

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Кошеутова Ольга Леонардовна

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ДОВУЗОВСКОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Абрамова Мария Алексеевна

Омск 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	с.
<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические основания преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании</b> .....	20
1.1. Архитектурно-художественное образование как проблема педагогической науки и практики.....	20
1.2. Педагогические условия, способствующие преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.....	46
1.3. Создание единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании как условие непрерывности .....	61
<b>Выводы по главе 1</b> .....	78
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогических условий преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании</b> .....	80
2.1. Модель единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании.....	81
2.2. Реализация педагогических условий преемственности довузовского и вузовского этапов в архитектурно-художественном образовании .....	98
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы по апробации педагогических условий преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.....	116
<b>Выводы по главе 2</b> .....	143
<b>Заключение</b> .....	145
<b>Список литературы</b> .....	149
<b>Приложения</b> .....	175
Приложение 1. Сопоставление ФГОС ООО по предмету изобразительное искусство, ФГТ «Дизайн» и требованиями к абитуриенту при сдаче экзаменов по живописи, рисунку и дизайну.....	175

Приложение 2. Программа курса «Архитектурная композиция» для довузовского обучения .....	179
Приложение 3. Программа по композиционному моделированию для студентов НГУАДИ.....	185
Приложение 4. Примеры выполнения заданий учащимися подготовительного отделения.....	193

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Сохранение человеческого капитала, как стратегически важнейшего ресурса развития страны, является одной из актуальнейших задач, решению которой призваны содействовать базовые социальные институты, в том числе система образования. Переориентация многих ведущих стран мира в рассмотрении основных факторов своего развития на разработку инноваций обусловила пересмотр отношения к науке и системе образования в целом. Создание условий для самоактуализации личности, раскрытия и развития ее потенциала становится залогом сохранения человеческого капитала в России. Одним из условий решения данной задачи является наличие согласованных по вертикали образовательных программ в образовательных организациях, которые будут разработаны с учетом преемственности довузовского и вузовского этапов обучения.

В работах П. Ф. Анисимова, В. П. Беспалько, Н. Ф. Ефремовой, Н. В. Кузьминой, А. Н. Лейбовича, С. В. Меньковой, К. Г. Митрофанова, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Н. Ф. Талызиной и др. обосновываются концептуальные положения довузовского образования, в том числе основные задачи, которые состоят в профориентационной работе, ранней профессионализации, поддержке и дальнейшем развитии талантливой молодежи и социализации личности.

Анализ трудов, посвященных теоретико-методологическому обоснованию применения компетентностного подхода при разработке образовательных стандартов, в том числе и для решения задачи согласования целей и задач довузовского и вузовского этапов подготовки (В. А. Козырева, М. А. Муравьевой, О. Н. Олейниковой, И. Н. Осиповой, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной, Н. В. Чекалевой) показал, что несмотря на общность проблемы обеспечения преемственности

между довузовской и вузовской подготовкой студентов, ее решение должно ограничиваться определенным профессиональным направлением.

В рамках нашего исследования мы сосредоточили свое внимание на проблеме преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки в архитектурно-художественном образовании. Обучение детей в школах и студиях художественного творчества в советский период рассматривалось как один из компонентов эстетического развития ребенка, позволяющего сформировать не только художественный вкус, но и развивать пространственное мышление, воображение (В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Б. М. Неменский, О. В. Шаляпин), что очень важно в таких профессиональных областях, как математика, информационные технологии, моделирование и пр. Как отмечают Л. А. Кольстет, И. В. Топчий, в советской системе общего образования было заложено восприятие архитектурно-художественного образования как компонента процесса становления мировоззрения гражданина.

С другой стороны, довузовская подготовка в рамках архитектурно-художественного направления является одним из главных условий успешного поступления в профильный вуз (З. В. Жилкина, К. В. Кияненко, Л. А. Кольстет, В. Ф. Кринский, Д. Л. Мелодинский, Н. Ф. Метленков, О. В. Осмоловская, И. В. Топчий, Н. П. Чуваргина и др.). В постсоветский период в России, реформирование советской системы образования, привело к нарушению преемственности и ослаблению связей между разными уровнями архитектурно-художественного образования, в результате чего современное российское архитектурно-художественное образование, как отмечает К. В. Кияненко, не только не обнаруживает движения вперед за десятилетия реформ, но и заметно уступает своему советскому предтече, в том числе и по раннему развитию художественно-творческих способностей ребенка [75]. Хотя еще в работах А. В. Бакушинского, Г. А. Гиппиус, Г. Кершенштейнера, А. М. Матюшкина, А. П. Сапожникова, Ф. И. Шмита и многих других этому этапу развития ребенка уделялось серьезное внимание.

Анализ исследований, посвященных проблеме повышения эффективности довузовской подготовки, а также определению ее роли и места в профессиональной подготовке, показал, что термин «дovuзовская подготовка» остается дискуссионным. Это способствует появлению различных интерпретаций понятия, а также целей и задач довузовской подготовки. Если на этапе высшего образования сфера данного направления ограничивается профессиональной подготовкой архитекторов, градостроителей, дизайнеров, художников, то программы довузовской подготовки ориентированы как на формирование компетенций, необходимых для поступления в вуз соответствующего профиля, так и на общее развитие учащегося и его профориентацию.

Дуальное восприятие задач довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании обусловлено также и тем, что такие предметы, как изобразительное искусство и черчение в учебном плане средней общей школы уже отсутствуют. В 10–11 классах данную нишу занимают организации дополнительного образования: детские школы искусств, художественные студии и кружки, подведомственные Министерству культуры РФ. И хотя при разработке учебных планов и программ для данных организаций ориентируются на Закон «Об образовании в Российской Федерации», но существующие требования ориентированы в первую очередь на предпрофильное образование. Это значительно влияет на снижение мотивации к обучению в данных организациях учащихся, не собирающихся поступать в профильные вузы.

В этой связи проблема обеспечения преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования усиливается под влиянием существующего противоречия между потребностью, с одной стороны, в акцентировании внимания педагогов при осуществлении довузовского обучения на развитии профессиональных навыков, а с другой, в необходимости сохранения интереса и потребностей в эстетическом, творческом развитии у обучающихся, которые в будущем не собираются

поступать в высшие учебные заведения архитектурно-художественного направления. Данное противоречие в системе образования советского периода снималось дифференциацией по образовательным задачам организаций дополнительного образования: кружки, школы изобразительного искусства, студии художественного творчества. Программы этих учебных заведений разрабатывались в большей степени на основе рекомендаций Министерства образования и методических пособий ведущих специалистов в области изобразительного искусства и художественного образования с учетом требований к целям и задачам каждого из типов.

В современных условиях проблема преемственности, согласования образовательных стандартов для обеспечения непрерывности архитектурно-художественного образования становится актуальной и требующей ее рассмотрения не только в рамках высшего образования, но дополнительного и среднего общего образования. Одним из путей решения проблемы является выстраивание вертикалей и горизонталей связей, согласование программ и требований к уровню подготовки обучающихся и преподавателей, что как показывает зарубежный и советский опыт, наиболее удачно реализует построение образовательного процесса на основе метауниверситета.

Таким образом, изучение трудов ведущих специалистов в области архитектурно-художественного образования, а также анализ российского и зарубежного опыта организации довузовской подготовки, позволил выделить ряд имеющихся в настоящее время **противоречий**:

- между требованиями к уровню и содержанию подготовки выпускников школ для поступления в вузы архитектурно-художественного профиля и созданными условиями для ее осуществления;
- между ролью довузовской подготовки в архитектурно-художественной образовании, обеспечивающей предпрофессиональное развитие, и значением архитектурно-художественного образования в эстетическом, творческом развитии личности в целом;

- между необходимостью в преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки для обеспечения непрерывности образовательного процесса и отсутствием реальных возможностей для ее достижения в условиях децентрализации системы архитектурно-художественного образования и недостаточной научно-теоретической разработанностью проблемы преемственности довузовского обучения.

Анализ вышеизложенного позволил нам выявить **проблему диссертационного** исследования, которая заключается в выявлении педагогических условий, способствующих преемственности этапов довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.

Выявленная проблема позволила сформулировать **тему исследования:** *«Преемственность архитектурно-художественного образования в процессе довузовской и вузовской подготовки».*

**Объект исследования:** процесс архитектурно-художественного образования.

**Предмет исследования:** педагогические условия, способствующие преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.

**Гипотеза исследования:** преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании может способствовать созданию следующих педагогических условий:

– разработка содержания обучения на довузовском этапе подготовки в архитектурно-художественном образовании в соответствии со стандартами вузовской подготовки как ключевого компонента системы непрерывного архитектурно-художественного образования;



– создание единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования на основе разработки и внедрения модели, способствующей непрерывной архитектурно-художественной подготовке, а также позволяющей реализовать разноуровневое обучение на довузовском этапе;

– выявление и применение критериев оценки создания условий преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

С учетом поставленной цели и сформулированной гипотезы определены следующие **задачи исследования**.

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, российского и зарубежного опыта организации архитектурно-художественного образования, обоснования своего видения роли и места довузовской подготовки определить педагогические условия организации архитектурно-художественного образования, способствующие преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

2. Разработать содержание обучения на довузовском этапе подготовки в архитектурно-художественном образовании в соответствии со стандартами вузовской подготовки, учитывая ее дуальный характер.

3. На основе теоретико-методологического анализа разработать и внедрить модель единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, позволяющую реализовать разноуровневое обучение в процессе довузовской подготовки на базе метауниверситета.

4. Разработать критерии оценки результативности внедрения педагогических условий, обеспечивающих преемственность довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

5. Экспериментально проверить результативность выявленных педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и

вузовского этапов архитектурно-художественного образования на основе разработанных критериев оценки.

**Методологическую основу исследования составили:**

– системный подход в образовании, позволяющий обосновать преемственность довузовского и вузовского этапов непрерывного архитектурно-художественного образования, представленный в работах В. Г. Афанасьева, В. П. Беспалько, М. С. Каган, Н. В. Кузьминой, П. И. Пидкасистого, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина, В. А. Якунина;

– личностно-деятельностный подход, обуславливающий рассмотрение возможностей архитектурно-художественного образования в развитии личности, реализации ее потребностей как в эстетическом, творческом становлении, так и в подготовке будущего профессионала (Е. В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

**Теоретическую основу исследования составляют:**

– концепции по стандартизации образования, обосновывающие необходимость обеспечения преемственности между довузовским и вузовским этапами подготовки, В. А. Козырева, М. А. Муравьевой, О. Н. Олейниковой, И. Н. Осиповой, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной, Н. В. Чекалевой;

– концепции, раскрывающие обеспечение преемственности в педагогическом процессе, В. И. Загвязинского, С. Д. Каракозова, И. Р. Лазаренко, В. М. Лопаткина, О. П. Морозовой;

– идеи, раскрывающие проблемы конструирования содержания обучения, В. П. Беспалько, В. В. Краевского, А. М. Сохора, В. А. Якунина;

– идеи, обосновывающие проектирование образовательного процесса, Б. С. Гершунского, Н. Г. Миловановой, А. М. Новикова, Н. Н. Суртаевой, А. П. Тряпицыной, Н. В. Чекалевой, Л. А. Шипилиной и др.

– концепции архитектурно-художественного образования К. Ж. Амиргазина, З. В. Жилкиной, К. В. Кияненко, Л. А. Кольстет,

В. Ф. Кринского, С. П. Ломова, Л. Г. Медведева, Д. Л. Мелодинского, Н. Ф. Метленкова, О. В. Осмоловской, Н. В. Серегина, И. В. Топчий, Н. П. Чуваргиной и др.;

– работы, представляющие непрерывность архитектурно-художественного образования с точки зрения синергетики, отмечающие нелинейность, открытость системы, что позволяет реализовать дуальный характер довузовского этапа через многоуровневое обучение (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Т. С. Назарова);

– компетентностный подход, обосновывающий необходимость преемственности результатов архитектурно-художественного образования на разных этапах, представленный в работах В. И. Байденко, В. П. Бездухова, Э. Ф. Зеера, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, Н. Ф. Радионовой, А. В. Хуторского, Н. В. Чекалевой и др.

**Источниковой базой исследования являлись:**

– труды ведущих отечественных и зарубежных психологов, педагогов, философов и социологов, посвященные рассмотрению проблем довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественной подготовки;

– законодательные акты, нормативные документы в области образования, определяющие государственную политику в России;

– учебно-методическая литература, включающая в себя учебные планы, программы, характеризующая тактику реализации образовательной политики в системе дополнительного и высшего образования в современной России.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования:**

– **теоретические:** теоретико-методологический анализ философской, социологической, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов и программно-методических документов в образовании (ФГТ, ФГОС ВПО), а также учебные планы, рабочие программы, квалификационные требования, обобщение, сравнение,

абстрагирование; метод моделирования образовательного процесса для построения модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования;

– **экспериментальные**: наблюдение (включенное и не включённое); экспериментальные методы исследования (констатирующий, формирующий и контрольный педагогический эксперимент), анализ продуктов деятельности студентов, диагностические методики; лонгитюдное исследование; методы статистического анализа и содержательной интерпретации данных.

### **Организация исследования включала в себя следующие этапы.**

1. Теоретический этап (2008–2010 гг.) – анализировались специфика организации процесса в образовательных организациях, обеспечивающих выполнение программ по архитектурно-художественному образованию в Новосибирской области, осуществлялось ознакомление с опытом образовательных организаций аналогичного профиля в России. На основе выявленных противоречий между уровнем довузовской подготовки поступающих и требованиями вузов была сформулирована проблема исследования, в соответствии с которой анализировались философские, педагогические источники, изучался опыт проведения занятий, формировалась общая теоретико-методологическая картина исследования, определялась степень разработанности выявленной проблематики. В завершение этапа были определены объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза и поставлены задачи, составлена программа опытно-экспериментального исследования, разработан и апробирован в рамках проведения занятий на подготовительном отделении учебный курс по архитектурной композиции, подобраны психологические методики для проведения контролирующего этапа.

2. Опытно-экспериментальный этап (2010–2013 гг.) – были пересмотрены содержание и формы довузовской архитектурно-художественной подготовки, разработан и внедрен в рамках проведения

занятий учебный курс по архитектурной композиции на всех экспериментальных площадках в образовательных организациях Новосибирской области; разработана и внедрена модель, обеспечивающая единство образовательного пространства в довузовский и вузовский периоды обучения, а также разноуровневое обучение на довузовском этапе; разработаны критерии и процедуры анализа результативности предложенных педагогических условий, проведена опытно-экспериментальная работа.

3. Обобщающий этап (2014–2015 гг.) – обобщены и проанализированы результаты исследования. В ходе работы уточнена логика изложения текста диссертации, скорректированы теоретические положения исследования, сформулированы выводы, оформлены материалы диссертационного исследования. По результатам работы опубликованы статьи, учебные пособия и монография «Интеграция в архитектурно-художественном образовании».

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось с 2008 по 2015 гг. на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии (НГАХА, с 2015 г. – Новосибирский государственный университет архитектуры и дизайна – НГУАДИ) в рамках занятий на подготовительном отделении, подготовительных курсах, воскресных подготовительных курсах, в заочной школе абитуриента, а также со студентами НГАХА, обучавшимися в вузе по направлениям подготовки: «Архитектура», «Градостроительство», «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн», «Монументально-декоративное искусство», а также слушателями подготовительного отделения НГАХА. Опытно-экспериментальная работа также проведена в архитектурно-дизайнерской школе «Творчество» (10–11 классы), в детской художественной школе районного поселка Краснообск в профориентационных классах (7–8, 10–11 классы), в детской школе искусств № 23 г. Новосибирска. Материалы исследования представлены на основе обобщения результатов обучения 1534 учащихся и студентов, прошедших довузовский и вузовский этапы обучения.

**Научная новизна исследования состоит в том, что:**

– разработана научная идея, обогащающая архитектурно-художественное образование за счет выявления и обоснования роли и содержания довузовской архитектурно-художественной подготовки, а также разработки модели единого образовательного пространства, реализация которой способствовала интеграции всех уровней архитектурно-художественной подготовки, реализации принципа согласования целей и задач, преемственности в организации всех компонентов системы архитектурно-художественного образования, обеспечению ее непрерывности, гибкости и открытости;

– предложены педагогические условия, способствующие преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки: разработка содержания обучения на довузовском этапе подготовки в соответствии со стандартами вузовской подготовки; создание единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, позволяющего реализовать разноуровневую подготовку на довузовском этапе; осуществление диагностики результативности созданных педагогических условий;

– определены критерии оценки результативности внедрения педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования на базе реализации идеи метауниверситета, к которым отнесены:

- *результативный критерий* представлен количественными характеристиками обучающихся и поступивших, участников олимпиад и конкурсов, сформированностью базовых компетенций необходимых для поступления и успешного обучения в профильном вузе;

- *мотивационный критерий*, отражающий установки обучающихся в отношении архитектурно-художественного образования;

- *деятельностный критерий* выражающийся в изменениях качественных характеристик выполнения учебных заданий;

- *когнитивный критерий* характеризующий качественные изменения развития пространственного мышления, пространственного воображения, пространственного обобщения.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в:

- обогащении представлений о роли и содержании довузовской подготовки на основе признания ее дуального характера как ключевого компонента в системе непрерывного архитектурно-художественного образования, обеспечивающего качество вузовской подготовки, и как этапа в общем развитии и профессиональном самоопределении личности;

- разработке и обосновании содержания довузовской подготовки в соответствии со стандартами вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании, в том числе за счет составленного и внедренного курса по архитектурной композиции для обеспечения преемственности в подготовке поступающих в профильные вузы и реализации разноуровневого обучения;

- разработке модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, способствующей преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки, а также реализующей возможности разноуровневого обучения.

**Практическая значимость исследования** состоит в:

- разработке и апробации на основе создания выявленных педагогических условий, модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования на примере идеи метауниверситета, позволяющей сохранить преемственность различных этапов подготовки, согласовать их цели, задачи и содержание, а также реализовать на довузовском этапе разноуровневое обучение;

- разработке и внедрении пропедевтического курса по архитектурной композиции, обуславливающего развитие пространственного мышления, обобщения, воображения обучающихся и позволяющего подготовить их к дальнейшему обучению в вузе, в том числе по курсу

«Архитектурное проектирование»;

– публикации монографии, учебных пособий «Композиционное моделирование (цветоведение)», «Цветоведение», «Теория цвета» и серии статей по теме исследования, которые могут быть использованы в подготовке учебных курсов и программ обучения, методических пособий педагогами.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Преемственность обучения на довузовском и вузовском этапах подготовки в архитектурно-художественном образовании является условием качественной подготовки выпускника вуза. Возникновение несогласованности на довузовском и вузовском этапах архитектурно-художественного образования, провоцирующей нарушение преемственности, обусловлено дуальностью понимания роли и задач довузовской подготовки, что находит отражение в федеральных государственных стандартах общего среднего, высшего образования и федеральных государственных требованиях к дополнительному образованию.

Довузовский этап подготовки в архитектурно-художественном образовании мы рассматриваем и как этап, предшествующий профессиональному выбору личности, имеющий задачу максимального ознакомления с различными областями творческой деятельности и эстетического развития личности в целом, и как ключевой компонент в системе непрерывного архитектурно-художественного образования.

Преемственности в содержании довузовского и вузовского этапов подготовки в архитектурно-художественном образовании способствует разработка содержания обучения на довузовском этапе с учетом требований к поступающим в профильные вузы, в том числе за счет введения пропедевтического курса по архитектурной композиции, позволяющего выявить профессиональную предрасположенность, развить пространственное мышление, обобщение и воображение, раскрыть творческий потенциал учащихся и сформировать базовые компетенции и допрофессиональные навыки, а также решить задачи по разноуровневому



обучению.

2. Создание единого образовательного пространства на основе апробации и внедрения модели архитектурно-художественного образования на примере идеи метауниверситета позволяет интегрировать все уровни архитектурно-художественной подготовки, согласовать цели и задачи и реализовать принцип преемственности в организации всех компонентов системы архитектурно-художественного образования, что способствует обеспечению ее непрерывности, гибкости и открытости. Реализацию разноуровневого обучения на довузовском этапе позволяет осуществить внедрение программ разнообразных по требованиям к уровню подготовки обучающихся, длительности, глубине освоения. Использование личностно-ориентированного подхода при использовании разноуровневого обучения позволяет повысить мотивацию у обучающихся к развитию и обучению.

3. Проведение диагностики результативности обеспечения преемственности довузовского и вузовского этапов, предполагает анализ группы критериев: *критерия результативности*, определяемого количеством поступивших по окончании довузовского этапа в профильные вузы, количеством участников в олимпиадах, смотрах и конкурсах, из числа прошедших довузовскую подготовку, сформированностью базовых компетенций, необходимых для поступления и успешного обучения в профильном вузе; *деятельностного критерия*, выраженного в качественных изменениях, обусловленных использованием знаний основ проектной деятельности в процессе выполнения учебных заданий (знание и представление в работе особенностей формообразования; качество и оригинальность выполнения творческих заданий; сформированность навыков графической культуры, необходимых для передачи первичной идеи); *мотивационного критерия*, отражающего сформированность профессионального выбора, профессионального самоопределения обучающихся, позитивность в отношении обучения по выбранному направлению; и *когнитивного критерия* на основе синтетической оценки

уровней развития пространственного мышления, пространственного воображения, пространственного обобщения и качества обучения на довузовском и вузовском этапах.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования** обеспечивается теоретико-методологической обоснованностью исследовательских позиций; применением системного подхода при построении логики научно-исследовательской деятельности, нашедшей свое отражение в структуре исследования; разнообразием источников информации; проведением лонгитюдного исследования для выявления результатов обучения в течение всей профессиональной подготовки студентов в вузе; использованием разнообразных методов диагностики и обработки данных; личным участием автора в организации экспериментальной апробации разработанной модели.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась посредством обсуждения идей, содержания, форм и методов во время выступлений на аспирантских семинарах, заседаниях кафедр в Новосибирском государственном педагогическом университете и Новосибирском государственном университете архитектуры и дизайна, всероссийских и международных конференциях: (Новосибирск, 2009–2016 гг.; АлтГПА, 2014). Во время стажировок в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (2012), в Санкт-Петербургском архитектурно-строительном университете (2012), Санкт-Петербургском государственном академическом институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина (2012), Будапештском университете технологии и экономики на факультете архитектуры (Венгрия, 2014). Была проведена апробация основных положений, указанных в работе, в рамках дисциплины «Архитектурная композиция» и «Архитектурное проектирование» в рамках занятий на подготовительном отделении, подготовительных курсах, воскресных подготовительных курсах, в заочной школе абитуриента (на базе НГАХА). Для проведения архитектурной

предметной олимпиады, были разработаны и апробированы тематические задания. Результаты проведенной олимпиады были представлены на международной научно-практической конференции (Новосибирск, 2013 и 2015 гг.).

**Публикации.** Основные научные положения, выносимые на защиту, изложенные в диссертации, а также учебно-методические пособия, разработанные в ходе опытно-экспериментальной работы нашли отражение в 17 публикациях, семь из которых представлены в изданиях, рекомендованных Высшей Аттестационной комиссией. Общий объем публикаций составил 17,5 п.л.

## **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОВУЗОВСКОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Первая глава диссертационного исследования раскрывает теоретические основания преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании. Этому способствует решение следующих задач:

- 1) анализ проблемы архитектурно-художественного образования в педагогической науке и практике;
- 2) обоснование роли довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании в России и за рубежом;
- 3) выявление и обоснование педагогических условий, способствующих преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании;
- 4) рассмотрение создания единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании как условия непрерывности.

### **1.1. Архитектурно-художественное образование как проблема педагогической науки и практики**

*Современное понимание термина «архитектурно-художественное образование»* имеет несколько интерпретаций, например, ограниченная профессиональная подготовка архитекторов, дизайнеров, художников, графиков, скульпторов и специалистов декоративно-прикладного творчества в высших учебных заведениях (З. В. Жилкина, К. В. Кияненко, Л. А. Кольстет, В. Ф. Кринский, Д. Л. Мелодинский, Н. Ф. Метленков, О. В. Осмоловская, И. В. Топчий, Н. П. Чуваргина и др.), а также более широкую, включающую в себя как период профессионального обучения в вузе, так и предваряющий вузовский период обучения пропедевтический курс, нацеленный не только на раннюю профориентацию, но и на общее

эстетическое и творческое развитие ребенка (В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Н. Н. Ростовцев, И. В. Топчий, О. В. Шаляпин и др.).

*Выделение архитектурно-художественного образования в особый вид* произошло еще в эпоху Античности. Одними из первых вопросы специальной подготовки будущих архитекторов и дизайнеров затронули еще художники Античности, где уже к IV веку до н. э. были сформированы самостоятельные школы рисунка: Сикионская, Эфесская и Фиванская. Сикионская школа, которая оказала большее влияние на дальнейшее развитие методики преподавания, в первую очередь ориентировала учеников на внимательное отношение к закономерностям строения природы. Ее основатель Эвпомп старался развивать у обучающихся стремление к изучению знаний в области естествознания и опоре на научный метод познания окружающей действительности. Обучаясь рисованию с натуры, греческие художники изучали и анатомию.

*Дуальный характер архитектурно-художественного образования*, как необходимый профессионалу, так и благоприятно влияющий на общее развитие личности, отмечал один из главных идеологов Сикионской школы Памфил, благодаря которому рисование стало предметом изучения не только в профессиональных школах художников, но и во всех общеобразовательных школах Греции [165]. Он одним из первых смог убедить, что рисование развивает пространственное мышление и образное представление, которые необходимы людям всех профессий, а также способствует всестороннему развитию человека.

В эпоху Средневековья и Возрождения профессиональная подготовка архитекторов и художников в основном была связана с индивидуальным обучением в мастерских художников. К тому времени единая система обучения не сформировалась. Прогрессивные педагогические взгляды Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Дж. Локка и других привели к изменениям в системе общего и профессионального образования. Это выразилось в отказе от используемого ранее ремесленного обучения и

введении в практику систематического образования, в качестве основы, принципа «школьного обучения через систему определённых знаний в форме учебных предметов» [89, с. 31].

В XV–XVII вв. в Европе сложились «школы», объединявшие художников, скульпторов, архитекторов и любителей искусств, в задачи которых входил анализ традиций и развитие современного искусства. В Италии в XVII в. существовали свободные объединения художников, изучавших искусство античности, приемы великих мастеров Возрождения. В 1648 г. в Париже создана академическая Школа изящных искусств «Ecole des Beaux-Arts» при Королевской академии живописи и скульптуры. По ее примеру в XVII–XVIII вв. созданы академии художеств при дворах многих европейских государств (в Вене – в 1692 г., в Берлине – в 1694 г., в Лондоне – в 1768 г.). В 1671 г. во Франции была создана Королевская академия архитектуры. В её задачи входило обобщение накопленного опыта и выработка «идеальных вечных законов красоты», основой которых считались пропорции. Академия признала неприемлемость для Франции последовательного применения принципов барокко, проводила в жизнь строгую государственную регламентацию художественной жизни страны [62]. В 1695 г. Школа изящных искусств была объединена с Королевской академией архитектуры под общим названием Академия изящных искусств.

*Зарождение архитектурно-художественного образования в XVII веке в России* связано с влиянием как российских, так и зарубежных школ. Моделью для ремесленно-трудового подхода в образовании, как отмечает Л. А. Кольстет «послужила итальянская образовательная система корпоративного, цехового обучения» [81, с.8].

Потребность в качественной подготовке для архитекторов по математике, геометрии, черчению, рисунку, обусловило придание архитектурному образованию в XVIII в. статуса профессионального обучения, что подразумевало выполнение принципа систематичности и последовательности на основе регулярности. В результате в России

сформировались две школы – первая направлена на ремесленно-трудовое обучение (Оружейная канцелярия, Канцелярия от строений, «Художественный департамент» при Академии наук), вторая – европейская (франко-итальянская), которая была ориентирована на знаниево-академическую модель образования. При этом в учебном процессе преобладали рисунок, живопись, скульптура и черчение (Петербургская Академия художеств реализовала стандарты франко-итальянской модели образования).

Первый опыт в развитии архитектурного образования на основе регулярного учебного процесса принадлежал отечественным школам-командам. Российские педагоги-архитекторы успешно сочетали европейскую знаниево-академическую модель образования с практическими навыками, которые получали ученики, работая в действующих строительных командах.

Как отмечают исследователи истории архитектурно-художественного образования [81], в России XIX в. были приняты стандарты прусской непрерывной знаниево-академической модели, предлагающей делать упор на научно-техническую подготовку.

*К концу XIX века в России сформировались два основных центра, занимающихся архитектурной подготовкой – в Москве и Санкт-Петербурге. Для решения задач массового строительства и промышленного зодчества был необходим универсальный тип специалиста инженера-архитектора, но появление в XIX в. новой строительной техники и новых строительных материалов, таких как сталь, бетон, стекло, привело к расслоению традиционной архитектурной школы. И эта тенденция была характерна не только для России. Во Франции, Германии, Австрии, Швейцарии и России стали создаваться высшие технические школы, в которых шла подготовка по инженерно-строительным и инженерно-архитектурным специальностям.*

*Происходит разделение профессии на архитекторов-художников и инженеров-архитекторов. В результате архитектурная школа также стала подразделяться на школы с художественным и техническим направлениями, а*

саму архитектурную подготовку в России, как и в других странах, стали осуществлять учебные заведения различного профиля как художественно-композиционной, так и научно-технической направленности.

На рубеже XIX–XX вв. происходят значительные трансформации в системе архитектурно-художественного образования под влиянием *смены парадигм художественного видения и формообразования*. Происходит расширение учебных программ в связи с включением технических дисциплин, задачей которых стала попытка установления связи между художественным решением формы сооружения и функционально-конструктивной логикой.

Новые идеи отчасти связаны с появлением «Баухауз» – высшей школы строительства и дизайна. В 1915 г. немецкий архитектор Вальтер Гропиус объединил экспериментальные художественно-промышленные мастерские и Академию художеств. Идея реформирования художественного обучения В. Гропиуса состояла в попытке уничтожения разрыва между чистым искусством и художественным ремеслом. Таким образом, архитектурно-художественное образование, по мнению реформатора, должно было воспитать новое поколение мастеров, сочетающих в себе знания как архитекторов, так и дизайнеров. Им была представлена особая программа обучения, состоящая из трех этапов: курса по формообразованию, обучения ремеслу и строительству (теоретическому и практическому). И как отмечает Л. А. Кольстет, новая логика построения образовательного процесса потребовала радикальных изменений в процессе воспитания архитектора и включения в его подготовку общественных, гуманитарных, естественных и технических наук [81].

В России одними из первопроходцев того времени стали Высшие государственные художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС). Новаторской находкой стало композиционное упражнение, способствующее развитию объемно-пространственного мышления и формированию пространственного воображения. Таким образом, умение видеть и работать с



пространством в начале XX в. является одним из главных критериев, определяющих профессиональную пригодность будущего архитектора и дизайнера, а также основой программы обучения художественному творчеству как на довузовском, так и на профессиональном этапах архитектурно-художественного образования. Значительное место занимают различные развивающие упражнения по выполнению абстрактных композиций. Таким образом, *новая образовательная парадигма архитектурно-художественного образования фактически стала оппозицией по отношению к академической школе.*

Дальнейшее *развитие архитектурно-художественного образования в советский период* отчасти уже не давало таких новаторских идей. Развитие под влиянием сиюминутных требований обусловило потерю стратегического видения и возникновение диспропорций в художественной, научной и технической подготовке будущих архитекторов и дизайнеров.

С середины 60-х гг. XX в. возникают новые требования к архитектуре и дизайну. В результате архитектурно-художественное образование получает новый импульс к развитию. *Одним из важнейших становится вопрос об изменении роли и содержания курса архитектурной пропедевтики, рассмотрение его как целостной системы (усиление системного подхода).* Ведущим вузом, разрабатывающим перспективную модель архитектурного образования, в 70–80-е гг. стал Московский архитектурный институт (МАРХИ). Проблема соотношения теории и практики в архитектурно-художественном образовании была решена на основе использования комплексного подхода и интеграции знаний в процессе проектирования. *Использование комплексного подхода позволило устранить внутреннее противоречие в осуществлении довузовской подготовки, ориентированной как на раннюю профессионализацию, так и на общее развитие индивида, поскольку в основе была заложена идея подготовки специалиста-архитектора и дизайнера как профессионала, интеллигента и социально активной личности [81].*

По различным причинам экономико-политического характера *после 1991 г.* общее количество архитектурных школ в СССР уменьшилось. Из 52 архитектурных школ СССР на территории России, после распада страны, осталось 24, на Украине – 9, в Казахстане – 3, оставшиеся 17 распределились по остальным республикам бывшего Советского Союза [15, с.13]. Но при этом каждая из оставшихся архитектурных школ России получила возможность разрабатывать и выставлять собственные задания в рамках дисциплин, вынесенных на вступительные экзамены.

Уже к 2002 г. в России количество архитектурных школ увеличилось до 40, но при этом, как отмечают А. П. Кудрявцев, А. В. Степанов, Н. Ф. Метленков и Ю. П. Волчок, треть российских архитектурных школ стали новыми образованиями, не имеющими традиций и опыта, что, с одной стороны, затрудняло первые шаги их становления, а с другой – создавало благоприятные условия для построения ими своих уникальных путей развития [Там же, с.13-14].

В конце 90-х гг. XX – начале XXI вв. крупные вузы страны могли открыть филиалы по всей территории России. Так, Московский архитектурный институт имел 17 архитектурных факультетов и отделений при политехнических и инженерно-строительных институтах, художественных институтах и академиях по всей территории России.

В настоящее время Министерство образования и науки РФ осуществляет политику по сокращению количества филиалов. Но кроме существующей тенденции в рамках архитектурно-художественного образования возникает ряд противоречий между социальным заказом, техническими возможностями, уровнем развития творческой мысли, образовательной средой, практикой и государственной политикой в области образования.

Исследование популярности профессий по данным опроса ВЦИОМ в России показало, что работа архитектора и дизайнера на третьем месте по популярности у современных школьников. Практически все опрошенные

признали необходимость высокой профессиональной квалификации (80 % учащихся) [150]. Все школьники признали, что будут стараться поступить в престижный вуз. Многие уверены в том, что без подготовки сделать карьеру невозможно. Среди других составляющих успеха – талант и личные связи. Практически все школьники уверены, что смогут найти высокооплачиваемую работу после окончания учебы.

По результатам социологического опроса молодежи г. Новосибирска «Отношение молодежи к актуальным проблемам современности», проведенного МКУ Центр «Родник» в 2012 г. [163], отмечен рост интереса к профессиям из области архитектуры и дизайна. Более привлекательной становится профессия инженера. Довольно высока, и к тому же возросла по сравнению с предыдущим опросом, привлекательность деятельности в таких областях, как дизайн, искусство и культура. Строительство, транспорт, промышленность в списке предпочитаемых сфер деятельности занимают невысокие места. У значительной доли учащихся профессиональных учебных заведений отмечается несоответствие приобретаемой специальности и желаемой сферы деятельности в будущем, что свидетельствует о необходимости перепрофилирования или расширения сферы обучения уже сейчас.

Модернизация российской системы образования в целом, обусловившая переход от прусской модели к англо-саксонской, предопределила смену традиционной системы непрерывного отечественного образования (довузовской, вузовской и послевузовской) на многоступенчатую англо-американскую (бакалавр – магистр).

*Снижение уровня требований на вступительных знаменах* во многих вузах архитектурно-художественного профиля вследствие плохой довузовской подготовки абитуриентов, отмеченной И. В. Топчий, обусловило «упрощение программы профессионального обучения» [189, с.51] и привело к тому, что современное российское архитектурно-художественное образование, как отмечает К. В. Кияненко «не только не обнаруживает

движения вперед за десятилетия реформ, но и заметно уступает своему советскому предтече, в том числе и по раннему развитию художественно-творческих способностей ребенка. Во-первых, в обретении ясных нравственных ориентиров, во-вторых, в функционировании высшей школы как части системы непрерывного образования» [74, с.45].

В этой связи сформулированная нами проблема исследования по выявлению педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования, отчасти обусловлена существованием *внутреннего противоречия* между потребностью в акцентировании внимания при осуществлении *довузовского обучения* на развитии профессиональных навыков и необходимостью сохранения интереса и потребностей в эстетическом и творческом развитии у обучающихся, которые в будущем не собираются поступать в высшие учебные заведения архитектурно-художественного направления.

Исследованиям системы довузовской подготовки в рамках архитектурно-художественного образования посвящено сравнительно немного работ и среди них наиболее значимыми являются труды З. В. Жилкиной [52], Л. А. Кольстет [81], О. В. Осмоловской [146], И. В. Топчий [189] и др..

На основании анализа сложившихся образовательных практик, применяемых в разные исторические периоды в архитектурно-художественном образовании, нами было выявлено, что довузовскую подготовку в основном рассматривали как вводный, предваряющий профессиональную подготовку курс, что позволяет определять ее функцию как пропедевтическую (от греч. – предварительно обучаю, подготавливаю) [38]. В философии образования под термином «пропедевтика» часто подразумевается дисциплина, которая должна предварять изучение конкретных наук как специальных отраслей знания.

Первые попытки придать универсальность различным авторским

методикам и создать централизованную систему подготовки архитекторов и художников были совершены в эпоху Академизма. Но разработкой проблем архитектурно-художественного довузовского образования стали заниматься только в XIX в., что было обусловлено ростом требований к поступающим. Вторым не менее важным фактором повышения значимости довузовского образования в области изобразительного искусства стало увеличение роли урока рисования как общеобразовательного, что потребовало подготовки профессиональных педагогов. Для этой цели в 1825 г. в Москве С. Г. Строганов основывает Училище технического рисования, где появилось отделение, специально готовившее учителей рисования для общеобразовательной школы. Фактически до 1879 г. это училище было единственным учебным заведением, которое специально подготавливало учителей рисования [165].

Усилившиеся дебаты по поводу качества обучения и методик, избираемых преподавателями, побудили Академию художеств открыть в 1872 г. «Бесплатные воскресные классы рисования для народа». А в 1879 г. Государственный совет вынес решение: «Учредить с 1 июля 1879 года при Академии художеств педагогические курсы для приготовления учителей рисования с нормальной школой и музеем учебных пособий»; назначение курсов – «приготовление учителей и учительниц рисования для учебных заведений России» [Там же, с. 62]. Курсы длились 2 года, в конце обучения необходимо было сдать экзамен на знание методики преподавания рисования.

Таким образом, уже в XIX в. в России была сформирована система подготовки педагогических кадров для архитектурно-художественной подготовки как будущих профессиональных художников и архитекторов, так и тех, для кого рисование было скорее средством общего развития. Дифференциация образовательных задач, решаемых профессиональной подготовкой педагогических кадров, ориентированных на разноуровневое обучение, по сути, обуславливалась уже в то время существованием

различных учебных программ, которые должны были стать для кого-то профессиональной подготовкой, а для кого-то общеобразовательной.

*Возникновение и развитие довузовской подготовки в XX в. в России* было продиктовано изменившимися социальными, экономическими, политическими условиями, а также научно-техническим прогрессом, который обусловил повышение требований, предъявляемых к уровню общего и профессионального образования. Возросшая потребность в большом количестве высококвалифицированных кадров выявила недостатки существовавшей системы передачи знаний.

Сфера образования наряду с процессом трансляции знаний обуславливает создание условий по самоидентификации личности, выработке ею стратегий саморазвития. Основным принципом обучения является раскрытие потенциала каждого обучающегося, формирование общего представления о профессиональной деятельности, месте и роли будущего специалиста в жизни общества. В связи с этим можно рассматривать довузовскую подготовку как один из важнейших этапов профессионального самоопределения личности.

Концептуальные положения довузовского образования представлены в работах П. Ф. Анисимова, В. П. Беспалько, В. И. Блинова, Н. Ф. Ефремовой, Н. В. Кузьминой, А. Н. Лейбовича, С. В. Меньковой, К. Г. Митрофанова, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Н. Ф. Талызиной, А. О. Татур и др.

Термин «*дovuзовское образование*» появился лишь в конце XX в. Долгое время использовался термин «*внешкольное образование*». Методологическое обоснование внешкольного образования и воспитания представили в работах известные российские ученые В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Е. Н. Медынский, С. О. Серополко, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский, Г. А. Фальборк.

Историей развития теории внешкольного образования занимался В. А. Зеленко [59], относивший развитие внешкольного образования к одной из общегосударственных задач. Б. А. Дейч, И. Ю. Юрочкина в исследовании

«Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект» (конец XIX – начало 90-х гг. XX вв.), описывая этапы трансформации педагогической деятельности, от внешкольного образования к внешкольной работе и внешкольному воспитанию и от внешкольной работы – к дополнительному образованию, отмечают, что «каждый из этих, безусловно, взаимосвязанных этапов имеет свою специфику и логику развития» [44, с. 6].

В рамках организаций архитектурно-художественного образования, осуществляющих внешкольное образование, очень часто имели возможность развития новые прогрессивные подходы. Так, педагогика творческого развития А. В. Бакушинского в начале XX в., официально подвергшаяся критике со стороны Н. К. Крупской, была реализована и получила продолжение в детских художественных студиях.

Особое значение для развития теории довузовского образования имели исследования Е. Н. Медынского, который проанализировал и обобщил имеющиеся материалы по теории и практике внешкольного образования в России конца XIX – начала XX в. В них автор раскрывает понятие внешкольного образования: «Внешкольное образование – это всестороннее гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях» [119, с.24]. Тем самым он определял теорию внешкольного образования как часть науки о воспитании человека.

Тем не менее в рамках изучения проблемы преемственности между профессиональной и довузовской подготовками обращение к истории формирования внешкольного образования, как мы полагаем, несколько ограничивает возможности анализа. С одной стороны, имеющиеся определения внешкольного образования уводят нас в сторону от исследования его роли в профессиональном становлении личности, а с другой – мы выпускаем из внимания роль обучения в школе для довузовской подготовки.

В понимании тенденций формирования довузовского образования

значимыми являются труды по исследованию *дополнительного образования*. Так, по мнению М. С. Капелевича, довузовская подготовка рассматривается как дополнительное образование, т. е. это не только как образование вне школы, но и как образование, реализуемое в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях: гимназии, лицее, колледже, вузе [66, с.43].

Использование термина «дополнительное образование», с одной стороны, объясняет ситуацию с двойственным управлением со стороны Министерства образования и науки РФ и Министерства культуры РФ в сфере довузовской подготовки, осуществляемой в настоящее время в архитектурно-художественном образовании как в основной общей школе, так и в различных детских студиях и школах изобразительного искусства. С другой стороны, еще более усложняет, поскольку понятие «дополнительное образование» имеет неоднозначную историю формирования интерпретаций.

Так, в работах Н. А. Морозовой [127] периодизация развития дополнительного образования охватывает период с X по XXI вв., начиная с этапа дополнения обучения в школе (X–XIII вв.), а затем формирования дополнений к обучению уже не только в школах, но и училищах (XIV–XVI вв.). В XVII в. начинается осуществление дополнения уже и к программе обучения в однопрофильной академии, а в XVIII в. – в профессиональных училищах и университетах. В первой половине XIX в. – 1859 г. появляется потребность (кроме вышеперечисленного) в дополнении к лицейскому, дошкольному, институциональному обучению. Важно отметить, что периодизация Н. А. Морозовой отражает не только основные этапы развития системы образования в России в целом, но и обосновывает содержательные изменения термина «дополнительное образование». Так, уже с 1859–1917 гг. начинается этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей [Там же]. В. И. Чарнолуский, анализируя их роль в системе образования начала XX в. сделал вывод о том, что они необходимы для удовлетворения умственных и



художественных потребностей населения [204].

История дополнительного образования в советский период сопряжена с созданием разветвленной сети внешкольных образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации. То есть дополнительное образование рассматривалось как внешкольное и являлось одним из компонентов системы образования в СССР: дошкольное воспитание, общее среднее образование, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, внешкольное воспитание [131, с.26]. Введение в силу Законом «Об образовании в РФ» (1992 г.) нового понятия «дополнительное образование», а также появление проблемы стандартизации образования обусловило потребность в определении статуса дополнительного образования для обоснования стратегий его развития как системы.

Очень важен вывод Н. А. Морозовой о том, что именно кумулятивный, гетерогенный и гетерохронный процесс дополнения к основному образованию, который шел на протяжении веков, привел к формированию, параллельно с основным образованием, еще одной формы – дополнительного образования для всех образовательных уровней [127]. Цели данного компонента системы образования фактически до конца не определены. Несмотря на уже более двадцатилетнюю историю официального оформления термина «дополнительное образование», задачи образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание по программам дополнительного образования не становятся определеннее. Если рассматривать Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [157], то дополнительное образование фактически должно выполнять задачи в рамках двух разнонаправленных векторов: с одной стороны, способствовать общему развитию индивида, становлению его творческой личности, а с другой – реализовывать раннюю профессиональную подготовку, т. е.

фактически акцентировать в развитии индивида те задатки, развитие которых приведет к формированию профессионально значимых способностей. Термин «разнонаправленные» мы скорее относим к критериям, которые должны определять качество дополнительного образования. Поскольку в первом случае мы имеем дело с критериями, которые должны оценивать общее развитие индивида и, как правило, результат будет иметь пролонгированный характер, а во втором – критериями будет выступать соотношение с количеством поступивших, качеством освоения профессиональной подготовки в вузе, что имеет более приближенный характер.

В этой связи на основании соотношения с этапами обучения и воспитания в образовательных организациях вводится термин *«довузовское образование»*, который, с одной стороны, позволяет учитывать всю подготовку ребенка, которую он получил как в системе школьного образования, так и внешкольного (дополнительного) образования, а с другой, не фокусирует наше внимание на термине «предпрофессиональное».

М. С. Капелевич дает определение довузовской подготовке как виду самостоятельного, самоценного, личностно-ориентированного, способного к удовлетворению индивидуальных потребностей индивида образования, ориентированного на получение профессионального высшего образования, на подготовку к творческой деятельности, предоставляющего возможности самореализации и саморазвития личности учащегося, формирование готовности к обучению в высшей школе [66]. Являясь видом образования, довузовское образование имеет собственные цели и функции, содержание, методы и формы взаимодействия педагогов и обучаемых, условия осуществления педагогического процесса, достигаемые при этом результаты.

Сфера образования наряду с процессом трансляции знаний обуславливает создание условий для самоидентификации личности, выработке ею стратегий саморазвития. Основным принципом обучения является раскрытие потенциала каждого участника образовательного

процесса, формирование общего представления о профессиональной деятельности, месте и роли будущего специалиста в жизни общества. В связи с этим можно рассматривать довузовскую подготовку как один из важнейших этапов профессионального самоопределения личности.

Т. Ю. Волгина в исследовании, посвященном адаптации старшеклассников в университетской среде, уточняет понятие довузовской подготовки как процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития творческих способностей в особом образовательном пространстве, в котором ведется работа по профессиональной ориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи [34].

Но есть работы, которые акцентируют роль довузовской подготовки как этапа профессионального становления личности. Так, Д. А. Князевский определяет довузовскую подготовку как необходимый компонент системы непрерывного профессионального образования и как систему допрофессиональной подготовки, предшествующей высшему профессиональному образованию, в единстве ее основных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативного и связей между ними [78].

Н. В. Красильникова относит довузовскую подготовку учащихся к пропедевтическому этапу профессионального становления личности, имеющему цель – развитие личностных познавательных интересов старшеклассников, коррекция уровня образованности и адаптация к условиям учреждений высшего профессионального образования [95].

Таким образом, исследователям, обосновывающим понятие «*дovuзовская подготовка*», также не удалось уйти от имевшей место ранее проблеме существования противоречивых трактовок. Место и роль довузовской подготовки в настоящее время существенно расширяется и возрастает. Так, по мнению Н. А. Федоровой, в сложившейся современной

системе предпрофессиональной подготовки делается упор на формирование у учеников только когнитивного компонента профессионального обучения, но, по ее словам, «недостаточно изучено влияние довузовской подготовки на социализацию, индивидуально-личностное развитие, становление социальной зрелости будущего студента» [197, с. 56]. В подтверждение этого высказывания автор приводит анализ результатов введения единого государственного экзамена, подмечая, что абитуриенты, показывающие высокие результаты ЕГЭ, впоследствии не всегда становятся столь же успешными студентами. Это позволяет автору сделать вывод о сформированности когнитивного компонента, в то время как социальная зрелость поступающего остается на низком уровне и в вуз приходит социально незрелая молодежь, что, по мнению автора, негативно сказывается, в частности, на подготовке специалиста. Таким образом, довузовская подготовка может оказать существенное влияние на такой аспект развития личности человека как социализация, способствующая развитию у индивида способности к саморазвитию и подготавливающая его к исполнению разнообразных социальных ролей.

Подобную точку зрения на проблему высказывают Ю. В. Болотина, Т. Н. Сокольницкая: «В ситуации, когда единые государственные экзамены являются формой вступительных испытаний в высшие учебные заведения, возрастает роль структур довузовской подготовки при учреждениях высшего профессионального образования» [28]. Авторы определяют несколько *основных задач, стоящих перед довузовским образованием.*

1. Организация серьезной профориентационной работы, т. к. введение ЕГЭ эту работу в школе практически свело на нет.

2. Упор на профессионализацию, в виду недостаточности ее качества в системе общего образования. Структура же довузовского обучения позволяет разрабатывать и реализовывать дополнительные обучающие программы, апробировать и применять многовариантные технологии и методики, основываясь на потребности и специфике вуза.

3. Выявление талантливой молодежи, ее поддержка и дальнейшее развитие творческих навыков.

4. Социализация личности в рамках довузовской подготовки.

Проблемам методического обеспечения довузовской подготовки школьников и методики проведения подготовительных курсов посвящены исследования С. Г. Григорьева, В. А. Козловой, И. И. Мельникова, Л. Ю. Нестеровой, Н. И. Охти, Н. Ю. Румянцевой и др.. В них сформулированы цели довузовской подготовки, проведен анализ содержания существующих программ, даются методические рекомендации по проведению подготовительных курсов.

При активном обсуждении уже не только вопросов терминологического характера, но и методического, анализ исследований, посвященных проблеме повышения эффективности довузовской подготовки, показал, что понимание содержания довузовской подготовки остается дискуссионным. Д. Е. Филиппов отмечает, что «недостаточно четко определено само понятие «дovuзовское образование», слабо обобщен и систематизирован опыт довузовского образования, накопленный в стране и за рубежом» [199, с. 10]. Тем не менее оно рассматривается как ключевое звено непрерывного образования, задача которого состоит не только в развитии профессионально-ориентированной личности. Перед ним ставится более масштабная проблема по формированию человека-творца. Этот процесс гораздо шире, чем развитие узконаправленных профессиональных навыков. В результате прохождения довузовской подготовки учащиеся овладевают системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формируются их мировоззрение, нравственные и другие качества личности, развиваются творческие силы и способности в особом образовательном пространстве, в котором происходит надстройка над базовым компонентом среднего образования, ведется работа по профориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи.

Несмотря на актуализацию довузовской подготовки как определенного этапа формирования будущего профессионала, в законодательной и

нормативной базе, регламентирующей деятельность образовательных организаций, такое понятие, как «довузовское образование» не определено. Отсутствие четкого нормативного описания способствует появлению различных интерпретаций понятия, а также целей и задач реализуемой довузовской подготовки. В сложившейся практике под термином «довузовское образование» часто подразумевается дополнительная подготовка, полученная по школьным дисциплинам абитуриентами вузов, что обуславливает восприятие довузовского обучения как корректирующего. Наряду с этим довузовское образование можно рассматривать как профессиональное, так как оно содержит относящиеся к профессиональному обучению дисциплины специального характера.

Сложность в определении места довузовской подготовки заключается еще и в том, что она в системе педагогических наук не рассматривается как самостоятельный образовательный этап. Положение, которое она занимает, находится на стыке педагогики средней и высшей школы, что не позволяет сформировать оригинальную теоретическую и практическую базу для обучения, применять современные педагогические технологии, наладить эффективную систему управления структурными подразделениями. Довузовская подготовка в системе педагогических наук относится к вспомогательному образованию и в большинстве случаев осуществляется средней школой или как это происходит в случае с архитектурно-художественным направлением, образовательными организациями дополнительного образования, подведомственными Министерству культуры РФ. Даже лицеи, для проведения занятий в которых привлекаются преподаватели высшей школы, являются структурным подразделением общеобразовательных организаций.

Таким образом, несмотря на признание многими исследователями ценности довузовской подготовки в качестве важного самостоятельного звена в концепции непрерывного образования, до сегодняшнего времени нет четкого определения термина «довузовская подготовка», а также

нормативных документов, позволяющих регламентировать деятельность организаций, осуществляющих данную подготовку.

Изучая условия и обстоятельства *возникновения феномена довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании* в России, мы пришли к выводу, что началом его появления можно считать открытие довузовского художественного отделения для архитекторов в конце XIX в., созданного для устранения разницы в уровне общей и художественной подготовки, необходимой для дальнейшего профессионального обучения. И. В. Топчий высказывает мнение о том, что с середины XVIII до конца XIX в. в российской системе обучения архитекторов довузовской подготовки не существовало, а система академической подготовки зодчих находилась в процессе становления [189, с.8].

Формирование в СССР системы довузовского архитектурного образования пришлось на первые послереволюционные годы и совпало со временем активных поисков путей развития архитектуры. Появление формы довузовской подготовки связывают в истории советской архитектурно-художественной педагогики с признанием в 1922 г. Главпрофобрком курсов, организованных ВХУТЕМАСом (рабфак искусств), наиболее прогрессивной формой обучения молодежи. Популярность рабфака у абитуриентов была огромной: конкурс при поступлении на него составлял около 4 человек на место [201]. Поскольку, как отмечают А. П. Кудрявцев, А. В. Степанов, Н. Ф. Метленков, Ю. П. Волчок «советская система общего образования не ориентировала учащихся на архитектуру как профессию, то они, по существу, не были готовы сразу после школы поступать в архитектурный вуз» [15, с.62]. Анализируя опыт архитектурно-художественного обучения во ВХУТЕМАСЕ, мы обратили особое внимание на подход В. Ф. Кринского, использовавшего «творчество как учебный метод», в противопоставление академизму [121, с. 65].

По мнению В. Гропиуса, основателя школы Баухауз, началом обучения должна быть не «специальность», а «человек» в его естественной готовности

воспринять жизнь как целое (т. е. не снабжение специализированными знаниями). Базой для такого обучения служил подготовительный курс с изучением основных композиционных понятий, выполнением упражнений, начиная от простейших, работа с инструментами и материалами. Все это предполагало предоставление возможностей ученику в определении своего призвания, где «в пределах его естественных способностей он сможет обрести почву для творчества» [37, с. 85]. Подготовка была направлена на «развитие и формирование интеллекта, чувств и идей с общей целью развития всего существа человека, что значительно увеличивало продуктивность и скорость последующего специального обучения». «Концентрическое строение обучения включало в себя все важнейшие компоненты проектирования и технологии, чтобы дать ученику сразу же проникнуть взором в полную сферу его будущей деятельности» [Там же]. Хотелось бы отметить, что данный принцип формирования навыков впоследствии лег в основу методики обучения в детских школах искусств.

Как форму довузовской подготовки можно рассматривать форкурс И. Иттена, получивший название пропедевтический. Цель курса состояла в пробуждении творческих сил и художественных способностей обучающихся, с учетом особенностей их восприятия. Так же проводимый курс был призван помочь с выбором будущей профессии, т. е. «облегчить студентам выбор их будущей профессии», знакомил учеников с основами художественной композиции. И. Иттен придавал этому предмету особое значение, считая необходимым «познакомить студентов с основами художественной композиции, без чего нельзя стать профессионалом» [64, с. 9].

Система довузовской подготовки впоследствии несколько раз изменялась, содержание трансформировалось в соответствии с конкретными задачами, решаемыми в рамках подготовки архитектора. К концу 50-х гг. довузовская подготовка в нашей стране была сведена к подготовке к вступительным экзаменам в институт. И если ранее для поступления на рабфак в разные годы следовало сдавать от 3 до 10 экзаменов, а вспоминая



эксперименты Н. А. Ладовского, даже пройти психологическое тестирование, то впоследствии для зачисления на курсы необходимо было только представить положительную характеристику с места работы [189].

Как отмечает И. В. Топчий, в конце 50-х – начале 60-х гг. в СССР в связи с проблемой острой нехватки кадров в архитектуре, обусловленной бурным ростом строительного производства, начинают открываться новые архитектурные школы.

В этой связи необходимо отметить, что понятия «архитектурная школа», «архитектурно-художественная школа», «школа дизайна», в отличие от архитектурно-художественных направлений и течений, подразумевают не ту или иную совокупность стилевых признаков форм предметного мира, а тот или иной подход к решению как формальных, так и содержательных проблем архитектурно-художественного творчества и, соответственно, архитектурно-художественной подготовки.

Архитектура, как отмечает В. И. Наумова [132, с.25], представляется как «одна из сфер деятельности, которая может сама производить категории качества вместе со своим продуктом». В результате саморазвитие архитектуры предопределяет те образовательные программы, которые в будущем будут определять потенциал развития архитектуры в стране.

Традиционно *под «школой» подразумевают направление, сложившееся в архитектурно-художественном образовании в связи с базовым учебным заведением, осуществляющим целенаправленную подготовку специалистов в области архитектуры и дизайна [160, с.172].* Используя понятие «базовый», не всегда подразумевается единая территория функционирования вуза и его филиалов.

Ведущее место в развитии архитектурно-художественного образования в СССР в 50–60-х гг. занял Московский архитектурный институт (МАИ), который получил статус ведущей архитектурной школы страны. Ученый Совет МАИ имел право присваивать ученые степени кандидата и доктора архитектуры. В МАИ начали готовить кадры для создания архитектурных

факультетов в вузах различных городов СССР, и связано это было с развитием сети отделений довузовской подготовки и организации подготовительных курсов на местах. С этой целью ряд преподавателей МАИ были направлены в командировки в города Челябинск, Омск, Красноярск, Иркутск, Алма-Ату, Фрунзе, Самарканд, Ашхабад, Иваново, Кострому, Ярославль, Вологду, Архангельск. В последующем в этих городах были созданы архитектурные факультеты [189].

Высокий проходной бал на конкурсах при поступлении обусловил актуальность появления архитектурных студий, занимающихся обучением младших и средних школьников. Задачей этой образовательной формы организации была ранняя профессиональная ориентация, что нашло поддержку партийного и профсоюзного руководства. Но обучение в студиях изначально не было направлено на раннюю профессионализацию. Скорее обучение способствовало общему развитию ребенка и эстетическому воспитанию.

Отличие в содержании подготовки и установках на раннюю профессионализацию имели студии для детей, созданные при содействии Союза архитекторов. В рамках студийной подготовки «средства архитектуры» использовались не только в воспитательных целях, но и предполагалось, что полученные знания пригодятся учащимся в последующей профессиональной деятельности, если они выберут профессию архитектора.

Как отмечает И. В. Топчий, программы дополнительного архитектурного образования в студиях «для школьников младших и средних классов имели ряд отличий: программы носили поисковый характер, являлись результатом личного опыта архитекторов-руководителей студий, в связи с чем носили не академический, а авторский характер. Студии были немногочисленны и существовали непродолжительное время» [Там же, с. 39].

Тем не менее в 70-е гг. архитектурно-художественная подготовка столкнулась с проблемами усиливающейся социальной стратификации.

Среди абитуриентов чаще поступали выпускники архитектурно-художественных студий, что заставило вновь вернуться в 1973 г. к идее создания специализированных подготовительных отделений. Условиями для зачисления на них являлись: принадлежность к «льготной» категории абитуриентов, наличие положительной характеристики с места работы и сдача экзаменов по рисунку, требования к которому были не очень высоки.

По приказу министра высшего и среднего специального образования РСФСР в 1976–90-х гг. была разработана и утверждена «Модель архитектора». В ней определялись три этапа профессионального обучения архитекторов: довузовский, вузовский и послевузовский. Это стало серьезным стимулом для проведения теоретических исследований в области методики профессиональной ориентации школьников. Известны работы, посвященные научным методам формирования мастерства архитекторов в процессе изучения архитектурной пропедевтики, таких авторов, как Е. Д. Белоусов, А. Э. Коротковский, Д. Л. Мелодинский, Г. Ю. Сомов, А. В. Степанов, М. А. Туркус, В. Р. Усов и др. Проблемами архитектурно-художественной подготовки на довузовском этапе в современных условиях занимались: И. М. Абаева, З. В. Жилкина, В. И. Кирпичев, А. Э. Коротковский, Н. Ф. Метленков, И. В. Топчий, Н. П. Чуваргина и др..

Целью довузовского образования стало «знакомство с профессией» и определение «профессиональной пригодности» будущих абитуриентов, а основной задачей – подготовка к обучению в высшей школе [189, с. 41]. Вопросы обеспечения преемственности дошкольного и школьного уровней образования раскрыты в работах М. А. Абрамовой, Л. М. Долгополовой, Т. С. Комаровой, Т. Ф. Сергеевой, и др. Специфику использования междисциплинарных связей в эстетическом воспитании детей раскрывают А. В. Антонова, О.Ю. Зырянова, Т. С. Комарова и др.

Широкое распространение получили специализированные архитектурные классы в средних школах, Школы юных архитекторов при местных отделениях Союза Архитекторов, архитектурные студии и т. д. Как

отмечает И. В. Топчий, в программы довузовской подготовки архитекторов были включены предметы общекультурного плана (История архитектуры и История культуры) и программы, развивающие природные способности школьников (Моделирование, Объемно-пространственная композиция и т. д.) [189, с.42].

Использование возможностей рисования фигур по представлению и создание из них собственных абстрактных композиций как диагностического задания ознаменовало появление нового направления во вступительных экзаменах и нового этапа в профессиональном довузовском образовании [84, с.4]. Педагоги вузов получили возможность оценить творческую предрасположенность абитуриентов до начала профессионального обучения. Также появилась возможность на довузовском уровне ввести в программу обучения композицию, являющуюся одним из ключевых предметов профессионального архитектурного образования.

Таким образом, *в советской системе общего образования было заложено восприятие архитектурно-художественного образования как компонента процесса становления мировоззрения гражданина.* В работах А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Г. А. Гиппиус, Г. Кершенштейнера, Т.В. Кудрявцева, Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, А. П. Сапожникова, Ф. И. Шмит и многих других раннему общеознакомительному этапу художественно-творческой деятельности ребенка уделялось серьезное внимание. Обучение детей в школах и студиях художественного творчества рассматривалось как один из компонентов эстетического развития ребенка, позволяющий сформировать не только художественный вкус, но и развивать пространственное мышление, воображение (В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Б. М. Неменский, Н. Н. Ростовцев), что очень важно в таких профессиональных областях, как математика, информационные технологии, моделирование и пр.

С другой стороны, *дovuзовская подготовка в рамках архитектурно-художественного направления являлась одним из главных условий успешного*

*поступления в профильный вуз* (З.В. Жилкина [52], К.В. Кияненко [74–76], Л.А. Кольстет [81], В.Ф. Кринский [96; 97], Д.Л. Мелодинский [120; 121], Н.Ф. Метленков [15], О.В. Осмоловская [145; 146], И.В. Топчий [188–190], Н.П. Чуваргина [209] и др.).

*Одним из достижений системы советского периода*, на фоне существования региональных архитектурных и художественных школ, *стал комплекс единых требований*, поддерживаемый деятельностью Российской академии архитектуры и строительных наук, а также Академией художеств. И фактически единое образовательное пространство обеспечивалось за счет координации профессиональными сообществами. В том числе была решена проблема противоречия между ранней профессионализацией и необходимостью общего эстетического развития ребенка путем дифференциации учреждений дополнительного образования: кружки, школы изобразительного искусства, студии художественного творчества по выполняемым образовательным задачам. Программы этих учебных заведений разрабатывались в большей степени на основе рекомендаций Министерства образования и науки РФ и методических пособий ведущих специалистов в области изобразительного искусства и художественного образования, с учетом требований к целям и задачам каждого из типов.

В постсоветский период в России поторопились отказаться от идеологической составляющей системы образования, преследуя идею освобождения от «пережитков» советского прошлого, но вместе с тем не заметили, что фактически была утрачена система непрерывного образования, где кружки, секции и клубы ранее становились не только площадками формирования представлений о будущих профессиях, но и этапами формирования первичных профессиональных навыков.

Причин сложившейся ситуации много – это и изменение статуса организаций дополнительного образования, которые оказались неготовыми к реформам в новых рыночных условиях, изменение их ведомственного подчинения, а также ослабление роли инженерной подготовки в школе. В

результате такие предметы, как изобразительное искусство и черчение в учебном плане основной общей школы зачастую отсутствовали, в том числе и из-за нехватки учителей, а в качестве инноваций вводились различные новые дисциплины: технология, конструирование, дизайн. С появлением требования по лицензированию образовательных организаций дополнительного образования детские школы искусств, подведомственные Министерству культуры РФ, были переориентированы на предпрофильное образование, что повлияло на их доступность для учащихся, не собирающихся поступать в профильные вузы, и стало отчасти противоречить традиционному для советской системы образования восприятию архитектурно-художественного образования как способа формирования мировоззрения личности.

В условиях перехода на европейские стандарты профессионального образования проблема сохранения самобытности российской архитектурно-художественной подготовки требует изучения такого феномена, как школы архитектурно-художественного образования, воссоздания лучших достижений в области архитектурно-художественного образования, что обуславливает сохранение преемственности традиций, а также выявление педагогических условий по обеспечению преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

## **1.2. Педагогические условия, способствующие преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании**

Проблемы совершенствования архитектурно-художественного образования попали под пристальное внимание международных общественных и профессиональных организаций. Они нашли отражение в Хартии Международного Союза архитекторов (МСА) и ЮНЕСКО «Об образовании архитекторов», которая была принята на XIX Международном

конгрессе МСА в Барселоне в 1996 г.; были зафиксированы в международной программе ЮНЕСКО «Всемирное природное и культурное наследие в руках молодых» и в программе МСА «Архитекторы в школе». *Основное внимание уделялось вопросам воспитания творческой личности как участника процесса художественного преобразования окружающей среды и формировании понимания бережного отношения к памятникам культуры.*

Выдающийся архитектор-новатор XX в. Мисс Ван дер Роэ сказал: « За все эти годы я все больше убеждался, что архитектура – это не игра с формами. Я постиг тесную связь между архитектурой и цивилизацией. Я понял, что архитектура должна рождаться из поддерживающих и направляющих сил цивилизации. И что архитектура в своем наилучшем виде может стать выразительницей сокровенной сущности своей эпохи» [110, с. 371]. Цивилизация стремительно развивается. Непрерывность образования продиктована требованиями современного общества, убедительно подталкивает научно-технический процесс и ускоренное развитие постиндустриальной эпохи и все ускоряющийся поток информации.

В зарубежных образовательных программах по подготовке специалиста в области архитектуры и градостроительства найден подход, заключающийся в относительном дистанцировании и в тоже время критическом приближении. Подобные парадоксы находят отражение в образовательной системе на содержательном, дидактическом и методологическом уровнях. *Одними из главных требований к разработке системы архитектурно-художественного образования в XXI в. стали: непрерывность, гибкость, открытость, асинхронность, ориентация на личность, дифференциация критериев оценивания и реализация технологии разноуровневого обучения.* Структура программы архитектурно-художественного образования должна непременно быть востребованной и, соответственно, открытой для динамичного развития, движения и изменений.

Указанные приоритеты в обеспечении качества архитектурно-художественного образования в целом и каждого его компонента в

отдельности являются актуальными не только для России. Изменяющиеся потребности рынка труда обусловили актуальность для архитектурного сообщества вопроса о непрерывном процессе творческого (архитектурного) образования.

Интеграционные процессы в рамках создания единого европейского образовательного пространства актуализировали обсуждение вопросов равноправного участия России в нем, спровоцировавшего обновление, реформирование, возможность пересмотра контекстов, приоритета теоретических основ, в том числе и в архитектурно-художественном образовании. В результате в начале XXI в. вновь вернулись к разработке и уточнению содержания образовательных программ, определению ценностей, транслируемых образовательным процессом, обсуждению качественных характеристик процесса и получаемого результата, разработке и апробации различных моделей архитектурно-художественного образования.

Одним из этапов анализа состояния архитектурно-художественного образования в России стало проведение Советом по архитектурному образованию и аттестации Союза архитекторов в сентябре 2011 г. сплошного анкетирования высших архитектурных школ страны, в котором приняли участие образовательные организации всех основных категорий по размеру, престижности, авторитетности (от крупнейших – МАРХИ, УралГАХА, КГАСУ, ННГАСУ и НГАХА до таких камерных, как кафедра архитектуры и градостроительства в Вологодском ГТУ), по географическому положению (от Дальневосточного федерального и Тихоокеанского государственного университетов до Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры и от Ухтинского ГТУ до Астраханского инженерно-строительного института) [75].

В рамках исследования анализировались точки зрения относительно содержания понятия «современная архитектурная школа», его организационный статус, размер и кадровый состав преподавателей; роль архитектурных школ в обеспечении до- и послевузовского образования,



профессиональной подготовке, а также интегрированность отечественных программ архитектурного образования в международное образовательное пространство.

*Среди выводов, полученных комиссией, немало таких, которые заставляют задуматься о будущем архитектурно-художественного образования в России: отход от традиций архитектурно-художественного образования, в том числе нарушение преемственности в довузовской и вузовской подготовке; низкий показатель острепенности профессорско-преподавательского состава архитектурных подразделений; недостаточное внимание к организации программ по довузовской подготовке [75].*

Уменьшение количества вузов, способствующих непрерывности образовательного процесса, обеспечивающих все уровни архитектурно-художественного образования, начиная с дополнительного и заканчивая постдипломным, вполне закономерно. Поскольку для обеспечения качества учебно-методической подготовки преподавателей как самих архитектурно-художественных вузов, так и тех, кто проходит на их базе курсы переподготовки и повышения квалификации, нужно опираться на владение информацией не только о тенденциях в российской архитектуре и дизайне, но и зарубежной. По данным комиссии, интеграция российских архитекторов и преподавателей архитектурно-художественного направления в мировое сообщество происходит крайне медленно. Аристотель утверждал, что «ученикам, чтобы преуспеть, надо догонять тех, кто впереди, и не ждать тех, кто позади». Поэтому развитие архитектурно-художественного образования без знакомства с новыми достижениями в данной области за рубежом просто невозможно.

Проводя параллели между высшим профессиональным образованием и качеством довузовской подготовки, можно отметить, что проблемы интеграции, а соответственно взаимодействия, отражаются на работе со школьниками и потенциальными абитуриентами. Так, по результатам работы комиссии, суммарное количество педагогов обследованных российских школ,

участвовавших в совместных проектах со школами дальнего зарубежья, едва достигает 180 (представление работ на выставках и участие в конкурсах) [75].

Таким образом, мы приходим к осознанию, что *создание единого образовательного пространства является одним из условий обеспечения преемственности довузовского и вузовского этапов и повышения качества архитектурно-художественного образования в современной России.*

Проблемы обеспечения преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании связаны с тем, что система непрерывной подготовки специалистов, существовавшая в СССР и пользовавшаяся успехом не только у советских граждан, но и студентов из-за рубежа, фактически перестала существовать в 90-е гг. XX в.

Модернизационные процессы в системе образования, попытки создания единого образовательного пространства в рамках реализации Болонской декларации обусловили пересмотр действовавших в образовании подходов, а также сложившихся в советский период образовательных практик. Одним из следствий стала разработка и внедрение в стране с 90-х гг. XX в. государственных образовательных стандартов

Анализ опыта реализации образовательных стандартов в разных странах нашел отражение в работах В. И. Байденко, В. К. Загвоздкина (на примере Германии) [17; 53], Н. М. Воскресенской (эволюция образовательных стандартов в США и Европе) [35], В. Р. Лещинера, Д. И. Полторака (европейские стандарты по истории) [178], Н. Г. Прибыловой (опыт стандартизации в Великобритании) [153], З. А. Мальковой, Г. В. Перфиловой (исследование опыта стандартизации в Европе) [112] и др.

Проблема стандартизации образования в настоящее время является актуальной не только для России, но и для других стран [223; 244], и раскрывается в работах многих зарубежных исследователей: Э. Вильяма, А. Городинского, В. В. Мацкевича, Л. Нэтена, Т. О' Коннора, Я. Сандерса, У. Стабса, Б. Уоррена, Б. Чейза и др.

В российских работах можно встретить различную интерпретацию образовательного стандарта. В 90-е гг. XX в. стандарты воспринимались, прежде всего, как документ, с помощью которого осуществляется функция государственного контроля в сфере образования [27]. Но со временем отношение к стандартам стало меняться. Концептуальное обоснование стандарта как системообразующего элемента отражено в работах В. П. Беспалько [24; 25], М. В. Рыжакова [170], А. М. Кондакова [86; 87]. В исследованиях Н. Д. Никандрова затрагивается аксиологический аспект стандартизации образования [137]. В. В. Краевский [93; 94] обращает внимание на научное обоснование качества обучения в условиях стандартизации образования. Общефилософские проблемы реализации стандартов в образовании затрагивает В. Д. Шадриков, анализируя в целом вопросы формирования образовательной политики [211]. Одну из важнейших сторон правового обеспечения стандартизации образования затрагивают А. В. Баранников и О. Н. Смолин.

Необходимо отметить, что многие среди вышеуказанных исследователей являются разработчиками отечественных образовательных стандартов. Среди них: А. Г. Асмолов, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, А. М. Кондаков, В. С. Леднёв, Н. Д. Никандров, А. О. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков.

В последние годы восприятие стандарта трансформировалось и интерпретируется в настоящее время как инструмент управления качеством образования, позволяющий преодолеть различного рода противоречия, возникающие вследствие различий реальной социокультурной ситуации в стране и возможностей профессионального образования. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, вступивший в силу в сентябре 2013 г., трактует понятие государственного образовательного стандарта как совокупности «обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных

федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [56].

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), с одной стороны, является отражением принципа создания единого образовательного пространства, обеспечивающего равный уровень образования для всех выпускников образовательных организаций, с другой – основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, независимо от форм получения ими образования. Таким образом, государственный образовательный стандарт является одним из системообразующих компонентов как теории, так и практики образования.

Принятые в 2010 г. стандарты ФГОС ВПО третьего поколения будут действовать до 2020 г., но работа над созданием стандартов четвертого поколения ведется уже сегодня. Отмеченное выше смещение акцентов при рассмотрении стандартов как описания «минимума» и «уровня» к «совокупности требований» (2012 г.) в условиях развития компетентностно-ориентированного подхода позволяет сделать вывод о переходе к «стандарту компетенций», актуальность которого обусловлена значимостью решения задачи по сохранению и развитию человеческого капитала.

В этой связи разработка образовательных стандартов – это, с одной стороны, своеобразная попытка описания потребностей государства в уровне подготовки выпускников образовательных организаций, а с другой – прогнозирование потенциала развития личности. Как отмечает М. П. Карпенко в работе «Когномика» [71], перспектива развития современного общества – переход к когнитивному обществу, в котором в основе формирования национального богатства страны будет познавательная деятельность человека. Но реализация познавательного потенциала человека возможна только при условии его раннего развития, что обуславливает соблюдение преемственности между общим (средним) образованием и высшим, а в условиях некоторых творческих направлений и максимального

развития в сфере дополнительного образования. Данный подход предъявляет кардинально иные требования к управлению качеством не только высшего образования, но и всей системы образования, а также иной подход к оценке ее результатов.

Не останавливаясь на детализации истории трансформации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования *выделим основную проблему, которая остается пока неразрешенной – создание условий для обеспечения преемственности между уровнем подготовки выпускника средней общеобразовательной школой и требованиями к его компетенциям для поступления в вуз и последующим профессиональным развитием.*

Как отмечает Н. В. Чекалева, преемственность в педагогике интерпретирована как важнейший методологический принцип, значимый регулятив в поиске стратегий развития образования [130], обуславливающий цели, ценности, ведущие концепты, ориентиры педагогической рефлексии и операционализацию его диалогической сущности [50].

Исходя из целей и задач довузовской подготовки, являющейся важнейшим звеном, связывающим различные уровни допрофессионального и высшего профессионального образования, особое значение придается согласованности и преемственности содержания образовательных программ всех уровней дополнительного, основного общего образования и программ профессионально обучения.

Рассмотрим общую схему разработки образовательных стандартов для основного общего образования. Инвариантная составляющая, позволяющая учесть региональные особенности и удовлетворить разные образовательные запросы имеется во всех учебных планах всех типов средних образовательных организаций [42]. Отражением инициативы образовательных организаций может стать появление компонента в учебном плане местного (школьного) стандарта, а также наборе дополнительных или факультативных курсов. Поскольку детальное дробление общей структуры учебного плана в

школе является малоэффективным («особенно для курсов общекультурного содержания» В. В. Гузеев [42]), то предполагается, что предметная структура должна в целом соответствовать системной парадигме, отвечающей феноменам единого и целостного мира и позволяющей формировать общекультурные ценности, отражающие спектр взаимодействий человека.

Таким образом, самое общее представление о содержании учебного плана в дальнейшем трансформируется в многоуровневое планирование результата обучения, отраженном в перечне конкретных знаний, умений и навыков, верифицировать уровни достижения которых чаще всего затруднительно.

В рамках диссертационного исследования *была рассмотрена действующая нормативная база, регламентирующая взаимодействие программ общего, дополнительного и профессионального образования в области архитектурно-художественной подготовки*. Были рассмотрены требования к результату обучения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в связи с тем, что преподавание предмета «изобразительное искусство» ограничивается 9 классом (по некоторым учебным программам 8 и даже 7 классами). Также рассматривались федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области изобразительного искусства «Дизайн», «Живопись», «Декоративно-прикладное искусство» в детских школах искусства (ДШИ). В таблице мы приводим сравнение ФГОС ООО и ФГТ, а также требования к уровню подготовки абитуриента при поступлении (прил. 1).

Примерные программы конкретизируют содержание предметных тем образовательного стандарта, дают примерное распределение учебных часов по разделам курса и рекомендуемую последовательность изучения тем и разделов учебного предмета с учетом межпредметных и внутрипредметных

связей, логики учебного процесса, возрастных особенностей учащихся [154; 155].

Важно отметить, что такие предметы, как *изобразительное искусство, черчение*, позволяющие развивать пространственное мышление, изобразительные навыки, по образовательным стандартам как учебные дисциплины, *включены только в учебный план основного общего образования*, т. е. в 10–11 классах они уже не преподаются. Таким образом, два года, наиболее значимых для подготовки к поступлению в профильный вуз, программа общего (полного) образования не охватывает, соответственно формирование базовых компетенций, необходимых для поступления в профильный вуз, в рамках обучения в школе не происходит.

В данной ситуации *решением проблемы становится обучение ребенка в организациях дополнительного образования*. Согласно одной из ключевых статей Закона «Об образовании в РФ», регулирующей реализацию дополнительных предпрофессиональных программ, «реализация образовательных программ в области искусств основана на принципах непрерывности и преемственности и направлена на выявление одаренных детей и молодежи в раннем возрасте, профессиональное становление, развитие обучающихся, основанное на возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторах, а также последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления личности» [56, ст. 83].

В довузовском сегменте, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», расширяются виды образовательных программ в организациях, оказывающих образовательную деятельность по программам дополнительного образования. Наряду с программами профессионального обучения, образовательными программами школьного образования предусматривается реализация дополнительных общеобразовательных программ, в частности дополнительные предпрофессиональные образовательные программы, особенностью которых

является: нормативная регламентация минимума содержания, структуры и условий реализации таких программ; особый порядок набора; особый порядок аттестации учащихся. Законодательство определяет деятельность по реализации дополнительных предпрофессиональных программ только для детей.

Появляется новая категория «Общеразвивающие образовательные программы», которые не ориентированы на конкретную профессиональную подготовку и позиционируются в качестве досуговых занятий. Эти программы должны быть выстроены с учетом Федерального закона «Об образовании РФ», но могут не опираться на *федеральные государственные требования* [155], предписанные только для тех организаций в обязательном порядке, которые выдают какой-либо сертификат или удостоверение об окончании курса обучения. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании РФ» освоение дополнительной общеобразовательной предпрофессиональной программы в области искусств (далее по тексту – предпрофессиональная программа) должно завершаться обязательной аттестацией по итогам обучения учащихся [56].

Важно отметить, что разработанные для обучения в детских школах искусства дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области изобразительного искусства «Дизайн», «Живопись», «Декоративно-прикладное искусство» рассчитаны для учащихся до 9 класса. Таким образом, *проблема подготовки учащихся в 10–11 классах к поступлению в вуз данными предпрофессиональными общеобразовательными программами также не решается.*

Интерес вызывает факт, что форма аттестации по окончании обучения по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в области изобразительного искусства «Дизайн», «Живопись», «Декоративно-прикладное искусство» должна быть определена не Министерством образования и науки РФ, имеющем причастность как к разработке стандартов обучения по изобразительному искусству для



основной общей школы, так и ФГОС ВПО, учитывающим имеющуюся подготовку у абитуриентов, а федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим выработку государственной политики и нормативно-правовое регулирование в сфере культуры, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим выработку государственной политики и нормативно-правовое регулирование в сфере образования.

Таким образом, значимым моментом в осуществлении преемственности является то, что большая часть организаций сферы дополнительного образования в области культуры и искусства имеет непосредственное подчинение Министерству культуры РФ. В итоге *согласование программ основного общего, дополнительного и вузовского образования по архитектурно-художественному направлению изначально имеет управленческие проблемы* в связи с существованием как минимум двух министерств, имеющих отношение к решению данной проблемы и выполняющих функцию управления.

В реальной же ситуации во многих организациях дополнительного образования (кроме детских школ искусства) содержание программ, а также сроки обучения по ним, определяют непосредственно разработчики курсов и утверждаются организацией дополнительного образования. Отличительной особенностью общеразвивающих программ является то, что образовательная деятельность по ним может осуществляться не только у детей, но и у взрослых [157].

Анализ нормативных документов позволил нам выявить следующую проблему: содержащиеся в законодательстве положения позволяют трактовать содержание образовательных программ слишком широко, что на практике не приводит к взаимосвязи программ и как следствие не в полной мере способствует выстраиванию последовательной непрерывной подготовки.

*Противоречие между уровнем подготовки учеников школы и требованиями вуза к абитуриентам обусловлено нарушением преемственности в стандартах среднего, дополнительного и высшего образования, причиной появления которого являются не только недоработки содержательного характера и обтекаемость формулировок, не позволяющая выработать критерии для оценки уровня освоения учащимися программы, но и существованием эффекта двоевластия в связи с двойным ведомственным подчинением. И хотя в современной образовательной концепции отражен принцип создания единого образовательного пространства, но в нормативных документах, построенных на основе компетентного подхода эта задача пока не решена.*

Важно отметить, что несмотря на детализированную проработку ФГТ для организаций дополнительного образования и очевидную их нацеленность на предпрофессиональную подготовку учащихся, остается неясным, должно ли качество обучения в детских школах искусства, кружках, студиях заканчиваться стопроцентным поступлением обучавшихся [47] в высшие учебные заведения по профилю. Или цель организаций, осуществляющих деятельность по программам дополнительного образования – общее эстетическое воспитание личности, формирование ее художественного вкуса.

Так, в Приказе Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [157] отмечено, что «настоящий Порядок является обязательным для организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализующих дополнительные общеобразовательные программы (дополнительные общеразвивающие программы и дополнительные предпрофессиональные программы), а также индивидуальных предпринимателей (далее – организации, осуществляющие образовательную деятельность)». Вследствие чего образовательная деятельность всех организаций по дополнительным общеобразовательным программам должна быть направлена на:

- формирование и развитие творческих способностей учащихся;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания учащихся;
- выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности;
- профессиональную ориентацию учащихся;
- создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся;
- социализацию и адаптацию учащихся к жизни в обществе;
- формирование общей культуры учащихся;
- удовлетворение иных образовательных потребностей и интересов учащихся, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований [154].

Таким образом, *проявление дуального характера довузовской подготовки отражается даже в необходимости согласования требований.* Если задача – общее эстетическое развитие ребенка, то разработанные для ДШИ учебные планы по образцу и подобию учебных планов в профессиональном образовании, с необходимым комплексом предметов, промежуточной и итоговой аттестацией, требованиями к выпускнику, графиком учебного процесса, можно рассматривать как излишнюю требовательность, но если образовательная деятельность ДШИ все же ориентирована на раннюю профессионализацию, то фактически появляется

особый кластер в системе образования, нацеленный на предпрофессиональную подготовку.

Одним из технологических решений в данной ситуации может стать не только согласование содержания и стандартов обучения, но и *внедрение на довузовском этапе разноуровневого обучения*, позволяющего как осуществить индивидуальный подход, так и обеспечить открытость, гибкость образовательной системы. Программы довузовской подготовки осуществляются с использованием дифференцированных по уровню сложности заданий, различаются по продолжительности и разнообразию формы (очное, очно-заочное, экстернат, профильные классы).

Основная задача педагога, использующего технологию разноуровневого обучения, состоит в адаптации учебного процесса к познавательным возможностям обучающихся в согласии с уровнем их подготовки. Как отмечают И. М. Осмоловская, И. С. Якиманская, разноуровневое обучение является не целью, а скорее способом организации образовательной деятельности, в которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и др.) [145; 218]. При этом, уточняет Е. С. Полат, формирование критериев оценивания строится на основе учета усилий, которые предпринимает учащийся по овладению материалом и выполнению проектов [152].

Таким образом, среди наиболее значимых педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественной подготовки можно выделить:

- 1) согласование содержания обучения и требований на довузовском и вузовском этапах архитектурно-художественного образования;
- 2) создание единого пространства архитектурно-художественного образования на основе разработки и внедрения модели, способствующей непрерывной архитектурно-художественной подготовке, а также позволяющей реализовать разноуровневое обучение на довузовском этапе;

3) выработка критериев оценки создания условий преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

### **1.3. Создание единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании как условие непрерывности**

Анализ примеров осуществления преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественной подготовки был бы неполным, если бы мы не обратились к опыту других государств.

Как отмечает К. В.Кияненко, в США была выстроена и весьма эффективно функционирует система многоуровневого непрерывного архитектурного образования и профессионального развития, реально гарантирующая «обучение в течение жизни» и охватывающая все основные институты, где происходит становление человеческой личности: детские сады и общеобразовательные школы, послешкольное профессионально-техническое и «техникумовское» образование, высшие университетские школы и колледжи, послевузовская интернатура, сдача лицензионного экзамена, постоянное самообразование и обучение архитектора в ходе профессиональной деятельности и регулярное возобновление регистрации (лицензирования). Исследователь подчеркивает, что основой функционирования непрерывной системы подготовки будущего архитектора является строгая нравственная платформа, закрепленная в «Кодексе этики и профессионального поведения» американских архитекторов, возводящем обеспечение общественного здоровья, безопасности и благополучия, и постоянное пополнение необходимых для этого знаний в ранг первостепенных приоритетов. Непрерывное образование архитектора становится перманентным воспроизведением качеств и компетенций, необходимых для успешного выполнения названной ключевой задачи во все новых и новых жизненных обстоятельствах [74].

Высокие строчки в мировых рейтингах наряду с США занимают университеты Великобритании, где на сегодняшний день сложились и успешно занимаются подготовкой архитекторов более сорока, имеющих разнообразную структуру, архитектурных школ. К числу наиболее известных можно отнести the Bartlett School, которая входит в структуру Университетского колледжа в Лондоне. Характерный пример в подходах к самостоятельным неконкурирующим между собой путям развития показывают архитектурные школы многопрофильных университетов г. Шеффилда. Колледжи искусств, осуществляющие архитектурно-художественное образование, существуют при университетах Шотландии в городах Эдинбурге и Глазго. Одно из самых старых учебных заведений Великобритании – Королевская академия искусств проводит просветительскую деятельность по вопросам архитектуры среди широкого круга интересующихся. В этой связи можно упомянуть архитектурную школу Кембриджа, хотя, по мнению И. В. Топчий, ее популярность как в самой Великобритании, так и за рубежом значительно ниже, чем у столичных британских архитектурных школ. В целом, анализируя и обобщая опыт ведущих школ Великобритании, она отмечает создание комфортной пространственной, материальной и психологической среды для получения архитектурного образования. Интегрированность университетов в городскую среду, дает последним возможность использовать это обстоятельство для популяризации, изучения новых возможностей архитектурной деятельности, в плане вовлечения в профессию архитектора большего количества потенциальных учеников [190].

В изучении возможности применения зарубежной модели непрерывного архитектурного образования приведем мнение педагогов, много лет занимающихся профессиональной подготовкой учеников высшей архитектурной школы. По мнению А. Некрасова, М. Туркатенко, невозможно найти какую-либо идеальную зарубежную программу, или в случае ее отсутствия скомпилировать из разных и «районировать» на российской почве

[135]. В комментариях к оценке отечественной архитектурной школы с позиции применения «Критериев оценки качества подготовки студентов», принятой в США, А. Некрасов отмечает следующее: при традиционно высоком уровне графики в отечественных школах (имеется в виду архитектурных), исследовательские навыки, навыки критического мышления, навыки основ проектирования следует развивать более интенсивно. Необходимо развитие в студенте-архитекторе роли лидера. Архитектурные школы должны иметь в своем арсенале и культивировать приемы и методы воспитания этих качеств [135].

В этой связи нам представляется, что более близка сложившейся в России системе архитектурного образования подготовка архитекторов в странах бывшего социалистического лагеря. Во время стажировки в Венгрии в 2014 г. для выявления условий, способствующих повышению качества профессиональной архитектурной подготовки, нами был проведен сравнительный анализ организации обучения венгерской и отечественной высшей архитектурной школ. Требования к абитуриентам, поступающим в венгерский вуз, существенно не отличаются от российских. Потенциальный студент должен обладать хорошо сформированными графическими навыками передачи изображения как с натуры, так и по представлению. Для раскрытия первичных творческих задатков и дальнейшего их развития в Венгрии существуют специальные средние школы, которые также как в России называются художественными.

Процедура поступления в вузы Венгрии базируется на результатах единого экзамена. На последнем году обучения в феврале выпускник подает заявление с перечнем вузов, выбранных для дальнейшего обучения, при этом должна быть составлена их иерархия, т. к. зачисление возможно только в один вуз. Баллы абитуриента подсчитываются путем суммирования оценок, полученных за два последних года обучения в среднем учебном заведении, и оценок выпускных государственных экзаменов. Зачисление может происходить только на основании рейтинга поступающего, или, если

спецификой вуза предполагается наличие необходимых для дальнейшего обучения навыков, проводятся дополнительные вступительные экзамены.

В венгерских вузах обучающемуся предоставляется возможность составлять программу обучения в семестре, в зависимости от личных интересов и предпочтений, выбирать так называемые «свободные» лекции. При этом существуют основные дисциплины, обязательные для изучения и дополнительные. Можно значительно расширить набор дисциплин, направленных на специализацию. В программах российских вузов также заложено деление на основные предметы и дисциплины по выбору, но вариативность программ значительно ниже.

Немаловажным условием для повышения эффективности учебного процесса является создание благоприятного психологического климата. И здесь особенно проявляется разница в подходах к построению общения участников образовательного процесса. В венгерских университетах широко практикуется полисубъектный (диалогический) подход. Данный гуманистический принцип предполагает, что только в условиях субъект-субъектных отношений, когда участники образовательного процесса взаимодействуют на основе равноправного учебного сотрудничества, возможно гармоничное развитие личности. Руководствуясь этим принципом, преподавание ведется с максимальной открытостью преподавателя для общения, что исключает авторитарность, подавляющую творческую активность студента. В большинстве отечественных вузов такой подход только формируется.

Организация занятий в венгерской высшей архитектурной школе предполагает интерактивную форму обучения: происходит постоянный диалог студента и преподавателя. Для этого в процессе решения проектных задач создаются малые творческие группы, в которые входят сами преподаватели. Это прививает умение работать в команде, что важно для дальнейшей профессиональной деятельности. Большое внимание уделяется практическому применению полученной теоретической информации. Если



позволяет объем задания, разработанный студенческий проект может быть осуществлен при активном участии руководителя. При этом студенты-архитекторы получают реальные представления о технологии строительного производства.

Особо хотелось бы отметить активное использование проектного метода. Если в задании требуется разработать концепцию (например, энергонезависимого здания), то сразу после разработки проекта он реализуется самими студентами. Это позволяет на практике проверить правильность предложенных конструктивных решений, ознакомиться с технологией строительных работ, на практике почувствовать масштаб.

Также с первого до последнего курса студенты-архитекторы занимаются композиционным моделированием, на серьезном уровне ведется преподавание основ макетирования. Сопоставив графические работы венгерских студентов с работами российских студентов, мы смогли убедиться, что базовая подготовка идентична и основные подходы обучения архитекторов в России определены ВХУТЕМАС, в европейской архитектурной школе – Баухауз.

К существенным отличиям в обучении архитекторов в российских и европейских университетах можно отнести степень взаимодействия между учебными заведениями. Хорошее знание языка, возможность обучаться отдельными семестрами, безусловно, обогащает профессиональную подготовку европейских студентов.

Необходимо отметить, что в Венгрии, как и в России, продолжается модернизация системы профессионального образования. Для этих целей разрабатывают и совершенствуют интеграционные программы, ставящие своей задачей усиление связей между вузом и производством. Параллельно с этим возрастает количество студентов, обучающихся на разнообразных международных программах по межвузовскому обмену. Это серьезно обогащает профессиональную подготовку будущего архитектора.

Таким образом, рассмотренные примеры архитектурной подготовки в

других странах позволяют сделать вывод, что *одной из ведущих тенденций является рассмотрение последовательного непрерывного архитектурного образования как мощного фактора развития политического, экономического и научно-технического потенциала страны*. С одной стороны, происходящее непрерывное накопление научно-технической информации сопровождается приращением знаний в гуманитарной сфере, сфере культурных знаний, с другой, как отмечает В. И. Наумова [132], одновременно с этим процессом увеличивается разрыв в производственной деятельности человека.

Интеграция стран в Евросоюз, глобализация экономики и интеграционные процессы в системе образования разных стран обусловили появление единого международного пространства архитекторов и дизайнеров в сфере рынка труда. Формирование данного пространства в настоящее время актуализировало интенсификацию коммуникационных процессов в сфере профессиональной подготовки архитекторов и дизайнеров. Подписание Россией Болонской Декларации, с одной стороны должно привести к интеграции в единое образовательное пространство. С другой – есть опасения потери самобытности системой российского архитектурно-художественного образования. Так, по мнению Л. А. Кольстет, существовавшая диспропорция в техническом и художественном образовании будущих специалистов-архитекторов, имевшая место как в России, так и в Европе с начала XX в. и нашедшая отражение в изменении характера архитектурно-художественного образования (пространство стало восприниматься как основное средство деятельности архитектора и дизайнера) была скорректирована к концу XX в. нашей стране благодаря усилению гуманитарной составляющей [81].

*В постперестроечный период* многие профессионалы вынуждены были решать вопросы выживания. *Началась тенденция децентрализации управления, в результате чего была нарушена преемственность как в передаче знаний и сохранении традиций российской архитектурно-художественной подготовки, так и в осуществлении непрерывного*

*архитектурно-художественного образования в целом.*

Сравнительный анализ опыта российских и зарубежных архитектурно-художественных школ, проведенных И. В. Топчий, показал, что прямых аналогов в области довузовского архитектурно-художественного образования, осуществляемого в России, в зарубежных архитектурных школах не существует [189]. Большинство же выдающихся архитекторов XX в. получали архитектурное образование в национальных архитектурных школах (исключение составляют представители стран с нестабильным экономическим положением (азиатских и африканских) или экономические эмигранты). Это обстоятельство не позволяет составить рейтинг архитектурных школ мира и особенно выделить какую-либо одну, являющуюся образцом для подражания. Национальные традиции архитектурного образования, рынок труда и, соответственно, потребности в архитектурных кадрах определяют специфику довузовского образования в разных школах мира.

В настоящее время этап довузовской подготовки является обязательной частью профессионального архитектурно-художественного образования. Существование конкурсного отбора при поступлении в архитектурно-художественные вузы и необходимость качественной подготовки абитуриентов к вступительным экзаменам обусловили наличие его существования. Традиции проведения вступительных экзаменов в архитектурную школу, сложившиеся в России, стали предпосылкой формирования высокого уровня предъявляемых к абитуриентам требований. Наличие начальной допрофессиональной подготовки у студентов первых курсов предполагается и при составлении Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в частности по направлениям «Архитектура» и «Дизайн». При этом, как отмечает И. В. Топчий, в программах профессионального архитектурно-художественного довузовского образования во всех архитектурных вузах России существуют заметные отличия [Там же].

К особенностям профессионального архитектурного довузовского образования можно отнести его прямую связь со спецификой архитектурной профессии, ее многоплановостью и междисциплинарностью [84]. Это проявляется в том числе и в реализации в рамках конкретного вуза госстандартов, а также в разработке программ довузовской подготовки.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать *дovuзовскую подготовку в архитектурно-художественном образовании как важный этап, осуществляющий переход от общего и среднепрофессионального к высшему профессиональному образованию*, помогающий не только снять противоречия, вызванные этим переходом, но и создать условия для предпрофильной подготовки индивида. По нашему мнению, задача довузовской подготовки состоит не столько в формировании узконаправленных профессиональных навыков профессионально-ориентированной личности, сколько в решении более масштабной проблемы, направленной на формирование у обучающихся потребности в непрерывном творческом самосовершенствовании.

Для решения данной задачи необходимо *создание единого образовательного пространства*, позволяющего интегрировать все уровни архитектурно-художественной подготовки на основе реализации принципов согласования целей и задач, преемственности в организации всех компонентов многоуровневой системы архитектурно-художественного образования, в которой формируются и развиваются участники образовательного процесса, в том числе обеспечить преемственность довузовского и профессионального этапов подготовки студентов.

В этой связи важно отметить, что одной из *специфических особенностей творческого (архитектурно-художественного) образования* является то, что оно не ограничивается в рамках предварительной подготовки наличием сформированных базовых компетенций, а подразумевает определенный уровень культуры и самодисциплины. *Для потенциальных абитуриентов очень важно находиться в соответствующей*

*социокультурной среде и обладать способностями, а закончив обучение в высшем учебном заведении, – совершенствовать свой профессиональный уровень. Учиться по-новому, видеть повседневные проблемы, нестандартно подходить к решению проблемы, быть на пике достижений новых технологий в разных областях знаний и умело их применять, опережать время, глубже понимать роль культурного наследия и его ценность. Другой спецификой творческого последовательного непрерывного образования можно назвать индивидуальный подход к процессу образования личности, который предопределяет наращивание творческого потенциала и формирует личность [132].*

В этой связи в настоящее время становится чрезвычайно актуальным, во-первых, возобновление осуществления принципа преемственности в организации всех компонентов многоуровневой системы архитектурно-художественного образования, а во-вторых, осуществление координации совместных усилий по созданию единого в рамках России образовательного пространства в сфере архитектурно-художественного образования.

*Под единым образовательным пространством мы понимаем педагогически целесообразно организованную образовательную среду, созданную на основе реализации согласования целей и задач всех уровней, в которой формируются и развиваются участники образовательного процесса (учащиеся и учителя, бакалавры, магистранты, аспиранты, докторанты, преподаватели, администрация образовательных организаций, родители, общественность, имеющая отношения к данной образовательной среде).*

По мере структурирования и организации целеполагающей деятельности различных уровней данной образовательной среды, она становится образовательным пространством, в рамках которого формируется и развивается социокультурная среда, информационная среда, среда формирования профессиональных компетенций.

Процесс последовательного непрерывного архитектурно-художественного образования призван совершенствовать существующую

систему образования, которая представлена в современной России юридически независимыми образовательными организациями, ведущими обучение по соответствующему профилю, представленными следующими уровнями:

- 1) дошкольное образование (детские сады);
- 2) общеобразовательный уровень, который складывается из начального общего образования (начальные классы), основного общего образования (средние классы), среднего общего образования (старшие классы);
- 3) среднее профессиональное образование (колледж, лицей, ССУЗы, ПТУ);
- 4) высшее профессиональное образование (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации);
- 5) дополнительное образование – кружки, секции, изостудии, художественные школы (для детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование) [56].

*Основным механизмом создания образовательного пространства* является организация взаимодействия акторов образовательного процесса в регионе, в том числе организаций, коллективов, социальных партнеров, руководствующихся едиными на каждом этапе педагогическими задачами, принципами и подходами к образованию. Жизнедеятельность образовательного пространства может быть представлена системой взаимосвязанных педагогических событий и реализовываться посредством выполнения многоуровневых программ, удовлетворяющих образовательные запросы в рамках образовательного пространства региона.

*Механизмом для функционирования такого образовательного пространства* является формирование пакета образовательных программ (в том числе и дополнительного образования детей), отражающих запросы заказчиков, которые фактически участвуют в его создании. Более того, эта совокупность образовательных программ должна отвечать главному требованию – создавать условия для выстраивания индивидуальных

образовательных траекторий и будущих специалистов, и их работодателей.

Анализ материалов, отражающих реализацию разнообразных моделей высших учебных заведений в России и за рубежом, показал, что эмпирический опыт создания на базе конкретных учебных заведений моделей, включающих все уровни подготовки, от дополнительного до высшего, недостаточно представлен. Хотя встречаются отдельные примеры разрозненных публикаций, отражающих скорее опыт и конкретные результаты, а не саму концепцию.

Аналитические работы, описывающие инновационные модели разнообразных образовательных организаций, можно условно типологизировать по уровням образования (инновационные модели в системе высшего образования и среднего) и по модернизации нормативно-финансовой, коммуникационной составляющей в пределах одного уровня образования (например: федеральный университет, исследовательский университет, отраслевой университет, классический университет) [1; 106; 109; 113; 171; 182; 183; 216].

В рамках целей и задач нашего исследования нас интересовал опыт образовательных организаций, реализовавших модель, объединяющую образовательные организации разного уровня. Результаты анализа свидетельствуют, что большая часть многоуровневых моделей была осуществлена в сферах дополнительного, среднего, среднего профессионального образования. Так, интересным оказался опыт Республики Карелия [70] в интеграции (реинтеграции ОУ) по уровням и видам образования. В результате была создана модель оптимальных решений в реструктуризации образовательных систем и комплексов, ориентированная на доступность качественного образования, эффективность использования ресурсов региональной системы образования и создания «магнитных» и «центральных» школ в муниципальных сетях, а также образовательного округа как модели межмуниципальных социально-образовательных общественно-государственных институтов.

В Республике Саха, Чувашии, Красноярском крае, Владимирской, Московской, Ленинградской, Нижегородской, Новгородской, Новосибирской, Орловской, Псковской областях реализуется модель «Социокультурный комплекс» [31], представляющая собой интеграцию общеобразовательной школы и организаций дополнительного образования, реализующая программы дошкольного и общего образования, программы дополнительного образования системе дополнительного образования (музыкальное, художественное, спортивное, иное), а также материальной базой, позволяющей использовать в процессе образования и воспитания современные технологии. Разработчиками модели отмечено, что с технической и юридической точек зрения возможно включение в комплекс организаций культуры, медицины и профессионального образования. Модель социокультурных комплексов апробируется в следующих вариантах: на ассоциативной основе; на административной основе; как единое юридическое лицо со структурными подразделениями.

С точки зрения организационной модели наиболее интересной оказалась модель «Ассоциация образовательных учреждений» [31] – объединение образовательных организаций (начального, среднего профессионального, дополнительного образования), создаваемое добровольно в целях координации своей деятельности, представления и защиты общих интересов, наилучшего достижения целей своей деятельности, при сохранении самостоятельности и прав юридического лица, создающими ее образовательными организациями (законодательное (легальное) определение – ст. 50 Гражданского кодекса РФ; ст. 11 Федерального закона «О некоммерческих организациях»).

Модель представляет собой ассоциацию самостоятельных юридических лиц, ориентированных на горизонтальное партнерство. Головной организации и иерархического административного подчинения нет, но при этом функции разделены между различными образовательными организациями. В тех случаях, когда в регионе есть тенденция добровольного



и свободного объединения образовательных организаций в целях консолидации различного рода ресурсов и совместного решения организационно-хозяйственных и образовательных вопросов, данная модель, на наш взгляд, является эффективной.

Данная модель реструктуризации сети сельских школ успешно реализуется в Красноярском крае, Псковской, Нижегородской, Орловской областях, Республике Саха, Чувашской Республике. Рассматриваемые ассоциации экспериментальных регионов работают на основе договорных отношений, их правовое оформление как союза или ассоциации де-юре – следующий шаг развития. Одним из рисков внедрения данной модели может служить незаинтересованность участников ассоциации в привлечении неэффективных школ.

К сожалению, анализ показал, что для решения поставленных нами задач, а именно создания условий по обеспечению довузовского и вузовского этапов подготовки в области архитектурно-художественного образования на основе интеграции компонентов многоуровневой системы образования модель «Ассоциация образовательных учреждений» не совсем подходит. Поскольку для интеграции усилий акторов образовательного процесса нужно единое видение не только задач, решаемых конкретным учебным заведением в рамках ограниченности его возможностей функциями определенного образовательного уровня, но и понимание общего вектора развития профессионального архитектурно-художественного образования, что возможно при создании организационной модели, включающей высшее образовательное учреждение в роли координатора построения образовательного процесса.

Мы полагаем, что имеющаяся брешь в осуществлении тесного сотрудничества между уровнем высшего, среднего и дополнительного образования в реализации различных инновационных образовательных моделей, которые бы позволили создать единое образовательное пространство, обусловлена исторически сформировавшейся в России

традиции существования ведомств, руководивших процессом подготовки обучающихся, изолировано друг от друга. В результате чего мы и можем в настоящее время наблюдать тесное сотрудничество организаций среднего образования с организациями дополнительного, среднего и высшего профессионального, и в очень редких случаях конкретные примеры их совместной работы на основе партнерского взаимодействия. Что же касается осуществления преемственности по единой восходящей траектории образовательных уровней от дошкольного к постдипломному образованию, то подобные организационные модели осуществлялись лишь в ограниченном круге направлений, имеющем скорее жесткие требования качественной профессиональной подготовки, которая должна была начинаться в раннем детстве. Например, школы спортивного резерва, кадетские корпуса, профессиональная подготовка музыкантов и т. д. В остальных же случаях принцип преемственности хоть и подразумевался, но не имел воплощение в такой жесткой организационной структуре, что обусловило распределение функциональной нагрузки и расстановки приоритетов между уровнями образования как в самой системе образования, так и родителями в формировании ответственного отношения к серьезности и значимости подготовки детей.

Опосредованный опыт создания отраслевых моделей многоуровневой подготовки на основе территориального признака по аналогии с американской, японской и смешанной моделями (Франция и Германия) существует и в России. Достаточно вспомнить пример Новосибирского Академгородка, при создании которого уже в 60-х гг. фактически были воспроизведены все параметры, как отмечает Е. В. Неборский, лишь в 70–90-х гг. ставших отличительными признаками будущих технопарков (технополисов):

- 1) расположение в 30-ти минутах езды от центра города;
- 2) площадь меньше или равная 500 квадратным милям;
- 3) сбалансированный набор современных научно-исследовательских

организаций, университета, организаций соцкультбыта в сочетании с удобными для жизнедеятельности условиями и рекреационной инфраструктурой;

4) расположение в живописных районах с гармоничными условиями проживания в социокультурной и природной среде [134, с.48–59].

Создание в последние годы исследовательских и федеральных университетов также отражает потребность в обеспечении преемственности, а также в использовании ресурсов различных организаций образования.

Интересный опыт сотрудничества двух уровней образования – школы и вуза описывает Г. Н. Прокументова [77; 158; 176]. Отмечая имеющиеся проблемы интеграции среднего и высшего уровней образования в единую модель, автор обращает внимание на трудности взаимодействия акторов образовательного процесса, не всегда учитывающих разницу в поставленных для каждого уровня образовательных задач. Вторая проблема связана с тем, что стремление к введению различного рода инноваций, более характерное для среднего звена, в условиях реализации модели непрерывного образования требует от университета выполнения функции управления, к которой классический вуз не готов. В результате внедрение различных инновационных форм обучения начинает носить локальный характер и осуществляется отдельными представителями университета в отдельных школах, факультативно. В качестве примера автор останавливается на школах-лабораториях инновационного образования, созданных с участием Томского государственного университета: «Эврика-развитие», «Школа Совместной деятельности» (школа № 49 г. Томска), «Северская гимназия» (школа № 77 г. Северска).

Обобщая имеющийся в России опыт, Г. Н. Прокументова выделяет разные эмпирические модели взаимодействия вуз – школа:

– «случайные связи» («россыпь»), для которой характерны ситуативность, непостоянство в связи с ориентацией на личные контакты, прагматическая направленность;

– «использование друг друга» – ориентация на создание профильных классов для заблаговременной подготовки абитуриентов для престижных вузов;

– «поглощение» вузом школы, что реализуется в открытии лицеев, гимназий при высших учебных заведениях;

– «совместное производство», обеспечивающее партнерское взаимодействие учебных заведений, в результате которого создаются и апробируются инновационные разработки, обеспечивающие повышение качества образования;

– «образовательное сообщество» как субъект управления образованием в открытом образовательном пространстве [158, с. 186].

Данные модели обладают различным потенциалом для решения задачи повышения качества образования. Наиболее часто в настоящее время в России встречаются реализованные эмпирические модели, ориентированные на решение прагматических задач: «случайных связей», «использования», «поглощения». Наиболее эффективными и, к сожалению, редкими по реализации являются модели «совместного производства» и «образовательного сообщества». Именно эти модели позволяют реализовать принцип интеграции не только на уровне взаимодействия, но и построения учебных программ и планов, создания условия для построения индивидуальных программ обучения, учитывающих личные качества обучающегося.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам предположить, что решения проблемы преемственности довузовского и профессионального этапов подготовки студента в сфере архитектурно-художественного образования, в том числе, *путем построения единого образовательного пространства, где тенденции развития были бы определены ведущими специалистами в области архитектуры, дизайна, образования и науки*, имеет значительные организационные проблемы, а также несогласованности в нормативной базе. Реализация этой задачи возможна через интеграцию всех

уровней архитектурно-художественного образования на базе выработки общей стратегии, которая может быть определена либо Министерством науки и образования РФ, либо профессиональным сообществом (что более предпочтительно), что фактически становится возможным при реализации модели «образовательного сообщества». Одним из *наиболее оптимальных решений* является *использованием модели метауниверситета*, функционирование которой предполагает наличие для функционирования образовательных организаций общей территории (регион, область), ведущего вуза и активной коммуникации между организациями.

## Выводы по главе 1

Анализ проблемы преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования позволил сделать следующие выводы:

1. Анализ практики организации архитектурно-художественного образования в России и за рубежом показал, что опыт зарубежных архитектурных школ не может быть применен в нашей стране как единая образовательная модель. В России исторически сложилась своя уникальная система подготовки архитектурно-художественных кадров, что требует при внесении различных изменений и корректив в рамках модернизации образования бережного отношения к сохранению отечественной системы непрерывного архитектурно-художественного образования.

2. Проблема обеспечения преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования обусловлена неоднозначным пониманием роли и места этапа довузовской подготовки в концепции непрерывного образования, что подтверждается несогласованностью федеральных государственных стандартов общего среднего, высшего образования и федеральных государственных требований к дополнительному образованию.

Анализ этапов становления и развития дополнительного образования в архитектурно-художественном образовании позволил сформулировать собственное видение этапа довузовской архитектурно-художественной подготовки как ключевого компонента системы непрерывного архитектурно-художественного образования, основной задачей которого является создание условий для самореализации, ранней профориентации, самоактуализации личности, развития ее первичных профессиональных навыков.

3. Выявление педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования, позволило определить, что решающими являются:

- разработка содержания обучения на довузовском этапе с учетом требований к поступающим в профильные вузы, в том числе за счет введения пропедевтического курса по архитектурной композиции;

- создание единого образовательного пространства, позволяющего интегрировать все уровни архитектурно-художественной подготовки на основе реализации принципов согласования целей и задач, преемственности в организации всех компонентов системы архитектурно-художественного образования, а также обеспечить ее непрерывность;

- разработка критериев оценки для обоснования результативности выявленных педагогических условий.

4. Анализ опыта создания единого образовательного пространства в России и за рубежом показал, что для решения задачи по обеспечению преемственности в архитектурно-художественном образовании наиболее оптимальной является модель метауниверситета, позволяющая интегрировать все уровни, выработать общую стратегию развития образовательных организаций и привлечь профессиональное сообщество, ведущих специалистов в области образования и науки.

## **Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОВУЗОВСКОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

С целью изучения влияния выделенных в первой главе педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования, было проведено опытно-экспериментальное исследование. *Задачи данного этапа исследования:*

1. Разработка и апробация модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования.

2. Разработка и внедрение образовательных курсов для реализации разноуровневого обучения на довузовском этапе, в том числе курса по архитектурной композиции как предваряющего курс по архитектурному проектированию, изучаемый в процессе профессиональной подготовки в вузе для обеспечения преемственности довузовского и профессионального этапов подготовки.

3. Обоснование и использование критериев оценки эффективности реализации педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

4. Проведение опытно-экспериментальной части исследования, проверка результативности выявленных педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования на основе разработанных критериев оценки.

5. Анализ результатов опытно-экспериментальной части исследования.



## 2.1. Модель единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании

Для разработки и внедрения модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования были выполнены следующие этапы:

1) *подготовительный* – анализ литературных источников, научных подходов и педагогического опыта реализации архитектурно-художественной подготовки на разных этапах ее осуществления; выделение проблемы; обоснование роли и места довузовского этапа в системе архитектурно-художественного образования;

2) *прогнозирование* – на основе результатов, полученных на первом этапе, обоснование педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования, получение представлений об оптимальной модели, способствующей решению поставленной задачи;

3) *педагогическое моделирование* – разработка модели единого образовательного пространства, подготовка документации (разработка учебных программ ВПО, согласование программ разных уровней участниками эксперимента), разработка критериев оценки эффективности внедрения модели, подбор методики для диагностики динамики изменений и поиск базы для внедрения;

4) *апробация* – осуществление целенаправленной деятельности по проверке педагогической полезности модели единого образовательного пространства, использование количественных и качественных методов для анализа результатов апробации, представление результата, корректировка модели с целью универсальности ее применения, разработка рекомендаций.

Материалы *подготовительного и прогностического этапов* разработки модели уже представлены в первой главе нашего исследования.

В данном параграфе мы сосредоточимся на *описании разработанной*

*модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования.*

*Для разработки модели создания единого образовательного пространства, интегрирующего основное общее, дополнительное и профессиональное образование в сфере архитектуры и дизайна в современной России, более подходит территориальный признак. Аналоги моделей представлены в Москве, где базовым учебным заведением является МАРХИ, в Екатеринбурге (УралГАХА) и др.*

Изучение попыток внедрения различных моделей образовательных комплексов [177] позволило сделать вывод, что в настоящее время роль вуза как базы для многоуровневого архитектурно-художественного образования значительно повышается. Вуз в современном обществе должен представлять собой «единую модель образования – науки – практики» [133, с.55]. *Модель метауниверситета способствует выполнению им задач по решению проблем непрерывности, преемственности в архитектурно-художественном образовании и практике архитектурно-художественного творчества на принципах передачи культурных ценностей, в модернизации образовательных процессов, в сохранении национальных традиций, познании интернациональных тенденций в искусстве.*

При выборе базы исследования мы оценивали не только результаты подготовки выпускников учебного заведения, но и потенциальные возможности в организации активного взаимодействия между образовательными организациями, представляющими разные уровни архитектурно-художественной подготовки.

НГУАДИ (НГАХА) относится к той категории вузов, куда поступают только одаренные дети с хорошей предпрофильной подготовкой. Для этого требуется многолетняя подготовка по рисунку и композиции. И несмотря на высокую конкуренцию, рейтинг вузов, составленный по результатам опроса школьников г. Новосибирска, показал, что НГУАДИ занимает 13 место среди 25 предпочитаемых. Кроме того, Новосибирский государственный

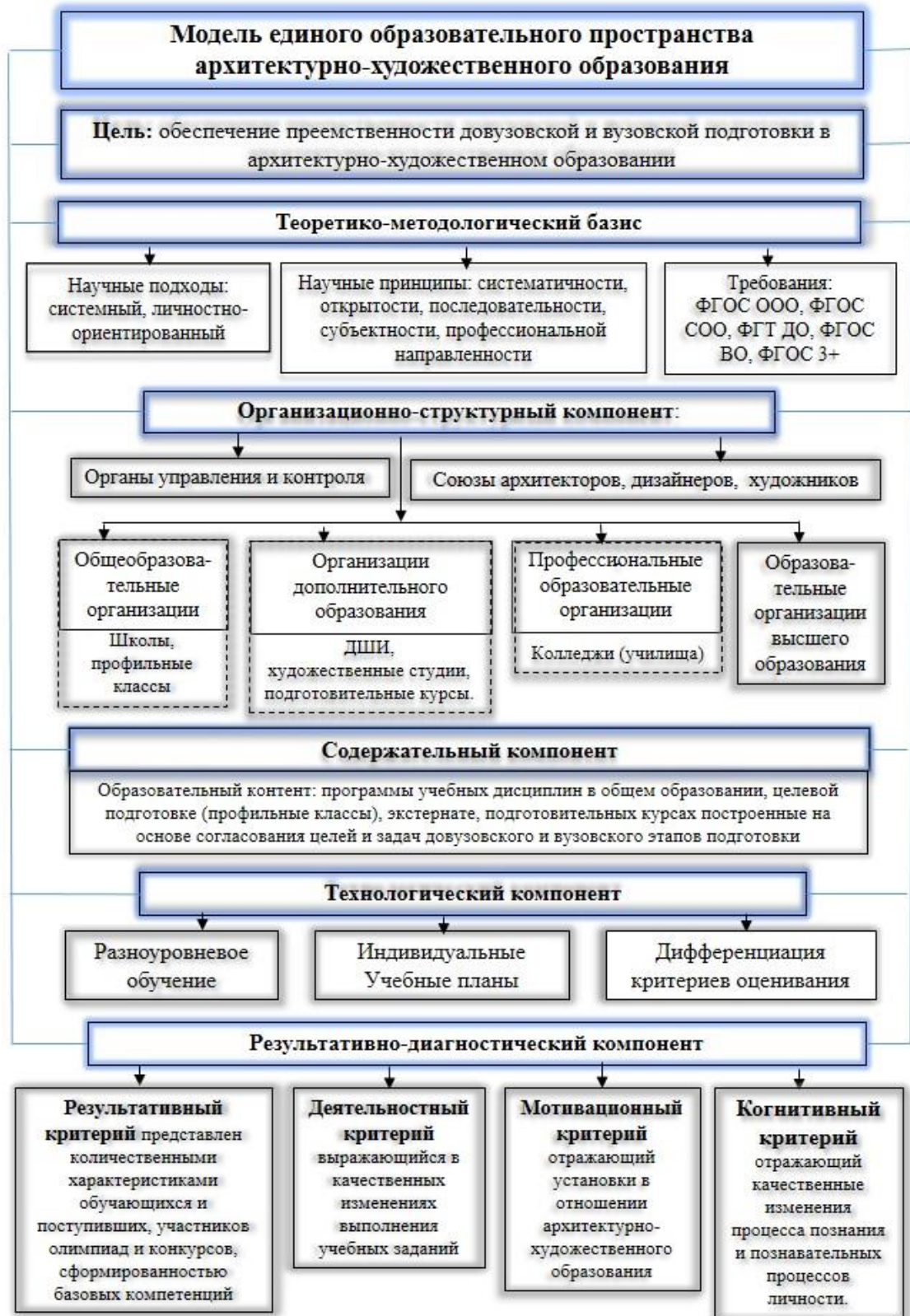
университет архитектуры и дизайна, который на основании рейтинга архитектурно-художественных вузов страны (2012 г.) занимает 5 место, является единственным профильным вузом в данной области от Урала до Дальнего Востока.

Одним из показателей эффективности работы вуза является тот факт, что студенты НГУАДИ постоянно занимают призовые места на архитектурных конкурсах и смотрах, а на базе университета ежегодно в течение 12 лет проходит крупнейший после столичных («Зодчество» и «Арх Москва») фестиваль архитектуры, а также урбанистический форум.

В университете сформировался преподавательский коллектив, высокая квалификация которого подтверждается не только учеными степенями и званиями, но и опытом практической, творческой и научной деятельности.

Потребность в объединении всех образовательных проектов, реализуемых НГУАДИ, обусловила актуальность разработки модели единого образовательного пространства, интегрирующего общее, дополнительное и профессиональное образование в сфере архитектуры и дизайна на примере НГУАДИ.

Анализ традиционных программ для школ искусства, позволил выявить их недостаточную эффективность в развитии алгоритмического мышления, способности находить неординарные решения, аргументировано выбирать способы и механизмы реализации проектов, что актуализировало потребность в подготовке и внедрении специализированных программ для детской архитектурно-дизайнерской школы, подготовительных курсов, профильных классов. Также усовершенствования потребовала и система довузовского архитектурно-художественного образования, реализация которого возможна в условиях создания единого образовательного пространства на базе метауниверситета, интегрирующего организации общего среднего, средне-профессионального и дополнительного образования в сфере архитектуры и дизайна (рис. 1).



*Рис. 1. Модель единого образовательного пространства  
архитектурно-художественного образования*

Разработанная модель имеет своей *основной целью* обеспечение преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования за счет создания единого образовательного пространства на основе реализации модели метауниверситета.

В основу модели в качестве принципов организации взаимодействия всех уровней архитектурно-художественной подготовки положены *принципы*: систематичности, открытости, последовательности, субъектности, профессиональной направленности.

Принцип открытости обеспечивает реализацию одной из важнейших качественных характеристик современного образования. Открытое образовательное пространство подразумевает возможность выбора учащимся как траектории своего развития, так и уровня овладения образовательными программами. Открытость образовательного пространства влечет за собой асинхронность его построения, вариативность обучения, которая может быть реализована в том числе посредством технологии разноуровневого обучения.

Одним из механизмов реализации принципов является интеграция усилий акторов образовательного процесса в ее осуществлении. При внедрении модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования на базе НГУАДИ мы опирались на следующую типологию уровней интеграции:

- 1) интеграция на уровне акторов образовательного процесса;
- 2) интеграция на уровне образовательных компонентов учебного процесса:
  - дисциплин обучения (формирования внутрипредметных связей в согласии с требованиями учебных программ);
  - комплексов образовательных программ (межпредметные связи, составление интегрированных программ обучения);
  - программ развития образовательных организаций;
- 3) интеграция внутренняя, в рамках создания структурных подразделений внутри организации, и внешняя при создании

интегрированных программ, реализуемых образовательными комплексами на уровне региональной, муниципальной систем образования.

Таким образом, если *традиционная схема взаимодействия* организаций в системе архитектурно-художественного образования имела единственным компонентом, соприкасающимся со всеми этапами развития и формирования будущего профессионала, лишь дополнительное образование и фактически поддерживала жесткие иерархические связи между ее компонентами (рис. 2).

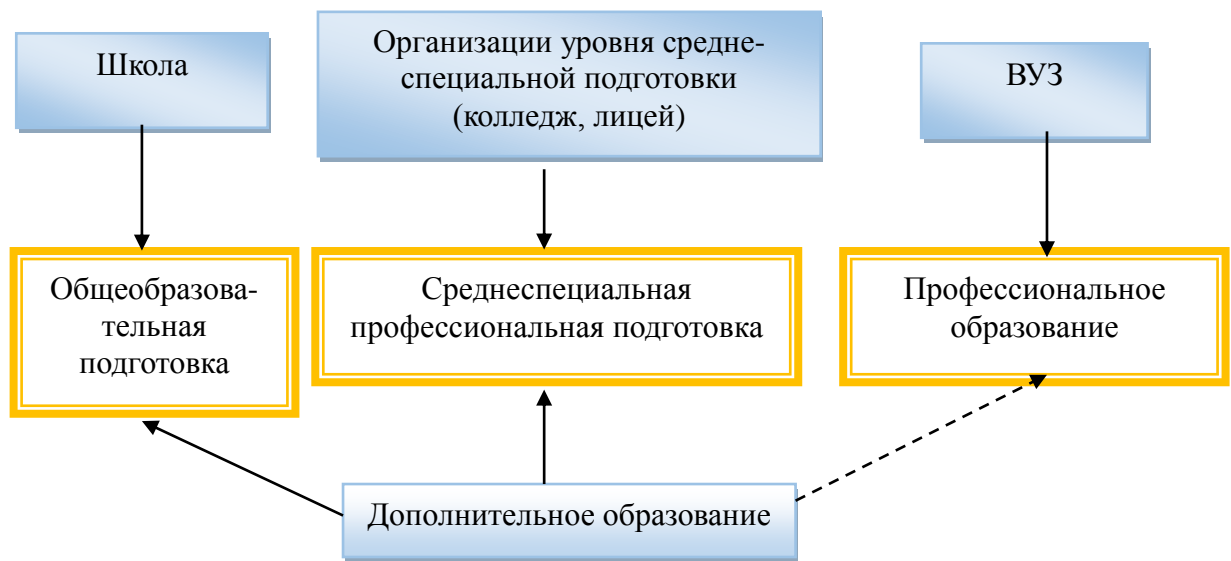


Рис. 2. Традиционная схема взаимодействия организаций системы архитектурно-художественного образования

Разработанная в рамках исследования модель организации взаимодействия организаций, представляющих различные уровни образования, должна была изменить эти связи, сделать их более тесными для эффективного решения различных задач: от формирования условий для ранней профессиональной подготовки, до общего эстетического и творческого развития детей.

С точки зрения совершенствования качества архитектурно-художественного образования важно обеспечить преемственность образовательных программ в образовательных организациях, подготовить условия для создания интегрированных дополнительных образовательных программ, позволяющих расширить возможности по реализации основных

функций обучения, воспитания, развития, профориентации, информирования, трансляции знаний.

Одним из важнейших условий обеспечения качественного образовательного процесса стало формирование у педагогов умений проектировать и конструировать содержание образования, учебно-воспитательный процесс, а также систему и последовательность собственных действий и действий обучающихся с учетом особенностей интеграции, результатов взаимодействия, личностных особенностей участников педагогического процесса.

В рамках реализации модели создания единого образовательного пространства взаимодействие образовательных организаций всех уровней приобретает синергетический эффект, поскольку акторы образовательного процесса становятся ответственными за получаемый результат не конкретной образовательной организации, а всего образовательного пространства, построенного в регионе в целом (рис. 3).



Рис. 3. Взаимодействие образовательных организаций разного уровня в едином образовательном пространстве архитектурно-художественном образования



Внедрение данной модели не противоречит логике взаимодействия образовательных организаций системы образования, закрепленной в законе «Об образовании в Российской Федерации» [56]. Так, в ст. 66, п. 2, указано, что *основное общее образование* направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межэтнического общения, овладение основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению).

В пункте 3 «*О среднем общем образовании*» также упоминается о существовании преемственности между компонентами: «направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» [Там же]. Но поскольку в 10–11 классах по программе среднего общего образования дисциплины «изобразительное искусство», «черчение» не преподаются, то нагрузку на себя берут различные курсы, реализуемые в рамках дополнительного образования и выполняющие задачи «по развитию интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, <...> профессиональной ориентации, подготовку обучающегося к <...> самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» [Там же].

В этой связи важно отметить, что законодательством дополнительное образование разделено на «дополнительное образование для детей и



взрослых» и «дополнительное профессиональное образование». В рамках нашей модели мы допускаем, что в высшие учебные заведения могут приходить учащиеся как обучавшиеся на курсах по программам дополнительного образования для всех, так и дополнительного образования для профессионалов.

Задачами *среднего профессионального образования* в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» является интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие человека, имеющее целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

Таким образом, образовательными организациями, осуществляющими довузовскую подготовку с точки зрения названного закона могут быть организации: основного общего, общего среднего, среднего специального, дополнительного образования (в любых его вариантах), а также обучение у репетиторов. И основная цель – не обязательно подготовить учащегося к поступлению в профильный вуз, а помочь ему самоопределиться, развить свои творческие способности, объемно-пространственное и абстрактно-логическое мышление, воображение. *Довузовская подготовка является ключевым компонентом системы непрерывного архитектурно-художественного образования, основной задачей которого является создание условий для самореализации, ранней профориентации, самоактуализации личности, развития ее первичных профессиональных навыков.*

*Высшее образование* имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [56].

Но важно понимать, что хотя создание единого образовательного пространства нацелено на качественную подготовку архитекторов и дизайнеров в первую очередь, но это не означает, что качественное образование, способствующее формированию композиционных навыков у детей, развитию их пространственного мышления и воображения, не внесет свой вклад в их профессиональное становление в другой области. Поэтому в нашей модели под задачей формирования профессионала мы прежде всего понимали формирование навыков, личностно-мотивационной сферы и решение задачи по общему развитию учащегося.

Успешность реализации модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, как мы полагаем, будет зависеть, от следующих аспектов выстраивания коммуникационных связей образовательных организаций:

- 1) приоритет решения стратегических и образовательных задач над финансовыми проблемами, понимание необходимости сотрудничества;
- 2) наличие различных форм сотрудничества в течение предыдущих лет;
- 3) отказ от форсирования процесса объединения;
- 4) учет качественного состава участников будущего образовательного пространства (участники должны дополнять друг от друга);
- 5) пространственная близость участников интеграции (хотя в условиях развития дистанционного обучения и сети Интернет последний фактор становится менее значим, но, учитывая специфику архитектурно-художественной подготовки, все-таки остается важным).

Предлагаемая модель создания единого образовательного пространства способствует эффективному осуществлению в условиях полного согласования своих позиций образовательными организациями. Для этого необходимо предпринять действия по согласованию подходов, а также по принятию управленческих решений. Но самое важное – это подготовка будущих педагогов, которые также должны проникнуться идеей

разноуровневого обучения в рамках единого образовательного пространства.

По замечанию И. Ф. Метленкова, «сейчас педагог должен быть практически ученым, во-первых, должен быть интеллектуально внедрен в специфику самого учебного процесса, в методику, в методологию, то есть жить этим процессом, перестраивая свои же модели» [15, с. 36]. Поэтому среди ресурсов, необходимых для реализации модели, первый блок – это конечно же человеческий фактор.

Взаимный обмен педагогическими идеями преподавателей дополнительного, общего и профессионального образования в рамках единого образовательного пространства, созданного в результате реализации данного проекта, позволил обогатить методическую копилку новосибирских преподавателей, а привлечение для организации интеграционной модели специалистов, представляющих в настоящее время ведущие центры в области архитектуры и дизайна (профессиональных партнеров), а также тех, кто может повлиять на развитие архитектурно-художественного образования посредством привлечения внимания общественности, организации и проведения различных мероприятий (социальные партнеры), на усиление влияния г. Новосибирска как центра архитектурного и дизайнерского образования России и подготовил основу для формирования модели опорного университета.

В рамках реализации модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования были выстроены вертикали и горизонтальные связи между автономной некоммерческой организацией школой «Творчество», ПТУ № 50 и Новосибирским государственным университетом архитектуры и дизайна.

Для того чтобы реализовать модель единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, которая бы характеризовалась гибкостью, быстротой реагирования на изменяющиеся условия рынка труда, социальные заказы общества, а также появление инновационных технологий и тенденций развития в архитектуре и дизайне, и

в тоже время сохраняла все лучшее в российском архитектурно-художественном образовании и была верна традициям, необходимо включение такого компонента, как координационный совет. В рамках нашего исследования данное предложение было реализовано лишь частично. Но в потенциале важно, чтобы в координационный совет вошли представители образовательных организаций, профессионального сообщества, представители власти и общественности. Работа координационного совета необязательно должна ограничиваться вопросами архитектурно-художественного образования, поскольку важны также обсуждения вопросов по благоустройству города или региона в целом, созданию его современного архитектурного облика, проведению выставок, конкурсов, различных мероприятий для формирования культуры его жителей.

В соответствии с этим координационный совет призван выполнять следующие функции:

1) координирующую (ведущая функция) – координация целей, задач и деятельности образовательных организаций и органов образования по интеграции участников архитектурно-художественного образования, разработка стратегий развития, поиск новых путей для реализации потенциала профессионального сообщества;

2) организующую – организацию как внешней интеграции, так и внутренней интеграции (внутри организаций) в целях повышения эффективности акторов архитектурно-художественного образования и их взаимодействия с профессиональным сообществом и властью;

3) диагностическую – проведение диагностики состояния и результатов процесса интеграции компонентов разных уровней архитектурно-художественного образования;

4) стимулирующую – формирование мотивов участников образовательного процесса и профессионального сообщества для организации взаимодействия и участия в процессах интеграции в архитектурно-художественном образовании;

5) информационную – актуализация проблем, решение которых возможно только при организации интеграции, а также распространение информации о состоянии и результатах процесса интеграции акторов архитектурно-художественного образования;

б) воспитательную – разработка плана мероприятий и его реализации по воспитанию культуры жителей региона.

Функционирование координационного совета позволяет решить задачу изменения содержания образования, что, по мнению А. П. Кудрявцева, А. В. Степанова, Н. Ф. Метленкова, Ю. П. Волчок, «должно стать прерогативой учебных заведений и их постоянной работой. Образование должно не столько реформироваться, сколько самореформироваться. Система образования, в которой главная роль в контроле над ней отводится не ей самой (то есть не непосредственным субъектам образования), а внешним по отношению к ней организациям, обречена на стагнацию, а не на саморазвитие, как это необходимо для естественного прогрессирующего бытия системы образования. Но для того чтобы саморазвитие системы образования – как важнейшее условие и средство соответствия образования социальному заказу – было реальным, нужно двигаться по двум направлениям одновременно: во-первых, непрерывно и направленно снижать уровень внешнего контроля над системой образования; а во-вторых, планомерно создавать внутри самой системы образования специальный механизм ее саморазвития, и в первую очередь повышать роль и статус научно-дидактических исследований как одного из важнейших условий того, чтобы отечественная система образования не пошла когда-либо вновь по пути реформирования себя как вторичного образования, по пути заимствования у других стран уже отработанных ими подходов» [15, с. 57].

Разработанная и внедренная модель единого образовательного пространства в архитектурно-художественном образовании позволила выделить взаимосвязанные компоненты и уровни развития, определить их вариативные возможности. Во многом эффективность реализации модели зависит от качества подготовки абитуриентов.

Одним из важнейших методов организации процесса формирования целостного восприятия и мышления ребенка является синтез, поэтому для создания условий актуализации непроизвольного внимания в образовательном процессе важно, чтобы художественно-образные методы познания были включены в другие образовательные области, а само развитие происходило скорее как естественный процесс созревания, мотивированный в первую очередь интересом к выбранной сфере и осуществляемой деятельности.

В этой связи среди выделенных Т. Н. Гущиной, Н. Г. Иобидзе, Т. М. Таловой [43] компонентов довузовской подготовки мы хотели бы отметить ценностно-целевой компонент, обуславливающий формирование мотивации к образованию и развитию.

Но не менее значимым является сформированность ценностно-целевого компонента у профессорско-преподавательского состава вуза и у педагогов организаций общеобразовательного, среднего профессионального и дополнительного уровней, входящих в единое образовательное пространство архитектурно-художественного образования.

При построении и внедрении модели создания единого образовательного пространства мы ориентировались на достижение следующих **результатов**:

1. Создание условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.
2. Повышение качества образовательного процесса.
3. Повышение мотивации всех участников образовательного процесса.
4. Разработка и внедрение разноуровневых программ обучения для обеспечения вариативности обучения.
5. Создание условий для внедрения и применения инновационного педагогического опыта:

- организовано систематическое проведение обучающих семинаров, консультаций, тренинговых занятий, занятий в рамках довузовской

подготовки, проведения курсов повышения квалификации и переподготовки кадров и т. д.;

- внедрены инновационные образовательные технологии в образовательный процесс.

6. Расширение спектра взаимодействия с социальными партнерами.

7. Установление прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей между организациями системы архитектурно-художественного образования, муниципальными и региональными структурами.

8. Повышение уровня подготовки преподавательского состава, привлечение мотивированных и высококвалифицированных специалистов к преподаванию в образовательных организациях.

Для оценки полученных от внедрения модели результатов нами были выделены следующие **критерии**:

*Качественные критерии:*

- системность и целостность модели, определяемые согласованностью целей и задач, взаимообусловленностью всех компонентов, их включенностью в систему непрерывного архитектурно-художественного образования;

- наличие программы развития образовательных организаций, образовательных программ основного, среднего общего, средне-специального, высшего профессионального и дополнительного образования, рабочих программ по образовательным областям учебных планов, планов реализации системы дополнительного образования, целевых индикаторов результативности образовательного процесса, эффективных форм повышения квалификации сотрудников;

- наличие и реализация договорных отношений между образовательными организациями и социальными партнерами;

- наличие нормативно-правовой базы, регламентирующей взаимодействие образовательных организаций в рамках интеграции общего,

дополнительного и профессионального образования в сфере архитектуры и дизайна на базе НГУАДИ;

– проведение мониторинга влияния педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

*Сформированность ключевых компетенций педагогов:*

- адаптированность к обновленной образовательной среде;
- уровень сформированности корпоративной культуры;
- конструктивность профессиональной педагогической позиции;
- объективность самооценки и уровня ожиданий;
- способность к осознанному выбору и построению собственного профессионального образовательного маршрута;
- социальная успешность.

*Количественные критерии:*

– процент участия образовательных организаций, входящих в единое образовательное пространство и их педагогов в профессиональных конкурсах и проектах;

– количество программ, инициированных и поддержанных муниципальным органом управления образованием и объемы выделенного финансирования;

– оперативность и адекватность учета социальных потребностей населения;

– количество учащихся, прошедших довузовскую подготовку и поступивших в профильные вузы;

– количество учащихся и студентов, ведущих научно-исследовательскую деятельность, в том числе под руководством профессорско-преподавательского состава НГУАДИ;

– количество студентов и преподавателей, участвующих в конференциях и научно-исследовательских мероприятиях как в России, так и



за рубежом;

– количество публикаций профессорско-преподавательского состава.

В зависимости от степени реализации перечисленных выше критериев мы выделили *уровни реализации модели единого образовательного пространства*:

1) **уровень ситуативного развития**, характеризующийся ситуативностью реализации интегрированных образовательных программ и отсутствием у организаторов четкого понимания роли дополнительного образования в стратегии развития как образовательной организации, так и учащихся;

2) **базовый уровень реализации модели**, отличающийся наличием нормативных документов в образовательной организации, на основании которых организуют и проводят занятия в рамках единого образовательного пространства, но при этом они могут проводиться несистематично, отсутствует система обратной связи от других акторов образовательного процесса о качестве обучения, не проводятся научно-теоретические исследования по изучению влияния программ довузовского образования на формирование личности обучающегося в целом, а также на последующую его профессиональную подготовку в частности;

3) **высокий уровень реализации модели** единого образовательного пространства отражают: высокий уровень мотивации всех участников образовательного процесса, наличие четко разработанных и согласованных по разным уровням программ, планов, учебно-методических комплексов, хорошо развитой системы информационной поддержки с общественностью, проведением научно-теоретических изысканий в целях повышения качества как довузовского, так и вузовского образования.

В данном параграфе мы попытались представить свое видение модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования и ее реализацию на базе Новосибирского государственного университета архитектуры и дизайна. Разработанная нами модель не

претендует на исчерпывающее решение поставленной проблемы, поскольку она может быть настолько многогранна, насколько многообразно архитектурно-художественное направление в области образования. Но ее реализация в рамках нашего исследования позволила получить хорошие результаты и в том числе создать условия для осуществления преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественной подготовки, о чем свидетельствуют результаты, которые мы представим ниже. В рамках данной работы мы обратились к описанию результатов реализации той части представленной модели, которая непосредственно связана с предметом и объектом нашего исследования.

## **2.2. Реализация педагогических условий преемственности довузовского и вузовского этапов в архитектурно-художественном образовании**

В данном параграфе мы рассмотрим последний этап процедуры разработки модели – ее апробацию на примере реализации идеи метауниверситета и создания единого образовательного пространства на базе Новосибирского государственного университета архитектуры и дизайна (бывшей Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии).

Анализ компонентов модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования позволяет выделить ***требования к обеспечению образовательного контента:***

- 1) видение зоны ближайшего развития, наличие программ развития на всех уровнях;
- 2) обеспечение преемственности между программами общего, среднего, среднеспециального, высшего и дополнительного образования;
- 3) наличие сквозных образовательных программ, обеспечивающих преемственность довузовского и вузовского этапов подготовки;
- 4) наличие экспериментальной исследовательской деятельности в

образовательных организациях, ставящих своей целью совершенствование качества архитектурно-художественного образования;

5) наличие у профессорско-преподавательского состава мотивов и возможностей по реализации функций обучения, воспитания, развития, профориентации, информирования и др.;

б) формирование у педагогических работников умений проектировать и конструировать развитие учебно-воспитательного процесса, интегративное содержание образования, а также систему и последовательность собственных действий и действий обучающихся с учетом процессов и результатов модернизации архитектурно-художественного образования детей, развития личностных и индивидуальных особенностей участников педагогического процесса.

Проанализируем, что было сделано для реализации модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования на базе НГУАДИ (НГАХА). В рамках описания опытно-экспериментальной работы мы ограничились представлением материалов за последние 8 лет. Хотя поставленная проблема и согласования программ для довузовской подготовки учащихся и студентов представляет для нас исследовательский интерес с 2001 года.

За этот период были *разработаны и внедрены программы проведения занятий на подготовительном отделении, подготовительных курсах, воскресных подготовительных курсах, в заочной школе абитуриента, а также со студентами НГАХА*, обучавшимся в вузе по направлениям подготовки: «Архитектура», «Градостроительство», «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн», «Монументально-декоративное искусство». Опытно-экспериментальная работа также проведена в архитектурно-дизайнерской школе «Творчество» (10–11 классы), в детской художественной школе районного поселка Краснообск в профориентационных классах (7–8, 10–11 классы), в детской школе искусств № 23 г. Новосибирска.

Важно отметить, что НГУАДИ – один из немногих вузов России,

который с конца 90-х гг. стал проводить конкурсы и олимпиады для школьников. Систематичная довузовская архитектурно-дизайнерская подготовка в НГУАДИ осуществляется с 1993 г. на факультете довузовской подготовки, который впоследствии был переименован в факультет предпрофессиональной подготовки.

В НГУАДИ был создан факультет дополнительного профессионального образования и факультет повышения квалификации, которые осуществляют переподготовку и повышение квалификации специалистов и преподавателей региона, переподготовку лиц со средне-специальным и высшим образованием по специальностям «Дизайн архитектурной среды» (специализация «Ландшафтный дизайн» и «Дизайн интерьера»), «Архитектура», «Градостроительство». Академия реализует основные программы высшего профессионального образования по специальностям «Дизайн», «Архитектура», «Градостроительство» в сокращенной форме для лиц с высшим и среднеспециальным художественным образованием.

*Повышению уровня подготовки абитуриентов способствует активная деятельность созданного факультета предпрофессионального образования.* Ежегодно проходят подготовку около 250 абитуриентов и более 120 учащихся школы проектного творчества «Контур», созданной на базе НГУАДИ для одаренных детей в возрасте от 6 лет. Для работы с учащимися школы проектного творчества НГУАДИ приглашается преподавательский состав академии – кандидаты наук, доценты, профессора, члены Союза дизайнеров России, Союза художников России.

Факультет предпрофессионального образования НГАХА является региональным центром, осуществляющим профориентацию и специализированную подготовку молодежи региона к вступительным испытаниям творческой направленности в профильные вузы России и базой для повышения квалификации преподавателей и поддержки развития сети учебных заведений разного уровня (школы, лицеи, профессиональные

училища, колледжи и т. д.), которые осуществляют предпрофессиональную и начальную подготовку специалистов по профилю академии на территории региона.

Накоплен богатый опыт сотрудничества с большим количеством образовательных заведений города, области и региона. Наиболее успешным стал опыт сотрудничества с автономной некоммерческой организацией – школой «Творчество», муниципальной бюджетной образовательной организацией дополнительного образования детей города Новосибирска «Центр творчества детей и молодежи “Иволга”», в которых обучаются дети из разных районов города и области.

Исходя из количественных оценок поступивших после окончания подготовительного отделения, более 30 % выпускников организаций предпрофессионального образования стали студентами творческих вузов.

*Одним из важных критериев результативности обучения является участие обучающихся в различных конкурсах.* Смотры, выставки и олимпиады являются не только результирующим этапом в образовательном процессе, но и стимулируют участников к развитию, повышают уровень притязаний, а также качества выполняемых работ. НГУАДИ организует проведение олимпиад, позволяющих выявить у детей склонности к проектному творчеству, которые получили большую популярность. Каждый год в них принимают участие 200–300 человек как из города Новосибирска, так и из региона.

НГУАДИ является одним из соорганизаторов конкурса «Золотая капитель». Преподаватели вуза постоянно приглашаются для участия в жюри в конкурсах различных уровней, участвуют в смотрах, выставках, выступают в качестве рецензентов научных трудов по архитектуре, дизайну и архитектурно-художественному образованию, участвуют в работе диссертационных советов, общественных советов по архитектуре и градостроительству, созданных при органах государственного управления, готовят аспирантов и докторантов.

На фоне реализации научного и исследовательского потенциала сотрудников академии в рамках высшего профессионального образования одним из постоянных вопросов, требующих их пристального внимания, остается вопрос о будущем поколении архитекторов и дизайнеров.

Главная цель довузовской подготовки состоит в оказании комплексной подготовки учащихся из региона к поступлению в академию. Работа факультета предпрофессиональной подготовки ведется по целому ряду направлений.

1. Профориентация.
2. Выявление наиболее одаренных детей в области архитектурно-художественной подготовки.
3. Оказание образовательных услуг по подготовке к поступлению.
4. Научно-методическое обеспечение всего процесса подготовки.
5. Создание методического фонда.

С этой целью были разработаны и внедрены различные *формы довузовской архитектурно-художественной подготовки*, при помощи которых были реализованы разработанные нами разноуровневые программы обучения.

Изначально в свою структуру они включали профориентационные и подготовительные курсы. Абитуриенты параллельно с обучением в среднеспециальных и общеобразовательных учебных заведениях имели возможность проходить предпрофессиональную подготовку на *подготовительных курсах*. Занятия проводились три раза в неделю в вечерние часы и давали возможность заниматься по шесть академических часов рисунком и три часа композицией. Некоторые группы обучались по программе, содержащей занятия по черчению и общеобразовательным предметам. Этой возможностью могли воспользоваться особенно те слушатели курсов, которые уже окончили школу, но на подготовительное отделение в силу разных обстоятельств не попали. Предлагались разные сроки обучения. Для школьников десятых классов существовала

двухгодичная программа подготовки. Занятия на таких курсах давали возможность постепенно погрузиться в изучаемую дисциплину. Для тех, кто решил начать подготовку к поступлению в последнем одиннадцатом классе школы на факультете предпрофессиональной подготовки существовали одногодичные подготовительные курсы.

Чтобы не лишать часть абитуриентов, решивших поступать в академию только весной, возможности подготовиться, была разработана *ускоренная программа обучения (экстернат)*. И наконец, летом перед экзаменами проходили ознакомительные курсы (так называемые летние подготовительные курсы), длящиеся около одного месяца. На них в основном проходили подготовку те абитуриенты, которые не могли посещать курсы раньше. В основном это были приезжие из других городов. Таким образом, наиболее полную предпрофессиональную подготовку в академии могли получить только проживающие в Новосибирске потенциальные студенты.

Несмотря на то что почти половина всех подающих для поступления документы абитуриентов имеет в своем арсенале опыт обучения в детских художественных школах, детских школах искусств, студиях детского творчества, часть из них получила образование в среднеспециальных учебных заведениях, трудности при поступлении испытывают все. Это обусловлено рядом причин. Во всех творческих учебных заведениях существует своя программа обучения, цели и задачи которой существенно отличаются от целей и задач довузовской подготовки, осуществляемой в НГУАДИ. И способы формирования навыков и развития способностей к архитектурно-художественной деятельности детей тоже предлагаются разнообразные. Это, в конечном итоге, приводит к определенным трудностям в процессе подготовки к поступлению в архитектурно-художественный вуз.

В настоящее время с преобразованием факультета довузовской подготовки в факультет предпрофессионального образования претерпела существенное изменение структура всего подразделения.

На базе НГУАДИ образована *школа детского проектного творчества*

«Контур». Школа приглашает для обучения детей в возрасте от 6 до 12 лет, мечтающих стать архитекторами, дизайнерами и художниками. Ребятам, просто любящим рисовать или заниматься любыми видами изобразительного творчества.

*Целью школы* является формирование базовых знаний, умений и навыков в композиции, архитектурном рисунке, проектно-художественной графике, макетировании, моделировании, живописи.

*Задачи школы* заключаются в диагностике и развитии зрительного воображения и конструктивного мышления, развитии проектной и ценностной рефлексии, освоении и совершенствовании базовых знаний и умений в изобразительном творчестве, моделировании и макетировании.

*Образовательная деятельность школы* направлена на содействие развитию творческой личности, повышение интеллектуального уровня детей и подростков, профессиональную ориентацию талантливой молодежи в области дизайна, архитектуры и подготовки к поступлению в российские и зарубежные высшие учебные заведения по творческим направлениям. Это не просто аналог художественной школы, не общее художественное образование – это профессиональное адаптивное образование в области архитектуры и дизайна. Это звено, которое связывает дошкольное, школьное и высшее профессиональное образование. Открыты курсы в других городах: Краснообске, Бердске, Академгородке, Усть-Каменогорске.

*Программа школы* разделена на три уровня:

– первый уровень рассчитан на учеников 6–7 лет и предполагает творческую деятельность, связанную с наблюдениями природы, предметов окружающего мира, человека и его деятельности. В процессе обучения учащиеся знакомятся со множеством различных техник изображения, получают первые навыки в работе живописными и графическими материалами;

– второй уровень рассчитан на учеников 8–9 лет. Программа этого уровня учитывает активизацию функции воображения и развитие



интеллектуально-познавательной сферы психики данного возрастного периода. Тематика заданий предполагает изучение, осмысление и передачу формы, цвета, фактуры, используя приемы и свойства композиции, свойства цвета и живописи, линии и пятна в графике;

– третий уровень предназначен для возрастной категории 10–12 лет. Программа курса включает в себя блок линейно-конструктивного аналитического рисунка с натуры, природных и искусственных форм в близких к натуре пропорциях, в различных ракурсах и с соблюдением законов перспективы. Формируются и расширяются базовые принципы живописного изображения. Особое внимание уделяется решению многообразных композиционных задач.

*Направления, предлагаемые для изучения в школе:* рисунок, композиция, живопись, объемное моделирование и макетирование, проектное творчество, основы дизайна, участие в преобразовании предметной среды, история архитектуры и истории архитектуры.

Продолжают свою работу *профориентационные подготовительные курсы*, набор на которые проводится среди учеников 8–9 классов. Курсы помогают определиться с выбором будущей профессии, знакомят с вузом и требованиями к абитуриенту. Ученики осваивают основы изобразительной грамотности, а также пробуют себя в роли архитекторов и дизайнеров. Занятия на курсах помогают развить проектное мышление. Дают возможность участвовать в выставках, конкурсах, олимпиадах. Занятия проводятся по следующим предметам: проектное творчество, основы изобразительной грамотности, компьютерная графика. Период обучения составляет один или два года. По окончании курса обучения слушатели получают сертификат о прохождении профориентационных подготовительных курсов факультета довузовской подготовки НГУАДИ.

Специально для иногородних абитуриентов были организованы и успешно работают *дистанционные подготовительные курсы*. До появления этой формы довузовской подготовки большая часть потенциальных студентов

оставалась за пределами набора. Сказывалось отсутствие или недостаточность специальной подготовки. На курсы принимаются учащиеся 10–11 классов общеобразовательных школ, лица со средним общим и средним профессиональным образованием. Занятия на курсах дают возможность получить комплексную подготовку к вступительным экзаменам. Для успешных занятий ученики могут использовать комплект методической литературы и программу, разработанную преподавателями академии для одного или двухгодичного дистанционного обучения, позволяющего подготовиться к поступлению на выбранные специальности НГУАДИ. Обучение на дистанционных курсах дает возможность в дни школьных каникул (четыре раза в год) очно посещать занятия, проводимые непосредственно в академии. Участвовать в мероприятиях факультета довузовской подготовки: открытых архитектурно-дизайнерских олимпиадах, выставке «Абитуриент года», пробных и итоговых экзаменах для абитуриентов. В течение всего периода обучения абитуриент имеет возможность осуществлять онлайн консультации, оперативную проверку и рецензирование присылаемых работ. Слушателям, прошедшим полный курс обучения, выдается сертификат или сертификат с отличием.

Продолжают свою работу традиционные *очно-заочные (вечерние) подготовительные курсы*, осуществляющие подготовку к вступительным экзаменам на специальности: архитектура, градостроительство, дизайн архитектурной среды, дизайн. Срок обучения составляет 1 или 2 года. Занятия проводятся по всем творческим предметам, предложенным для конкурсного отбора. Поступающие на дизайн осваивают рисунок и живопись. Все остальные абитуриенты – рисунок, архитектурную композицию. Для учеников 10 класса в программе предусмотрены занятия по черчению два часа в неделю. По окончании курса обучения проводятся пробные и итоговые выпускные экзамены. Выдаются сертификаты с перечнем дисциплин и оценок. Также слушатели очно-заочных курсов вместе с остальными желающими могут участвовать в выставках, олимпиадах и конкурсах,

проводимых факультетом довузовской подготовки. Победители этих мероприятий, а также обладатели сертификатов с отличием имеют право преимущественного поступления при полупроходном балле.

В НГУАДИ организованы занятия на *воскресных подготовительных курсах*. Особенностью этой формы обучения является одномоментная интенсивность проводимых занятий. Один раз в неделю на протяжении всего дня проводятся занятия по академическому рисунку и архитектурной композиции. Таким образом, абитуриенты за четыре воскресных занятия получают месячный объем информации по дисциплинам и развивают необходимые практические навыки. Слушателями подобных курсов становятся приезжающие из районов области ребята или в исключительных случаях жители города, не имеющие возможности посещать вечерние курсы. Первые результаты таких занятий показывают эффективность подобной формы обучения, а также их востребованность, поскольку появилась возможность привлечения талантливых учеников, проживающих в отдаленных районах области.

Особое место в структуре факультета занимает структурное подразделение *подготовительного отделения* при академии, которое существует с 1997 г. с ежегодным набором двух групп от 12 до 20 слушателей в каждой .

Цель организации подготовительного отделения – отбор и повышение уровня общеобразовательной подготовки молодежи региона в сфере архитектурно-художественного творчества для поступления и успешного обучения в Академии по специальностям: «Архитектура», «Градостроительство», «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн».

В рамках учебного процесса слушатели подготовительного отделения получают подготовку, помогающую поступить не только в НГУАДИ, но и другие архитектурно-художественные вузы. Также у обучающихся имеется возможность участвовать в выставках, конкурсах, конференциях НГУАДИ и др. организаций, о чем свидетельствуют многочисленные дипломы

слушателей подготовительного отделения.

Таким образом, реализация архитектурно-художественной подготовки в рамках разработанной модели единого образовательного пространства позволяет в полной мере реализовать современные эффективные образовательные технологии в области архитектуры и дизайна, в том числе разноуровневое обучение, и создать благоприятные условия для самореализации и адаптации одаренных детей, учащихся и преподавателей учебных заведений Сибири.

На сегодняшний момент внедрение модели позволило согласовать обучение слушателей подготовительного отделения по трем видам программ:

- по полной программе обучения для подготовки к поступлению на все специальности НГУАДИ;
- по сокращенной программе обучения (предметы по выбору);
- по выбранному направлению «Дизайн» либо «Архитектура».

Право обучаться по сокращенной программе имеют только те абитуриенты, которые набрали высокие баллы на вступительных экзаменах НГУАДИ, либо имеют диплом об окончании «с отличием» подготовительных курсов (ПК), заочных подготовительных курсов (ЗПК) факультета довузовской подготовки, а также награжденные дипломом архитектурных олимпиад (1–3 степени) НГАХА. Обучение на подготовительном отделении рассчитано на лиц, окончивших средние, среднеспециальные учебные заведения.

Открытость системы обеспечена тем, что на отделение принимаются также слушатели не прошедшие вступительные испытания. Для зачисления имеет значение, какие оценки получил абитуриент. Особое внимание уделяется оценкам, полученным на творческих испытаниях, – это рисунок гипсовой головы, архитектурная композиция и натюрморт по воображению. Также зачисляются абитуриенты других творческих вузов, предоставившие результаты своих вступительных экзаменов. Не имеющие такой информации должны представить комиссии для зачисления 10 творческих работ.

Программа, предлагаемая на подготовительном отделении, включает в себя как лекционные и практические занятия по специальным дисциплинам (рисунок, композиция, живопись, черчение, введение в профессию, основы начертательной геометрии), так и подготовку по общеобразовательным предметам, таким как математика и русский язык. Программа рассчитана на один учебный год (с октября по июнь) и состоит из двух семестров. Организация учебного процесса максимально приближена к обучению на первом курсе НГУАДИ. По окончании подготовительного отделения слушатели сдают выпускные экзамены и получают свидетельство об окончании подготовительного отделения с указанием оценок, полученных по итогам обучения.

Основная проблема, с которой столкнулись преподаватели, участвующие в первые годы реализации модели единого образовательного пространства, заключается в крайне низкой степени профориентированности поступающих на подготовительное отделение слушателей: не сформированы ключевые представления о будущей профессии, нет понимания ее специфики. Это впоследствии приводит к разочарованию, вызванному противоречиями между ожиданиями и реальностями.

В рамках реализации модели единого образовательного пространства в организации архитектурно-художественной подготовки в НГУАДИ мы проанализировали потенциал дисциплин, которые традиционно преподаются на подготовительных курсах. Нашей задачей стало выявление скрытого ресурса развития композиционного мышления абитуриентов, формирование навыков по передаче композиционного решения. Мы полагаем, что несмотря на то, что техническая подготовка к сдаче вступительного экзамена и является одной из приоритетных, она ни в коей мере не может подменить главную задачу – раскрытие творческого потенциала учащегося, формирование его представления о будущей профессии и что самое важное – понимания ресурса своих возможностей для последующего развития в рамках профессиональной подготовки в вузе.

Одним из наиболее распространенных во время подготовительной работы к поступлению является курс по академическому рисунку. Можно отметить, что та программа, по которой занятия проводятся в НГУАДИ, мало чем отличается от большинства программ, по которым работают в художественных школах. Хотя важно отметить, что в традициях российской архитектурно-художественной подготовки значение рисунка как образовательного предмета постепенно снижается, в то время как, например, на архитектурном факультете Будапештского университета ему придается особое значение. Даже название выпускающей кафедры переводится как кафедра дизайна и рисунка формы. Венгерские коллеги пояснили эту ситуацию тем, что современные материалы позволяют воплотить в жизнь любую идею архитектора, но вот рождение самой идеи – становится все более сложным процессом. Для этого в первую очередь важно развитие абстрактного мышления, формирование композиционных навыков и тренировка изобразительных способностей будущего архитектора.

*Особые затруднения обучающиеся испытывают при изучении архитектурной композиции,* поскольку данный предмет является специфическим для основной массы поступающих. В школьной программе архитектурная композиция не преподается, а такой предмет, как черчение – представлен в малом объеме. В результате навыки по работе с проекционным изображением у учеников практически не формируются. Однако, по мнению ряда преподавателей вуза, именно композиция помогает раскрыть творческий проектный потенциал абитуриентов и в полной мере продемонстрировать сформированное к моменту поступления объемно-пространственное воображение, а также показывает способности к творческому процессу работы с формами. Именно эти качества в дальнейшем помогут студенту реализовать свои творческие замыслы.

Для решения данной проблемы в соавторстве с коллегами была разработана программа «Архитектурная композиция» (см. прил. 2). В процессе освоения программы ученики получают возможность

познакомиться с основами архитектурной композиции, развить пространственное мышление и воображение, получить навыки графической подачи объемного изображения.

При разработке и внедрении программы по архитектурной композиции для подготовительного отделения нами учитывались традиционные дидактические принципы, такие как последовательность и систематичность обучения, постепенность усложнения материала. Соблюдалась преемственность традиций в обучении основам графического мастерства, ориентация на поддержание активности и творческого поиска абитуриентов. Принимался во внимание учет природных способностей и возрастных особенностей обучающихся. Использовался комплексный подход к обучению способам творческой деятельности и интеграция работы на основе проекционно-графической культуры с другими видами искусства.

Для выявления у слушателей подготовительного отделения уровня предпрофессиональной подготовки, представления о чертежно-графической культуре и определения уровня творческого потенциала был разработан ряд заданий, позволяющих, с одной стороны, провести данную диагностику, с другой – безотлагательно начать процесс обучения.

*Суть первого задания заключалась в изображении упрощенной объемной схемы здания школы как объекта, наиболее быстро воспроизводимого по памяти каждым абитуриентом. Впоследствии предлагалось в виде небольшой пояснительной записки описать недостатки изображенного объекта и предложить пути их устранения. Основной задачей ставилось изображение нового измененного объекта.*

С одной стороны, такое погружение в начале занятий мобилизовало учеников на активный творческий проектный процесс, с другой – сразу позволяло ведущему занятия преподавателю оценить степень графической подготовки, понять степень развития на данном этапе пространственного мышления. Так же в процессе выполнения задания осваивались или вспоминались такие формы графического изображения, как аксонометрия и

перспектива. Преподаватель в теоретической части занятия знакомил слушателей с понятием масштаба и возможностями работы в сочетании форм. Такое погружение в специфический учебный процесс должно было настроить ученика на готовность восприятия дальнейшего учебного материала. После выполнения первого задания становятся заметны пробелы в графической подготовке абитуриента. Проявляется знание закономерностей построения аксонометрического изображения и владение информацией о возможностях процесса формообразования.

Далее программой предусматривается цикл занятий, направленный на изучение принципов построения графического изображения, необходимых для решения дальнейших творческих задач. Параллельно с дисциплиной «Черчение» изучаются виды аксонометрии. Поскольку занятия по композиции требуют серьезной междисциплинарной взаимосвязи и с рисунком, и с черчением, слушатели подготовительного отделения в полной мере могут ощутить необходимость использования смежных дисциплин для решения композиционных задач.

Выполнив цикл упражнений, связанных с аксонометрическими построениями, абитуриенты осваивают технику получения объемного изображения. В будущем этот навык позволит абитуриенту сконцентрироваться на решении композиционных задач любой степени сложности.

Особенность построения программы для занятий архитектурной композицией на подготовительном отделении заключается в адаптации абстрактной композиции к реально существующим архитектурным объектам или предметам дизайна. Например, для лучшего закрепления материала по темам «Статика–Динамика» слушателям предлагается подобрать архитектурные прототипы и, проанализировав их структуру, принципы расположения частей по отношению друг к другу, используя простые геометрические тела, воспроизвести полученный образ.

На занятиях архитектурной композицией слушатели подготовительного



отделения на практике знакомятся с понятиями «Контур-Силуэт». Предлагается, используя указанные понятия, разработать театральный интерьер, а конкретно «Сценическое пространство». Требования к графической составляющей этой работы достаточно высокие, абитуриенты должны продемонстрировать уверенное владение разнообразными способами подачи материала. В этом должны помочь навыки, полученные на занятиях рисунком, живописью и введении в профессию. Задание выдается в конце осеннего семестра.

Программа дает возможность ознакомиться с такой формой первичной стадии проектной деятельности, как клазура. Выполнение клазур на разнообразные темы помогает сконцентрироваться на решении поставленной задачи «здесь и сейчас». А приобретаемый навык соблюдения временных ограничений, существенный для выполнения клазуры, может иметь решающее значение на вступительном экзамене.

*Развитию навыков культуры графической подачи призвано помочь задание «Антураж», для выполнения которого абитуриенту потребуется проявить навыки в технике выполнения набросков. Данный навык значительно облегчает работу над профессиональной подачей учебных проектов на первых курсах обучения в вузе.*

Все выполняемые работы оцениваются по стобальной системе. *Критериями оценки работ* являются: точность выполнения поставленной задачи, графическая «внятность», компоновка изображения на листе, соблюдение временных рамок.

*В рамках программы нами были разработаны и апробированы задания творческого цикла на такие темы для выполнения заданий, как: «Фонтан», «Малая архитектурная форма», «Игровой элемент для детской площадки», «Выставочное пространство» и так далее. Все перечисленные задания носят пропедевтический характер и построены на принципах преемственности учебных программ разных этапов профессиональной подготовки. В них получает свое воплощение идея интеграционного междисциплинарного*

взаимодействия. Сама тематика заданий предполагает использование полученных ранее знаний, умений и навыков по ряду смежных с архитектурной композицией дисциплин, таких как «Основы цветоведения», «Введение в архитектурное проектирование», «Черчение» и «Архитектурная графика».

Например, работа над темой «*Сценическое пространство*» предполагает решение нескольких задач: композиционной, колористической и художественно-графической. Выполнение задания начинается во время аудиторных занятий, основная проработка ведется дома, т. к. объем работы не позволяет выполнить все на занятиях. При выполнении задания необходимо разработать цветовое решение проектируемого пространства сцены, при этом необходимо учитывать психологическое воздействие цвета на зрителя. Пропедевтическая цель: формирование начальных знаний теории цвета, развитие цветовосприятия.

Задание «*Малая архитектурная форма*» посвящено созданию оригинального объема архитектурного объекта. Цель задания: на практике применить полученные на занятиях знания по архитектурной композиции.

В связи с этим хочется подчеркнуть, что композиция как предмет обязательно должна иметь свое продолжение в процессе учебного (и не только) проектирования. Развитие композиционных навыков у обучающихся не самоцель, а одно из средств, помогающих формированию проектной культуры.

Особенностью заданий в отличие от обычных композиционных упражнений является применение такого приема, как «адаптация». В настоящее время данный прием внедряется в программу обучения студентов 1–2 курса на занятиях по дисциплине «Композиционное моделирование», авторы-составители программы В.И. Сазонов и Е.Г. Иванова (прил. 3). Осуществляется взаимосвязь между абстрактным и конкретным, перевод абстрактной композиции в легко узнаваемые архитектурные объекты.

Темы для выполнения творческих заданий подбирались по принципу

соответствия с дальнейшей специализацией в период профессионального вузовского обучения и должны помочь лучшей профориентации абитуриентов. Так, «Реконструкция здания школы» – дает представление о специальностях «Реставрация и реконструкция зданий и сооружений» и «Архитектура жилых и общественных зданий». «Малая архитектурная форма» и «Игровой элемент» – информируют о задачах, стоящих перед специалистами, занимающимися планировкой и инженерным благоустройством. Данные задания будут полезны тем абитуриентам, которые выберут для дальнейшего обучения специальность «Дизайн архитектурной среды».

Ученики, собирающиеся продолжать профессиональное образование по специальности «Дизайн», смогли проявить свои способности при выполнении задания на тему «*Выставочное пространство*», которое предполагало, что они смогут не только предложить планировочные решения, но и разработать элементы, формирующие выставочное пространство. Это может быть коллекция мебели (демонстрационные стеллажи, кресла, стулья и т. д.), разработанный фирменный стиль, цветовое решение. Вводные условия не предполагают строго определенных рамок, проектные решения принимаются на основе написанной самим учеником концепции.

Выполнение всех творческих заданий осуществлялось параллельно с выполнением традиционных упражнений в рамках дисциплины архитектурная композиция. Тем самым создаются условия для сохранения междисциплинарной взаимосвязи, закрепления пройденного материала, формирования композиционных навыков, которые находят свое применение во время упражнений, связанных с созданием первых проектов. Это обстоятельство особенно важно, т. к. большинство абитуриентов не понимает важности архитектурной композиции для развития объемно-пространственного воображения, становления творческого проектного мышления, воспринимая данную дисциплину как часть экзаменационного испытания.

Нами было замечено, и это получило подтверждение в результате диагностического исследования, что предложенная программа по композиции впоследствии обеспечивает хорошие результаты на занятиях по учебному проектированию в период вузовского обучения. Подтверждением этому является сопоставление результатов, показанных теми, кто обучался по предложенной программе, и теми, у кого такой подготовки не было, анализ которых мы проведем в следующем параграфе.

Таким образом, возвращаясь к описанными нами выше критериям уровней реализации модели единого образовательного пространства, можно сделать вывод на основе анализа документов и описания ситуации по ее внедрению на базе Новосибирского государственного университета архитектуры и дизайна (НГУАДИ), что *реализация предложенной модели достигла высокого уровня.*

Безусловными достоинствами являются активное и систематическое внедрение различных форм довузовской подготовки, постоянное сотрудничество с образовательными организациями разных уровней, проведение совместных конкурсов, выставок, олимпиад.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации педагогических условий преемственности довузовской и вузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании**

В рамках нашего исследования мы должны были проверить влияние созданных педагогических условий на преемственность между довузовским и вузовским этапами архитектурно-художественного образования, обуславливающую изменение качественных и количественных характеристик личности в процессе обучения.

Для проведения эксперимента был применен *метод лонгитюдного исследования*, позволяющий изучать одну и ту же группу людей в течение

длительного периода времени, за которое они могут существенным образом измениться.

*Преимущество лонгитюдного исследования* в отличие от мониторинга состоит в том, что мы опираемся на результаты обучения одного и того же индивида и группы людей, а не используем для проведения сопоставления разные группы индивидов, в которых проводились исследования в разные временные отрезки. Данный подход обеспечивает большую достоверность результатов в рамках педагогического исследования.

В то же время у данного метода имеются и некоторые недостатки, среди которых *затруднения, вызванные технической сложностью исполнения*, поскольку сбор данных на протяжении длительного периода времени требует не только систематичности, но и точности, которая обусловлена потребностью в сборе информации детализирующей жизнь субъекта (учет влияния дополнительных факторов).

Данное затруднение было снято нашим личным участием в процессе довузовского обучения, систематической фиксации результатов обучения и развития учащихся как в довузовский период обучения, так и в период профессиональной подготовки в вузе.

Дисциплины, которые были представлены в авторском прочтении: «Архитектурная композиция» (для слушателей вечерних подготовительных курсов, дневного подготовительного отделения, очно-заочной школы абитуриента, воскресных подготовительных курсов, учащихся 10–11 классов школы «Творчество», детской художественной школы районного поселка Краснообск, в профориентационных классах, в детской школе искусств № 23 г. Новосибирска.), «Теория цвета» (студенты МДИ 1 курс), «Композиционное моделирование» (студенты 1–2 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки: «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство»), «Основы макетирования» (студенты 1-го курса: «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство»), «Основы творческих методов» (студенты 2-го курса: «Архитектура», «Дизайн

архитектурной среды», «Градостроительство»), «Производственное мастерство в дизайне» («Дизайн», 4–5 курс), «Основы цветоведения» (студенты 1-го курса: «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство»).

*Второй сложностью* построения лонгитюдного исследования является *динамичность численности исследуемых групп* (академические отпуска, отчисление, перевод в профильный вуз другого города и др.). Данная проблема является объективной и поэтому расчет показателей производился на основе обобщения данных с применением методов статистического анализа.

*Третья проблема, с которой мы столкнулись – замедленный эффект или отсроченный результат.*

*Четвертая проблема,* которую необходимо было учитывать, – сложность в описании результатов исследования при смене рамок констатирующего и формирующего этапов. Так, во время обучения на подготовительных курсах есть данные об уровне развития индивида «на входе» (констатирующий этап довузовского периода) и «на выходе» (результат после формирующего этапа довузовского периода). Но для сопоставления с результатами последующего обучения в вузе – результаты «на входе» (после довузовского периода) будут рассматриваться как некая точка отсчета, поскольку мы будем сопоставлять результаты тех студентов, кто обучался на подготовительных курсах, организованных НГУАДИ и тех, кто не обучался или обучался без влияния разработанной и внедренной модели архитектурно-художественной подготовки.

Таким образом, в рамках описания нами результатов обучения по конкретным дисциплинами мы устранили данную сложность, сопоставив результаты обучения по курсам и разделив группы на тех, кто обучался в довузовский период на базе нашей модели, и тех, кто обучался, но с привлечением иных ресурсов (репетиторы, изостудии и художественные школы в других городах России).

Для описания результатов диагностики уровня развития объемно-пространственного мышления, воображения и обобщения мы составили традиционную схему описания как «до» и «после» проведения эксперимента.

Нами были проанализированы результаты обучения и развития 1534 студентов НГУАДИ, поступивших с 2008 по 2014 гг. Среди них 78 % – девушки и 22 % – юноши. Большая часть (90 %) – это городские студенты, хотя мы предполагаем, что на момент поступления не все из них таковыми являлись. Распределение по месту жительства представляет достаточно разнообразную картину, но, безусловно, доминанта поступивших представлена жителями Новосибирска и Новосибирской области (60 %), 34 % составляют жители других регионов России и 6 % студентов – иностранцы.

Критерии оценки результативности созданных педагогических условий, способствующих преемственности довузовской и профессиональной подготовки студентов нами были определены на основе рассмотрения трех составляющих процесса развития индивида: воля (мотивация), разум (когнитивное развитие), деятельность (качественные изменения в процессе выполнения учебных заданий). Но поскольку результирующим качественным изменениям обучающихся для оценки эффективности реализации самой модели являются количественные параметры (поступивших в вуз, участвующих в конкурсах и выставках и т.д.), то мы дополнили группу критериев результативным. Таким образом, перечислим выделенные нами критерии.

1. *Результативный* – представлен количеством поступивших по окончании довузовского этапа в профильные вузы, количеством участников в олимпиадах, смотрах и конкурсах, из числа прошедших довузовскую подготовку, сформированностью базовых компетенций, необходимых для поступления и успешного обучения в профильном вузе.

2. *Мотивационный* – отражающий установки в отношении архитектурно-художественного образования, сформированность профессионального выбора и профессиональное самоопределение

обучающихся.

3. *Деятельностный* – выражающийся в качественных изменениях, обусловленных использованием знаний основ проектной деятельности в процессе выполнения учебных заданий.

4. *Когнитивный* – в синтетической оценке уровней развития пространственного мышления, пространственного воображения, пространственного обобщения и качестве обучения на довузовском и вузовском этапах подготовки.

Для оценки данных критериев были подобраны соответствующие методики.

Результаты анализа характеристик обучающихся на курсах подготовительного отделения и поступивших в последующем в НГУАДИ показал, что до зачисления в университет окончили школу 59 % студентов, 10 % – лицей, 8 % – колледж, 5 % – училище, 18 % кроме школы закончили подготовительные курсы. Среди поступивших с 2008 по 2015 гг. было в общей совокупности 16 % медалистов, 7 % – льготников, 23 % – поступали на договорной основе. Таким образом, можно утверждать, что основная масса поступивших в НГАХА студентов – это абитуриенты, которые не пользовались какими-либо дополнительными социальными преференциями при поступлении в вуз. Из поступивших – 22 % окончили до поступления в вуз детские школы искусства и различные студии, 78 % обучались на различных курсах довузовской подготовки, организуемых НГАХА.

*Результативный критерий* (табл. 1). Оценка количества поступивших по окончании довузовского этапа в профильные вузы, а также количества участников олимпиад, смотров и конкурсов, из числа прошедших довузовскую подготовку, показала, что доля учащихся, прошедших подготовку на подготовительных курсах (независимо от формы обучения) и поступивших в профильный вуз с 2008 по 2014 гг. выросла с 29 % до 93 %, и доля участников олимпиад и смотров разных уровней, также впоследствии поступивших в профильный вуз, заметно выросла – с 12 % до 83 %.



## Динамика показателей результативного критерия, %

Показатели	Годы						
	2008– 2009	2009– 2010	2010– 2011	2011– 2012	2012– 2013	2013– 2014	2014– 2015
Доля учащихся, прошедших подготовку на подготовительных курсах (независимо от формы обучения) и поступивших в профильный вуз	0,29±0,1	0,32±0,1	0,48±0,1	0,6±0,1	0,6±0,1	0,8±0,1	0,93±0,1
Доля участников олимпиад и смотров, поступивших в профильный вуз.	0,12±0,1	0,15±0,1	0,31±0,1	0,4±0,1	0,49±0, 1	0,67±0, 1	0,83±0,1

Данные результаты свидетельствуют о том, что созданные условия позволили ученикам благодаря реализуемой модели воспользоваться преимуществами единой образовательной среды (информационная поддержка, использование преимуществ от участия в конкурсах – перезачет одного из вступительных экзаменов, образовательные курсы).

Таким образом, анализ результативного критерия позволяет нам сделать вывод, что подавляющее число студентов НГУАДИ имело довузовскую подготовку, которая способствовала формированию базовых компетенций, необходимых для поступления в вуз.

Важно отметить, что все абитуриенты, поступающие в вуз архитектурно-художественного профиля, так или иначе проходят довузовскую подготовку. Это могут быть необязательно подготовительные курсы или профильные классы, организованные в рамках реализованной модели единого образовательного пространства.

Поэтому одним из составляющих оценки критерия результативности стало сопоставление качества сдачи вступительных экзаменов теми, кто обучался в рамках реализации модели единого образовательного пространства на различных программах довузовской подготовки, и тех, кто

также прошел довузовскую подготовку, но вне данного пространства. Последних мы выделили в группу «не обучался». Для более удобного восприятия мы представляем средние арифметические показатели данных по годам, разделенные на 2 интервала по 4 года в каждом (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты сдачи абитуриентами вступительных экзаменов, %**

Вступительные экзамены	Отметка	Программы довузовской подготовки при НГУАДИ			
		Обучался		Не обучался	
		2008–2011	2011–2015	2008–2011	2011–2015
Композиция	«3»	4	3	12	11
	«4»	59	45	53	52
	«5»	37	52	35	37
	Всего	100	100	100	100
Рисунок	«3»	10	4	18	18
	«4»	64	50	62	44
	«5»	27	46	21	38
	Всего	100	100	100	100
Живопись	«3»	6	5	10	10
	«4»	62	57	65	54
	«5»	32	38	24	36
	Всего	100	100	100	100
Натюрморт	«3»	9	3	15	14
	«4»	61	39	59	50
	«5»	30	58	26	36
	Всего	100	100	100	100

Анализ данных показал, что различные формы довузовской подготовки имеют влияние на результаты вступительных экзаменов. Внедрение в рамках опытно-экспериментального обучения пропедевтической программы по архитектурной композиции объясняет более высокие оценки на вступительных экзаменах по композиции и натюрморту у обучавшейся группы. С другой стороны, результаты вступительных экзаменов по живописи демонстрируют, что в довузовский период данной технике уделяется внимание в равной мере недостаточно как на курсах, организованных на базе реализации модели, так и вне ее. Это объясняется тем, что востребованность в довузовский период того или иного курса обусловлена или наличием вступительных экзаменов, или интересом учащихся.

Если занятия по живописи в довузовский период проводятся для общего эстетического и творческого развития ребенка, то требования к выполненным работам не имеют профессиональной направленности. А поскольку живопись как вступительный экзамен не везде присутствует, то и требования к формированию профессиональных навыков не всегда предъявляют.

Это подтверждает и тот факт, что на довузовском этапе экзамена по живописи нет (см. табл. 3). Мы сопоставили качество сдачи экзаменов на вступительных экзаменах в НГУАДИ и по окончании обучения по довузовским программам.

Таблица 3

**Сопоставление оценок по результатам сдачи экзаменов на подготовительном отделении и при поступлении в вуз, %**

Результаты вступительных экзаменов	Отметки	Результаты экзаменов на довузовском обучении					
		Композиция					
		«3»		«4»		«5»	
		2008–2011	2011–2015	2008–2011	2011–2015	2008–2011	2011–2015
Композиция	«3»	17	14	5	2	0	0
	«4»	68	76	47	56	36	29
	«5»	15	10	48	42	64	71
	Всего	100	100	100	100	100	100
		Рисунок					
Рисунок		«3»		«4»		«5»	
	«3»	18	15	3	0	0	0
	«4»	62	77	66	62	56	32
	«5»	20	8	31	38	44	68
	Всего	100	100	100	100	100	100
		Натюрморт					
Натюрморт		«3»		«4»		«5»	
	«3»	10	11	4	0	0	0
	«4»	78	81	66	58	15	10
	«5»	12	8	30	42	85	90
	Всего	100	100	100	100	100	100

Анализ результатов экзаменов по окончании подготовительного отделения и результатов экзаменационной комиссии показал, что если в первые годы (2008–2011) ожидания на вступительных экзаменах оказывались даже ниже того уровня, который могли показать выпускники, что подтверждается высоким количеством «троечников», впоследствии сдавших экзамены на «4» и «5», то в 2011–2015 гг. требования повысились, что свидетельствует о положительной динамике формирования базовых компетенций у учащихся в рамках модели единого образовательного пространства.

Мы также предположили, что для тех, кто сдавал экзамены на «3» на подготовительном отделении, такой результат экзамена оказывался стимулом для дополнительных занятий, что и приводило к повышению качества работ при сдаче вступительных экзаменов. Так, в 2008–2011 гг. 15 % от получивших по окончании подготовительного отделения на экзамене по композиции оценку «удовлетворительно», при поступлении сдали экзамен на «отлично» (в 2011–2015 гг. таких было уже 10 %). По рисунку в 2008–2011 гг. таких оказалось 20 %, а по натюрморту – 12 %.

Среди факторов, влияющих на качество довузовской подготовки, можно отметить, что в последние годы все меньше абитуриентов стало принимать участие в пробных вступительных экзаменах. Ранее число таких абитуриентов приближалось к максимуму. Теперь процент желающих оценить свои возможности до вступительных экзаменов существенно снизился. Участие же в пробных испытаниях – это хорошая возможность увидеть уровень своего развития на текущий момент. Появляется время для того, чтобы скорректировать степень подготовки по тому или иному предмету. Пробные экзамены для некоторых абитуриентов становятся также своего рода индикатором в процессе выбора профессии и помогают вовремя понять правильность избираемого вида деятельности.

Поэтому одним из значимых критериев, который был нами выделен, стал мотивационный критерий, отражающий установки в отношении

архитектурно-художественного образования, сформированность профессионального выбора и профессиональное самоопределение обучающихся.

*Мотивационный критерий.* Одной из серьезных задач профессионального формирования в архитектурно-художественном образовании является развитие потребностей в саморазвитии личности от уровня исполнителя к уровню творца.

Для изучения мотивации за основу была использована методика, разработанная на основе идеи М. Р. Гинзбурга, представленной в книге «Изучение учебной мотивации» и в более позднем издании [39], которая позволила исследовать имеющиеся ресурсы мотивации профессионального саморазвития обучающихся по довузовским программам:

- 1) личностный смысл в обучении;
- 2) способность к целеполаганию;
- 3) ведущий тип мотива: учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой, внешний;
- 4) ориентированность в обучении на формирование профессиональных навыков.

Результаты изучения мотивации были дифференцированы по следующим уровням (см. табл. 4 и рис. 4):

- I – очень высокий уровень мотивации учения;
- II – высокий уровень мотивации;
- III – нормальный (средний) уровень мотивации;
- IV – сниженный уровень мотивации;
- V – низкий уровень учебной мотивации.

Результаты диагностики мотивации позволили сделать заключение, что учащиеся с каждым годом становятся все более прагматичными при выборе подготовительных курсов. Ответов, связанных с демонстрацией влияния на выбор подготовительных курсов каких-либо внешних факторов, не связанных

в будущем профессиональным выбором, становится все меньше.

Таблица 4

Динамика уровня мотивации обучающихся  
по довузовским программам подготовки, %

	Годы													
	2008–2009		2009–2010		2010–2011		2011–2012		2012–2013		2013–2014		2014–2015	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
I	0	18	2	20	2	24	7	25	6	24	12	22	14	30
II	31	37	34	33	28	35	26	33	21	43	22	28	25	39
III	30	31	28	31	36	28	22	31	30	24	36	32	27	18
IV	19	7	14	10	18	10	26	11	27	7	20	15	25	12
V	20	7	22	6	16	3	19	0	16	2	10	3	9	1

Ученики профильных классов показывают себя целеустремленными, ориентированными на профессиональное развитие личностями со сформировавшейся жизненной стратегией. Ответов, что «пришел заниматься за компанию с другом» – становится меньше. Но в тоже время усиливается влияние родителей, о чем свидетельствуют ответы: «посоветовали родители», «папа – дизайнер» и пр.

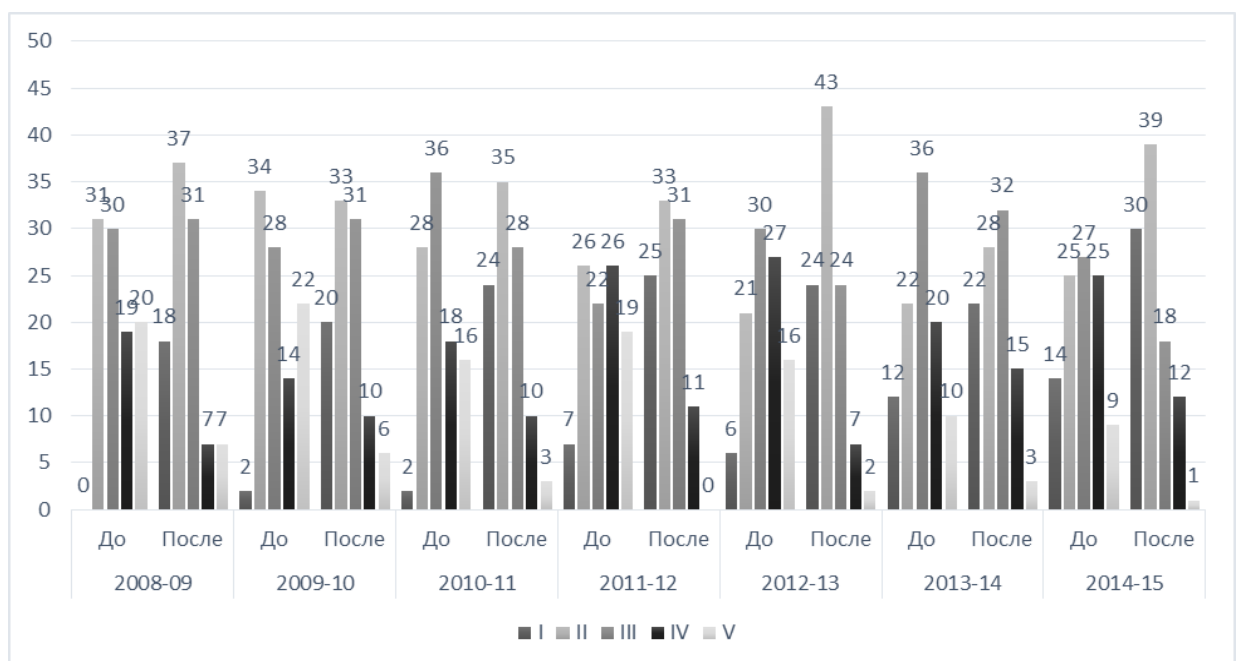


Рис. 4. Динамика уровня мотивации у обучающихся  
по довузовским программам подготовки, %

Пересмотр содержания обучения и согласование требований довузовской и вузовской подготовки, с одной стороны, повысил требования к

качеству выполняемых работ, что могло сказаться отрицательно на уровне мотивации к занятиям. Но с другой стороны, реализация разноуровневого обучения позволила сохранить учащихся, которые были готовы заниматься для собственного развития и не стремились к формированию профессиональных навыков.

Исследование мотивации для анализа влияния разработанной модели единого образовательного пространства имело смысл только на стадии довузовского обучения, поскольку, как мы уже отметили, что так или иначе все студенты архитектурно-художественного направления имеют довузовскую подготовку, вследствие чего, уже поступив, демонстрируют примерно одинаковый уровень профессиональной мотивированности. Наиболее существенные отличия между группой обучавшихся в рамках данной модели и необучавшихся представляют показатели деятельностного и когнитивного критериев.

*Деятельностный критерий.* Следующим критерием оценки результативности внедрения модели стал *деятельностный* – выражающийся в качественных изменениях, обусловленных использованием знаний основ проектной деятельности в процессе выполнения учебных заданий.

Для оценки результативности довузовского этапа обучения мы разработали следующие параметры оценки выполнения работ:

- знание и представление в работе особенностей формообразования;
- качество и оригинальность выполнения творческих заданий;
- уровень развития навыков графической культуры, необходимых для передачи первичной идеи.

На основании выделенных параметров, работы учащихся были распределены по трем уровням:

*I уровень – творческий* – учащийся, выполняя задание в соответствии с задачами, поставленными педагогом, осуществляет активный творческий поиск проектных решений, разрабатывает оригинальные, использует дополнительные источники информации, обладает достаточно высоко

развитыми навыками графической культуры, необходимыми для передачи первичной идеи;

*II уровень – конструктивный* – учащийся выполняет задание в соответствии с задачами, поставленными педагогом, проявляет самостоятельность, предлагает оригинальные проектные решения, обладает достаточно развитыми навыками графической культуры, необходимыми для передачи первичной идеи;

*III уровень – репродуктивный* – учащийся выполняет задание в соответствии с задачами, поставленными педагогом, не проявляет самостоятельность, поиску оригинальных решений, обладает недостаточно развитыми навыками графической культуры, необходимыми для передачи первичной идеи.

Результаты по деятельностному критерию представлены на рис. 5

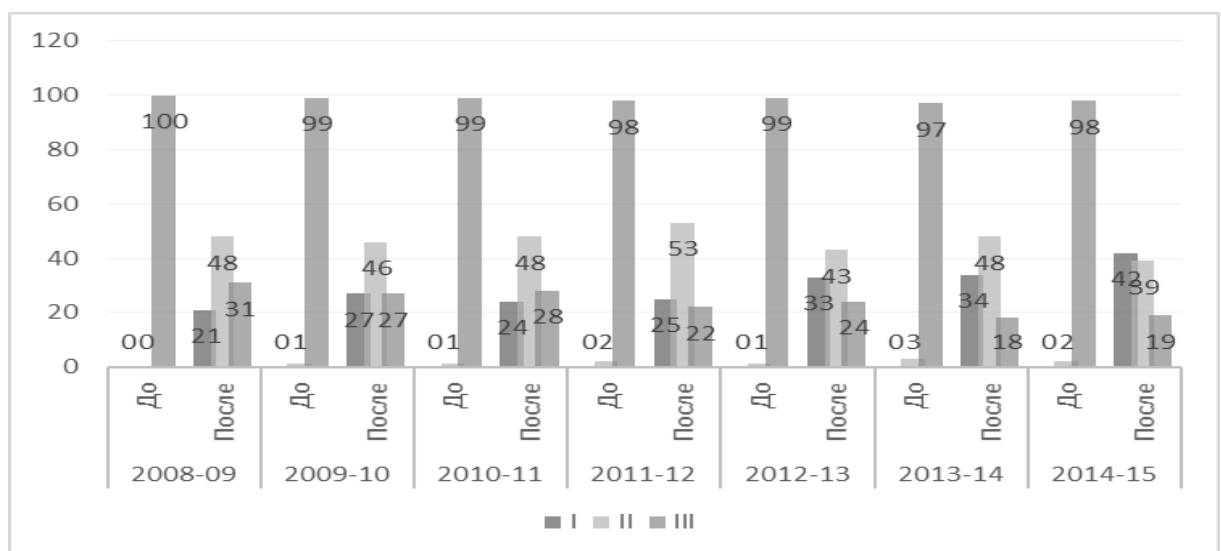


Рис. 5. Динамика качественных изменений, выполнения учебных заданий обучающимися по довузовским программам подготовки, %

Анализ динамики качественных изменений, выполнения учебных заданий обучающимися по довузовским программам подготовки, обусловленных использованием знаний основ проектной деятельности в процессе выполнения учебных заданий, показал, что фактически при 100 % отсутствии представлений, навыков выполнения работ по формообразованию при поступлении на курсы, уже к концу занятий большая часть



демонстрирует средний или высокий уровни. Особенно хотелось отметить, что если первые работы выполняются скорее по образцу, то уже более поздние работы, к окончанию курса, демонстрируют оригинальные решения и отточенную технику, которая позволяет передать первичную идею автора.

Важно подчеркнуть, что уровень сформированных в период обучения на подготовительном отделении навыков позволяет не только успешно выдержать вступительные испытания, но и впоследствии не менее успешно реализовать свои творческие замыслы, проявить хорошо сформированные навыки в области разнообразных видов творческой деятельности, например по предмету «Рисунок» (табл. 5). Мы проследили взаимосвязь между качеством обучения на довузовском и вузовском этапе одних и тех же ребят.

Таблица 5

#### Результаты обучения студентов по предмету «Рисунок», %

Этапах обучения в НГАХА	Отметки по Рисунку	Количество получивших оценки по Рисунку по окончании довузовского обучения		
		«3»	«4»	«5»
Вступительный экзамен	«3»	18	3	0
	«4»	62	66	56
	«5»	21	31	44
	Всего	100	100	100
1 курс	«3»	35	16	44
	«4»	62	74	22
	«5»	3	10	33
	Всего	100	100	100
2 курс	«3»	25	14	22
	«4»	72	70	44
	«5»	4	16	33
	Всего	100	100	100
3 курс	«3»	19	8	0
	«4»	64	64	57
	«5»	18	28	43
	Всего	100	100	100
4 курс	«3»	6	3	0
	«4»	69	56	33
	«5»	26	41	67
	Всего	100	100	100
5 курс	«3»	11	5	0
	«4»	42	30	0
	«5»	47	65	100
	Всего	100	100	100

Наиболее наглядно демонстрируют результаты обучения по таким дисциплинам как «Основы архитектурного проектирования», «Композиционное моделирование», «Основы производственного мастерства». Именно эти предметы формируют основу для успешного вхождения в процесс учебного проектирования на старших курсах.

Однако результаты обучения студентов ко второму курсу НГАХА в 2011 г. показали некоторое снижение качества (табл. 6). Точнее, если на первом курсе мы можем сделать вывод о повышении качества обучения, например у тех, кто на подготовительном отделении имел по окончании оценку «удовлетворительно», 68 %, видимо, позанимавшись дополнительно перед вступительным экзаменом, сдали его на «хорошо», а 25 % даже на «отлично», на первом курсе из бывших «троечников» 41 % получает оценку «отлично», то на втором таких остается лишь 9 %.

Таблица 6

**Распределение оценок по Композиции студентов на разных этапах обучения в сопоставлении с их результатами довузовского обучения, %**

Этапы обучения в НГАХА	Отметки по Композиции	Количество получивших оценки по Архитектурной композиции по окончании довузовского обучения					
		«3»		«4»		«5»	
		2008-2011	2011-2015	2008-2011	2011-2015	2008-2011	2011-2015
Вступительный экзамен	«3»	7	1	2	0	0	0
	«4»	68	62	66	51	31	22
	«5»	25	37	32	49	69	78
	«3»	100	100	100	100	100	100
1 курс	«3»	11	1	7	0	0	0
	«4»	48	57	40	44	33	48
	«5»	41	42	53	56	67	52
	Всего	100	100	100	100	100	100
2 курс	«3»	31	12	14	0	12	0
	«4»	60	49	65	48	50	53
	«5»	9	39	21	52	38	47
	Всего	100	100	100	100	100	100

Аналогичная тенденция характерна и для «хорошистов» и «отличников». Мы объяснили данный феномен тем, что качественная довузовская подготовка в области формирования технических навыков и видимо недостаточное внимание к разработке оригинальных решений

повлияла на оценки по композиции. Вследствие чего было принято решение о пересмотре содержания обучения на довузовском этапе.

Важно отметить, что усиленная техническая подготовка на курсах тоже имеет смысл в связи с изменением практики приема вуз. В период, когда при подсчете суммы баллов, полученных абитуриентом на вступительном экзамене, не входили результаты экзаменов по общеобразовательным предметам (математика и русский язык), проходной балл формировался из трех обязательных профильных предметов (рисунок, композиция, живопись). В настоящее время, когда общую сумму баллов составляют результаты экзаменов по непрофильным предметам, высокий вступительный балл получают поступающие с низким уровнем графической подготовки. В недостаточной степени развитое пространственное мышление, довольно слабые навыки подачи графического материала «успешно» компенсируются высокими баллами по математике и русскому языку. В результате на подготовительное отделение приходят ученики, которые нуждаются в развитии самых элементарных навыков графической культуры. Фактически довузовская подготовка берет на себя функции общеобразовательных учебных заведений, в части первоначального развития графических знаний и умений, которые ранее должны были получать школьники на занятиях по черчению и рисованию. Но в связи с исключением данных предметов из числа обязательных во многих школах, формирование указанных навыков не происходит. И в результате, фокусируя внимание на развитии технических навыков, происходит перестановка акцентов в самих целях и задачах довузовской подготовки. Фактически она перестает выполнять функции предпрофильной, а начинает успешно решать задачи формирования навыков лишь для поступления в вуз. Но данный факт не обеспечивает впоследствии их качественной профессиональной подготовки на 2-ом и последующих курсах НГАХА, что и показали результаты нашего исследования. В этой связи важно было выделить еще один критерий, отражающий качественные изменения процесса познания и уровня сформированности познавательных

процессов – когнитивный.

*Когнитивный критерий.* В исследование были включены психологические методики, позволяющие изучить динамику развития у обучающихся пространственного мышления, воображения и обобщения. Это наиболее значимые виды познавательных процессов, недостаточное развитие которых отражается в работе над созданием проектов.

Диагностирование проводилось среди осваивающих программу довузовской подготовки на базе НГУАДИ (НГАХА) (экспериментальная группа) и, соответственно, проходивших обучение по специально разработанной программе «Архитектурная композиция» и среди тех, кто также обучался на различных курсах довузовской подготовки, но не на базе НГАХА (контрольная группа).

Также важно то, что рассматриваемые результаты не коррелируют с анализом успешности обучения в НГУАДИ (НГАХА), который был приведен выше, поскольку те, кто обучался на подготовительной программе поступали и в другие вузы страны, что в целом свидетельствует о качестве обучения на подготовительном отделении (ПО).

Для диагностирования уровня развития пространственного мышления нами применена методика И. С. Якиманской, В. Г. Зархина, Х.-М. Х. Кадаяс [219]. Методика включает 5 субтестов. При выполнении заданий от испытуемых требуется создать некий образ, работая с величиной объектов (1), их формой (2), положением в пространстве (3), структурой (4), и самое сложное, одновременно изменяя пространственное положение и структуру образа (5).

Анализ результатов показал, что по первым двум заданиям мы можем изучить процесс создания образа испытуемыми, а по последним трем – выявить доминантную модель оперирования образом. Каждое из заданий субтестов различается по используемому материалу (черчение, геометрия, рисование). Тест имеет две формы (А и Б), каждая из которых состоит из 5 видов заданий [57].

Валидность разработанной методики проверялась И. С. Якиманской, В. Г. Зархиным, Х.-М. Х. Кадаяс (ретестовая надежность (3,5 мес) – коэффициент ранговой корреляции (по Спирмену) равен 0,841 при  $p < 0,01$ ). Как отмечают создатели методики, исследовать пространственное мышление возможно лишь в результате выполнения конкретных заданий.

Одной из особенностей методики является то, что она может быть применена для массовых опросов. Для проведения тестирования достаточно 40–50 минут (1 урок), иногда тестируемые затрачивали и меньше, но важно было обеспечить их работу в индивидуальном темпе, без ограничения времени, для получения объективных результатов. Оценивалось выполнение заданий от 2 до 6 баллов, в зависимости от сложности.

Суммарные баллы каждого испытуемого формировались исходя из следующих результатов:

- 1) количество выполненных заданий в блоке А и в блоке В;
- 2) соответствие решения поставленной задачи;
- 3) оригинальность решений.

В работе мы приводим для более наглядного представления результатов дифференциацию по 2 периодам: 2008–2011 гг. и 2011–2015 гг.

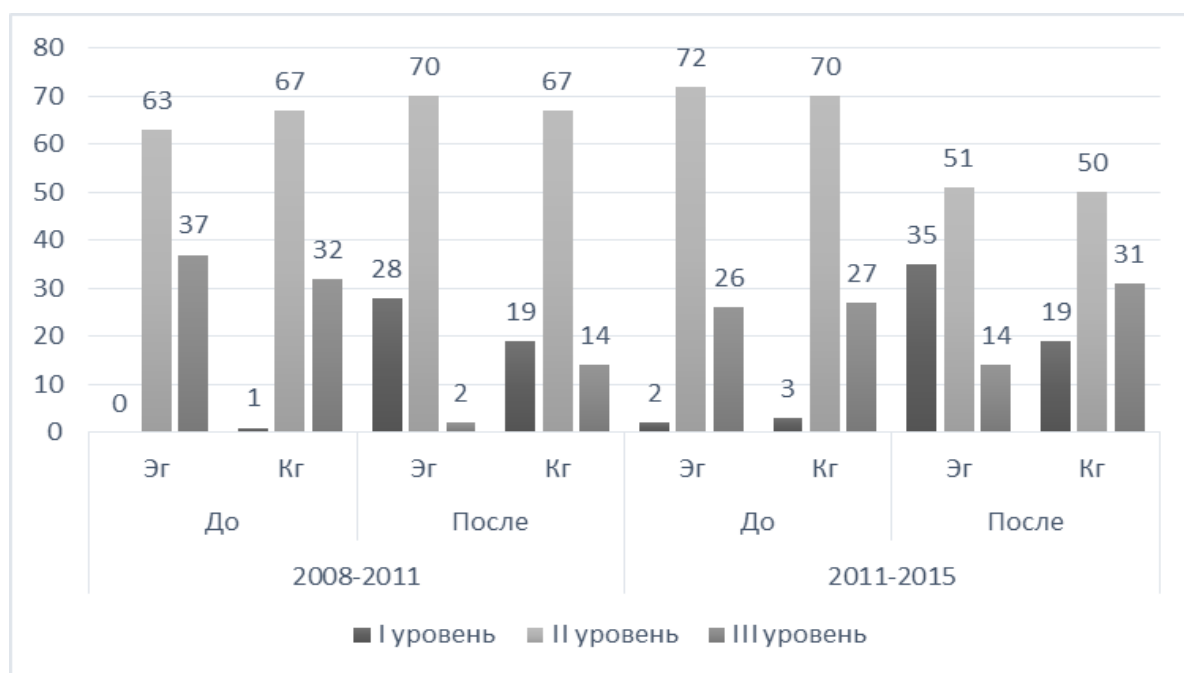
По результатам диагностики (см. рис. 6) испытуемые были распределены по 3 группам, соответствующим различным уровням развития пространственного мышления:

1) с **высоким** уровнем пространственного мышления – степень оригинальности предложенных решений – высокая; количество правильно выполненных заданий 80–100 %; испытуемые с легкостью оперируют образами разного уровня сложности; решения представлены по всем 5 типам заданий;

2) со **средним** уровнем пространственного мышления – степень оригинальности предложенных решений – средняя; количество правильно выполненных заданий 50–79 %; испытуемые неравномерно работают с образами разного уровня сложности, решения представлены в диапазоне от 1

до 4;

3) с **низким** уровнем сформированности пространственного мышления – степень оригинальности предложенных решений – низкая; количество правильно выполненных заданий до 50 %; испытуемые затрудняются работать с образами высокого уровня сложности, основные решения представлены в диапазоне от 1 до 2 типа.



*Рис. 6.* Результаты диагностирования уровня развития пространственного мышления у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах, %

Анализ полученных данных показал, что изначально в экспериментальной группе количество обучающихся с высоким уровнем развития пространственного мышления было меньше, чем в контрольной. Доля со средним и низким уровнем развития пространственного мышления была сравнительно одинаковой.

После прохождения обучения результаты изменились в обеих группах. При сопоставлении изменения доли обучающихся с низким уровнем развития пространственного мышления сразу становится очевидным, что перераспределение произошло за счет сокращения численности 3 группы.

В то время как уменьшение численности обучающихся из контрольной группы с низким уровнем развития пространственного мышления

сократилось всего на 4 %.

Если же рассматривать изменение численности в экспериментальной и контрольной группах с высоким уровнем развития пространственного мышления, то преимущество динамики в первой очевидна.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что пересмотр содержания довузовских программ обучения и, в частности, внедрение разработанного курса «Архитектурная композиция» эффективно влияют на развитие пространственного мышления обучающихся.

Второй методикой, которую мы использовали для выявления результативности обучения стал тест немецкого психолога Рудольфа Амтхауэра «Пространственное воображение», который входит в состав структуры теста на интеллект (TSI) [16]. Один из блоков методики исследования интеллекта посвящен изучению пространственного воображения (ПВ) и способности к пространственному обобщению (ПО). Испытуемый исследуется на наличие и уровень сформированности конструктивных, пространственных способностей теоретического и практического плана. В 7 (ПВ) и 8 (ПО) субтестах на интеллект по 20 заданий в виде плоскостных рисунков, изображающих фрагменты отдельных фигур. Для решения заданий испытуемому необходимо сопоставлять с образцами заданных фигур другие, при этом в воображении совмещая, поворачивая отдельные части в разных плоскостях. Такие образные задачи требуют особого вида логики, при которой «схватывание» наглядной ситуации осуществляется симультанно, осознание ее не сопровождается развернутыми словесными рассуждениями [Там же].

Специфика двух частей состоит в том, что если задания на изучение способности к пространственному воображению связаны с оперированием в двухмерном пространстве (см. рис. 7), то по изучению пространственного обобщения с трехмерным (см. рис.8), что является более сложным для испытуемого. Поэтому мы решили не сводить данные по двум разным типам заданий в один интегрированный показатель.

Количество баллов рассчитывалось по формуле:

$$\text{ПВ (ПО)} = \frac{M}{20}$$

где  $M$  – количество совпадающих ответов.

Уровень развития пространственного воображения (пространственного обобщения):

Низкий                   ПВ (ПО) = 0,2 – 0,49

Средний                 ПВ (ПО) = 0,5 – 0,75

Высокий                 ПВ (ПО) = 0,76 – 1,0



Рис. 7. Результаты изучения уровня развития у обучающихся пространственного воображения, %

Анализ данных, полученных по результатам диагностики, показал, что положительная динамика по увеличению числа обучающихся с высоким уровнем развития пространственного воображения и в той и в другой группе наблюдалась, но тем не менее в экспериментальной группе тех, у кого к концу обучения уровень развития пространственного воображения остался на низком уровне, в 2011 г. осталось 8 % (в контрольной – 14 %), а в 2015 г. вообще не осталось, в отличие от контрольной, где таких было 5 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в целом довузовская



архитектурно-художественная подготовка оказывает благотворное влияние на развитие пространственного воображения.

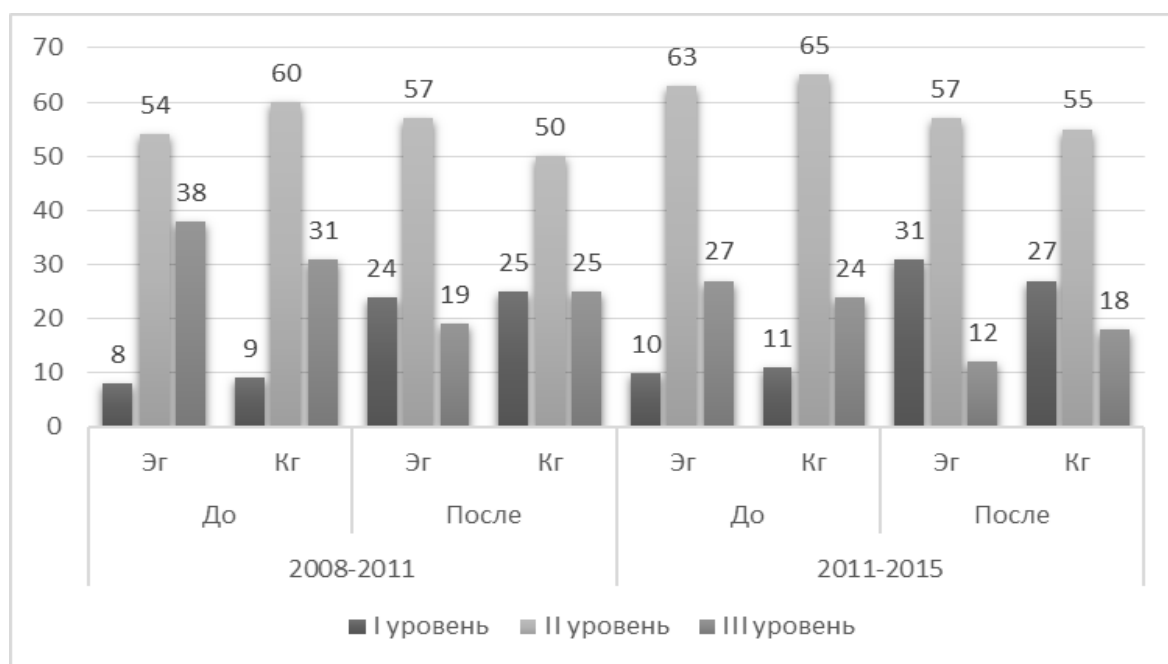


Рис. 8. Результаты изучения уровня развития у обучающихся пространственного обобщения, %

Несколько иная картина сложилась при изучении данных по изучению эффективности влияния курса «Архитектурная композиция» на развитие навыков пространственного обобщения. Как отмечает И. С. Якиманская и ряд других исследователей, апробировавших методику Р. Амтхауэра, большие требования к развитию пространственного мышления испытуемого, предъявляемые 8 субтестом, приводят к тому, что высокие показатели по 7 могут вполне сочетаться с низкими по заданиям на пространственное обобщение [219]. Р. Амтхауэра рассматривал высокий показатель выполнения субтеста ПО может косвенно свидетельствовать о развитых навыках испытуемого работать с объемными предметами в практическом пространстве, т. е. фактически определяется уровень развития наглядно-действенного мышления индивида.

Материалы нашего исследования показали изначально не очень высокий уровень развития навыков пространственного обобщения в обеих

группах (8 % и 9 % с высоким уровнем соответственно, на фоне 38 % и 31 % с низким – в 2008–2011 гг.). Но по окончании курса обучения результаты значительно улучшились в экспериментальной группе – 24 % с высоким и практически на половину сократилась группа с низким уровнем развития наглядно-действенного мышления.

Во втором интервале (с 2011 по 2015 г.) положительное влияние довузовского обучения на динамику уровня развития пространственного обобщения сохранилась.

Таким образом, данные результаты исследования позволяют нам сделать вывод, что включение программы «Архитектурная композиция» в курс довузовской архитектурно-художественной подготовки значительно влияет на развитие навыков пространственного мышления, обобщения и воображения, что является одним из важных условий для их успешной будущей профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, материалы представленной экспериментальной работы позволяют заключить, что прогнозируемый эффект от разработки и внедрения модели единого образовательного пространства был получен.

Для получения большего эффекта важно осуществлять взаимодействие не только с преподавателями, ведущими подготовку на факультете довузовской подготовки НГУАДИ, но и как показали результаты наших исследований с различными школами искусств и студий, которые также дают неплохие результаты при подготовке абитуриента к поступлению в вуз. Для решения проблемы творческого развития учащихся и студентов, формирования креативного мышления необходимо знакомство с различным опытом преподавания, в том числе ведущих вузов и детских школ искусства страны.

Конечно, при создании интегрированных программ важно, чтобы у разработчиков было видение не только той проблемы, которую необходимо решать сегодня, но и того, как это решение в дальнейшем повлияет на профессиональную подготовку обучающихся в вузе, формирование их

профессиональных траекторий.

В качестве примера возможностей реализации преемственности довузовского и профессионального этапов подготовки была взята программа обучения по архитектурной композиции. Такой выбор был сделан неслучайно. При разработке программы составитель исходил из конкретной ситуации, когда слушатели, представляющие одну группу, имеют очень разный уровень предварительной подготовки. И разработка программы потребовала, во-первых, осознания стадий, которые уже были пройдены учащимися, во-вторых, знания методик по которым их обучали, а в третьих, понимания стратегий развития их навыков и умений в согласии с требованиями их последующего обучения в вузе. Поэтому одним из главных принципов, на котором базировалась программа, стал принцип индивидуального подхода.

Необходимо отметить, что несмотря на то, что большинство слушателей подготовительного отделения уже имеет базовую предпрофессиональную подготовку – это не становится впоследствии залогом успешного поступления. Часть обучающихся на подготовительном отделении имеет среднеспециальную архитектурную подготовку, а часть не подготовлены вообще. Таким образом, мы пришли к выводу, что программа обучения должна быть составлена с учетом разных стартовых условий абитуриентов и реализовываться на основе использования технологии разноуровневого обучения.

Для категории учеников, прошедших обучение на очных одно- и двухгодичных подготовительных курсах, основы архитектурной композиции уже известны. Также эти ребята имеют опыт занятий линейно-конструктивным рисунком, преподаваемым в академии. Для них программой должно быть предусмотрено дальнейшее развитие и совершенствование полученных ранее навыков. Те же, кто прошел среднеспециальную подготовку, имеют опыт учебной проектной деятельности. У таких абитуриентов сформирован навык работы с нормативной архитектурно-

дизайнерской литературой. Иногда данный факт оказывает негативное влияние на применение творческого подхода к выполнению предложенных программой обучения заданий. И наконец, третья категория обучающихся на подготовительном отделении – это выпускники различных творческих школ, студий, кружков. Подходы к обучению, цели и задачи этих творческих учебных заведений нередко существенно отличаются от целей, задач и требований, предъявляемых к поступающим в вуз. В связи с чем мы решили, что в программе должны быть предусмотрены возможности для создания условий максимально быстрого погружения в суть происходящего процесса обучения таких абитуриентов. В целях решения поставленной задачи в рамках курса дисциплины «Архитектурная композиция» были сформированы и апробированы задания, позволяющие решить указанные проблемы.

Качество выполнения заданий по архитектурной композиции является одним из наиболее характерных показателей профессиональной пригодности абитуриента, поскольку демонстрирует уровень развития объемно-пространственного воображения. Высокий уровень является условием успешности проектного процесса. Архитектурная композиция стимулирует процесс нахождения нестереотипных решений, учит умению визуализировать свои творческие замыслы, позволяет донести до окружающих авторскую идею. Безусловно, занятия академическим рисунком хорошо «ставят руку», знакомят с закономерностями перспективного изображения, позволяют хорошо почувствовать пропорции изображаемых, особенно с натуры, объектов, но практика показывает, что не всегда ученики, имеющие только хорошую графическую подготовку, в дальнейшем успешны в реализации творческого потенциала на занятиях по учебному проектированию. Черчение и начала начертательной геометрии позволяют графически воспроизвести найденные композиционные решения. Умение из плоскостного двумерного изображения получать трехмерный объем существенно облегчает реализацию задуманного. Но только композиция вбирает в себя все вышеизложенные знания, умения и навыки и в дополнении

ко всему вышеперечисленному позволяет свободно работать с формой объекта. Таким образом, именно процесс формообразования становится залогом успешного творческого воплощения задуманного.

Описание опыта реализации программы по архитектурной композиции, построенной на основе принципа интеграции, позволяющей реализовывать индивидуальный подход в условиях обучения учащихся подготовительного отделения, является лишь попыткой предоставления некоторой информации о возможной траектории трансформации традиционных программ этого направления в архитектурно-художественном образовании. Программа апробирована на базе подготовительного отделения НГУАДИ, и как показало исследование имеет значительные результаты по повышению мотивации, осознанию учащимися специфики творческой профессии, формированию технических навыков и развитию творческого мышления. Наблюдение за студентами, обучавшимися по данной программе в процессе их профессиональной подготовки в вузе, позволило зафиксировать их успехи при выполнении различных заданий по композиции и подготовке проектов.

Пример описания внедрения программы по архитектурному проектированию позволяет продемонстрировать важность и значимость реализации выявленных педагогических условий обеспечения преемственности довузовской и профессиональной подготовки для повышения качества профессиональной подготовки в вузе и адаптации студентов в мире профессии.

Процессы, происходящие в обществе, затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Реформа системы образования серьезно повлияла на качество получаемого абитуриентами образования, что в свою очередь отразилось на довузовской подготовке. Прежде всего, изменился уровень начальной творческой подготовки слушателей отделения. Значительное число последних может не иметь опыта сдачи вступительных экзаменов по некоторым предметам. Тем не менее специфика их довузовской подготовки на подготовительном отделении не всегда учитывается и срок

обучения остается прежним. Это заставляет самих преподавателей быть более динамичными в поиске решений возникающих проблем и вносить корректировки в программу обучения непосредственно во время работы на подготовительном отделении.

Несмотря на многообразие организованных НГУАДИ (НГАХА) форм довузовского образования и очевидную позитивную оценку их роли в эффективности архитектурно-художественного образования в целом, мы полагаем, что для полноценного понимания достигнутых успехов важно не только интуитивно осознавать, но и систематически проводить диагностику как качества предоставляемых услуг, так и уровня подготовки самих учащихся, анализировать и пересматривать рабочие программы преподавателей, вносить коррективы на основе результатов проведенной диагностики.

## Выводы по главе 2

Полученные результаты экспериментальной части исследования с применением разработанной системы критериев оценки результативности выявленных педагогических условий позволили выявить, что:

1) разработанная и апробирована модель единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, на примере идеи метауниверситета, способствует интеграции всех уровней архитектурно-художественной подготовки на основе реализации принципов согласования целей и задач, преемственности в организации всех компонентов и обеспечения ее непрерывности, а также реализации разноуровневого обучения на довузовском этапе, обеспечив тем самым вариативность обучения;

2) разработанные курсы обучения на довузовском этапе подготовки архитектурно-художественного образования в соответствии со стандартами вузовской подготовки, в том числе внедрение пропедевтического курса по архитектурной композиции, проведение олимпиад, смотров и конкурсов на довузовском этапе позволили:

- обеспечить формирование базовых компетенций учащихся,
- повысить мотивацию к дальнейшему обучению в профильном вузе,
- положительно повлиять на характеристики познавательной деятельности: уровень развития пространственного мышления, воображения, обобщения и качество дальнейшего обучения в вузе;

3) с помощью созданного единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования установлены прочные и эффективные вертикальные и горизонтальные связи между организациями системы архитектурно-художественного образования, муниципальными и региональными структурами.

Таким образом, анализ материалов опытно-экспериментальной части исследования позволил нам сделать вывод о том, что гипотеза нашла свое

подтверждение, а выявленные, обоснованные и созданные педагогические условия способствовали преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

Для выявления и развития одаренных детей важно уже сейчас создать благоприятные условия для их подготовки в рамках формирования единого образовательного пространства. Кроме того, изменение рынка труда привело к востребованности во всех сферах специалистов, обладающих развитым алгоритмическим мышлением, способных находить неординарные решения, аргументировано выбирать способы и механизмы реализации проектов. Одним из эффективных путей по формированию данных качеств у учащихся и студентов является архитектурно-художественное образование.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование педагогических условий, обеспечивающих преемственность довузовской и профессиональной подготовки студента на примере архитектурно-художественной подготовки студентов, позволило сделать следующие выводы:

1) возникновение проблемы преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования в условиях стандартизации образования обусловлено дуальным пониманием роли и места этапа довузовской подготовки в концепции непрерывного образования, что подтверждается несогласованностью федеральных стандартов, а также неясностью целей и задач, которые она должна выполнить;

2) выявление роли и места довузовской подготовки в концепции непрерывного архитектурно-художественного образования позволило сформулировать собственное видение этапа довузовской архитектурно-художественной подготовки как ключевого компонента системы непрерывного архитектурно-художественного образования, основной задачей которого является создание условий для самореализации, ранней профориентации, самоактуализации личности, развития ее первичных профессиональных навыков;

3) анализ практики организации довузовского архитектурно-художественного образования в России и за рубежом показал, что опыт зарубежных архитектурных школ не может быть применен напрямую в нашей стране как единая образовательная модель. В России исторически сложилась своя уникальная система подготовки архитектурно-художественных кадров, что требует при внесении различных изменений и корректив, в рамках модернизации образования, бережного отношения к сохранению отечественной системы непрерывного архитектурно-художественного образования;

4) выявление педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки в

архитектурно-художественном образовании в России позволило определить, что наиболее значимыми являются:

- разработка содержания обучения на довузовском этапе подготовки в архитектурно-художественном образовании в соответствии со стандартами вузовской подготовки, а также на основе понимания дуальности роли довузовской подготовки как ключевого компонента системы непрерывного архитектурно-художественного образования и как этапа в общем развитии и профессиональном самоопределении личности;

- создание единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования на основе разработки и внедрения модели, позволяющей интегрировать все уровни архитектурно-художественной подготовки, согласовать их цели и задачи, способствуя тем самым непрерывности архитектурно-художественной подготовки, а также реализовать разноуровневое обучение на довузовском этапе;

- выявление и применение критериев оценки результативности внедрения педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования.

Экспериментальная проверка обоснованности выявленных педагогических условий показала, что:

- 1) разработанное содержание обучения на довузовском этапе подготовки в архитектурно-художественном образовании в соответствии со стандартами вузовской подготовки, в том числе внедрение пропедевтического курса по архитектурной композиции, проведение олимпиад, смотров и конкурсов на довузовском этапе позволило:

- сформировать базовые компетенции учащихся, что обусловило положительное влияние на поступление и качество обучения в профильном вузе;

- развить пространственное мышление, воображение, обобщение и мотивацию учащихся, что является необходимым для общего развития

ребенка;

2) разработанная и апробирована модель единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, на основе реализации идеи метауниверситета, позволила интегрировать все его уровни на основе реализации принципов согласования целей и задач, преемственности в организации всех компонентов, а также реализовать разноуровневое обучение на довузовском этапе, обеспечив непрерывность, вариативность и открытость системы;

3) полученные результаты экспериментальной части исследования, а также разработанные критерии оценки педагогических условий, реализации модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования, на основе полученных данных лонгитюдного исследования, охватывающего периоды довузовского и вузовского обучения, позволили выявить положительное влияние разработанной модели на динамику обучения и развития учащихся.

Таким образом, материалы диссертационного исследования и экспериментальной апробации модели единого образовательного пространства архитектурно-художественного образования позволили снять противоречие:

– между ролью довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании как обеспечивающей предпрофессиональное развитие и значением архитектурно-художественного образования в эстетическом, творческом развитии личности в целом;

– между требованиями к уровню и содержанию подготовки выпускников школ для поступления в вузы архитектурно-художественного профиля и созданными условиями для ее осуществления;

– между необходимостью в преемственности довузовского и вузовского этапов подготовки в организации архитектурно-художественного образования для обеспечения его качества и отсутствием реальных возможностей для решения данной задачи в условиях децентрализации

системы архитектурно-художественного образования, несогласованности федеральных государственных стандартов и требований и недостаточной научно-теоретической разработанностью проблемы преемственности довузовского обучения.

Приоритетным направлением дальнейшего исследования данной проблемы является формирование нормативной базы обеспечения преемственности довузовского и вузовского этапов архитектурно-художественного образования, представленной в разработке стандартов для обучения детей в организациях среднего общего, дополнительного и высшего образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аблажей, А. М.* Модель исследовательского университета и тенденции развития региональных вузов / А. М. Аблажей, М. А. Абрамова, Н. В. Головки. – Новосибирск: Манускрипт, 2015. – 305 с.
2. *Абрамова, М. А.* Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству / М. А. Абрамова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 122 с.
3. *Абрамова, М. А.* Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе / М. А. Абрамова // Учебно-методический кейс/Ин-т развития образования, Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова, Пед. ин-т. – Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001. – 136 с.
4. *Абрамова, М. А.* Проектно-дизайнерская деятельность в образовании / М. А. Абрамова // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 101–102.
5. *Абрамова, М. А.* Интеграция в архитектуруно-художественном образовании / М. А. Абрамова, О. Л. Кошеутова. – Новосибирск: Новосиб. арх.-худож. акад., 2013. – 142 с.
6. *Амиргазин, К. Ж.* Инновационные процессы в художественном образовании / К. Ж. Амиргазин, С. Р. Удалов // Омский научный вестник. – 2012. – № 2. – С. 220–222.
7. *Ананьев, Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
8. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. *Анисимов, П. Ф.* Развитие среднего профессионального образования в контексте модернизации российского образования / П. Ф. Анисимов // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 2. – С. 10–14.
10. *Антилогова, Л. Н.* Совершенствование методики обучения объемно-конструктивному академическому рисунку студентов художественно-графических факультетов вузов / Л. Н. Антилогова, А. И. Иконников // Омский научный вестник. – 2012. – № 3. – С. 213–218.

11. *Антонова, А. В.* Художественно-эстетическая деятельность как основа всестороннего воспитания ребенка: монография / А. В. Антонова [и др.]; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – М.: МГГУ, 2011. – 251 с.

12. *Антонова, А. В.* О проблемах художественной педагогики / А. В. Антонова // Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 7–8.

13. *Антонова, А. В.* Интеграция как основа построения новой траектории профессиональной подготовки в вузе / А. В. Антонова // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. – 2013. – Т. 12, № 1. – С. 54–56.

14. *Архангельский, С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.

15. Архитектурное образование: проблемы развития / А. П. Кудрявцев, А. В. Степанов, Н. Ф. Метленков, Ю. П. Волчок. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 152 с.

16. *Амтхауэр, Р.* Тест структуры интеллекта (TSI) / О. П. Елисеев. Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – 560 с.

17. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

18. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55 с.

19. *Бакушинский, А. В.* Исследования и статьи: Избранные искусствоведческие труды / А. В. Бакушинский. – М.: Совет. художник, 1981. – 349 с.

20. *Бакушинский, А. В.* Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.

21. *Батышев, С. Я.* Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – М.: Транссервис, 1997. – 225 с.

22. *Белозерцев, Е. П.* Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В. А. Сластёнина. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

23. *Беляева А. П.* Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А. П. Беляева. – СПб., 1995. – 238 с.

24. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

25. *Беспалько, В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.

26. *Блинов, В. И.* Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина // Образование и наука. – 2013. – № 7 (106). – С. 17–37.

27. *Блинов, В. И.* Методика разработки ФГОС СПО на основе модульно-компетентностного подхода / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. В. Сергеев. – М.: РИО ФИРО, 2007. – 64 с.

28. *Болотина, Ю. О.* Основные направления деятельности и перспективы развития структур довузовской подготовки в учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Ю. О. Болотина, Т. Н. Сокольницкая. – Режим доступа: <http://edu.glavsprav.ru> (дата обращения: 15.01.2016).

29. *Бордовская, Н. В.* Педагогическая системология / Н. В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.

30. *Валеева, Н. Ш.* Зарубежные образовательные программы американских технических колледжей: форматы, проблемы, лучшие

практики / Н. Ш. Валеева, Г. Б. Хасанова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 8 – С. 280–284.

31. Вариативные модели реструктуризации сетей образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ippk.arkh-edu.ru> (дата обращения: 24.05.2015).

32. *Вахтеров, В. П.* Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.

33. *Венцель, К. Н.* Этика и педагогика творческой личности: Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития личности и сознания / К. Н. Венцель. – М.: Книгоид-во К. И. Тихомирова, 1911–1912. – (Педагогическая библиотека), Т. 2. – Педагогика творческой личности. – 1912. – С. 389–666.

34. *Волгина, Т. Ю.* Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Ю. Волгина. – Омск, 2005. – 204 с.

35. *Воскресенская, Н. М.* Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах [Электронный ресурс] / Н. М. Воскресенская. – Режим доступа: <http://www.hse.ru> (дата обращения: 09.02.2015).

36. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

37. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

38. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 608 с.

39. Гинзбург, М. Р. Диагностика учебной мотивации школьников и студентов: методические рекомендации / М. Р. Гинзбург, Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Уде: ВСТГУ, 2004. – 175 с.



40. *Гиппиус, Г. А.* Очерки теории рисования как общего учебного предмета / Г. А. Гиппиус. – СПб., 1844. – 46 с.

41. *Гропиус, В.* Границы архитектуры / В. Гропиус. – М.: Искусство, 1971. – 283 с.

42. *Гузеев, В. В.* Системные основания интегральной образовательной технологии: дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Гузеев. – М., 1998. – 390 с.

43. *Гущина, Т. Н.* Модель развития учреждения дополнительного образования детей за счет возможностей интеграции общего и дополнительного образования / Т. Н. Гущина, Н. Г. Иобидзе, Т. М. Талова // Педагогика. – 2008. – № 3 (56). – С. 68.

44. *Дейч, Б. А.* Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект: монография / Б. А. Дейч, И. Ю. Юрочкина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 287 с.

45. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. И. Скаткина. – М., 1975. – 303 с.

46. *Долгополова, Л. М.* Межпредметная интеграция в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. М. Долгополова, Т. Ф. Сергеева. – Майкоп: Изд-во Аякс, 2001. – 36 с.

47. *Домогацкая, И. Е.* Школа искусств – назад в будущее? К реализации Федерального закона № 145-ФЗ [Электронный ресурс] / И. Е. Домогацкая. – Режим доступа: <http://www.cultmanager.ru> (дата обращения: 09.02.2015).

48. *Дубровина, И. В.* Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 69–82.

49. *Дука, Н. А.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / Н. А. Дука. – Омск: Полиграфический центр, 2004. – 137 с.

50. *Есаулова, М. Б.* Преимственность в профессиональном педагогическом образовании: Современная интерпретация и науч.-практ.

обеспечение: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / М. Б. Есаулова. – СПб., 2005. – 27 с.

51. *Ефремова, Н. Ф.* Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.

52. *Жилкина, З. В.* Рисунок в Московской архитектурной школе. История. Теория. Практика: учеб. пособие для вузов / З. В. Жилкина. – М : Курс : ИНФРА-М, 2013. – 111 с.

53. *Загвоздкин, В. К.* Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии / В. К. Загвоздкин. – М., 2011. – 64 с.

54. *Загвязинский, В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

55. *Заир-Бек Е. С.* Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете / Е.С. Заир-Бек // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2011. – № 9. – С. 36–45.

56. Закон об Образовании в РФ ст. 10 273 ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 11.05.2015).

57. *Зархин, В. Г.* Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения / В. Г. Зархин, Х. Х. Кадаяс, И. С. Якиманская // *Вопросы психологии.* – 1991. – № 1. – С. 128–134.

58. *Зеер, Э. Ф.* Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // *Профессиональное образование. Столица.* – 2007. – № 4. – С. 9–10.

59. *Зеленко, В. А.* Практика внешкольного образования в России / В. А. Зеленко. – 3-е изд., доп. и просм. – М., 1923. – 130 с.

60. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/> (дата обращения: 21.01.2015).

61. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.

62. *Игнатъев, С. Е.* Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов / С. Е. Игнатъев. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2007. – 208 с.

63. Искусство стран и народов мира: архитектура, живопись, скульптура, графика. Декоративное искусство. Краткая художественная энциклопедия. – Т.5. Финикия-Япония. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 720 с.

64. *Иттен, И.* Искусство формы: мой форкурс в Баухаусе и других шк.: пер.с нем. / И. Иттен. – М.: Изд-во Д. Аронов, 2004. – 135с.

65. *Каган, М. С.* Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. – 384 с.

66. *Капелевич, М. С.* Концептуальные основы довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук / М.С. Капелевич. – Калининград, 2001. – 206 с.

67. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

68. *Каптерев, П. Ф.* История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 81.

69. *Каракозов, С. Д.* Университет в Германии: управление и научные исследования (на примере вестфальского университет им. Вильгельма / С. Д. Каракозов, В. М. Лопаткин, Т. Н. Москвина // Педагогическое образование на Алтае. – 2001. – № 2. – С. 95–107.

70. Карелия: программы реструктуризации сельских школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru> (дата обращения: 12.01.2015).

71. *Карпенко, М. П.* Когномика / М. П. Карпенко. – М.: Современный государственный университет, 2009. – 225 с.

72. *Кершентейнер, Г.* Основные вопросы школьной организации / Г. Кершентейнер. – М., Школа и жизнь, 1920. – 140 с.

73. *Кирюшин, Ю. Ф.* Модель непрерывного образования в Алтайском государственном университете / Ю. Ф. Кирюшин, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева // Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. – С. 4–10.

74. *Кияненко, К. В.* Американская система непрерывного образования архитекторов / К. В. Кияненко // Архитектура. – 2011. – № 3. – С. 45.

75. *Кияненко, К. В.* Высшие архитектурные школы России: попытка инвентаризации [Электронный ресурс] / К. В. Кияненко. – Режим доступа: <http://www.old.uar.ru/pdf/kiyanenko.pdf> (дата обращения: 14.10.2015).

76. *Кияненко, К. В.* Архитектура и социальное моделирование жилища: автореф. дис. ... д-ра архитектуры / К. В. Кияненко. – М., 2005. – 62 с.

77. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / под. ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Том. гос. ун-т, 2008. – 262 с.

78. *Князевский, Д. А.* Специфика довузовской подготовки школьников в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля: дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Д. А. Князевский. – Ульяновск, 2005. – 338 с.

79. *Козлова, В. А.* Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.

80. *Козырев, В. А.* Болонский процесс: информация к размышлению / В. А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 101 с.

81. *Кольстет, Л. А.* История архитектурного образования в России: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л. А. Кольстет. – Ростов н/Д, 2007. – 182 с.

82. *Комарова, Т. С.* Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе / Т. С. Комарова, О. Ю. Зырянова. – М.: Педагог. общество России, 2006. – 160 с.

83. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Е. В. Пискунова, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова [и др.] / под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 392 с.

84. Композиция: метод. указания для подготовки к вступит. экзаменам по специальности «Архитектура» (2901), «Дизайн архитектурной среды» (2902). «Дизайн» (0524) / сост. Т. В. Гудкова, В. И. Сазонов. – Новосиб. гос. архит.-худож. акад. – Новосибирск, 1999. – 20 с.

85. Композиция: метод. указания для слушателей заочных подготов. курсов по специальности «Архитектура» / сост. И. С. Филькова, Г. Г. Кельх, З. М. Гапеева. – С-Петербур. гос. архит.-строит. ун-т. – СПб., 2000.

86. *Кондаков, А. М.* Стандарт: инновационность и преемственность / А. М. Кондаков // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 14.

87. *Кондаков, А. М.* Новый стандарт общего образования – идеологический фундамент российской школы / А. М. Кондаков, В. П. Дронов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 22.

88. *Коротковский, А. О.* Введение в архитектурно-композиционное моделирование: учеб. Пособие / А. О. Коротковский. – М.: МАрхИ, 1975. – 303 с.

89. *Кошеутова, О. Л.* Довузовская подготовка как этап профессионального самоопределения личности / О. Л. Кошеутова // Философия образования. – 2012. – № 4 (43). – С. 174–180.

90. Кошеутова, О. Л. О проблемах реализации довузовской подготовки в архитектурном образовании современной России / О. Л. Кошеутова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 111–116.

91. Кошеутова, О. Л. Влияние довузовской подготовки на качество профессионального обучения архитекторов / О. Л. Кошеутова, М. А. Абрамова // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 4 (15). – С. 111–121.

92. Кошеутова, О. Л. О внедрении различных форм довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании / О. Л. Кошеутова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 189–193.

93. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.

94. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

95. Красильникова, Н. В. Довузовская подготовка учащихся как средство развития региональной системы непрерывного образования: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Красильникова. – Саранск, 2010. – 199 с.

96. Кринский, В. Ф. Элементы архитектурно-пространственной композиции / В. Ф. Кринский, И. Ламцов, М. Туркус. – М.: Стройиздат, 1968. – 168 с.

97. Кринский, В. Ф. Опыт обучения композиции. Архитектурная композиция / В. Ф. Кринский. – М., 1970. – 234 с.

98. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.

99. Крутский, А. Н. Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Крутский. – Барнаул, 2000. – 372 с.

100. *Кузин, В. С.* Изобразительное искусство / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкин. – Дрофа, 2014. – 128 с.

101. *Кузнецова, А. Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

102. *Кузьмина, Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М.: ИЦПКС, 2001. – 144с.

103. *Лазаренко, И. Р.* Принцип образовательного партнерства / И. Р. Лазаренко // Интеграция образования. – 2005. – № 4.- С. 24–29.

104. *Лейбович, А. Н.* Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций / А. Н. Лейбович // Образовательная политика. – 2010. – № 11–12. – С. 31–35.

105. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьева. – М., 1998. – 575 с.

106. *Лобанова, Е. Э.* Ассоциация «сибирский технологический университет» как модель взаимодействия рынка услуг профессионального образования и рынка труда / Е. Э. Лобанова // Труд и социальные отношения. – 2011. – № 2. – С. 47–55.

107. *Ломов, С. П.* Дидактика художественного образования / С. П. Ломов. – М.: Педагогическая академия, 2010. – 104 с.

108. *Лопаткин, В. М.* Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Лопаткин. – Барнаул, 2004. – 463 с.

109. *Лупанов, В. Н.* Сетевая модель управления университетом в условиях глобализации и регионализации образования / В. Н. Лупанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 2. – С. 63–68.

110. Людвиг Мис ван дер Роэ // Мастера архитектуры об архитектуре / под общ. ред. А. В. Иконникова, И. Л. Маца, Г. М. Орлова. – М., 1972. – 684 с.

111. *Лысых, Н. В.* Предпрофильная подготовка школьников в условиях дифференциации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Лысых. – Н. Новгород, 2008. – 23 с.

112. *Малькова, З. А.* Разорванное образовательное пространство (статистические данные о развитии образования) / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 103.

113. *Маслов, Д. В.* Применение моделей совершенствования для повышения качества управления в российском университете / Д. В. Маслов, А. Л. Мазалецкая, К. Стив // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 5. – С. 97–103.

114. *Матис, В. И.* Образовательный запрос как важное условие предпрофильной подготовки и профильного обучения / В. И. Матис // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 93–101.

115. *Матюшкин, А. М.* Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

116. *Медведев, Л. Г.* О концепции развития непрерывного профессионального художественного образования / Л. Г. Медведев, О. В. Шаляпин // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 3. – С. 75–82.

117. *Медведев, Л. Г.* О состоянии художественного образования / Л. Г. Медведев // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 8. – С. 14–16.

118. *Медведев, Л. Г.* О проблемах художественно-педагогического образования / Л. Г. Медведев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Методика обучения изобразительному и декоративному искусству. – 2007. – № 2. – С. 8–10.

119. *Медынский, Е. Н.* Энциклопедия внешкольного образования лекции, читанные на педагогическом факультете Уральского университета / Е. Н. Медынский. – М.; Пг.: Госиздат, 1923. – 138 с.



120. *Мелодинский, Д. Л.* Архитектурная пропедевтика: История, теория, практика / Д. Л. Мелодинский . – Изд.2-е, испр. и доп. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 400 с.

121. *Мелодинский, Д. Л.* В. Ф. Кринский (Мастера архитектуры) / Д. Л. Мелодинский. – М.: Ладыя, 1998. – 256 с.

122. *Менькова, С. В.* Явление интеграции в педагогике / С. В. Менькова. – 1999.

123. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

124. *Милованова, Н. Г.* Программно-целевой подход к решению задач информатизации системы образования / Н. Г. Милованова // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 113–116.

125. *Милованова, Н. Г.* Информационно-аналитическое обеспечение и реализация маркетингового подхода в управлении развитием учреждения дополнительного профессионального образования / Н. Г. Милованова // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы III Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. И. Бражник, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2013. – С. 211–214.

126. *Митрофанов, К. Г.* Использование инновационных технологий в системе высшего педагогического образования / К. Г. Митрофанов. – М.: Прометей, 2008. – 161 с.

127. *Морозова, Н. А.* Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Морозова. – М., 2003. – 332 с.

128. *Морозова, О. П.* Интеграция содержания педагогического образования как условие формирования профессиональной деятельности учителя / О. П. Морозова // Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке

учителя: тезисы докладов российской научно-практической конференции. – Тула, 1996. – Ч. 1. – С. 85–87.

129. *Муравьева, М. А.* Компетентностный подход в образовании в условиях его модернизации / М. А. Муравьева // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4–2. – С. 167–169.

130. *Набатникова, Т. И.* Преемственность в системе непрерывного педагогического образования как принцип развития исследовательской деятельности учителя / Т. И. Набатникова, Н. В. Чекалева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 4. – С. 157–162.

131. Народное образование в СССР: сборник нормативных документов. – М., 1987. – 336 с.

132. *Наумова, В. И.* Архитектура и архитектурное образование – искусство профессиональных проблем / В. И. Наумова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 2 (21). – С. 220.

133. *Наумова, В. И.* Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования: автореф. дис. д-ра искусств. / В. И. Наумова. – Барнаул, 2011. – 69 с.

134. *Неборский, Е. В.* Модели интеграции образования, науки и бизнеса в университетах США, Европы и Японии / Е. В. Неборский // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 48–59.

135. *Некрасов, А.* Заграница нам не поможет. Комментарии к комментарию / А. Некрасов, М. Туркатенко // Архитектурный вестник. – 2006. – № 6 (93). – С. 138.

136. *Неменский, Б. М.* Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение. 1987. – 192 с.

137. *Никандров, Н. Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века [Электронный ресурс] / Н.Д. Никандров. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 12.12.2015).

138. Новая модель университета. Мексиканский опыт для России / М. Сеара Васкес, И. Я. Либин, С. А. Бушуев [и др.]. // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 7. – С. 16–19.

139. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

140. *Новиков, Д. А.* Закономерности итеративного научения / Д. А. Новиков. – М.: Институт проблем управления РАН, 1998. – 77 с.

141. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000 / А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова [и др.]. – М.: Университетская книга, 2005. – 128 с.

142. Объемно-пространственная композиция в архитектуре / А. В. Степанов, М. А. Туркус, В. Ф. Кринский, И. В. Ламцов. – Издательство: Архитектура-С, 2012. – 192с.

143. *Олейникова О.Н.* Научно-методические основы систем обеспечения качества профессионального образования [Электронный ресурс]/О.Н. Олейникова.- Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru>

144. *Осипова, И.В.* Научно-методическое психолого-педагогическое обеспечение непрерывного профессионального образования : науч.-метод. пособие / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – Екатеринбург: Филантроп, 2007. – 212 с.

145. *Осмоловская, О. В.* Рисунок: учеб. пособие для довуз. подготовки архитекторов и дизайнеров / О. В. Осмоловская. – М.: МарХИ, 2008. – 162 с.

146. *Осмоловская, И. М.* Школьные проекты: деятельность, направленная на обогащение знаний и 24 Качество образования СПО 9`2010 духовного мира учащихся // Директор школы. – 2003. – № 10. – С. 10–14.

147. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. педагог. агентство, 1996. – 602 с.

148. *Пермяков, О. Е.* Диагностика формирования профессиональных компетенций / О. Е. Пермяков, С. В. Менькова. – М.: ФИРО, 2010. – 114 с.

149. *Петров, В. В.* Международное сотрудничество как критерий оценки эффективности вуза / В. В. Петров, О. Л. Кошеутова // Вестник НГУ. – 2014. – № 3.

150. *Петрусевич, А. А.* Диагностика в педагогическом исследовании: монография / А. А. Петрусевич, Н. К. Голубев; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. – 267 с.

151. *Писарева, С.А.* Герценовский университет в системе межвузовской интеграции в области педагогического образования [Электронный ресурс] / С. А. Писарева. – Режим доступа: <http://elibrary.ru> (дата обращения: 11.08.2015).

152. *Полат, Е. С.* Разноуровневое обучение / Е. С. Полат // Иностранные языки. – 2001. – № 6. – С. 8–9.

153. *Прибылова, Н. Г.* Гуманистический подход к процессу индивидуализации обучения в системе образования Англии: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Прибылова. – М., 2009. – 212 с.

154. Приказ Минкультуры России от 12.03.2012 N 159 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области декоративно-прикладного искусства "Декоративно-прикладное творчество" и сроку обучения по этой программе» (Зарегистрировано в Минюсте России 13.04.2012 N 23832) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.02.2015).

155. Приказ Минкультуры России от 09.08.2012 № 855 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства "Дизайн" и сроку обучения по этой программе»

(Зарегистрировано в Минюсте России 30.08.2012 № 25322) [Электронный ресурс]. – <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.02.2015).

156. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 1145 г. Москва «Об утверждении порядка приема на обучение по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств» // Российская газета 05.02.2014. – № 6296.

157. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://minobr.gov-murman.ru/files/Prikaz\\_1008.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/Prikaz_1008.pdf) (дата обращения: 10.10.2015)

158. *Прозументова, Г. Н.* Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г. Н. Прозументова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–187.

159. *Прозументова, Г. Н.* Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования / Г. Н. Прозументова // Дискурс университета: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – С. 203–210.

160. *Прохоров, С. А.* История становления архитектурных школ: художественная составляющая в архитектурном образовании / С. А. Прохоров // Известия алтайского госуниверситета. Филология и искусствоведение. – 2012. – № 2–1 (74). – С. 170–174.

161. *Радионова, Н. Ф.* Перспективы развития высшего педагогического образования / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина // Человек и Образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2008. – № 1 (14). – С. 24–28.

162. *Радионова, Н. Ф.* Педагогическое образование как объект научных исследований / Н. Ф. Радионова // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: сб. ст. межд. науч. конф. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 30–38.

163. Результаты социологического опроса молодежи г. Новосибирска «Отношение молодежи к актуальным проблемам современности», проведенного МКУ Центр «Родник» в 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rodnik-centr.org> (дата обращения: 31.01.2015).

164. *Родионов, Б. У.* Стандарты и тесты в образовании / Б. У. Родионов, А. О. Татур. – М.: МИФИ, 1995. – 48 с.

165. *Ростовцев, Н. Н.* Методика преподавания изобразительного искусства: учебник / Н. Н. Ростовцев. – М.: Агар, 2000. – 251 с.

166. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

167. *Румянцева, Н. Ю.* Пропедевтические курсы как компонент преемственности в преподавании естественных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Румянцева. – Ярославль, 2001. – 260 с.

168. *Рыжаков, М. В.* Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования / М. В. Рыжаков // География в школе. – 2003. – № 10. – С. 65.

169. *Рыжаков, М. В.* Федеральный и национально-региональный компоненты: соотношение / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 44.

170. *Сапожников, А. П.* Полный курс рисования: пособие для начинающих / А. П. Сапожников; ред. М. Терешина. – Эксмо, 2013. – 192 с.

171. *Сеара Васкес, М.* Новая модель университета / М. Сеара Васкес, И. Я. Либин, Т. Л. Олейник [и др.]. – Киев: Л. Алексеева, 2012. – 484 с.

172. *Серёгин, Н. В.* Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография / Н. В. Серёгин. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008. – 228 с.

173. *Серополко, С. О.* Основные вопросы внешкольного образования / С. О. Серополко. – М., 1913. – 63 с.

174. *Сластенин, В. А.* О моделировании образовательных технологий / В. А. Сластенин // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 50–56.

175. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Е. В. Пискунова, О. В. Акулова, С. А. Писарева / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.

176. Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 302 с.

177. *Соловьева, И. В.* Время пришло / И. В. Соловьева // Вестник Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Строительство и архитектура. – 2007. – № 8. – С. 202–208.

178. Стандарты исторического образования: успехи и недостатки в контексте опыта / В. Р. Лещинер, Д. И. Полтарак. – [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://his.1september.ru> (дата обращения: 16.08.2015).

179. *Степанов, А. В.* Архитектурное образование. Успехи и поражения / А. В. Степанов // Архитектон: Известия вузов. – 1995. – № 1–2. – С. 19–24.

180. *Степанов, А. В.* Взлёты и падения русской архитектурной школы / А. В. Степанов // Архитектурная наука в МАРХИ. – М.: Ладья, 1999. – Вып. 3. – С. 10–12.

181. *Стоюнин, В. Я.* Избранные педагогические сочинения / сост. Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 367 с.

182. *Строгецкая, Е. В.* В поисках модели современного университета / Е. В. Строгецкая // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 3. – С. 15–17.

183. *Стронгин, Р. Г.* Проектно-ориентированное управление инновационным университетом / Р. Г. Стронгин, А. О. Грудзинский // Высшее образование в России. – 2008. – № 4. – С. 26–31.

184. *Сурин, А. А.* Дидактические условия формирования способностей владения цветом в период довузовской архитектурной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Сурин. – Ростов н/Д, 1994. – 21 с.

185. *Суртаева, Н. Н.* Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования / Н. Н. Суртаева, А. А. Макареня, С. В. Кривых // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39). – С. 18 – 23.

186. *Талызина, Н. Ф.* Технология обучения и ее в педагогическом процессе / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1977. – № 1. – С. 21–35.

187. *Теплов, М. Б.* Вопросы художественного воспитания [Электронный ресурс] / М. Б. Теплов. – Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 08.11.2015).

188. *Топчий, И. В.* Формирование модели профессионального довузовского архитектурного образования (На примере Московской архитектурной школы): автореф. дис. ...канд. архитектуры / И. В. Топчий. – М., 2005. – 22 с.

189. *Топчий, И. В.* Формирование модели профессионального довузовского архитектурного образования (На примере Московской архитектурной школы): дис. ... канд. архитектуры / И. В. Топчий. – М., 2005. – 143 с.

190. *Топчий, И. В.* Дополнительное архитектурно-художественное образование в контексте развития университетов мира: Великобритания: учеб. пособие / И. В. Топчий. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 224 с.

191. *Тряпицына, А. П.* Теория проектирования образовательных программ. Петербургская школа / А. П. Тряпицына. – СПб., 1994. – С. 79–90.

192. *Узнадзе, Д. Н.* Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

193. *Усов, В. Р.* Вводные макетно-графические упражнения в курсе основ архитектурного проектирования как средство развития



пространственных представлений: дис. ... канд. архитектуры / В. Р. Усов. – М., 1980.

194. *Ушинский, К. Д.* Сочинения: Т. 3 / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 681 с.

195. *Фальборк, Г. А.* Всеобщее образование в России / Г. А. Фальборк. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://thelib.ru/> (дата обращения: 27.11.2015).

196. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/documents/938> (дата обращения 10.02.2015)

197. *Федорова, Н. А.* Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Федорова. – Тюмень, 2004. – 181с.

198. *Фельдштейн, Д. И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 4. – С. 9–16.

199. *Филиппов, Д.Е.* Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: дис. ... канд. пед. наук / Д. Е. Филиппов. – Челябинск, 2000. – 203 с.

200. *Францева, Ю. Е.* Оценка эффективности довузовской подготовки абитуриентов в системе «школа – университет»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Е. Францева. – Н. Новгород, 2011. – 23 с.

201. *Хан-Магомедов, С. О.* ВХУТЕМАС. Кн. вторая / С. О. Хан-Магомедов. – М.: Ладья, 2000. – 488 с.

202. Художественные ВУЗы Санкт-Петербурга и ВУЗы с творческой специальностью [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://podgkursy.ru/hudozhestvennyye-vuzy-spb> (дата обращения 10.02.2015)

203. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 58–64.

204. *Чарнолуцкий, В. И.* Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. – 1908. – № 8. – С. 85.

205. *Чекалева, Н. В.* Инновационные подходы в подготовке будущих специалистов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2 (49). – С. 105–110.

206. *Чекалева, Н. В.* Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования / Н. В. Чекалева [и др.]; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – СПб., 2010. – 126 с.

207. *Чекалева, Н. В.* Педагогические основы учебной деятельности в вузе: учеб. пособие / Н. В. Чекалева. – Омск: Изд-во ОмГПИ, 1993. – 90 с.

208. *Чекалева, Н. В.* Подготовка студентов к реализации идей модернизации образования / Н. В. Чекалева // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч.1: сб. науч. ст. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. – С. 38–42.

209. *Чуваргина, Н. П.* Художественно-композиционная подготовка к высшей архитектурной школе: учеб. пособие / Н. П. Чуваргина, Т. А. Ушакова; Моск. архит. ин-т. – М.: МАРХИ, 1987. – 82 с.

210. *Чуркина, Н. И.* О междисциплинарной методологии развития региональных систем образования / Н. И. Чуркина // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 205–211.

211. *Шадриков, В. Д.* Философия образования и образовательная политика / В. Д. Шадриков. – М., 1993. – 181 с.

212. *Шаляпин, О. В.* Современные проблемы художественного образования / О. В. Шаляпин // Философия образования. – 2011. – № 2 (28). Новосибирск: Издательство СО РАН. – С. 201–205.

213. *Шаляпин, О.В.* Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании / О. В. Шаляпин // Омский научный вестник. – 2010. – № 3 (88). – С. 228–231.

214. *Шипилина, Л. А.* Методология психолого-педагогических исследований / Л. А. Шипилина. – 6-е изд., стереотип. – М. ФЛИНТА: Наука, 2013. – 208 с.

215. Школьники предпочитают банки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mk.ru> (дата обращения: 15.10.2015).

216. *Шматков, В. В.* Университет-технополис - модель стратегического развития ЮрГТУ в современных условиях / В. В. Шматков // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2011. – № 4. – С. 7–13.

217. *Шмит, Ф. И.* Искусство как предмет обучения [Электронный ресурс] / Ф. И. Шмит. – Режим доступа: <http://dates.gnpbu.ru> (дата обращения: 04.06.2015).

218. *Якиманская, И. С.* Развивающее обучение. – М., 1979. – 70 с.

219. *Якиманская, И. С.* Тест пространственного мышления (ТПМ): метод. рекомендации по работе с тестом (для психологов-профессионалов) / И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, Х.-М. Х Кадаяс. – М., 1988.

220. *Якунин, В. А.* Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.

221. *Яркова, Т. А.* Региональное образовательное пространство (содержание, управление, подготовка педагогических кадров): монография / Т. А. Яркова. – Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2006. – 175 с.

222. *Яркова, Т. А.* Профессиональное учебное заведение как один из субъектов и объектов пространства педагогических исследований / Т. А. Яркова // Профессиональное образование. – 2006. – № 10. – С. 23–26.

223. *Altbach, P. G.* Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. – Paris: UNESCO, 2009. – 246 p.

224. *Bermudez, J.* The future in architectural education / J. Bermudez // 87th ACSA Annual Meeting Proceedings. – MN: ACSA Press, 1999.- Pp.321-325

225. *Cross, N.* Designerly way of knowing / N. Cross. – Birkhauser: Basel-Boston-Berlin, 2006. – 114 p.

226. *Cunningham, A.* Notes on education and research around architecture / A. Cunningham // Journal of architecture. – 2005. – № 4.-Pp. 415-441.

227. *Fran, A.* A need for fluency across boundaries/ A. Fran // CEBE Transaction. – 2005. – № 3.-Pp. 1-4

228. *Garry, S.* Dr Garry's key center for architectural sociology [Электронный ресурс] / S. Garry. – Режим доступа: <http://www.archsoc.com/kcas/Historyed.html> (дата обращения: 14.04.2015).

229. *Glasser, D. E.* Reflections on Architectural Education / D. E. Glasser // Journal of Architectural Education. – 2000. – № 4 (53). – P. 250–252.

230. *Fisher, T. R.* Patterns of exploitation / T. R. Fisher // Progressive architecture. – 1991. – № 9.-Pp.61

231. *Hagen, S.* From Tech Transfer to Knowledge Exchange: European Universities in the Marketplace / S. Hagen // Wenner Gren International Series. – 2008. – Vol. 84. – P. 103–117.

232. *Harder, E.* Writing in architectural education / E. Harder. – Denmark, 2003.

233. *Lester, R. K.* Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies: summary report from the local innovation project. [Электронный ресурс] / R. K. Lester. – Режим доступа: [http://web.mit.edu/iprc/publications/pdf/05\\_010.pdf](http://web.mit.edu/iprc/publications/pdf/05_010.pdf) (дата обращения: 14.04.2015).

234. *Martin, T.* Thinking the other: towards cultural diversity in architecture / T. Martin, A. Casault // Journal of architectural education. – 2005. – № 1. – Pp.3-16.

235. *Marušič, I.* Some observations regarding the education of landscape architects for the 21st century/ I. Marušič // Landscape and Urban Planning. – 2002. – Vol. 60. – P. 95–103.

236. *Moore, K. D.* The scientist, the social activist, the practitioner and the cleric: pedagogical exploration towards a pedagogy of practice / K. D. Moore // Journal of architectural education and research. – 2001. – № 1.- Pp.59-79.

237. *Nicole, D.* Changing architectural education: towards a new professionalism / D. Nicole, S. Pilling. – NY., 2005.

238. OECD Reviews of Innovation Policy: Russian Federation. – Paris: OECD Publishing, 2011. – 261 p.

239. *Rapoport, A.* Architectural education: there is an urgent need to reduce or eliminate the dominance of the studio / A. Rapoport // Architectural Record. – 1984. – № 12. – Pp.227-239.

240. *Schreiber, S.* Education for Architecture in the United States and Canada / S. Schreiber // International Encyclopedia of Education (Third Edition). – 2010. – P. 13–18.

241. *Spiridonidis, C.* Transactions on architectural education / C. Spiridonidis, M. Voyatzak. – 2002. – № 13.- Pp.239-348.

242. *Spiridonidis, C.* Present positions (in) forming future challenges: synthesis of and directions towards the European higher architectural education [Электронный ресурс] / C. Spiridonidis, M. Voyatzaki. – Режим доступа: <http://www.enhsa.net/downloads> (дата обращения: 17.04.2015).

243. *Sursock, A.* Trends 2010: A decade of change in European Higher Education / A. Sursock, H. Smidt. – Brussels: European University Association, 2010. – 126 p.

244. *Теумур, N.* Education for glocal architectural practice? [Электронный ресурс] / N. Теумур. – Режим доступа <http://iaps.scix.nef'cgibin/works> (дата

обращения: 17.04.2015).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1

Сопоставление ФГОС ООО по предмету «Изобразительное искусство»,  
ФГТ «Дизайн» и требованиями к абитуриенту при сдаче экзаменов по  
живописи, рисунку и дизайну

Таблиц  
а

<p><b>ФГТ</b> по предмету «изобразительное искусство» основного общего образования (5-9 кл.) [197]</p>	<p>Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Дизайн» [155]</p>	<p>Требования к абитуриентам на вступительных испытаниях на все факультеты и отделения художественных ВУЗов Санкт-Петербурга и ВУЗов с творческой специальностью [202]</p>
<p>1) формирование основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа познания жизни и средства организации общения; развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира; развитие наблюдательности, способности к сопереживанию, зрительной памяти, ассоциативного мышления, художественного вкуса и творческого воображения; 2) развитие визуально-пространственного мышления как формы эмоционально-ценностного освоения мира, самовыражения и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры; 3) освоение художественной культуры во всём многообразии её видов, жанров и стилей как</p>	<p><b>Результатом освоения программы «Дизайн» является приобретение обучающимися следующих знаний, умений и навыков в предметных областях:</b> <b>в области художественного творчества:</b> - знания терминологии изобразительного искусства; - знания основных методов дизайн-проектирования; - знания основных изобразительных и технических средств и материалов проектной графики, приемов и методов макетирования; - умения грамотно изображать с натуры и по памяти предметы (объекты) окружающего мира; - умения создавать художественный образ на основе решения технических и творческих задач; - умения самостоятельно преодолевать технические трудности при реализации художественного замысла; - умения применять средства компьютерной графики в процессе дизайнерского проектирования; - навыков анализа цветового строя произведений живописи; - навыков работы с подготовительными материалами; этюдами, набросками, эскизами; - навыков передачи объема и формы, четкой конструкции предметов, передачи их материальности, фактуры с выявлением планов, на которых они расположены; - навыков подготовки работ к экспозиции; <b>в области пленэрных занятий:</b> - знания об объектах живой природы, особенностей работы над пейзажем, архитектурными мотивами;</p>	<p><b>Экзамены по рисунку и живописи</b> проводятся в соответствии с требованиями программы средних специальных художественных заведений. <b>Темы экзаменов по рисунку:</b> • натюрморт из бытовых предметов; • драпировка; • архитектурная деталь; • античная ваза с драпировкой; • голова гипсовая; • голова живая; • фигура гипсовая; • фигура обнаженная; • зарисовки обнаженной фигуры. <b>Основные требования к рисунку:</b> 1. Правильное размещение изображаемых предметов на листе. Лист должен быть композиционно заполнен, все предметы должны поместиться на формате. 2. Правильное построение предметов. В основе построения должна быть использована линейная перспектива. Группа геометрических тел и архитектурная деталь должны быть согласованы друг с другом в системе перспективы. 3. Соблюдение</p>

<p>материального выражения духовных ценностей, воплощённых в пространственных формах (фольклорное художественное творчество разных народов, классические произведения отечественного и зарубежного искусства, искусство современности);</p> <p>4) воспитание уважения к истории культуры своего Отечества, выраженной в архитектуре, изобразительном искусстве, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды, в понимании красоты человека;</p> <p>5) приобретение опыта создания художественного образа в разных видах и жанрах визуально-пространственных искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура), декоративно-прикладных, в архитектуре и дизайне; приобретение опыта работы над визуальным образом в синтетических искусствах (театр и кино);</p> <p>б) приобретение опыта работы различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая</p>	<p>- знания способов передачи большого пространства, движущейся и постоянно меняющейся природы, законов линейной перспективы, равновесия, плановости; умения изображать окружающую действительность, передавая световоздушную перспективу и естественную освещенность;</p> <p>- умения применять навыки, приобретенные на предметах «рисунок», «живопись»;</p> <p><b>в области истории искусств:</b></p> <p>- знания основных этапов развития изобразительного искусства;</p> <p>- умения использовать полученные теоретические знания в художественной деятельности;</p> <p>- первичных навыков восприятия и анализа художественных произведений различных стилей и жанров, созданных в разные исторические периоды.</p> <p><b>3.4. Результаты освоения программы «Дизайн» по учебным предметам обязательной части должны отражать:</b></p> <p>3.4.1. Рисунок:</p> <p>знание понятий: «пропорция», «симметрия», «светотень»; знание законов перспективы; умение использования приемов линейной и воздушной перспективы; умение моделировать форму сложных предметов тоном; умение последовательно вести длительную постановку; умение рисовать по памяти предметы в разных несложных положениях;</p> <p>умение принимать выразительное решение постановок с передачей их эмоционального состояния;</p> <p>навыки владения линией, штрихом, пятном; навыки в выполнении линейного и живописного рисунка;</p> <p>навыки передачи фактуры и материала предмета;</p> <p>навыки передачи пространства средствами штриха и светотени.</p> <p>3.4.2. Живопись:</p> <p>знание свойств живописных материалов, их возможностей и эстетических качеств; знание разнообразных техник живописи; знание художественных и эстетических свойств цвета, основных закономерностей создания цветового строя;</p> <p>умение видеть и передавать цветовые отношения в условиях пространственно-воздушной среды;</p> <p>умение изображать объекты предметного мира, пространство, фигуру человека;</p> <p>навыки в использовании основных техник и материалов;</p> <p>навыки последовательного ведения живописной работы.</p> <p>3.4.3. Основы дизайн-проектирования:</p> <p>знание профессиональной терминологии; знание основных элементов композиции, закономерностей построения</p>	<p>пропорций изображаемых предметов. В основе лежит передача соотношений высоты, ширины и чувственно воспринимаемой глубины изображаемых предметов. Необходимо грамотно передать пропорции как отдельных предметов, так и размеров между предметами.</p> <p>4. Передача объема контрастом светлого и темного. Существует несколько приемов использования контраста пятна. Наиболее распространенным является контраст света - тени. Оцениваются навыки работы с пятном.</p> <p><b>Экзамен по живописи</b></p> <p>На всех направлениях, кроме квалификации художник монументально-декоративного искусства, предусматривает объемно - пространственное решение сложного декоративного натюрморта.</p> <p>Материал: бумага, акварель, гуашь, темпера.</p> <p><b>Требования и критерии оценки выполнения заданий по живописи</b></p> <p>Требования:</p> <p>Скомпоновать на листе натюрморт, передать объем при помощи цвета.</p> <p>Критерии оценки:</p> <p>Абитуриенту необходимо показать навыки в построении композиции натюрморта, передать пропорции предметов, передать верные цветовые отношения при помощи лепки формы цветом.</p> <p><b>Требования и критерии оценки выполнения заданий по композиции:</b></p> <p>Скомпоновать на листе композиция из простых геометрических фигур</p> <p>Критерии оценки:</p> <p>Необходимо продемонстрировать умение абитуриента создавать гармоничную композицию из простых геометрических фигур. Показать в композиции способность выделять</p>
---	--	--



<p>фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация);</p> <p>7) развитие потребности в общении с произведениями изобразительного искусства, освоение практических умений и навыков восприятия, интерпретации и оценки произведений искусства;</p> <p>формирование активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности.</p>	<p>художественной формы; знание принципов сбора и систематизации подготовительного материала и способов его применения для воплощения творческого замысла;</p> <p>знание основных элементов различных художественных стилей;</p> <p>знание современных принципов, методов и приемов работы над дизайн-проектом в том числе особенностей аппаратных и программных средств, применяемых в дизайне;</p> <p>умение использовать основные техники и материалы;</p> <p>овладение языком графического дизайна, его особенностями и условностями;</p> <p>навыки в работе с графическими приемами в композиции.</p> <p>3.4.4. Компьютерная графика: знание основных возможностей различных графических программ, особенностей их применения в графическом дизайне;</p> <p>знание основных изобразительных техник и инструментов;</p> <p>умение выполнять графическую часть проекта, макет, оригиналы художественно-графических элементов проекта;</p> <p>3.4.5. Беседы об искусстве: сформированный комплекс первоначальных знаний об искусстве, его видах и жанрах, направленный на формирование эстетических взглядов, художественного вкуса, пробуждение интереса к искусству и деятельности в сфере искусства;</p> <p>знание особенностей языка различных видов искусства; первичные навыки анализа произведения искусства; навыки восприятия художественного образа.</p> <p>3.4.6. История изобразительного искусства: знание основных этапов развития изобразительного искусства;</p> <p>первичные знания о роли и значении изобразительного искусства в системе культуры, духовно-нравственном развитии человека;</p> <p>знание основных понятий изобразительного искусства;</p> <p>знание основных художественных школ в западно-европейском и русском изобразительном искусстве;</p> <p>сформированный комплекс знаний об изобразительном искусстве, направленный на формирование эстетических взглядов, художественного вкуса, пробуждение интереса к изобразительному искусству и деятельности в сфере изобразительного искусства;</p> <p>умение выделять основные черты художественного стиля;</p> <p>умение выявлять средства выразительности, которыми пользуется художник;</p> <p>умение в устной и письменной форме</p>	<p>композиционный центр, пользоваться ритмом, композиционными контрастами и нюансами.</p> <p><b><u>Специальность: Дизайн.</u></b></p> <p>Отличительной особенностью обучения по специальности «Дизайн» является симбиоз технического и творческого начала. Вследствие этого практически все специальные предметы («Композиция», «Технологии дизайн-проектирования», «Колористика», «Анимационное проектирование», «Технологии трехмерного моделирования и анимации» и т.д.) преподаются одновременно двумя преподавателями — дизайнером и специалистом в области современных программных технологий. Основным требованием, предъявляемым к абитуриентам, является способность к творчеству, креативное мышление, а также знание основ композиции.</p> <p><b>Первая часть экзамена по специальности</b> - творческое портфолио, которое может состоять из живописных, графических и фоторабот абитуриента. Необходимо представить не менее десяти работ. Все творческие работы должны быть подписаны с оборотной стороны (имя и фамилия абитуриента, контактная информация, название работы, формат, техника исполнения). В ходе просмотра работ комиссия имеет право задать абитуриенту вопросы, связанные как с концепцией, идеей, художественным образом данной работы, так и вопросы относительно техники исполнения данной работы.</p> <p><b>Вторая часть экзамена по специальности</b> - творческий тест, который состоит из ряда вопросов и небольших заданий, выявляющих способность студента к творчеству, его</p>
--	--	--

	<p>излагать свои мысли о творчестве художников;</p> <p>навыки по восприятию произведения изобразительного искусства, умению выражать к нему свое отношение, проводить ассоциативные связи с другими видами искусств;</p> <p>навыки анализа творческих направлений и творчества отдельного художника;</p> <p>навыки анализа произведения изобразительного искусства.</p> <p>3.4.7. Пленэр:</p> <p>знание о закономерностях построения художественной формы, особенностях ее восприятия и воплощения;</p> <p>знание способов передачи пространства, движущейся и меняющейся природы, законов линейной перспективы, равновесия, плановости;</p> <p>умение передавать настроение, состояние в колористическом решении пейзажа;</p> <p>умение применять сформированные навыки по предметам: рисунок, живопись, композиция;</p> <p>умение сочетать различные виды этюдов, набросков в работе над композиционными эскизами;</p> <p>навыки восприятия природы в естественной природной среде; навыки передачи световоздушной перспективы;</p> <p>навыки техники работы над жанровым эскизом с подробной проработкой деталей.</p>	<p>пространственное мышление, чувство цвета и гармонии.</p>
--	--	---

## **Программа курса «Архитектурная композиция» для обучения на подготовительном отделении**

### **1. Цель курса**

Целью курса является подготовка абитуриента к сдаче вступительного экзамена по архитектурной композиции и в формировании базы для дальнейшего профессионального роста, на основе знаний закономерностей архитектурной композиции, свободно в графической форме выражающего созданные им пространственные образы.

### **2. Задачи курса**

Общей комплексной задачей дисциплины является формирование объемно-пространственного композиционного мышления абитуриента, развитие художественной культуры, выработка профессиональных навыков в изобразительной работе и архитектурной графике.

### **3. Место курса в профессиональной подготовке абитуриента, поступающего в архитектурно-художественный вуз**

Композиционная подготовка – базовая составляющая в образовании будущего архитектора, оказывающая несомненное влияние на его творческую деятельность.

Лекционный (объяснительное чтение) и практический курс дисциплины включает все стороны творчества: изобразительную, композиционную и образно-выразительную, что позволяет абитуриентам получить логическую последовательность и организацию творческого процесса в изобразительной и проектной деятельности.

#### **4. Структура и содержание дисциплины (модуля)**

##### **«Архитектурная композиция»**

Методической основой программы является лекционный (объяснительные чтения) и практический курс. Теоретический курс излагается на вводных лекциях и беседах в начале каждой темы, знакомит с особенностями зрительного восприятия, широким спектром архитектурных композиционных понятий (контраста и нюанса, массивности и легкости, статики и динамики, плотности и разреженности, симметрии и асимметрии) для их дальнейшего использования в творческой проектной деятельности.

Практические упражнения проводятся в аудитории, преимущественно с использованием чертёжных инструментов, в качестве основы используется ватман. Дорабатываются упражнения самостоятельно.

##### **4.1 Структура преподавания дисциплины**

##### **«Архитектурная композиция»**

Общая трудоемкость дисциплины составляет 126 часов, (110 часов аудиторная работа, 16 часов подготовка и сдача зачётов), и рассчитана на изучение в течение двух семестров осеннем и весенне-летнем. I семестр - 48 часов, II семестр 1 часть-56 часов, II семестр 2 часть 18 часов.

#### **РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЧАСОВ ПО ТЕМАМ И ВИДАМ РАБОТ**

##### **I семестр (48 часов)**

Введение в архитектурную композицию (цели, задачи). Выдача задания: клазура на тему «Реконструкция здания школы», формат А3. Консультации с преподавателем по выбору объекта для начала работы, первоначальное эскизирование. Задание на дом: вычерчивание, проработка деталей, графическая подача. (4 часа)

**Раздел 1.** *АксонOMETрические построения в архитектурной композиции.*

Тема 1.1. Виды аксонометрии. Упражнение №1 «Куб - шар». Формат А3. Консультации по предыдущей теме.(4 часа).

Тема 1.2. Упражнение № 2 «Сечение шара». формат А3. Консультации, сдача упражнения № 1, сдача клаузуры «Реконструкция здания школы» (4 часа).

Тема 1.3. Упражнение № 3 «Объемные интерпретации тел вращения полученные на основе окружности». Формат А3. Консультации, сдача упражнения № 2 (4 часа).

Тема 1.4. Упражнение № 4 «Трансформация плоскостных фигур в тела вращения при переводе их в объем ». Формат А3. Консультации, сдача упражнения № 3 (4 часа).

Тема 1.5. Упражнение № 5 «Варианты врезание двух, трех и более фигур». Задание: выполнить на основе трёх плоскостных композиций построения их объемных вариантов по два вида (вид от бокового фасада, вид сверху) на каждый плоскостной вариант. Формат А3. Консультации, сдача упражнения №4 (4 часа).

**Раздел 2.** *Виды архитектурной композиции.*

Тема 2.1. Фронтальная композиция, объемная композиция. Понятие «Композиционная схема», способы построения фронтальной композиции. Формат А3. Консультации, сдача упражнения №5. (4 часа)

Тема 2.2. Архитектурное понятие «Центр композиции». Раскрытие возможностей организации центра композиции в виде: элемента, группы элементов, акцента, доминанты, оси симметрии, не материального центра (пустота), пересечение линий. Задание: выполнить не менее 6 вариантов фронтальной композиции, используя пройденный материал. Формат А3.

**Раздел 3.** *Девизы, применяемые в архитектурной композиции.*

Тема 3.1. Девизы «Доминанта», «Акцент» (4 часа) формат А3. Задание на дом: завершение и подготовка работы к сдаче.

Тема 3.2. Девиз «Массивность» (4 часа) формат А3. Задание на дом: завершение и подготовка работы к сдаче.

#### **Раздел 4. Архитектурная графика.**

Тема 4.1. Понятия «Антураж, стаффаж». Выдача графического задания «Деревья» (4 часа) Сделать наброски деревьев, затем на их основе выполнить стилизацию с использованием приёмов архитектурной графики. Формат А3, возможна работа в разной технике подачи, с использованием таких материалов как: акварель, гуашь, пастель, тушь и т.д.

Тема 4.2. Подготовка и сдача графических работ по пройденному материалу. Дифференцированный зачет (4 часа).

II семестр (56 часов)

#### **Раздел 5.**

Тема 5.1. Понятия «Контраст – нюанс». Девиз «Контраст» (4 часа) формат А3.

Тема 5.2. Девиз «Нюанс» (4 часа) формат А3.

Тема 5.3. Девиз «Статика». Раскрытие понятия «статика», «метр», виды метрических рядов и возможности их применения в архитектурной композиции. (4 часа) формат А3

Тема 5.4. Девиз «Устойчивость», «Спокойствие». (4 часа) формат А2.

Тема 5.5. Девиз «Динамика». Раскрытие понятий «динамика», « ритм» и возможности организации динамики в архитектурной композиции. Девизы «Центростремительность», «Устремлённость». (4 часа) формат А2.

Тема 5.6. Контрольная работа. Девиз «Статика» (4 часа) формат А3.

Тема 5.7. Девиз «Плотность» (4 часа) формат А3.

Тема 5.8. Девиз «Разреженность» (4 часа)

Тема 5.9. Девиз «Легкость» (4 часа) формат А3. Задание на дом:

завершение и подготовка работы к сдаче.

Тема 5.10. Виды симметрии. Девиз «Симметрия» (4 часа)

Тема 5.11. Девиз «Асимметрия» (4 часа)

Тема 5.12. Девизы «Неустойчивость», «Напряжённость» (4 часа)

**Раздел 6.** Разработка сценического пространства (творческое задание).

Выдача задания, первоначальное эскизирование. (4 часа)

Тема 6.1 Консультации по творческому заданию. Сдача работ по разделу №5. Дифференцированный зачёт. (4 часа)

II семестр, 2 часть (18 часов)

Задание № 1 Девизы «Массивность — Лёгкость». Задание: используя одни и те же вводные параметры (схема, обязательные фигуры), создать композиции на указанные девизы. Формат А2. (3 часа). Задание на дом: завершение и подготовка к сдаче работы.

Задание № 2 Девизы «Статика — Динамика». Задание: используя одни и те же вводные параметры (схема, обязательные фигуры), создать композиции на указанные девизы. Формат А2. (3 часа). Задание на дом: завершение и подготовка к сдаче работы.

Задание № 3 Девизы «Плотность — Разреженность». Задание: используя одни и те же вводные параметры (схема, обязательные фигуры), создать композиции на указанные девизы. Формат А2. (3 часа). Задание на дом: завершение и подготовка к сдаче работы.

Задание № 4 Девизы «Контраст - Ньюанс». Задание: используя одни и те же вводные параметры (схема, обязательные фигуры), создать композиции на указанные девизы. Формат А2. (3 часа). Задание на дом: завершение и подготовка к сдаче работы.

Задание № 5 Девизы «Симметрия - Асимметрия». Задание: используя одни и те же вводные параметры (схема, обязательные фигуры), создать композиции на указанные девизы. Формат А2. (3 часа). Задание на дом: завершение и подготовка к сдаче работы.

Итоговое занятие. Консультации по всему пройденному материалу.  
Дифференцированный зачёт.

## **5. Образовательные технологии**

5.1. Объяснительное чтение. Иллюстративная мультимедийная презентация. Просмотр образцово-показательных работ студентов за предыдущие годы.

## **6. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов** Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной

аттестации по итогам освоения дисциплины: самостоятельная работа абитуриента осуществляется в виде выполнения графической работы в рамках пройденной темы.

Текущий контроль успеваемости оценивается в 100-балльной шкале и проводится по каждому заданию в соответствии со следующими критериями: соответствие выполненной работы заданной теме; соответствие пропорций предложенных к использованию в композиции фигур, композиция листа, точность и аккуратность подачи изображения.

Зачёт проводится в конце каждого семестра по результатам выполнения графических работ. По окончании курса дисциплины «Архитектурная композиция», абитуриенту выдается сертификат об окончании.



## Пример программы по Композиционному моделированию

## МИНОБРНАУКИ РОССИИ

"Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия"

(НГАХА)

УТВЕРЖДАЮ  
Декан АФ А. А.Гудков

\_\_\_\_\_ 2011 г.

**Композиционное моделирование**  
рабочая программа дисциплины (модуля)

Закреплена за	<b>Архитектурной теории и композиции</b>
Учебный план	270100_62-10.plm.xml ФГОС ВПО по направлению подготовки 270100 Архитектура
Квалификация	<b>бакалавр</b>
Форма обучения	<b>очная</b>
Общая трудоемкость	<b>6 ЗЕТ</b>
Часов по учебному плану	216
в том числе:	
аудиторные занятия	136
самостоятельная	80
	Виды контроля в семестрах: зачеты 1, Зачеты с оценкой 2, 4

Распределение часов дисциплины по семестрам																						
Вид занятий	№ семестров, число учебных недель в семестрах																					
	1	16	2	18	3	16	4	18	5	15	6	15	7	15	8	15	9	15	10	13	Итого	
	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД	УП	РПД
Лекции																						
Лабораторные																						
Практические	32	32	36	36	32	32	36	36													136	136
КСР																						
Ауд. занятия	32	32	36	36	32	32	36	36													136	136
Сам. работа	40	40	36	36	4	4															80	80
Итого	72	72	72	72	36	36	36	36													216	216

<b>1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ</b>	
1.1	Целями освоения дисциплины «Композиционное моделирование» являются:
1.2	• развитие объемно-пространственного композиционного мышления с приоритетным решением художественно-образных задач посредством изучения основных видов композиции, свойств и закономерностей построения объемно-пространственных форм в процессе отвлеченного от функции макетно-графического, цвето-пространственного и частично цифрового моделирования.
1.3	• овладение первоначальными навыками композиционного анализа и гармонизации форм, умение выявлять композиционные связи в исторических и современных архитектурных объектах, а также адаптировать отвлеченные композиционные идеи к эскизным образам реальной архитектуры.

## 2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП

Цикл (раздел) ООП: БЗ.Б	
<b>2.1</b>	<b>Требования к предварительной подготовке обучающегося:</b>
2.1.1	Дисциплина базируется на предшествующих курсах «Архитектурная композиция» и «Черчение» довузовской пропедевтической подготовки для поступления в НГАХА. В качестве «входных» требований для освоения дисциплины необходимы первичные знания о средствах композиции, навыки эскизирования, объемно-пространственное мышление, способности генерировать композиционно-целостные идеи и умение графически ясно их выражать.
<b>2.2</b>	<b>Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее:</b>
2.2.1	Освоение данной дисциплины необходимо как предшествующее для следующих дисциплин: Архитектурное проектирование I уровень, Живопись и архитектурная колористика, Теория архитектуры (Композиционно-семиотический анализ). Освоенные знания, умения и владения самыми общими, фундаментальными и непреходящими средствами организации и выражения архитектурно-пространственных форм будут востребованы в реальном профессиональном проектировании

## 3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

**ПК-2: способностью использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения и осуществлять функции лидера в проектном процессе**

<b>Знать:</b>	
Уровень 1	Знание основных видов композиции, приемов «выявления» и «организации» объемно-пространственных форм
Уровень 2	Знание основных принципов построения композиции, приемов достижения композиционной целостности, гармонизации и упорядочения форм и пространств
Уровень 3	Знание различных типов композиционной целостности при взаимодействии разновременных архитектурных объектов
<b>Уметь:</b>	
Уровень 1	Генерировать композиционную идею и последовательно ее развивать в абстрактной модели
Уровень 2	Интерпретировать абстрактные композиционные идеи в творческом процессе создания эскизных проектов архитектурных объектов
Уровень 3	Создавать эскизные модели архитектуры, взаимодействующие на композиционном уровне со значимыми архитектурными объектами окружающего контекста
<b>Владеть:</b>	
Уровень 1	Методами, приемами и средствами объемно-пространственного абстрактного композиционного моделирования
Уровень 2	Приемами творческой интерпретации абстрактных моделей в эскизные образы архитектурных объектов
Уровень 3	Методами и приемами композиционного взаимодействия архитектурных объектов с окружающим контекстом

**ПК-4: способностью демонстрировать пространственное воображение, развитый художественный вкус, владение методами моделирования и гармонизации искусственной среды обитания при**

<b>Знать:</b>	
Уровень 1	Знание спектра основных методов композиционного моделирования: графического, колористического, макетного, компьютерного
Уровень 2	Знание основных особенностей методов развития и подачи абстрактной объемно-пространственной композиции
Уровень 3	Знание достоинств и недостатков различных методов моделирования и особенностей их применения как для абстрактных, так и для эскизных композиционных архитектурных моделей
<b>Уметь:</b>	

Уровень 1	Показать первичную композиционную идею средствами макетирования, ручной и компьютерной
Уровень 2	Создавать широкий спектр вариантов объемно-пространственной композиции, развивать и гармонизовать ее различными методами трехмерного моделирования
Уровень 3	Добиваться максимальной выразительности композиционной идеи различными методами
<b>Владеть:</b>	
Уровень 1	Методами передачи первичной абстрактной композиционной идеи
Уровень 2	Методами комбинаторики, композиционного вариантного поиска, гармонизации и развития идеи различными методами моделирования
Уровень 3	Методами достижения максимальной выразительности как абстрактной, так и эскизной
<b>ПК-8: способностью проводить всеобъемлющий анализ и оценку здания, комплекса зданий или фрагментов искусственной среды обитания</b>	
<b>Знать:</b>	
Уровень 1	Знание основных свойств объемно-пространственных форм и закономерностей их сочетания в абстрактных композициях
Уровень 2	Знание конкретных примеров применения композиционных средств и приемов в исторических и современных реальных архитектурных и градостроительных объектах
Уровень 3	Знание основных принципов, методов, подходов композиционного анализа абстрактных и реальных архитектурно-градостроительных объектов
<b>Уметь:</b>	
Уровень 1	Выявить отдельные закономерности композиции в абстрактной модели
Уровень 2	Видеть взаимосвязь формализованных средств композиции с реальными историческими и современными культурными прецедентами региональной и мировой архитектуры
Уровень 3	Многоаспектно и всеобъемлюще анализировать композиционное устройство отвлеченной модели и конкретного архитектурного объекта
<b>Владеть:</b>	
Уровень 1	Владеть простейшими навыками композиционного анализа абстрактной модели
Уровень 2	Владеть приемами композиционного анализа абстрактной модели и реального архитектурно-градостроительного объекта
Уровень 3	Владеть методами и приемами сравнительного анализа композиционных предпочтений мастеров архитектуры

**В результате освоения дисциплины обучающийся должен**

<b>3.1</b>	<b>Знать:</b>
3.1.1	основные виды композиции, свойства объемно-пространственных форм и закономерности их сочетания, основные принципы построения композиции и приемы достижения композиционной целостности (ПК-4)
3.1.2	• принципы композиционного анализа, гармонизации и упорядочения форм и пространств (ПК-4, ПК-8)
3.1.3	• знать примеры применения композиционных средств в исторических и современных реальных архитектурных и градостроительных объектах (ПК-8)
<b>3.2</b>	<b>Уметь:</b>
3.2.1	выдвигать композиционную идею и последовательно, творчески ее развивать, в том числе адаптировать абстрактные композиционные идеи в творческом процессе создания эскизных проектов архитектурных объектов (ПК-2);
3.2.2	• передавать идеи средствами макетирования, ручной и компьютерной графики,
3.2.3	• видеть взаимосвязь формализованных средств композиции с реальными историческими и современными культурными прецедентами региональной и мировой архитектуры (ПК-8)
3.2.4	• анализировать композиционное устройство отвлеченной модели и конкретного архитектурного объекта (ПК-8)
<b>3.3</b>	<b>Владеть:</b>
3.3.1	методами, приемами и средствами объемно-пространственного композиционного моделирования (ПК-4),
3.3.2	• первичными методами композиционного анализа (ПК-8) и гармонизации (ПК-4)

Код занятия	Наименование разделов и тем /вид занятия/	Семестр / Курс	Часов	Компетенции	Литература
	<b>Раздел 1. Организация основных видов объемно-пространственной композиции</b>				
1.1	Организация фронтальной композиции как рельефной поверхности и ее цветовое	1	8	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
1.2	Организация объемной композиции /Пр/	1	6	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л2.1 Э2 Э3 Э5
1.3	Организация глубинно-пространственной композиции (Конкурсное задание) /Пр/	1	10	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л1.4 Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
1.4	Введение информаторов масштаба в глубинно-пространственную композицию /Пр/	1	6	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л1.1 Л1.2 Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
1.5	Вариативная разработку заданий на основные виды ОПК /Ср/	1	40	ПК-2 ПК-4	Л1.3 Л2.1 Л2.2
1.6	Заключительное занятие, подведение итогов семестра. /Пр/	1	2	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л1.1 Л1.2 Л2.1
	<b>Раздел 2. Выявление основных видов объемно-пространственной композиции</b>				
2.1	Выявление фронтальной композиции средствами пластики /Пр/	2	6	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л2.1 Л2.3 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
2.2	Выявление фронтальной композиции средствами цвета /Пр/	2	4	ПК-2 ПК-4	Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
2.3	Выявление объемной композиции /Пр/	2	8	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
2.4	Цветовое решение объемной композиции /Пр/	2	4	ПК-2 ПК-4	Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
2.5	Выявление глубинно-пространственной композиции (Конкурсное задание) /Пр/	2	12	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л1.1 Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
2.6	Вариативная разработку заданий на основные виды ОПК /Ср/	2	36	ПК-2 ПК-4	Л1.1 Л2.1 Л2.3 Л2.5
2.7	Заключительное занятие, подведение итогов	2	2	ПК-2 ПК-4	Л2.1
	<b>Раздел 3. Выявление конструкции</b>				
3.1	Выявление художественно-оформленной конструкции средствами пластики и цвета (Конкурсное)	3	12	ПК-2 ПК-4	Л2.1 Э2 Э3 Э5 Э6
	<b>Раздел 4. Архитектурные интерпретации абстрактных композиций</b>				
4.1	Архитектурная интерпретация абстрактной композиции на выявление объемной формы к эскизному решению архитектурного	3	4	ПК-2 ПК-4	Л1.3 Э2 Э3 Э5 Э6
4.2	Архитектурная интерпретация абстрактной композиции на выявление конструкции к эскизному решению архитектурного	3	4	ПК-2 ПК-4	Л1.2 Л1.3 Э2 Э3 Э5 Э6
4.3	Виртуальное композиционное моделирование архитектурного объекта на основе абстрактных работ художников-	3	10	ПК-2 ПК-4	Л1.2 Л1.3 Э2 Э3 Э5 Э6
4.4	Доработка макета и электронных моделей	3	4	ПК-2 ПК-4	
4.5	Заключительное занятие, подведение итогов	3	2	ПК-2 ПК-4	
	<b>Раздел 5. Пропорциональные системы анализа и гармонизации</b>				

5.1	Пропорциональные системы «Поли-Золото» и «Уни-Вавилон»: 1.1. Выявление свойств пропорциональных систем «Поли-Золото» и «Уни-Вавилон» 1.2. Сочинение композиций в структурах «Поли-Золото» и «Уни-Вавилон»	4	4	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л1.4 Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
5.2	Гармонизация фронтальной композиции по сеткам «Поли-Золото» и «Уни-Вавилон»	4	4	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
5.3	Анализ произведений архитектуры по сеткам «Золотое сечение» и «Уни-Вавилон» /Пр/	4	4	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6 Э7 Э8 Э9
5.4	Геометрическое подобие: 4.1. Анализ архитектурного объекта по геометрическому подобию 4.2. Поиск окружения для анализируемого архитектурного объекта 4.3. Гармонизация архитектурного окружения по геометрическому подобию /Пр/	4	10	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л1.5 Л2.1 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6 Э7 Э8 Э9
<b>Раздел 6. Композиционный анализ</b>					
6.1	Сравнительный композиционный анализ творчества архитекторов и его графическая модель (Конкурсное задание) /Пр/	4	12	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л2.1 Л2.4 Л2.5 Э2 Э3 Э5 Э6
6.2	ЗаклЮчительное занятие, подведение итогов семестра /Пр/	4	2	ПК-2 ПК-4 ПК-8	Л2.1 Л2.4 Л2.5

### 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

5.1	В процессе реализации программы дисциплины «Композиционное моделирование» используются следующие образовательные технологии:
5.2	Аудиторные занятия:
5.3	• объяснительное чтение с применением ПК и компьютерного проектора с освещением теоретического материала, выдачей задания и показом практических примеров реализации композиционных принципов и приемов из истории и современности архитектуры;
5.4	• практические занятия с консультированием у преподавателя (эскизирование, выполнение чертежей и макетов);
5.5	• практическое занятие – семинар;
5.6	• практические занятия – клаузуры
5.7	Внеаудиторные занятия:
5.8	• самостоятельные практические занятия, в том числе в библиотеке, компьютером классе.
5.9	самостоятельные занятия - подготовка к семинару в малых группах (по 2 человека)
5.10	
5.11	В рамках учебных курсов предусмотрена организация внутренних конкурсов для осуществления рейтинговой системы аттестации студентов.

### 6. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

#### 6.1. Контрольные вопросы и задания

Семестр 1. Раздел 1 Организация основных видов объемно-пространственной композиции

Определение термина «композиция». Основная цель композиционного процесса

Композиционные средства, обеспечивающие визуальную целостность произведений архитектуры

Основные виды объемно-пространственной композиции, морфологические особенности и условия их визуального восприятия зрителем

Принцип «организации» композиции из отдельных элементов. Примеры фронтальной композиции на «организацию» из истории или современности архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов.

Примеры объемной композиции на «организацию» из истории или современности архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов

Морфологические типы пространств. Особенности организации ГПК по типу «улицы» и «площади»

Примеры глубинно-пространственной композиции на «организацию» из истории или современности архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов

Понятия масштаба, масштабности, относительного и абсолютного масштабов Определение и виды основных информаторов масштаба и их размерные характеристики

Примеры разнообразного использования масштабных средств в исторической или современной архитектуре

Семестр 2 Раздел 1. Выявление основных видов объемно-пространственной композиции

Принцип «выявления» геометрических свойств формы и ее положения в пространстве для устранения искажений при восприятии. Выявление основных видов объемно-пространственной композиции.

Понятие геометрической структуры. Виды геометрических структур. Комплексное выявление качественных характеристик формы (массивность, легкость, динамика, статика и т.д.)

Выявление геометрии, пространственного расположения и качественных характеристик фронтальной композиции. Примеры фронтальной композиции на «выявление геометрической структуры» из исторической или современной архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов.

Психологические особенности цветовосприятия. Усиление цветом психологического воздействия качественных характеристик фронтальной композиции.

Выявление геометрии, пространственного расположения и качественных характеристик объемной композиции. Примеры объемной композиции на «выявление геометрической структуры» из истории или современности архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов.

Цветовые пространственные иллюзии, демонстрирующие возможности психологического воздействия цвета – приближение и отделение.

Композиционные средства выявления ансамблевого единства структуры глубинно-пространственной композиции с объемом. Примеры глубинно-пространственной композиции на «выявление» из истории или современности архитектуры и анализ использованных композиционных средств и приемов.

Семестр 3. Раздел 1. Выявление конструкции

Основные типы конструктивных систем. Понятия тектоники и атектоники. Примеры тектоничных и атектоничных объектов из истории или современности архитектуры.

Композиционные средства выявления работы конструкции, визуального усиления напряженности.

Психофизиологические свойства цвета как средства усиления визуальных эффектов напряженной работы конструкции.

Раздел 2. Архитектурные интерпретации абстрактных композиций

Средства и методы адаптации абстрактной композиционной идеи к эскизному решению архитектурного объекта.

Семестр 4. Раздел 1. Пропорциональные системы анализа и гармонизации

Роль пропорционального анализа и гармонизации в творческом проектном процессе архитектора.

Уровни понятия «пропорция».

Пропорция как отношение чисел. Привести пример пропорции в алгебраическом и геометрическом виде.

Пропорция как равенство отношений. Привести пример пропорции в алгебраическом и геометрическом виде.

Пропорция как система отношений. Привести пример пропорции в алгебраическом и геометрическом виде.

Пропорциональные системы «Уни-Вавилон» и «Поли-Золото», их основные числовые и геометрические свойства, особенности построения.

Многообразие свойств пропорциональных систем «Уни-Вавилон» и «Поли-Золото» (ритмо-метрика, системы равных площадей, симметрия и ее виды).

Способы гармонизации фронтальной композиции с помощью сеток «Уни-Вавилон» и «Поли-Золото».

Способы анализа фасада архитектурного объекта по сеткам «Уни-Вавилон» и «Поли-Золото».

Определение геометрического подобия прямоугольников. Привести пример арифметического и геометрического выражения подобия прямоугольников.

Определение прямого и обратного подобия. Проиллюстрировать графически.

Суть графо-аналитического анализа фасада по прямому и обратному подобию.

Типы композиционных взаимоотношений архитектурных объектов в градостроительном контексте.

Способы гармонизации композиции по геометрическому подобию.

Как, используя такие композиционные средства, как пропорция и прием геометрического подобия, можно установить связь нового архитектурного объекта с существующим архитектурным объектом или контекстом.

Раздел 2. Композиционный анализ

Суть и значение композиционного анализа произведений архитектуры.

Триадичная система координат как основа сравнительного анализа творчества архитекторов

## 6.2. Темы письменных работ

2. Реферат "Сравнительный композиционный анализ творчества архитекторов и его графическая модель"

<b>7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)</b>				
<b>7.1. Рекомендуемая литература</b>				
<b>7.1.1. Основная литература</b>				
	Авторы,	Заглавие	Издательство,	Колич-во
Л1.1	А.В. Степанов, В.И. Мальгин, Г.И. Иванова и	Объемно-пространственная композиция: учебное пособие для вузов	М.: Архитектура, 2011	166
Л1.2	Пронин Е.С.	Теоретические основы архитектурной комбинаторики: Учеб. пособие	М.: Архитектура-С, 2004	101
	Авторы,	Заглавие	Издательство,	Колич-во
Л1.3	Рочегова Н.А., Барчугова Е.В.	Основы архитектурной композиции. Курс виртуального моделирования: Учеб. пособие	М.: Издат. центр "Академия",	100
Л1.4	Шубенков М.В.	Структурные закономерности архитектурного формообразования: учеб. пособие	М.: Архитектура-С, 2006	49
Л1.5	Сост. Е.Г. Иванова	Геометрическое подобие: анализ и гармонизация: Учебное пособие для вузов, гриф УМО	Новосибирск: НГАХА, 2008	25
<b>7.1.2. Дополнительная литература</b>				
	Авторы,	Заглавие	Издательство,	Колич-во
Л2.1	Т.В. Гудкова, А.А. Гудков,	Объемно-пространственная композиция: Метод. указания для	Новосибирск: НАрХИ, 1995	99
Л2.2	Смирнова Е.А.	Архитектурная графика: практический курс: Учебное пособие	Новосибирск: Пасман и Шувалов", 1995	176
Л2.3	Смолина Н.И.	Традиции симметрии в архитектуре	М.: Стройиздат, 1990	22
Л2.4	Карнаухов А.В., Иванова Е.Г.	Композиционно-семиотический анализ архитектурного ансамбля: Учебно-методическое пособие	Новосибирск, НГАХА, 2010	30
Л2.5	САЗОНОВ В.И.	Становление графоаналитической теории архитектурной гармонии: (Версия пространственного языка целостности)	Новосибирск, 2002	2
<b>7.2. Электронные образовательные ресурсы</b>				
Э1	Личная библиотека автора-составителя:			
Э2	в электронных носителях в форматах doc, org, jpg, cdr в персональных компьютерах и на дисках CD-R-RW. Многие источники сканированы, распознаны, с составленными алфавитными указателями и определениями терминов.			
Э3	Прилагается электронная версия последних поступлений литературы в библиотеку НГАХА по широкому полю затронутых программой проблем и связанной с ними информации в			
Э4	Перечень обучающих, контролирующих компьютерных программ, диафильмов, кино- и			
Э5	Фото-слайдо-видеотека по разделам курса в методических фондах каф. АТиК в различных носителях (плёночных, макетных, в цифровом виде).			
Э6	Материалы презентаций преподавателей и студентов.			
Э7	ЭБС Московский Кремль. Святые и достопамятности. Историческое описание соборов, церквей и монастырей <a href="http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=61686">http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=61686</a>			
Э8	ЭБС План дворцового комплекса в Ахене <a href="http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=67471">http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=67471</a>			
Э9	ЭБС Образцовый план монастыря <a href="http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=67481">http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&amp;id=67481</a>			
<b>7.3. Программное обеспечение</b>				
7.3.1	Microsoft Office Word 97-2007			
7.3.2	Files/MMIS Lab\Plany\RPD.exe			

7.3.3	SketchUp
7.3.4	Adobe Photoshop
7.3.5	Adobe Reader
7.3.6	CorelDRAW X3
7.3.7	ArhiCAD

<b>8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)</b>	
8.1	Для материально-технического обеспечения дисциплины "Композиционное моделирование» используются: закрепленная за кафедрой аудитория со специальными хранилищами для обширного методического материала и витражами для демонстрации его репрезентативной части, оснащенная компьютерным проектором и ноутбуками, библиотека Новосибирской
8.2	Для осуществления постоянной работы по подготовке преподавателей к занятиям и обновления методического фонда, для выполнения подготовительных работ по участию студенческих работ в различных городских и региональных выставках-конкурсах, кафедра оснащена четырьмя стационарными ПК-комплексами, принтерами, сканерами.



Примеры выполнения заданий учащимися подготовительного отделения

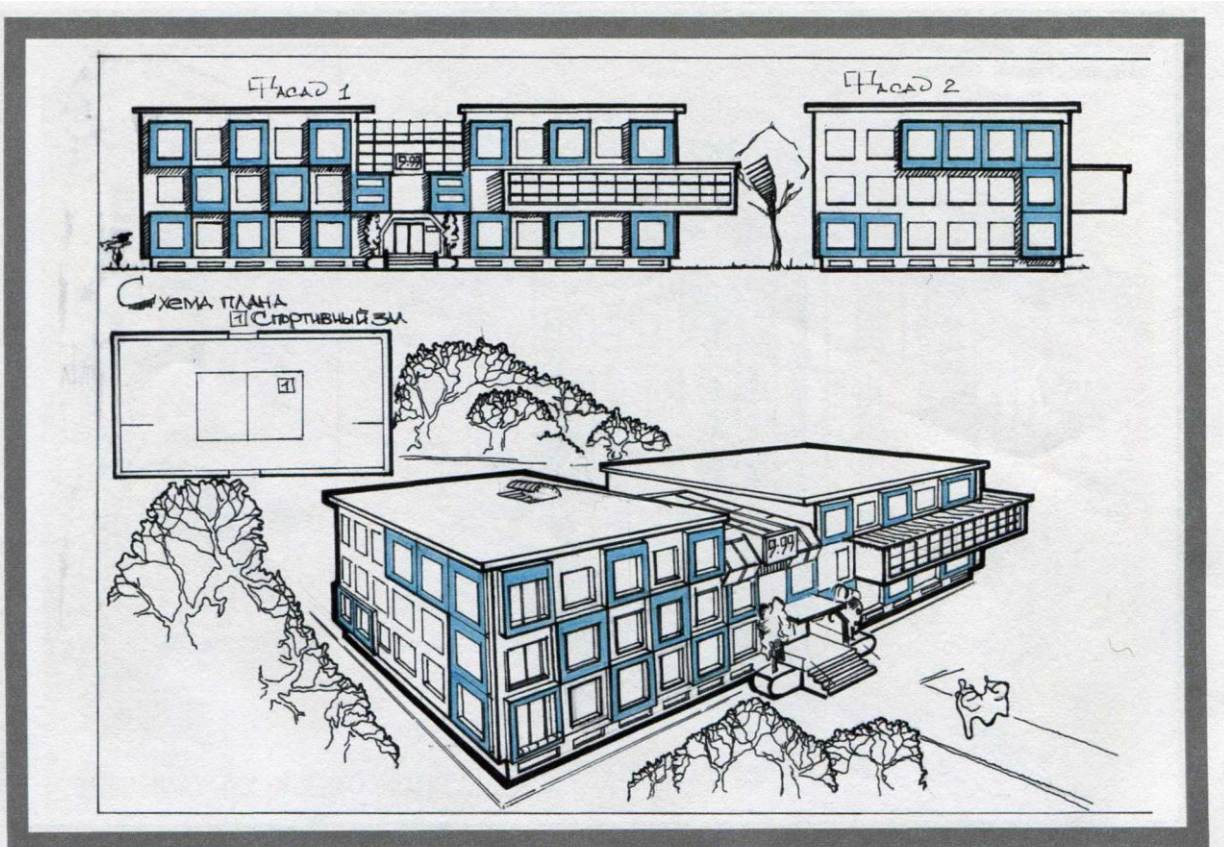


Ил. 1. Автор: Александра Косьяненко

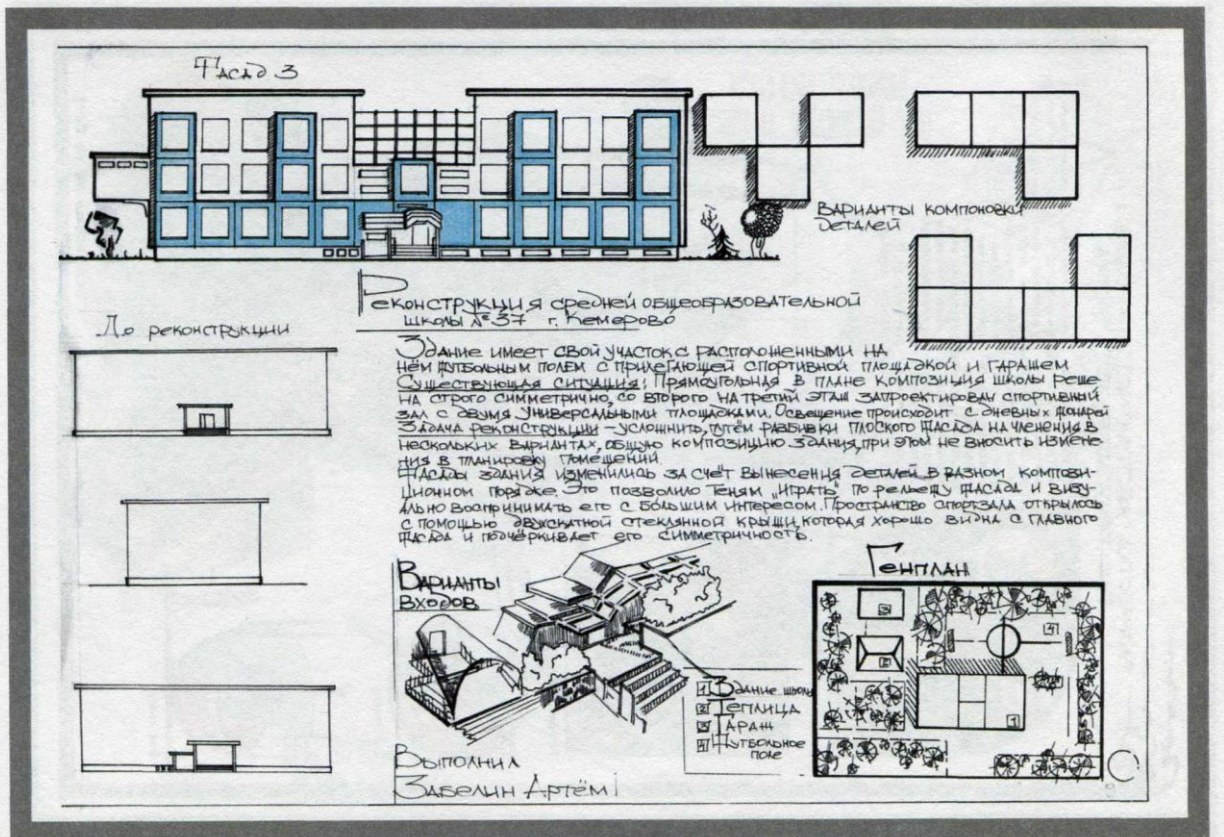


Ил. 2. Автор: Валерия Петунина



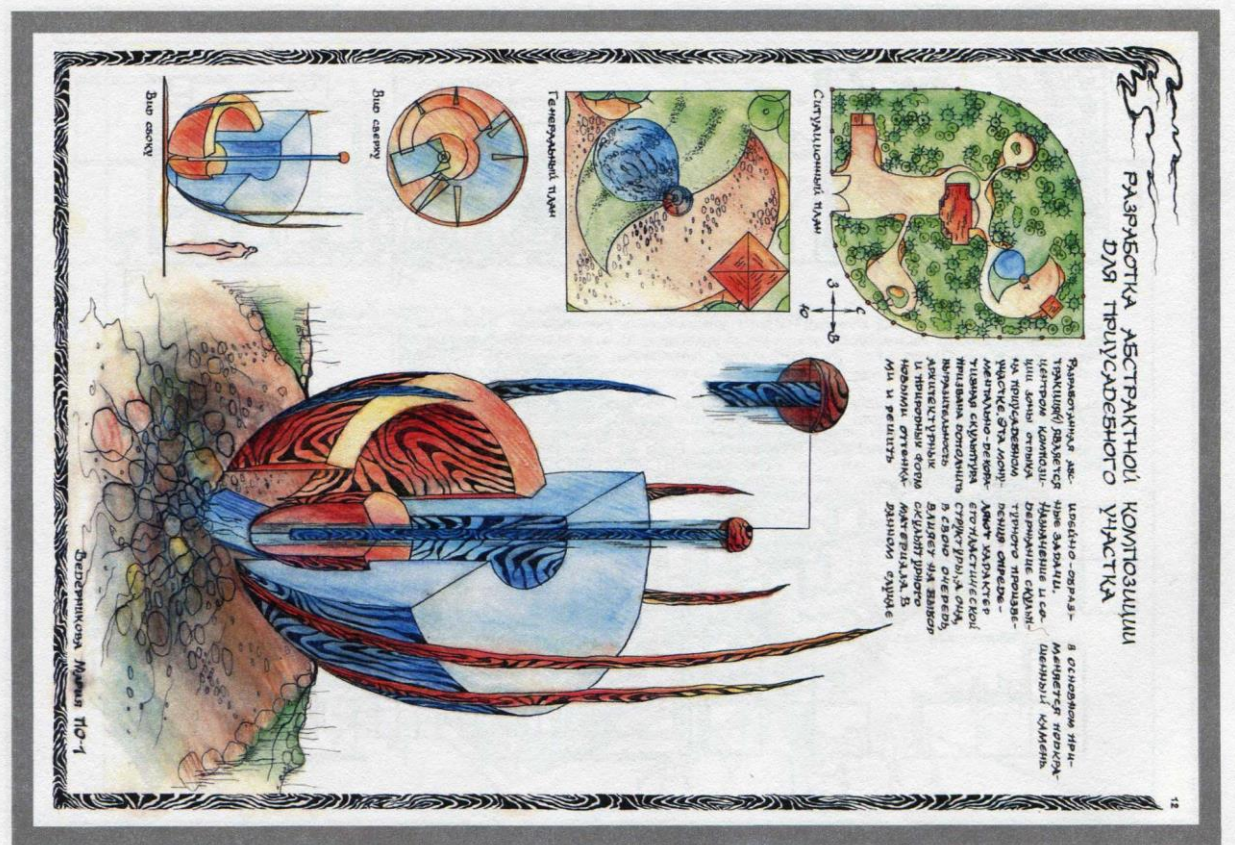


Ил. 3. Автор: Артем Забелин

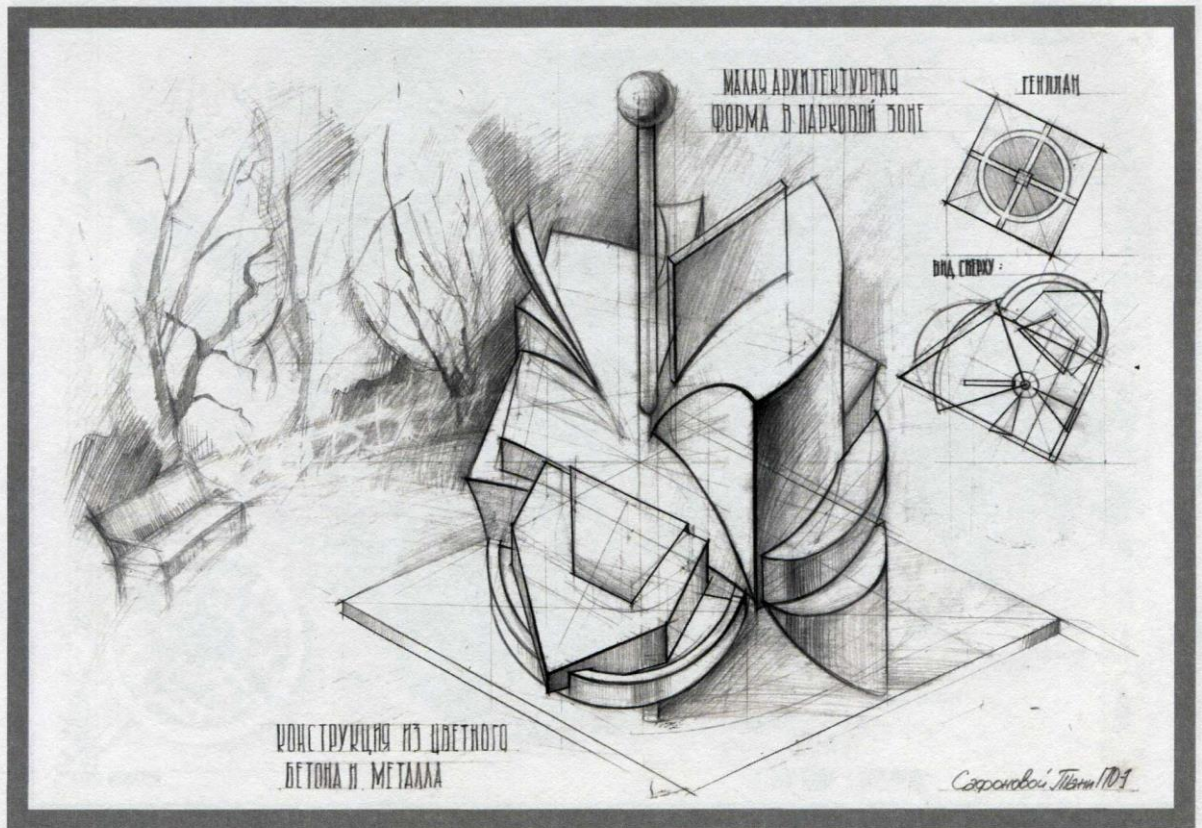


Ил. 4. Автор: Артем Забелин



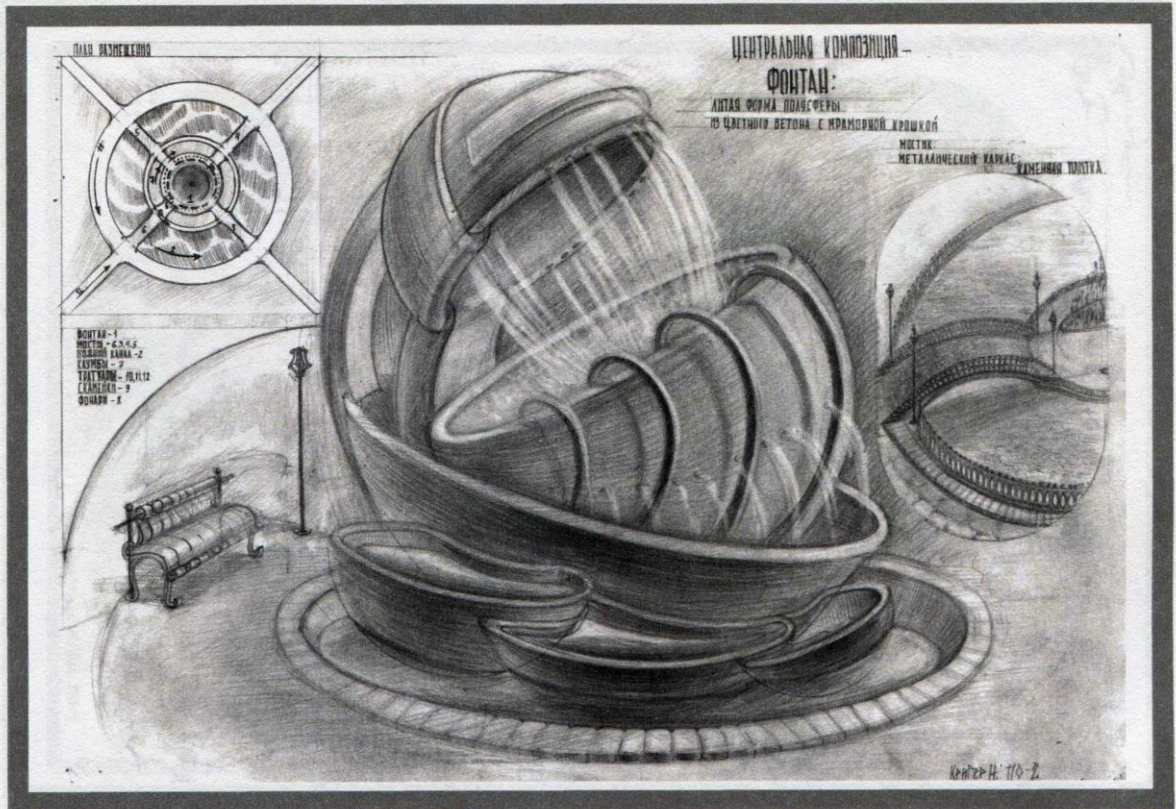


Ил. 5. Автор: Мария Ведерникова

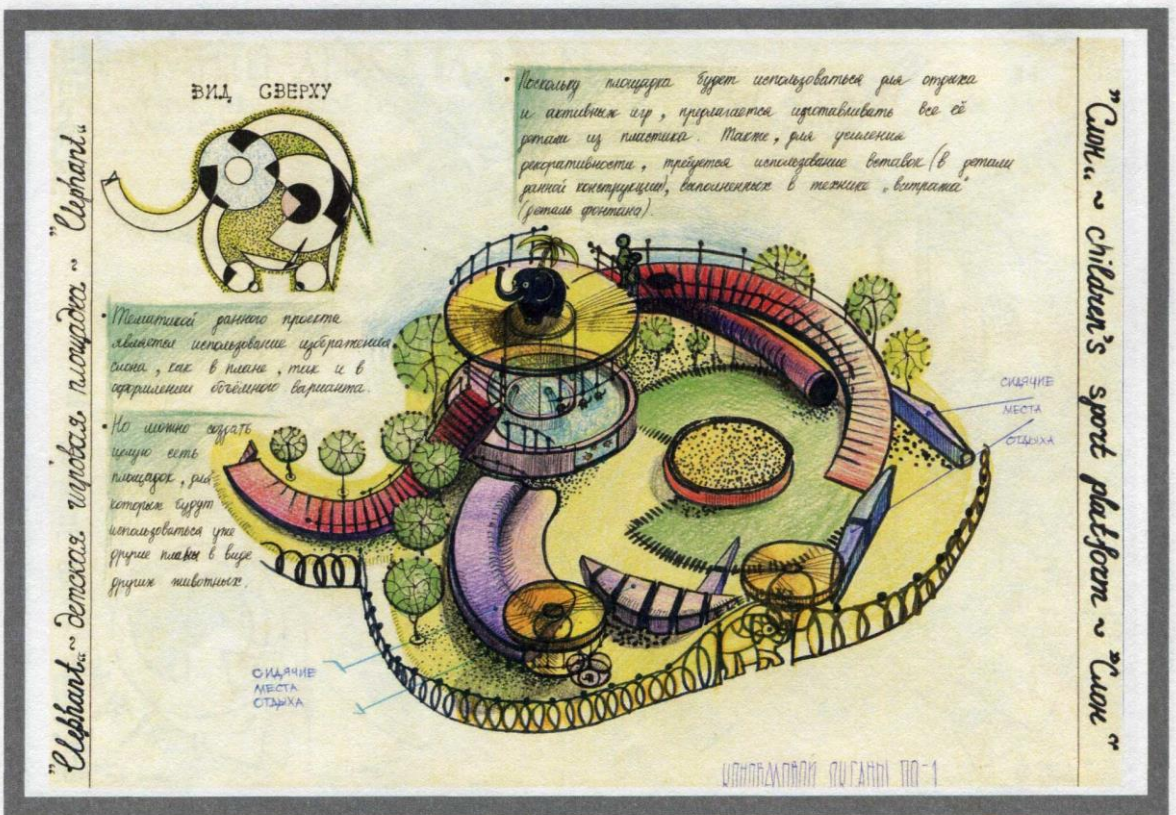


Ил. 6. Автор: Татьяна Сафронова



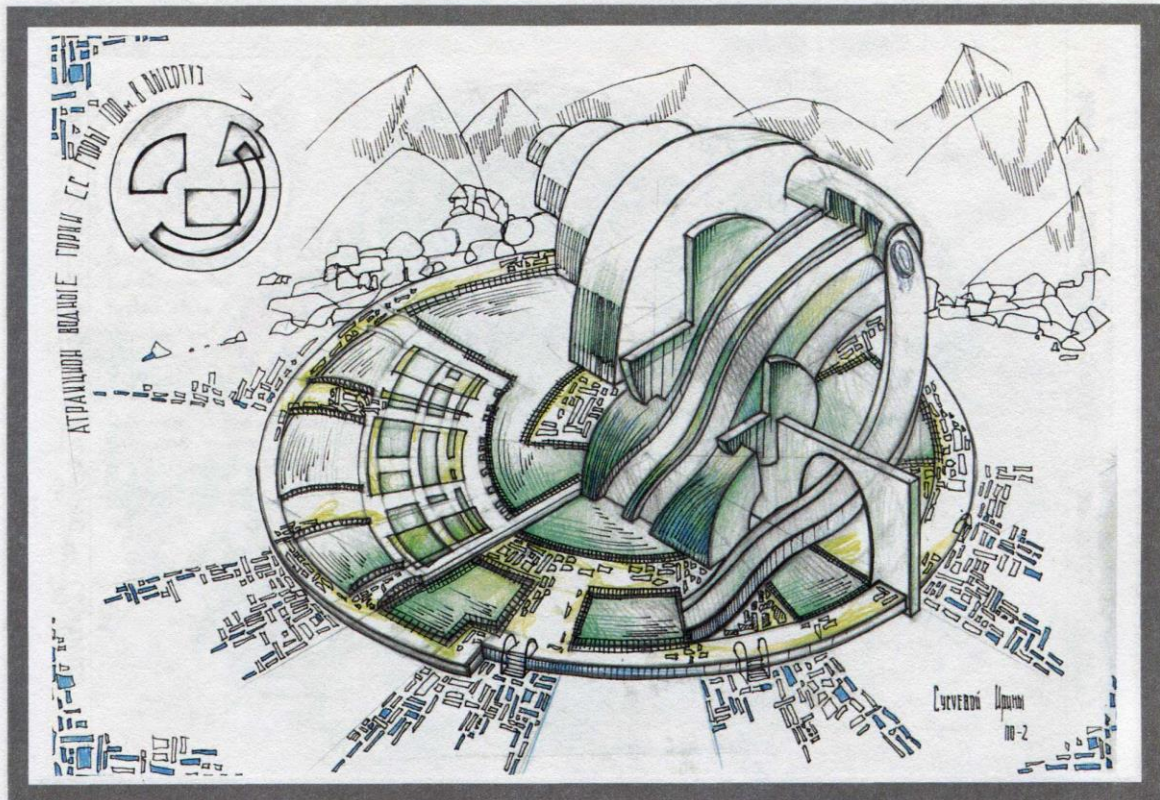


Ил. 7. Автор: Анастасия Кригер



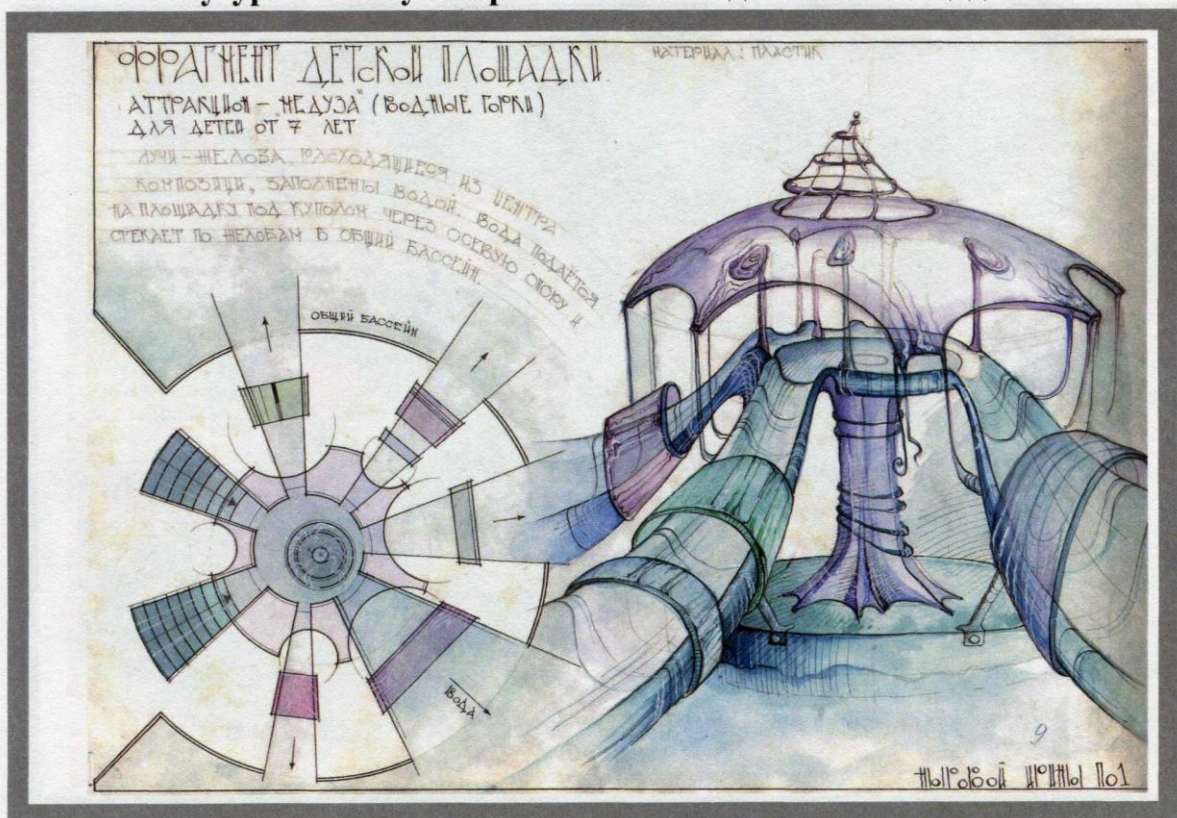
Ил. 8. Автор: Оксана Коновалова





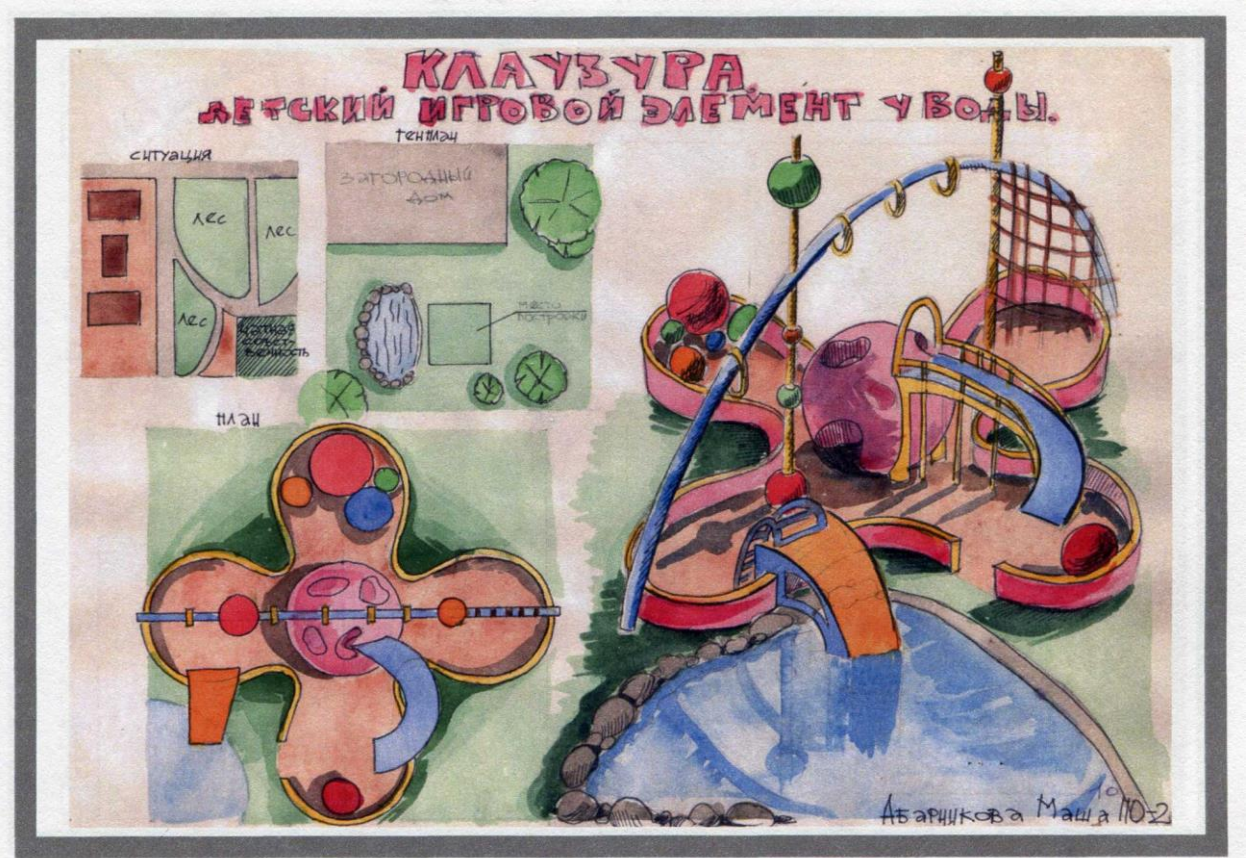
Ил. 9. Автор: Ирина Сусуева

### Клаузура на тему «Игровой элемент детской площадки»

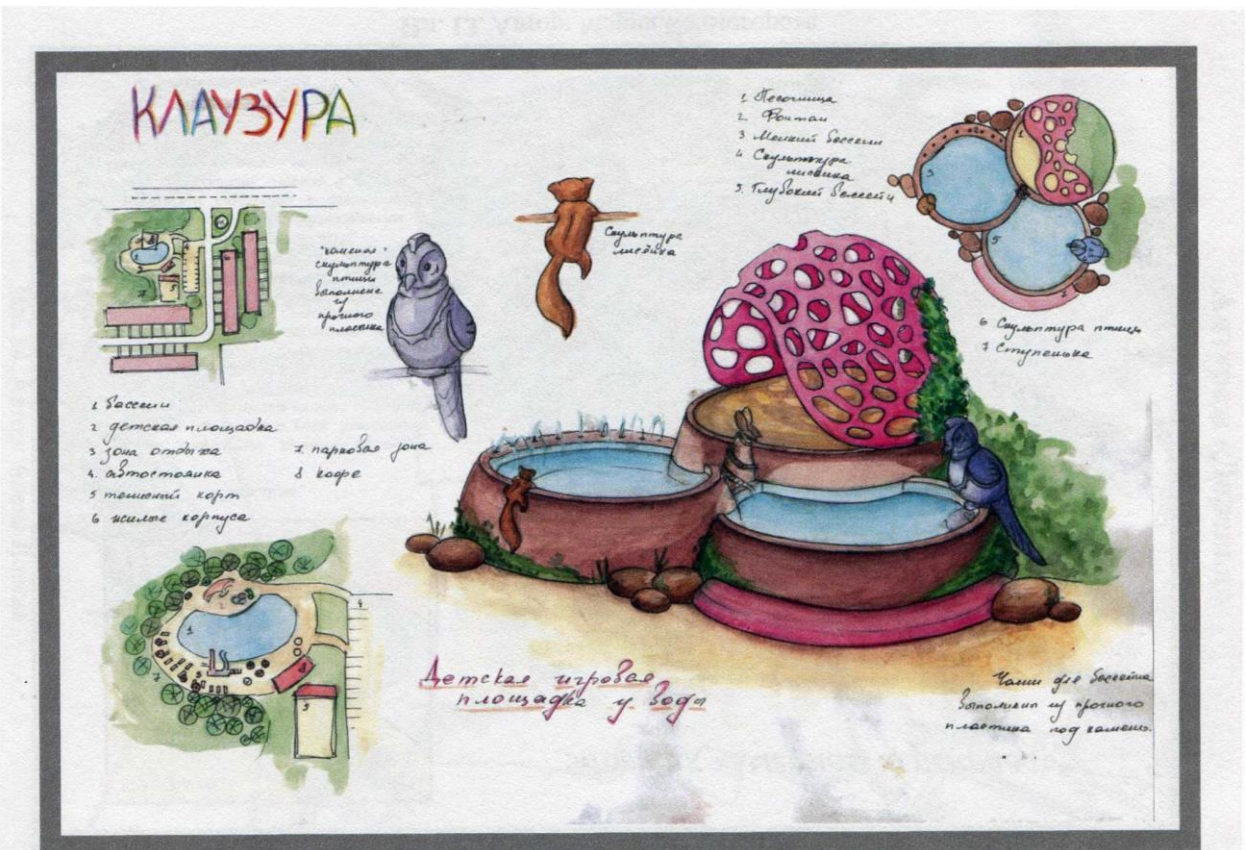


Ил. 10. Автор: Ирина Нырова





Ил. 11. Автор: Мария Абарникова

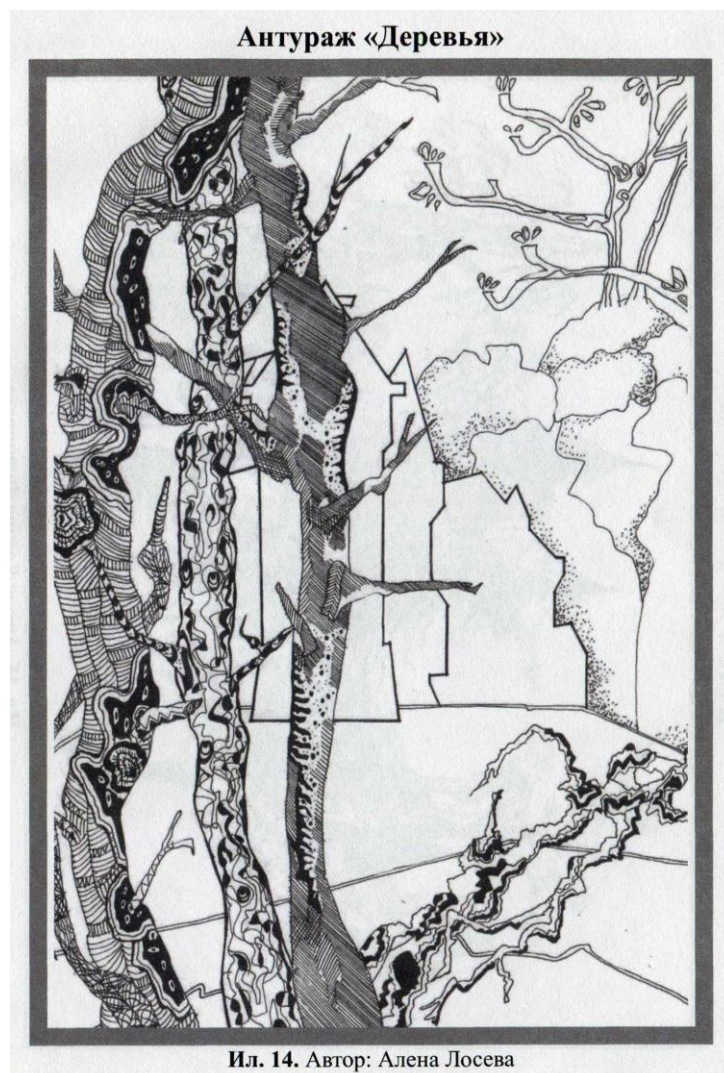


Ил. 12. Автор: Виолетта Ермоленко

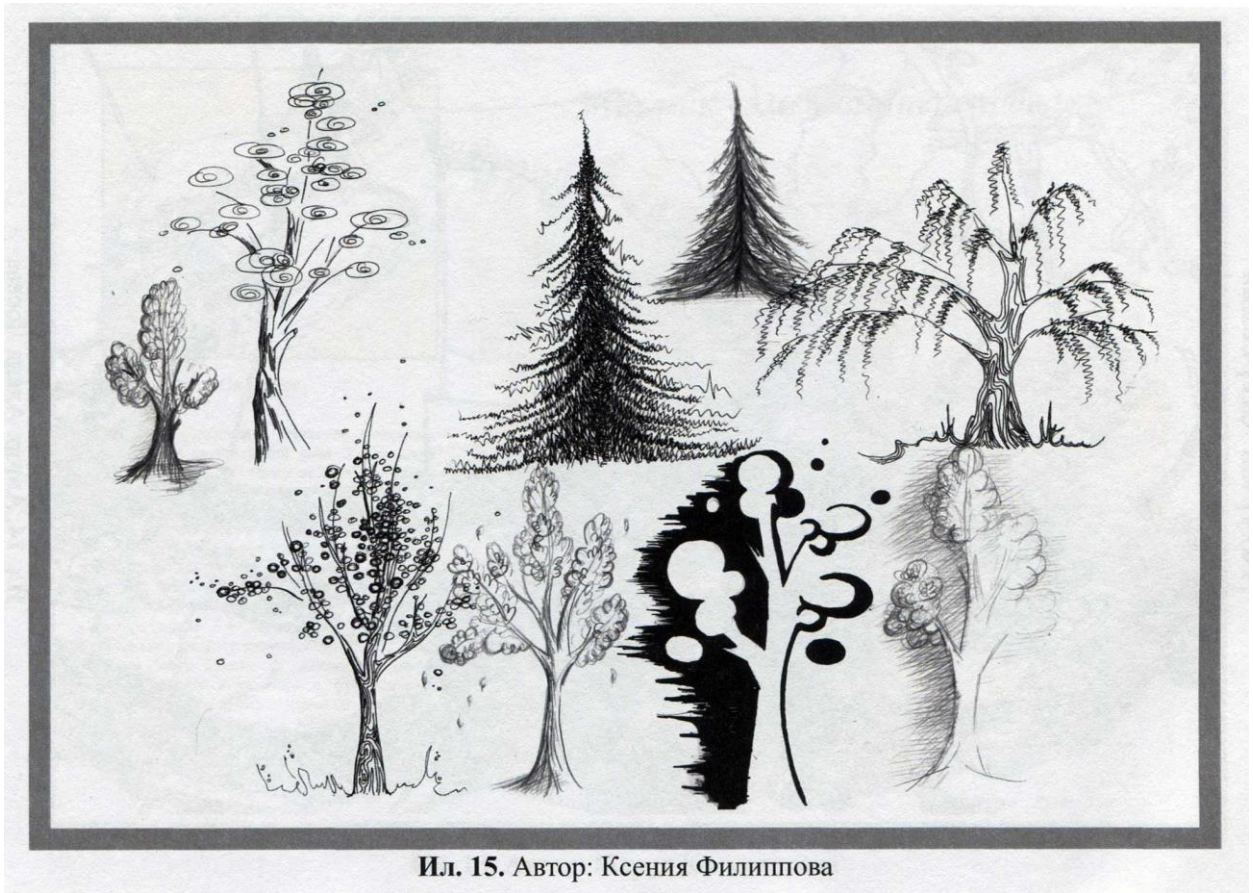




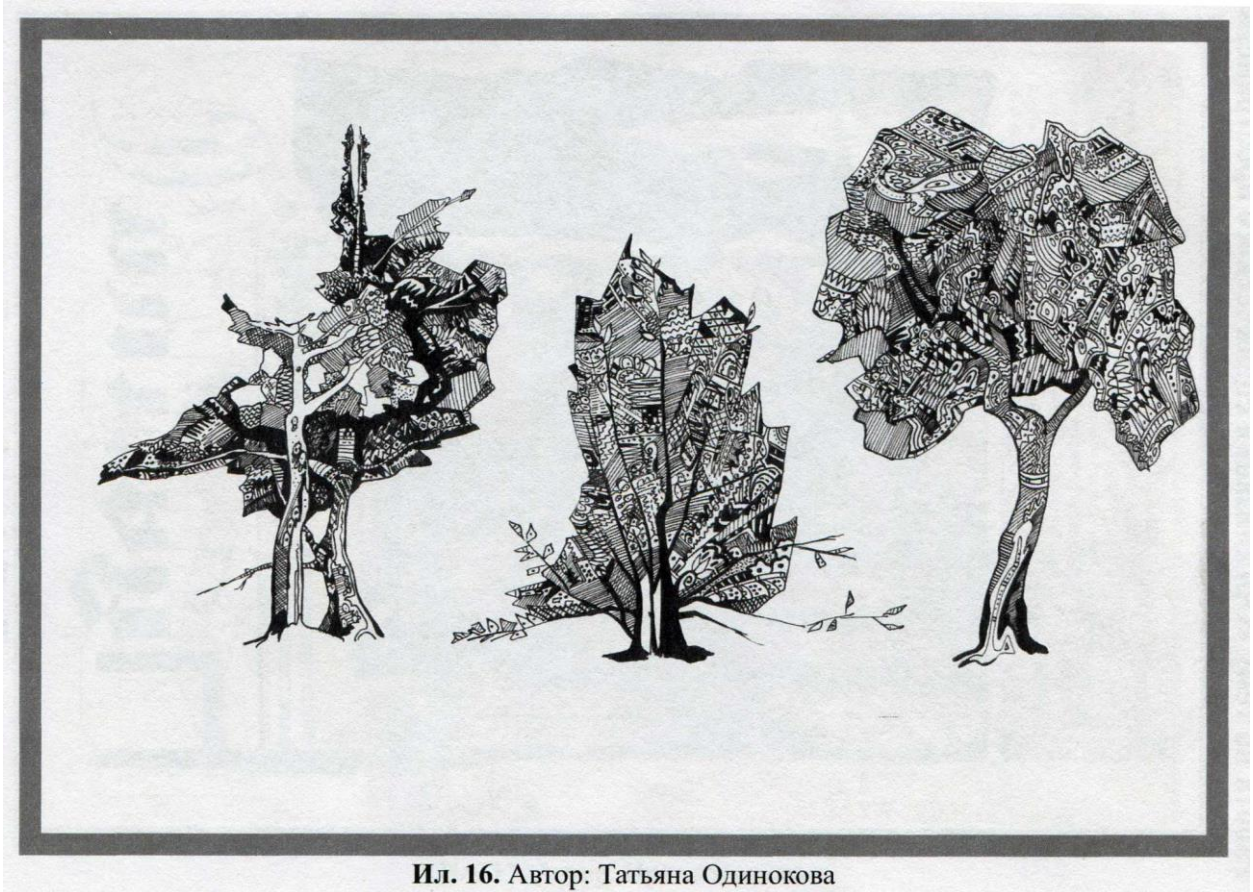
Ил. 13. Автор: Мария Колмогорова





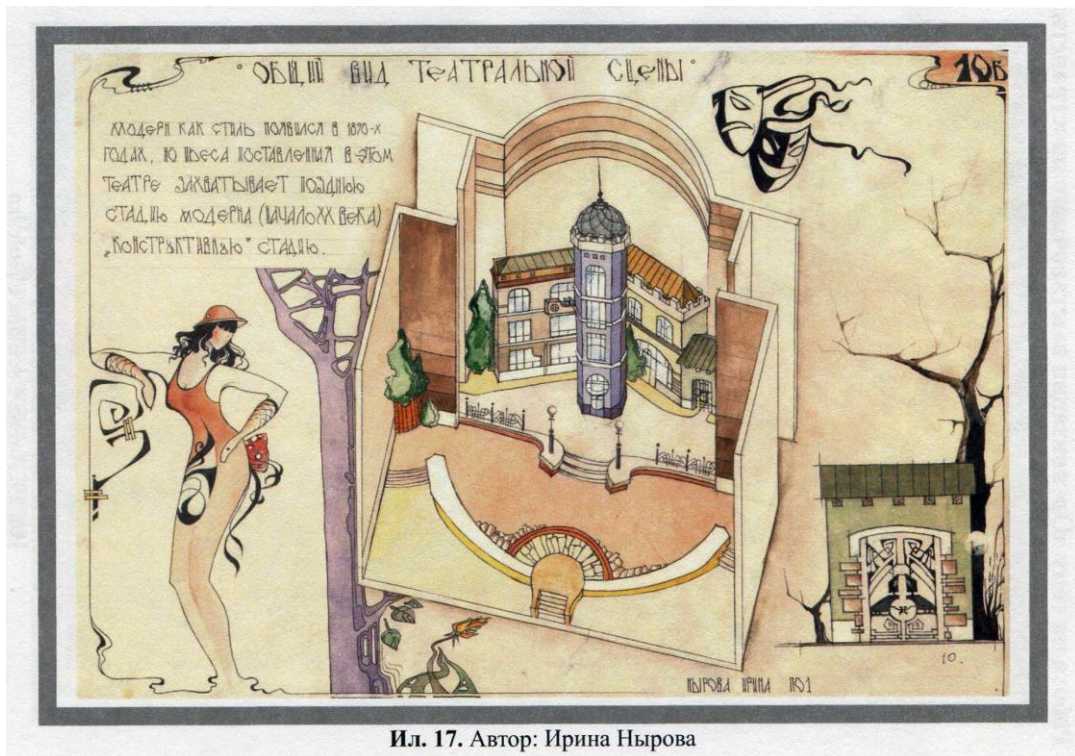


Ил. 15. Автор: Ксения Филиппова



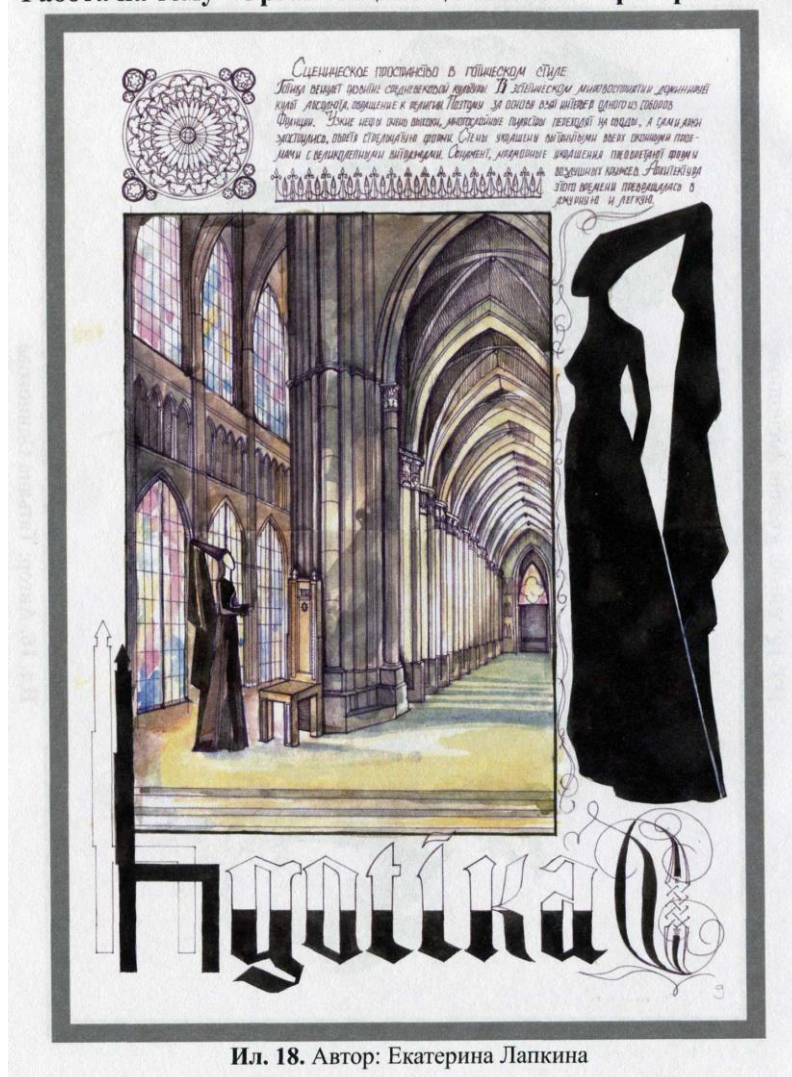
Ил. 16. Автор: Татьяна Одиноква





Ил. 17. Автор: Ирина Нырова

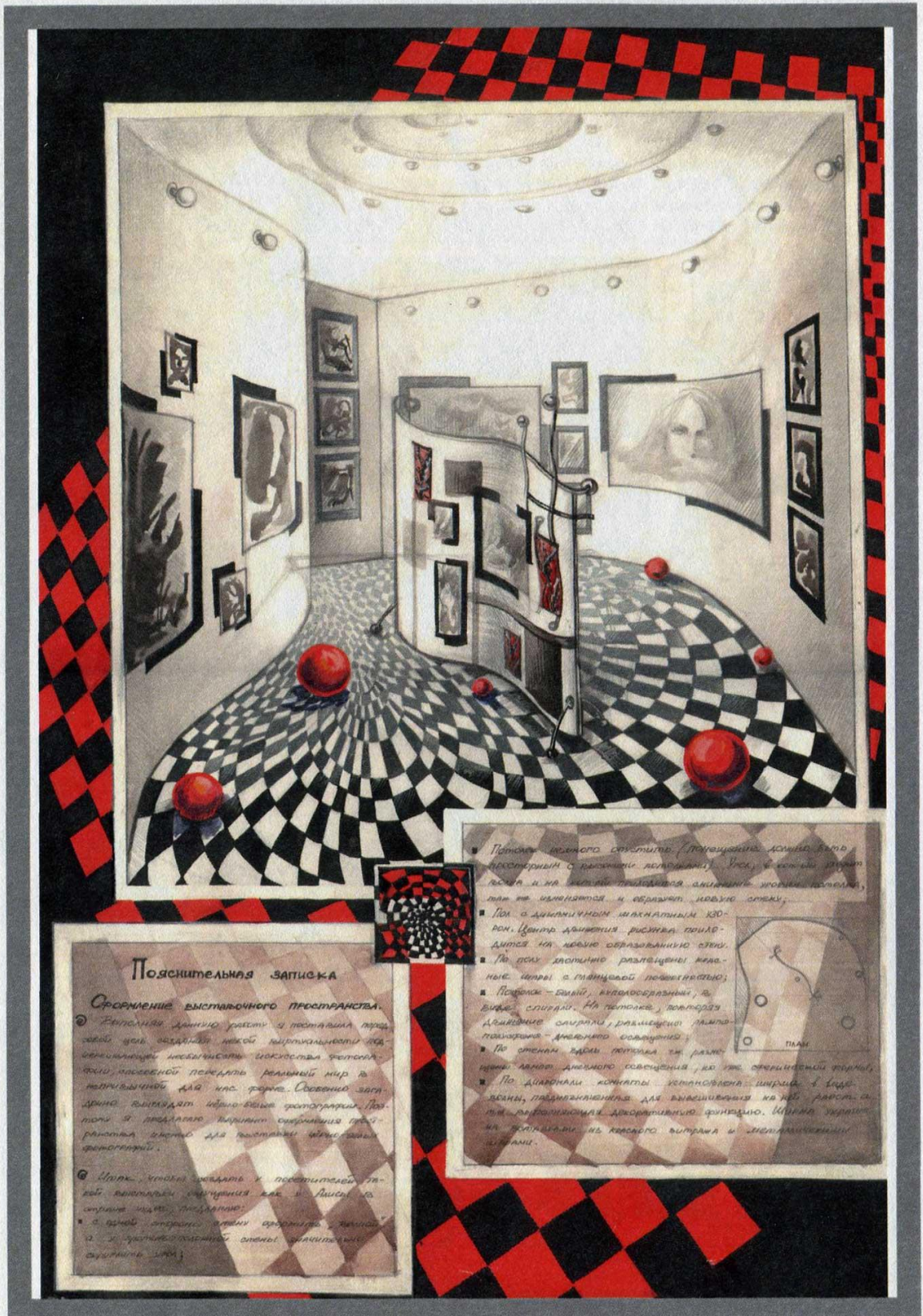
## Работа на тему «Организация сценического пространства»



Ил. 18. Автор: Екатерина Лапкина



# Работа на тему «Организация выставочного пространства»



## Пояснительная записка

### Сформирование выставочного пространства.

В процессе данной работы я постаралась передать свои ощущения некоей выразительности под определенными масштабами пространства выставочного зала, наиболее передать реальный мир в перспективе для нас формы. Своего рода видения и образы, которые существуют в пространстве, а также в пространстве выставочного зала.

В ходе работы я старалась передать то, что я вижу, как и то, что я чувствую, и то, что я думаю.

В ходе работы я старалась передать то, что я вижу, как и то, что я чувствую, и то, что я думаю.

После этого следует отметить, что в процессе работы я старалась передать то, что я вижу, как и то, что я чувствую, и то, что я думаю.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

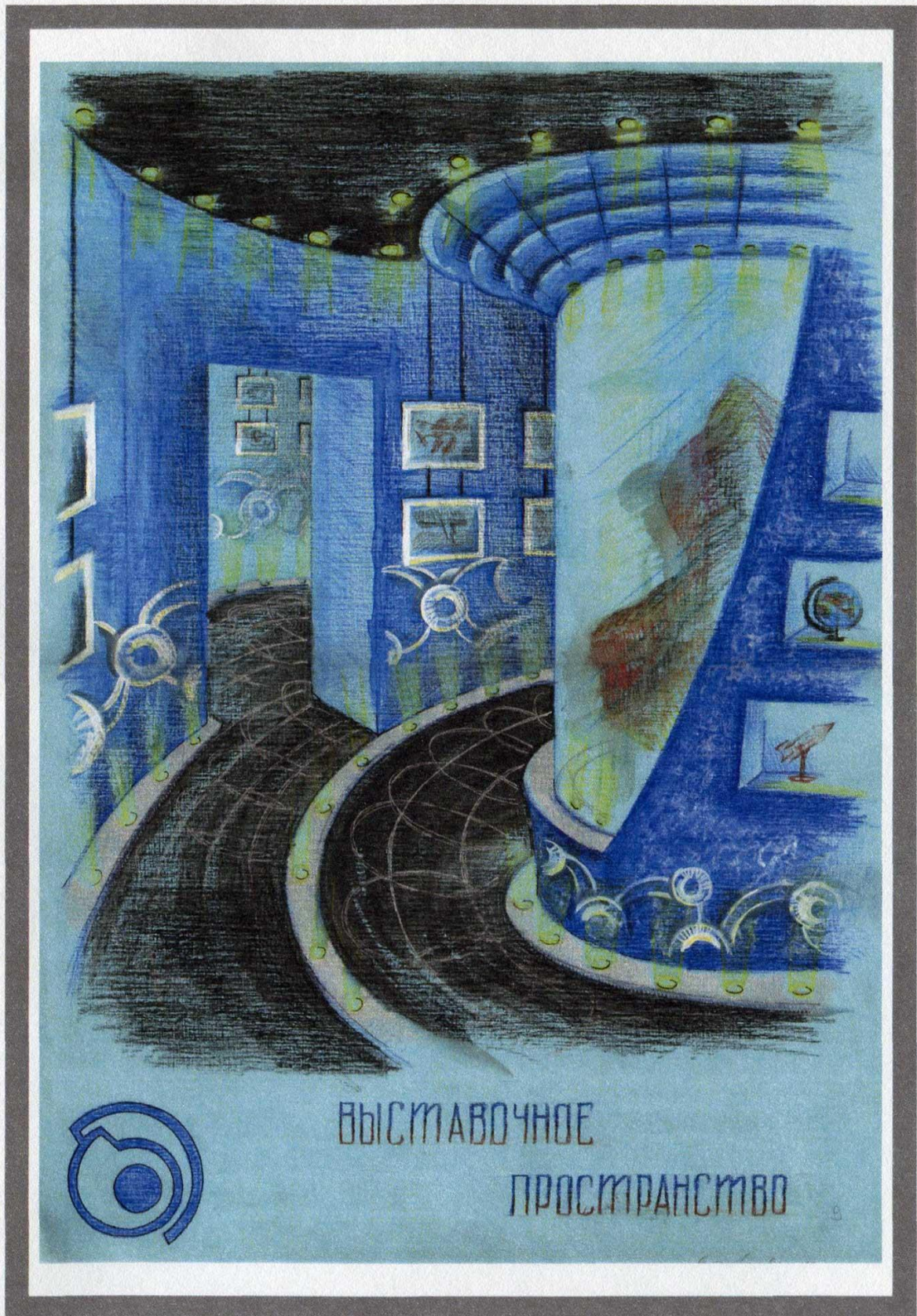
По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

По диагонали комнаты установлена ширма, в виде экрана, предназначенная для вывешивания картин, а также для размещения декоративных элементов. Ширма укреплена на каркасе из дерева и металлических элементов.

Ил. 19. Автор: Светлана Ефименко





Ил. 20. Автор: Оксана Астахова