – С. 24-28.
180. Олейникова, О. Н. Модульное обучение, основанное на ключевых компетенциях / О. Н. Олейникова, Н. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова. – Москва : Альфа, 2007. – 213 с.
181. Олонцев, О. И. Педагогические условия формирования художественно-образного мышления дизайнеров в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Олонцев. – Москва, 2010. – 24 с.
182. Основы открытого образования. В 2 т. Т. 1 / отв. ред. А. Н. Солдаткин. – Москва : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
183. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. М. Огарев. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1995.
184. Онищенко, Н. А. Решение аэрокосмических задач как средство формирования инженерной компетентности будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Онищенко. – Оренбург, 2007. – 22 с.
185. Орлов, М. А. Азбука ТРИЗ. Основы классической ТРИЗ / М. А. Орлов. – Москва : Солон-пресс, 2010. – 368 с.
186. Павлова, О. В. Включение неформального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64-67.

187. Павловская, Е. Э. Дизайн образование: в поисках стратегии развития / Е. Э. Павловская, Е. П. Постникова // Вестник ОГУ. – 2007. – № 76. – С. 22-27.
188. Пак, Л. Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания / Л. Г. Пак. – Москва : Изд-во унта Рос. акад. образования, 2010. – 180 с.
189. Педагогика профессионального образования : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
190. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студентов вузов / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с.
191. Пидкасистый, П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – Москва : Пед. о-во России, 2007. – 192 с.
192. Полозова, Т. Д. Образование и культура — два крыла одной птицы / Т. Д. Полозова // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 3. – С. 195-200.
193. Попов, А. В. Формирование инженерной компетентности будущего специалиста во взаимодействии ВУЗа и предприятия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Попов. – Оренбург, 2006. – 21 с.
194. Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Москва : Проф. образование, 2010. – 402 с.
195. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2003. – Вып. 1. – 226 с.
196. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 220 с.
197. Психология личности. В 2 т. Т. 1. Зарубежная психология : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2008. – 512 с.
198. Психология личности. В 2 т. Т. 2. Отечественная психология : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2008. – 544 с.
199. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
200. Психологический справочник популярных профессий : учеб.-метод. пособие / под ред. Е. С. Романовой. – Москва : МГПУ, 2000. – 114 с.
201. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва : Академия, 1996. – 416 с.

202. Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 1999. – 752 с.
203. Психология способностей и одаренности : учеб.-метод. пособие / В. В. Николина [и др.]. – Нижний Новгород : НГПУ, 2010. – 50 с.
204. Пучков, Н. П. Формирование творческих компетенций магистра в условиях креативной олимпиадной среды / Н. П. Пучков, А. И. Попов // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 8. – С. 89-91.
205. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 380 с.
206. Ратанова, Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности / Т. А. Ратанова. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МО-ДЭК, 1999. – 128 с.
207. Обогащающее обучение е: Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению / Дж. С. Рензулли, М. Джентри, С. М. Рейс, Е.Ю. Селюк. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2006. – 236 с.
208. Розенсон, И. А. Основы теории дизайна : учеб. для вузов / И. А. Розенсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 219 с.
209. Рунге, В. Ф. Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – 3-е изд. перераб. и доп. – Москва : МЗ Пресс : Мысль, 2005. – 368 с.
210. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. – Москва : ЭКС-МО-Пресс, 2001. – 416 с.
211. Роем, Д. Визуальное мышление / Д. Роем ; пер. с англ. М. Злотник. – Москва : Эксмо, 2009. – 416 с.
212. Рындак, В. Г. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия : монография / В. Г. Рындак ; Урал. отд-ние РАО. – Екатеринбург ; Оренбург : Орлит-А, 2002. – 325 с.
213. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия "Мастера психологии").
214. Регуш, Л. А. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов / Л. А. Регуш, А. А. Реан, Е. И. Рогов // *Вестник практической психологии образования*. – 2007. – № 1. – С. 39-42.
215. Рыкова, Е. А. Ключевые компетенции: понятия, определения, подходы к формированию у обучающихся в УНГТО / Е. А. Рыкова, А. З. Волкова // *Профессиональное образование. Приложение «Педагогическая наука в практике»*. Новые исследования. – 2004. – № 4. – С. 16.

216. Савельева, Т. Г. Проблемы архитектурного образования / Т. Г. Савельева // Архитектон: известия вузов. – 2013. – № 42.
217. Самарханова, Э. К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении : дис. ... д-ра пед. наук / Э. К. Самарханова. – Нижний Новгород, 2006. – 380 с.
218. Санжаревский, И. И. О российской конституционности и национальной идее [Электронный ресурс] / И. И. Санжаревский // Политическое управление. – 2013. – № 2. – Режим доступа : <http://www.xn--80aejaldqtdtdkdn0ap.xn--p1ai/arhiv/2013/02/sanzharevskiy.pdf>.
219. Самарин, А. В. Кросс-мобильность теории фрейма в системе научных знаний / А. В. Самарин // Фундаментальные исследования. – 2012. – Ч. 3, № 6. – С. 604-608.
220. Сапугольцев, В. Ю. Модель развития креативности студентов – будущих дизайнеров костюма в образовательном процессе вуза / В. Ю. Сапугольцев // Образование в XXI веке : Проблемы и перспективы : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2010. – С. 97-102.
221. Селевко, Г. К. Педагогические технологии авторских школ / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005. – 192 с.
222. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики : монография / под ред. С. В. Сальцевой. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. – 340 с.
223. Сергеев, А. А. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования / А. А. Сергеев, М. Г. Сергеева. – Тверь: ВА ВКО, 2009. – 203 с.
224. Станек, В. Сверхэффективная память / В. Станек, Х. Цехетмайер. – Москва : РИПОЛ классик, 2009. – 221 с.
225. Серёжникова, Р. К. Становление субъективности студента в процессе профессиональной подготовки как актуализация его творческого потенциала / Р. К. Серёжникова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 76-79.
226. Сурина, М. О. История образования и цветоведения (история систем и методов обучения цвету) / М. О. Сурина, А. А. Сурин. – Москва ; Ростов на-Дону : МарТ, 2003. – 303 с. – (Серия «Школа дизайна»).
227. Сидоренко, В. Ф. Дизайнерские методы познания. ВНИИТЭ. Библиотека дизайнера. Дизайн в образовательной системе / В. Ф. Сидоренко. – Москва : ВНИИТЭ, 1994. – 130 с.
228. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

229. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, В. Каширин. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.
230. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособие / В. А. Скакун. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. – 336 с.
231. Сибрук, Д. Д. Проблеск гениальности / Д. Д. Сибрук. – Москва : Юнайтед Пресс, 2011. – 206 с.
232. Слободчиков, В. И. Реальность субъективного духа. Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова, В. И. Слободчиков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 400 с.
233. Туник, Е. Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности : метод. рук. / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 1998. – 172 с.
234. Смирнов, А. В. Особенности управленческой компетентности студентов-менеджеров / А. В. Смирнов. – Москва : МОСУ, 2003. – 212 с.
235. Сохан, Е. В. Психологические условия развития социальной креативности будущего психолога [Электронный ресурс] / Е. В. Сохан ; ун-т Рос. акад. образования, Нижегород. фил. – 2012. – № 3. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-razvitiya-sotsialnoy-kreativnosti-buduschego-psiholog>.
236. Сонин, В. А. Психология решения нестандартных задач / В. А. Сонин. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 384 с.
237. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.
238. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
239. Соловьева, А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Соловьева. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.
240. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики : монография / под ред. С. В. Сальцевой. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. – 340 с.
241. Степнова, Л. А. О некоторых подходах к психотерапии смысло-жизненных ориентации личности / Л. А. Степнова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 89-93.
242. Станкин, М. И. Фундамент личности и ее направленность / М. И. Станкин // Специалист. – 2001. – № 4. – С. 22-25.

243. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов на-Дону : Феникс, 2001. – 140 с.
244. Сухомлинский, В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – Москва : Сов. Россия, 1978. – 96 с.
245. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 288 с.
246. Ткаченко, Е. В. Фундаментальный научный труд / Е. В. Ткаченко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 88-92.
247. Тарасова, О. П. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера в учебно-профессиональной деятельности : учеб.-метод. пособие / О. П. Тарасова. – Оренбург : Пресса, 2009. – 146 с.
248. Тайсон, Ф. Психоаналитические теории развития : пер с англ. / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. – Москва : Когнито-Центр, 2006. – 407 с.
249. Торшина, И. Б. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму : на материале художественного проектирования школьной одежды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Б. Торшина. – Курск, 2002. – 20 с.
250. Третьяков, П. И. Ресурсы развития культурно-образовательной среды школы в условиях многообразия / П. И. Третьяков, Н. А. Шарай // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 4-9.
251. Толстошеина, В. М. Психологическое сопровождение педагогов как условие развития креативности воспитанников детских домов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / В. М. Толстошеина. – Тамбов, 2010 – 26 с.
252. Тоффлер, Э. Третья волна : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2004. – 781 с.
253. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
254. Фридман, Л. М., Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – Москва : Совершенство, 1998. – 432 с.
255. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр») : утв. М-вом образования и науки Рос. Федерации 22 дек. 2009 г. – Москва : [б. и], 2009. – 24 с.
256. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 072501 Дизайн (по от-

- раслям) : утв. М-вом образования и науки Рос. Федерации 25.08.2010. – Москва : [б. и], 2010. – 25 с.
257. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «магистр») : утв. М-вом образования и науки Рос. Федерации 13.01.2010. – Москва : [б. и], 2010. – 25 с.
258. Федотова, Л. Д. Профессиональная школа / Л. Д. Федотова. – Москва : Мысль, 1991. – 134 с.
259. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.
260. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
261. Фролова, Т. В. Художественно-эстетическое развитие студентов в воспитательной системе университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Фролова. – Оренбург, 2006. – 21 с.
262. Фролова, С. В. Формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста дизайнера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Фролова. – Новгород, 2003. – 22 с.
263. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм ; пер. с нем. Э. Телятниковой. – Москва : МОСКВА, 2008. – 314 с.
264. Фруммин, И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. Д. Фруммин // Педагогика развития, ключевые компетенции и становление : материалы XI науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2003. – С. 23.
265. Халюшова, Г. А. Развитие лингвистической креативности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Халюшова. – Оренбург, 2005. – 20 с.
266. Хайруллина, Э. Р. Теория и практика проектирования педагогических технологий непрерывного образования / Э. Р. Хайруллина. – Санкт-Петербург : СбГУ, 1999. – 257 с.
267. Ходаков, А. И. Студент 2000. Региональный социальный портрет / А. И. Ходаков. – Оренбург : Пресса, 2000. – 68 с.
268. Холл, К. С. Теории личности / К. С. Холл ; пер. с англ. И. Б. Гриншпун. – 2-е изд. – Москва : Психотерапия, 2008. – 627 с.
269. Ханнафорд, К. Доминирующий фактор / К. Ханнафорд. – Москва : [б. и.], 2003. – 178 с.
270. Холодная, М. А. Основные формы проявления одаренности у взрослых / М. А. Холодная // Одаренный ребенок. – 2003. – № 3. – С. 6-9.

271. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : Владос, 2000. – 320 с.
272. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 100-103.
273. Чембаров, Е. А. Формирование проектных умений студентов-дизайнеров в вузе [Электронный ресурс] / Е. А. Чембаров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/ru/2012/8-2012.html>.
274. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437с.
275. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1996. – 90 с.
276. Шакуров, Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. – Казань : Центр инновац. технологий, 2008. – 180 с.
277. Шимко, В. Т. Основы дизайна и средовое проектирование : учеб. пособие / В. Т. Шимко. – Москва : Архитектура-С, 2004. – 160 с.
278. Швалева, А. В. Профессиональная направленность личности студентов технических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Швалева. – Оренбург, 2007. – 21 с.
279. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Москва : Академия, 1999. – 286 с.
280. Шкиль, О. С. Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайна в условиях компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. С. Шкиль // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2013. – Режим доступа : <http://teoria-practica.ru/ru/>.
281. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – Москва : Нар. образование, 2002. – 304 с.
282. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 301 с.
283. Щербакова, М. В. Педагогическое сопровождение формирования креативности будущих дизайнеров / М. В. Щербакова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013. – № 4 (41). – С. 207-212.

284. Щербакова, Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Щербакова. – Чебоксары, 2006. – 37 с.
285. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
286. Ackoff, L. Creativity in problem solving and planning: a review / L. Ackoff, E. Vergara // *European Journal of operational research*. – 2001. – Vol. 7 (1). – P. 1-13.
287. Adam, R. *The Process of Educational Innovation* / R. Adam, D. Chen. Lnd, 2001. – 57 p.
288. Barker, J. Bright lights / J. Barker // *Sales & Marketing Management*. – 2005. – Vol. 147. – P. 524-527.
289. Barnett, H. *Innovation: The Basis of Cultural Change* / H. Barnett // *Creativity and its cultivations* / ed. N. N. Anderson. – N. Y., 2000. – P. 14-17.
290. Fiell, Charlotte. *Industriedesign A-Z* / Charlotte Fiell, Peter Fiell. — Taschen, 2000. – 768 p.
291. Neumann, Claudia. *Designlexikon* / Claudia Neumann. – Italien, Köln : DuMont, 2001. – 384 p.
292. Clain, Star. *What Would Happen If I Said Yes?* / Star Clain // *A Guide to Creativity for Parents and Teachers*. – New York, 2001. – P. 32-36.
293. Csikszentmihalyi, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity / M. Csikszentmihalyi // *Handbook of creativity*. – N. Y., 2001. – P. 313-335.
294. *Design Das 20. Jahrhundert*. – München : Prestel, 2000. – 184 p.
295. *Dumont Schnellkurs Design* / Thomas Hauffe. – Köln : Du-mont, 2005. – 192 p.
296. Fohl, Thomas. *Bauhaus-Museum. Kustsammlungen zu Weimar* / Thomas Fohl, Michael Siebenbroadt. – München ; Berlin : DeutscherKunstverlag, 2006. – 144 p.
297. Gelade, G. A. Creativity style, personality, and artistic endeavor / G. A. Gelade // *Genetic, Social, and General Psychology Monograph*. – 2002. – № 128. – P. 213-234.
298. Griffin, M. P. The teacher-artist / M. P. Griffin // *The educational digest*. – 2001. – Vol. 54. – № 8.
299. Hulst, M. J. The Political/Process Promise of Policy Framing / M. J. Hulst, D. Yanow // *Sociological Review*. – 2011. – Vol. 10, № 2. – P. 87-113.
300. Karwowski, M. Creative teaching of creativity teachers: Polish perspective / M. Karwowski, J. Gralewski, I. Lebuda // *Thinking Skills and Creativity*. – 2007. – Vol. 2. – P. 57-61.

301. Kirton, M. Adaptation-Innovation / M. Kirton // Inventory feedback booklet. – Berkhamsted, UK : Occupation Research Center, 2003. – P. 32-35.
302. Lee, H. Relationships Between Bilingualism and Adaptive Creative Style, Innovative Creative Style, and Creative Strengths among Korean American Students / H. Lee, H. K. Kim // Creativity Research Journal. – 2010. – № 22 (4). – P. 402-407.
303. Leonard, D. Forstnering creativity: expert solutions to everyday challenge / D. Leonard, W. Swap // Harvard University Press. – 2010. – P. 42-46.
304. Levin, K. Group decisions and social change / K. Levin // In Reading in social psychology. Rewcomb and Hartly (eds). – N.Y., P. 2-6.
305. Lubart, T. Creativity across cultures / T. Lubart // Handbook of creativity. – N. Y., 2001. – P. 339-350.
306. Margolin, V. Design Discourse, History, Theory, Criticism / V. Margolin // University of Chicago Press. – Chicago, 2002. – P. 12-14.
307. Nicholls A. Managing Educational Innovations. — Lnd, 2001. P. 8-16.
308. Ogawa, D. A differences in creative thinking between Japanese and American fifth-grade children / D. Ogawa, C. Kuehn-Ebert, A. DeVito // Ibaraki University Faculty of Education Bulletin. – 2001. – № 40. – P. 53-59.
309. Ozcan, D. Contributions of English teachers' behaviours on students' creative thinking abilities / D. Ozcan // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. –Vol. 2, № 2. – P. 585-585.
310. Pilar Matud, M. Gender differences in creative thinking / M. Pilar Matud, C. Rodriguez, J. Grande // Personality and Individual Differences. –2007. – Vol. 43. – P. 137-147.
311. Plucker, J. Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter / J. Plucker, R. Beghetto // Who is creative? Washington D.C. : American Psychological Association. – 2010. – P. 153-167.
312. Rogers, E. M. Diffusion of innovations / E. M. Rogers // Free Press. – 2001. – № 4. – P. 12-16.
313. Saeki, N. A comparative study of creative thinking of American and Japanese college students / N. Saeki, X. Fan, L. Van Dusen // Journal of Creative Behavior. – 2001. – № 26. – P. 242-254.

Мухина Татьяна Геннадьевна
Щербакова Елена Евгеньевна
Щербакова Мария Вадимовна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДИЗАЙН

Учебное пособие

Редактор:
Д.М. Фетюкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»
603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65.
<http://www.nngasu.ru>, srec@nngasu.ru