

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 1 / 2024, Vol. 12, Iss. 1 <https://mir-nauki.com/issue-1-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN124.pdf>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Гончарова, А. Л. Теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в процессе непрерывного образования / А. Л. Гончарова, Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN124.pdf>

For citation:

Goncharova A.L., Orekhova T.F., Kruzhilina T.V. Theoretical substantiation of the complex of pedagogical conditions for the formation of the design culture of future architects by artistic and architectural means in the process of continuing education. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024; 12(1): 44PDMN124. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN124.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

Гончарова Анастасия Леонидовна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова»,
Магнитогорск, Россия
Старший преподаватель кафедры «Архитектуры института строительства, архитектуры и искусства»
Член Союза Художников России
E-mail: c2ng@mail.ru

Орехова Татьяна Фёдоровна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова»,
Магнитогорск, Россия
Профессор кафедры «Педагогического образования и документоведения»
Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: orehovna49@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-2688>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=400867

Кружилина Тамара Васильевна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова»,
Магнитогорск, Россия
Профессор кафедры «Педагогического образования и документоведения»
Доктор педагогических наук, доцент
E-mail: kru.tv@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-2212>
РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=357287
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57205330682>

Теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в процессе непрерывного образования

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому обоснованию комплекса педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в процессе непрерывного образования. В статье раскрывается содержание понятий «условие», «комплекс», «комплекс педагогических условий», и, наконец, «комплекс педагогических условий формирования проектной культуры»

будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в процессе непрерывного образования», а также факторы, которые необходимо учитывать при разработке комплекса педагогических условий. В данном случае это: содержание ключевого понятия — «проектная культура будущих архитекторов», совокупность художественно-архитектурных средств, используемых в системе непрерывного профессионального (вузовского и последипломного) образования архитекторов; логика дидактического процесса, обеспечивающая профессиональную подготовку будущих архитекторов.

Наряду с этим дается обоснование принципа выбора методологических и педагогических подходов и теорий при разработке и последующей реализации комплекса педагогических условий, показана логика их взаимосвязи и взаимообусловленности. С этой целью проводится анализ подходов и теорий, используемых в исследовании и составляющих теоретическую основу реализации педагогических условий. В опоре на феномен «рефлексия» дается анализ рефлексивного подхода в аспекте его содержательного наполнения с позиции философии, психологии и педагогики; показаны преимущества использования данного подхода в решении проблем обучения и воспитания обучающихся, включая студентов; его связь с рефлексивным обучением (практикой), а также раскрываются методы рефлексивного обучения и их использование в процессе реализации в образовательном процессе прежде всего первого, а также последующих педагогических условий формирования у будущих архитекторов проектной культуры. При этом теоретической основой первого педагогического условия является разработанная П.Я. Гальпериным концепция ориентировочной основы деятельности. Организация познавательной-ориентационной деятельности обучающихся в комплексе с рефлексивной практикой способствует формированию у них мотивации к познанию посредством активизации рефлексивных процессов и развитию у студентов способности к самостоятельной ориентировке в учебных и жизненных ситуациях, формированию готовности будущих архитекторов к самопознанию и самоорганизации в художественно-архитектурной деятельности, обеспечивающих устойчивость их потребности в непрерывном профессиональном образовании.

Наряду с рефлексивным в статье обосновывается сущность концептуального подхода и метода автодидактики; обосновывается их направленность на формирование у будущих архитекторов самостоятельности и автономности в учебной и профессиональной деятельности; раскрывается содержание понятия «автодидактика» и логика возникновения у будущих архитекторов потребности в автодидактической практике. Теоретической основой третьего педагогического условия выступает системно-деятельностный подход, который в ряде педагогических исследований зачастую представляется аналогом компетентностного подхода.

Взаимосвязанность методологических подходов и теорий, выступающих в нашем исследовании в качестве теоретической базы комплекса педагогических условий, обеспечивает их направленность на решение стратегической цели — формирование проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами первоначально в процессе профессиональной подготовки в вузе, а в последующем — в процессе непрерывного образования в рамках профессиональной деятельности.

Ключевые слова: условие; комплекс условий; рефлексия; рефлексивный подход; рефлексивное обучение; ориентация; автодидактика; концептуализм; компетентность

Введение

Теоретическое обоснование комплекса педагогических условий, разрабатываемых диссертантом с целью достижения искомого результата, является одной из проблем, с которой сталкиваются исследователи при написании научного педагогического исследования. В связи с этим в данной статье раскрывается один из возможных подходов к теоретическому

обоснованию комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в процессе непрерывного образования.

Как известно, «условие», трактуется как «...обстоятельство, от которого что-нибудь зависит»; «правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности». В нашем исследовании мы по отношению к педагогическим условиям мы оперируем понятием «комплекс», которое используется в различных науках и в самом общем смысле означает совокупность, сочетание объектов, предметов, действий, тесно связанных и взаимодействующих между собой и образующих единую целостность. Характеризуя данное понятие, Н. Ипполитова и Н. Стерхова утоняют суть понятия «комплекс педагогических условий» как «комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом» [1]. На основе предложенного названными авторами определения, под комплексом педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в системе непрерывного профессионального образования мы понимаем комплекс специально аргументированных и взаимодействующих между собой направлений образовательной деятельности обучающихся, в единстве образующих целостность и в совокупности обеспечивающих эффективность организации процесса формирования проектной культуры будущих архитекторов в процессе освоения учебных дисциплин художественной и архитектурной направленности.

При разработке комплекса педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов мы, прежде всего, опираемся, на разработанную нами структурно-функциональную модель понятия «проектная культура будущих архитекторов» и на основе этой модели на содержание уточнённого понятия «проектная культура будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами». *Проектную культуру* мы рассматриваем как важную, непрерывно развивающуюся часть профессиональной проектной культуры архитектора и определяем ее как *интегративное профессионально-личностное качество*, проявляющееся в *интеграции*:

- Знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в области проектирования, планирования и прогнозирования результатов, их эффектов и рисков в строительстве объектов различной важности.
- Теоретического и практического мышления, способствующих проявлению готовности действовать в нестандартных ситуациях и находить креативные решения.
- Творческого начала и нормативно-ценностного отношения к проектируемой и практически воплощённой реальности.
- Духовных и материальных замыслов и потребностей, реализуемых в преобразовании окружающей среды.
- Личностных качеств — любознательности, широкой эрудиции, креативности, самостоятельности, трудолюбия и ответственности необходимых в проявлении социальной активности и гражданской позиции.
- Способности к адекватной оценке и рефлексии проектов и результатов проектной деятельности [2]. Мы полагаем, что, разработанный нами комплекс педагогических условий обеспечивает формирование проектной культуры будущих архитекторов такого уровня, достижение которого отражается в структуре ключевого понятия нашего исследования.

Во-вторых, мы учитываем и тот факт, что профессиональная подготовка будущих архитекторов обеспечивается дидактическим процессом. По мнению В.П. Беспалько, структуру любого дидактического процесса можно представить в виде трёх взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов, обеспечивающих ему технологичность и гарантированную завершённость этого процесса в совокупности: мотивационной направленности, собственно познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью учащегося со стороны педагога [3].

Исходя из этих соображений, комплекс педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в системе непрерывного образования, разработанный нами, реализуется посредством:

- Включения студентов в познавательно-ориентационную деятельность художественно-архитектурной направленности, способствующую развитию их мотивации к познанию и способности логически мыслить.
- Активизации творческого потенциала будущих архитекторов как элемента автодидактики на разных этапах обучения посредством привлечения их в разработку информационно-технологического обеспечения образовательного процесса по предметам художественно-архитектурной направленности.
- Выполнения студентами индивидуальной и коллективной проектной работы на основе полученных в процессе художественно-архитектурной подготовки профессиональных знаний, умений и нормативно-ценностных ориентиров.
- Вовлечение будущих архитекторов в рефлексивно-оценочную деятельность процесса и результата своей проектной и в целом образовательной деятельности.

Педагогические условия формирования проектной культуры будущих архитекторов

Первое педагогическое условие направлено на включение студентов в познавательно-ориентационную деятельность художественно-архитектурной направленности, способствующую развитию их мотивации к познанию и способности логически мыслить.

Теоретической основой данного условия является рефлексивный подход (Н.Г. Алексеев [4], П.Я. Гальперин [5], И. Н. Семёнов [6], Г.П. Щедровицкий [7] и др.), реализуемый через рефлексивное обучение; и концепция ориентировочной основы деятельности (ООД), разработанная П.Я. Гальпериным и реализующаяся в психологии психотехнологией поэтапного (планомерного) формирования умственных действий и понятий [5].

Рефлексивный подход и концепция ориентировочной основы деятельности тесно между собой связаны и дополняют друг друга, обеспечивая реализацию на практике первого педагогического условия, поскольку способствуют формированию мотивации познавательной деятельности обучающихся на основе рефлексивных процессов и развитию у студентов способности к самостоятельной ориентировке в учебных и жизненных ситуациях, приобщая их к систематической работе мысли: анализируя, синтезируя, сопоставляя, раздумывая, делая выводы и обобщения.

Следует отметить, что рефлексивный подход и концепция ориентировочной основы деятельности являются базовыми при решении не только первого, но и трёх последующих педагогических условий в соответствии со специфическими теоретическими посылами конкретно данных условий, поскольку рефлексия, рефлексивное обучение — это пролонгированный процесс, который, являясь приоритетным первых этапах формирования проектной культуры будущих архитекторов, продолжается в дальнейшем на всех других.

Аналогичным образом обеспечивается и реализация ориентировочной основы деятельности (ООД) будущих архитекторов — переход студентов с одного уровня ООД на другой осуществляется постепенно, усложняясь от курса к курсу. В этом взаимопроникновении теоретических основ педагогических условий в процессе их реализации, по сути, и заключается смысл комплексности решения проблемы формирования проектной культуры будущих архитекторов.

В связи с этим представляется целесообразным кратко остановиться на рассмотрении специфики трактовки рефлексивного подхода как философской, психологической и педагогической категории. Отталкиваясь от содержания понятий «рефлексия» и «подход», *рефлексивный подход* в самом общем смысле можно представить как совокупность приёмов (самонаблюдения, анализа, оценки и т. д.) и средств (литературы, искусства, материальных результатов деятельности и т. д.) изучения человеком своего внутреннего мира, своих чувств и эмоций, своих мыслей и действий, влияющих на его развитие.

В философии рефлексивный подход рассматривается как особая методология, предполагающая критическое отношение человека к собственному мышлению, исследованию собственной психики и позволяющая субъекту понимать себя и окружающий мир. В психологии рефлексивный подход направлен на выявление внутренней роли самопознания и саморегуляции в строительстве психики человека. Педагогической составляющей рефлексивного подхода является наблюдение индивида за процессом своего развития, выявление причинно-следственных связей и оценка результатов. При этом особенно важно, что в процессе педагогической рефлексии, как отмечает Т.Э. Сизикова, выстраивается механизм поведения, модель жизнедеятельности человека [8].

В последние десятилетия учёных и педагогов интересует теория и практика рефлексивного обучения, рефлексивной практики. Учёные сходятся во мнении, что рефлексивная практика — это навык, которому можно научиться, и впоследствии оттачивать на протяжении всей жизни. По сути, *рефлексивное обучение* — это пространство реализации в образовательном процессе рефлексивного подхода в действии (М.В. Голубева [9], И.Н. Семёнов [6], Н.М. Пинегина [10], В.Н. Прасолов [11] и др.). Обобщая существующие подходы к пониманию рефлексивного обучения, можно рефлексивное обучение (практику) рассматривать как *размышления* человека о том, что он делает. При таком понимании рефлексивное обучение тесно связано с концепцией *обучения на собственном опыте*, то есть с *автодидактикой*, поскольку способствует формированию у обучающихся активного отношения к познанию и к жизни вообще. Таким образом, размышление, как основа рефлексивного обучения, является циклическим процессом, направленным на развитие у обучающихся умения осознавать свои профессиональные знания и навыки, оспаривая, как пишет Д. Шон, который ввел понятие «размышление» в рефлексивный лексикон, «предположения повседневной практики и критически оценивая собственные реакции на возникающие ситуации». Исходя из этого, он рассматривает рефлексивную практику как критическое осмысление опыта, как «способность к размышлению о действиях для участия в процессе непрерывного обучения»; как рефлексию в действии, и как размышление над действием [12].

Рефлексивное обучение помогает студентам осознавать свой путь развития и понимать свои сильные и слабые стороны; способствует развитию самокритичности, умения анализировать свои действия, а также рефлексивного мышления в целом. Педагог, размышляя со студентами об актуальных вопросах, затронутых в лекции, либо на практических занятиях, вовлекает их в активное участие в обучении. Причём, по ходу этих размышлений педагог понимает, что нужно улучшить, чтобы поддержать развитие и профессиональное становление будущих архитекторов. Благодаря этому студенты получают не только теоретические знания,

но и богатый практический опыт, начинают мыслить более творчески, изобретательно и находчиво и в результате становятся готовыми к новым способам и методам мышления. Для тренировки рефлексивных способностей студенты постоянно вовлекаются в групповое решение проблемных задач, в анализ возникающих учебных и бытовых ситуаций, в размышление по поводу результатов проектной деятельности и пр.

Таким образом, рефлексивный подход в обучении дает возможность воспитывать студентов, уверенных в своих знаниях, умениях и компетентности. В процессе размышлений они встречаются с новыми проблемами и задачами, принимают более сложные вызовы, что обеспечивает создание в их опыте надежной базы знаний, а в их личности уверенности в успехе любого дела. Размышление является важнейшей способностью будущих архитекторов, обеспечивая им в дальнейшем процессе непрерывного образования важнейшую для современного мира способность: в заданных обстоятельствах в условиях неопределенности эффективно *решать разные проблемы* — профессиональные и жизненные.

Рефлексивный подход позволяет также обучать студентов в процессе ориентированию в информации в профессиональных и жизненных ситуациях. По мнению П.Я. Гальперина, ориентировка в ситуациях, где невозможны шаблонные действия, где действия по готовому образцу неэффективны, не имеют смысла и даже опасны, — это основная функция психической жизни личности. Этот вывод закономерно следует уже из описания самого типа ситуаций, когда нужна психика: это те ситуации, когда нет готового механизма для успешного решения задачи [5]; ситуации, с которыми архитектор встречается сегодня в крайне динамичном, постоянно меняющемся мире, где социальные образцы теряют актуальность, а опыт обесценивается очень быстро, поэтому бессмысленно усваивать шаблоны, которые моментально устаревают. Причем данный тезис, как считают Т.Д. Марцинковская, В.Р. Орестова [13], справедлив как для предметного мира, так и для области социальных взаимодействий, смыслов, ценностей. Следовательно, только навык в рефлексии обеспечивает студентам возможность эффективного действия.

Рефлексия же, по мнению И.Н. Семёнова, есть не что иное, как опосредованная культурным развитием смысловая ориентировка человека в мире [6]. Именно такая ее функция обеспечивает *педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью студентов*, которое осуществляется на двух уровнях — репродуктивном и творческом. Правильный выбор способа организации управления процессом профессиональной подготовки будущих архитекторов обеспечивает завершённость дидактического процесса. Поясним сказанное.

На первом — *репродуктивном* — уровне педагог выполняет активную функцию в управлении учебно-познавательной деятельностью студентов: во-первых, объясняет, возбуждает интерес к художественно-архитектурной деятельности, иллюстрирует, показывает способы деятельности; во-вторых, осуществляет «жёсткий» контроль полноценности выполнения студентами всех заданных ему учебно-познавательных действий, следит за качеством их выполнения и принимает участие в исправлении ошибок и корректировке недостатков, то есть осуществляет управление процессом усвоения студентами знаний, умений и навыков. Однако владение знаниями как таковыми в перспективе начинает проигрывать умению их добывать, поэтому на втором — *творческом* — уровне главной задачей педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов становится нацеленность на развитие умения самостоятельно добывать необходимые знания, так как чем более гибким будет это умение, тем более актуальная информация будет получена. Особое значение при этом приобретает способность *отказываться* от имеющихся *образцов* действий и социальных взаимодействий в пользу способности к переструктурированию опыта, поиску и нахождению новых вариантов взаимодействий. Таким образом, правомерно заключить, что готовность человека к изменениям, умение правильно ориентироваться в различных ситуациях

жизни, протекающей в современном мире в условиях многозначности и неопределенности, создавать адекватный план действий, строить субъективный образ объективного мира оказывается необходимой основой для эффективного развития и самореализации развития, ибо по П.Я. Гальперину, «самое важное в жизни — правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» [5, с. 191].

Все сказанное позволяет провести параллель между учебной познавательной и *познавательно-ориентационной деятельностью* студентов, которую, в совокупности со способностью будущих архитекторов к рефлексии, можно определить, как систему активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности); единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. При таком понимании познавательно-ориентационной деятельности протекание всех познавательных процессов (ощущения, восприятия, внимания, представления, воображения, памяти, мышления и речи) происходит в их гармоничной взаимосвязи при созерцании объекта изображения, его анализа, словесного описания, мысленного композиционного расположения на листе ватмана и пр. При этом и чувственная, и логическая ступени познания находятся в единстве, переходят друг в друга, дополняя друг друга.

Следует особо отметить, что в процессе архитектурного рисования в познание включаются такие формы мыслительной деятельности, как предвидение, воображение, интуиция, которые на основе накопленных учебных знаний и умений дают студентам возможность предугадывать дальнейшее развитие предметов и явлений окружающего мира. Таким образом, систематическая работа по развитию познавательно-ориентировочных рефлексивных действий способствуют формированию у студентов познавательных мотивов, так как именно они побуждают их к деятельности, поскольку известно, что познавательные мотивы могут порождаться как содержанием учения, так и самим процессом учения.

Раскрывая теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования у обучающихся проектной культуры, следует особо сказать об особенностях освоения ими ориентировочной основы действий (ООД), которая на первом курсе, согласно классификации, П.Я. Гальперина [5], соответствует освоению студентами ООД первого типа и, вследствие этого, *адаптационному уровню* проектной культуры будущих архитекторов. На этом уровне студенты могут в общем виде сформулировать цели и задачи собственной образовательной деятельности; обнаруживают достаточный уровень развития положительного отношения к проектной деятельности, однако знания их еще фрагментарны, недостаточно осознаны. Объясняется этот факт тем, что у первокурсников нет еще ценностного отношения к значимым для архитектора профессиональным знаниям, так как полученные ими в средней школе практические навыки проектной деятельности и проективные умения недостаточно отрефлексированы, а также слабо усвоена последовательность проектных действий.

На первом же курсе в процессе осознанного освоения ООД студенты начинают понимать, что приобретенные ими в процессе школьного обучения проектные умения и навыки, несмотря на их недостаточный качественный уровень, являются ориентиром, позволяющим адаптироваться в новой проектной ситуации профессионального уровня, то есть в той деятельности которая будет в последующем составлять основу всей направлений их профессиональной деятельности. Следует отметить, что именно на этом этапе параллельно развивается способность и к общей рефлексии, и к профессиональной рефлексии. Познавательно-ориентационной деятельности будущих архитекторов присуща также функция формирования у будущих архитекторов положительной мотивации к дисциплинам художественно-архитектурного направления (основы рисунка, живописи и пластики, художественно-графический практикум, архитектурная комбинаторика, бионика, проектирование,

история искусств и др.) как важным элементам их профессиональной подготовки и проектной культуры.

Таким образом, первое педагогическое условие в нашем исследовании обеспечивает *мотивационный этап* дидактического процесса, нацеленный на формирование у будущих архитекторов положительной мотивации к художественно-архитектурным средствам. В результате у студентов появляется личностный смысл в профессиональной подготовке, возникает устойчивый его интереса к ней и внешне заданные цели этой деятельности превращаются во внутренние потребности личности. Реализация мотивационного этапа дидактического процесса позволяет достигнуть эффекта быстрого включения студентов в познавательно-ориентационную деятельность и рефлексивную практику.

Второе педагогическое условие направлено на активизацию творческого потенциала будущих архитекторов как элемента автодидактики на разных этапах обучения посредством привлечения их к разработке информационно-технологического обеспечения образовательного процесса по предметам художественно-архитектурной направленности.

Теоретической основой данного условия являются: *концептуальный подход*, разработанный в дизайне и архитектуре (О.И. Генисаретский [14], А.О. Кочева [15], И.А. Колесникова [16] и др.); и *метод автодидактики*, разработанной в отечественной педагогике (В.А. Куринский [17], Д.Г. Левитес [18], В.Н. Худяков [19] и др.). Теоретическая основа реализации второго педагогического условия, как было отмечено выше, тесно связана с теоретической основой, представленной в обосновании первого педагогического условия, поскольку работа по формированию проектной культуры будущих архитекторов в русле ориентировочной рефлексивной практики продолжается на протяжении всех лет обучения. По мнению О.И. Генисаретского, «концептуализм, как общая творческая установка при множестве конкретных творческих концепций и программ, составляет самую суть проектной культуры, основной пласт её содержания. ... Концептуализация творчества есть вместе с тем и установка на осознание его ценностного содержания, на проявление тех жизненных, художественных и духовных ценностей, которые программно утверждаются или отвергаются в данном произведении, проекте» [14]. В итоге О.И. Генисаретский заключает, что, «если быть очень придирчивым терминологически, то можно даже сказать, что концептуальность — это синоним рефлексивности...» [14].

Данное утверждение дает И.А. Колесниковой [16], основание считать, архитектору свойственна *концептуальность поведения*, соответствующего теоретическим основаниям и нормам, под которыми подразумевается: способность осознанно осуществлять целеполагание; устойчивость принципов и норм осуществления деятельности в проекте, то есть наличие определённой собственной стратегии решения проектных задач; присутствие логики действий, связанной с пониманием хода проектирования и учётом своих функций и возможностей; умение структурировать свою деятельность, приводить её в систему соответственно с этапами осуществления проекта; способность творчески ориентироваться в любой ситуации проектной деятельности, используя её для реализации намеченного замысла; использование рефлексии для оценки, коррекции и развития своей деятельности. При этом главной ступенью в рассмотрении концепций архитектора, как справедливо замечает А.О. Кочева [15], является именно архитектурно-художественный *замысел*, который определяет характер использования многообразия композиционных средств и приемов для создания архитектурно-художественной целостности объекта.

На современном этапе развития общества обучающийся должен быть активным конструктором себя и своего окружения. Универсализм личности, как отмечает В.Н. Худяков, состоит в овладении субъектом общей системой ориентаций в бурном потоке информации, в создании жестких личностных фильтров, то есть четких способов отбора ценной и

необходимой информации, в развитии умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний и умений. При этом в процессе самостоятельного овладения информацией в ходе самообучения одним из наиболее действенных способов его осуществления, по его мнению, является метод автодидактики [19].

Автодидактика (от греч. *autos* — «сам» и *didaktos* — «обученный») — это целенаправленная, систематичная, автономная деятельность обучающихся по приобретению, усвоению знаний, развитию представлений, формулировке понятий и категорий, выработке умений и навыков, системному применению индивидуальных технологий учебной деятельности, что возможно только при их *активности в саморазвитии*, в проявлении которой Т.Э. Сизикова [8] выделяет два этапа: первоначально это активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, а затем — собственная активность субъекта, проявляющаяся в поиске смыслов своей жизни и деятельности, то есть тех сторон окружающего мира, с которыми целесообразно вступать во взаимодействие, и тех, которые резонно преобразовать в собственных интересах.

Важнейшими для нашего исследования понятиями автодидактики являются *самостоятельность* и *автономность* — качества, которые, по нашему мнению, являются ведущими в проектной культуре будущих архитекторов и входят в структуру модели этого их новообразования.

Самостоятельность — это одно из ведущих качеств архитекторов, проявляющееся одновременно и в умении ставить перед собой определенные цели и задачи, добиваться их достижения собственными силами, и в готовности нести ответственность за свои поступки, действия, за принятые решения. Самостоятельность — это и их способность к рефлексивной деятельности, позволяющей осуществлять: самонаблюдение (замечать свои ошибки); самоанализ (определять причины своих ошибок); самоконтроль и саморегуляцию (делать адекватные выводы, осуществлять самоконтроль); самооценку (как рефлексивного умения).

Второе понятие автодидактики — *автономность* — связано с самостоятельностью как характеристика ее высокой степени развития у будущих архитекторов. Проявляется автономность в самостоятельной учебной деятельности студентов также в умении самостоятельно ставить цели, планировать и осуществлять учебную деятельность, но при этом дополнительно обнаруживается в умениях анализировать ход и оценивать результаты своего труда, организовывать свое обучение, соблюдать «культуру» учения, содержание которой, согласно нашему пониманию, составляют самонаблюдение, самоконтроль, самокоррекция, самооценка, а также владение рациональными приемами профессиональной деятельности, что в целом отражает суть *рефлексивной практики*. Мы убеждены, что только самостоятельность и автономность обеспечивают эффективность процесса самообучения, который является процессуальной частью самообразования, связанной с получением, переработкой, усвоением, хранением информации и дальнейшим ее использованием в профессиональной и социально культурной деятельности.

Характеризуя автодидактику, В.Н. Худяков [19], отмечает повышение значимости воспитательной функция педагога, который выступает наряду с функциями инструктора, советника, помощника, партнера, выступает в роли педагога-фасилитатора, содействуя тем самым развитию у обучающихся адекватной самооценки, способности понимать себя, что в результате дает им возможность почувствовать себя увереннее, безопаснее. Таким образом, педагог в идеале является источником информации, руководителем межличностных отношений, образцом нравственности, этически-правовых норм поведения, создателем благоприятного психологического климата в группе. Наряду с этим педагог организует тьюторское сопровождение обучающихся, построенное на основе взаимодействия обучаемого

и тьютора, в ходе которого студент осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи.

Таким образом, правомерно утверждать, профессиональное становление личности, как показывает обширная педагогическая практика, происходит только в результате собственной учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая, что особенно важно в подготовке будущих архитекторов, осуществляется на двух уровнях: *репродуктивном* и *творческом*. На *репродуктивном* уровне деятельность студентов состоит из внимательного слушания объяснения, наблюдения за деятельностью преподавателя, точного выполнения его инструкций при выполнении практической работы, многократного повторения отдельных элементов построения рисунка, композиции. На решение этой задачи направлено первое педагогическое условие и если коэффициент усвоения знаний, умений и навыков на этом уровне будет высоким, то студент переходит на *второй уровень* учебно-познавательной деятельности — *творческий*, достижение результатов на котором обеспечивает реализация второго педагогического условия, направленного на привлечение студентов к разработке информационно-технологического обеспечения образовательного процесса.

На этом уровне в процессе проектной деятельности студенты активно используют ресурсы компьютера, используя различные информационно-коммуникационные технологии: разрабатывают компьютерные презентации по истории искусства и архитектуры, выполняют задания по комбинаторике, для чего им необходимо уметь грамотно применять компьютерную графику, создавая архитектурные образы и выполняя задания. Для развития у них способности мысленно создавать различные образы на занятиях по архитектурной комбинаторике мы используем разработанный нами комплекс заданий, связанных с формообразованием в архитектуре, тем более что владение информационно-коммуникационными технологиями является одной из важнейших для современных архитекторов компетенций, отвечающей требованиям нашего времени и обеспечивающей формирование у них новой электронной культуры, которая приходит на смену культуре печатной, чертёжной, рукодельной. Однако использование цифровых технологий дополняет «ручное» творчество, так как компьютер не универсальное средство, а лишь инструмент, позволяющий в процессе архитектурного проектирования экономить время на технических операциях. При любом развитии компьютерной графики дополнительную ценность имеет умение проектировщика легко и свободно «изображать свои мысли» сангиной, пером или мастихином, которое, в отличие от цифровых технологий, можно применять в любых средовых условиях. Следовательно, цифровые технологии — это, главным образом, средство, позволяющее студентам взглянуть на мир объёмно и не отменяющее необходимости постоянного обращения к печатным изданиям, чтения разнообразной профессионально значимой литературы, что позволяет студентам научиться делать самостоятельные выводы, принимать решения, а не пользоваться готовыми рефератами, презентациями, проектами, взятыми из Интернет.

У студентов второго года обучения вырабатывается *воспроизводящий уровень* проектной культуры, который соответствует, по П.Я. Гальперину, второму типу ориентировочной основы действия (ООД) [5]. На этом уровне студенты, встречаясь с новым для себя действием, в состоянии самостоятельно или с незначительной помощью преподавателя определять и реализовывать его ориентировочную основу, а также начинают сознательно относиться к предметам художественно-архитектурного блока дисциплин, понимая, что сформированные умения и навыки по рисунку, живописи, скульптуре, макетированию являются серьёзной основой для осуществления проектной деятельности в любых средовых условиях. Кроме того, в процессе рефлексии процесса и результатов своей учебно-познавательной деятельности по художественно-архитектурным дисциплинам будущие архитекторы, адекватно оценивая свой уровень владения знаниями и умениями, обнаруживают зачастую недостаточный уровень своей индивидуальной подготовки в данной

области профессиональной деятельности, что позволяет им ставить перед собой серьёзные цели и определять соответствующие средства их достижения. Именно на этом — воспроизводящем — уровне у студентов появляется положительный настрой на моделирование содержательной части своего образования, что является одним из признаков автодидактики (самообучения) и дает студентам возможность самостоятельно или при незначительной консультационной и/или практической помощи преподавателя выстраивать индивидуальный маршрут своего развития и образования.

Третье педагогическое условие предполагает включение студентов в индивидуальную и коллективную проектную деятельность на основе профессиональных знаний и умений, и нормативно-ценностных ориентиров, полученных в процессе художественно-архитектурной подготовки.

В основу данного педагогического условия положен **системно-деятельностный подход**, базирующийся на теоретических положениях Л.С. Выготского [20], А.Н. Леонтьева [21], П.Я. Гальперина [5], В.В. Давыдова [22], А.Г. Асмолова [23] и др.

А.Г. Асмолов характеризуя особенности системно-деятельностного подхода в отличие от системного и деятельностного, отмечает, что системно-деятельностный подход имеет прямой выход на компетентностный подход, поскольку компетентность — это знание в действии, что отражается в прямой связи логических звеньев цепочки «компетенция — деятельность — компетентность». Таким образом, по мысли А.Г. Асмолова [23], компетентностный подход — это развитый в истории психолого-педагогической науки системно-деятельностный подход в образовании, нацеленный на развитие личности в целом, на формирование у обучающихся гражданских качеств и ценностных ориентаций [23]. Соглашаясь с этим утверждением А.Г. Асмолова, Т.А. Жданько уточняет, что применение системно-деятельностного подхода позволяет «научить [учащихся] учиться», то есть обеспечивает у них формирование компетенции «учиться». В данной ситуации педагог выступает «оператором», организующим деятельность обучающихся, результатом которой становится их самореализация, базирующаяся на основе готовности к непрерывному обучению [24].

На эту особенность системно-деятельностного подхода обращает внимание и В.Н. Худяков, отмечая, что системно-деятельностный подход к профессиональному образованию, подобно компетентностному подходу, направлен на формулирование результатов образования не в терминах знаний-умений-навыков (квалификационный подход), а в формате уровней готовности выпускника к профессиональной деятельности [19]. Следовательно, в профессиональном образовании системно-деятельностный подход выполняет функцию формирования у обучающихся готовности к профессиональной деятельности специалиста, которую К.К. Платонов определяет, как субъективное состояние личности, способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее успешно выполнять [25].

У будущих архитекторов третьего года обучения, формируется **эвристический уровень** проектной культуры, что, согласно теории П.Я. Гальперина [5], соответствует третьему типу ООД. Именно к третьему году обучения будущие архитекторы становятся более уверенными в своих профессиональных умениях; осознано воспринимают современные реалии, понимая, что им придется постоянно работать в быстроменяющихся условиях жизни и деятельности; начинают понимать, что умение ориентироваться в потоке информации и применять полученные знания и умения в различных ситуациях есть залог их успешности в профессиональной деятельности, и, как следствие, возможности карьерного роста. У студентов появляется желание, и даже азарт, попробовать свои силы в каком-нибудь необычном проекте или особенной проектной ситуации. Достижение этого уровня учебно-познавательной

деятельности обеспечивается в процессе выполнения студентами творческих заданий проблемного характера, анализа нетиповых производственных ситуаций и, наконец, реального проектирования, что возможно только при наличии у студентов отработанных умений и навыков художественно-архитектурного характера. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя на этом — творческом — этапе заключается в анализе учебной задачи, в чёткой постановке цели проектно-творческой работы, в инструктаже, и при необходимости в коррекции их последующей деятельности.

Достаточно эффективным средством развития проектной культуры будущих архитекторов на эвристическом уровне при реализации третьего педагогического условия является создание группой студентов проектов на заданную тему и в ограниченное время, что способствует развитию у них быстроты реакции, умения коммуницировать в архитектурной артели, согласовывая и усиливая лучшие идеи друг друга, а также мотивирует их на победу в ситуациях конкурирования с другими группами. Кроме того, работа в группе дает им возможность помимо создания качественного и оригинального проекта, прочувствовать единение в своем коллективе и гордость за совместную деятельность, так как архитекторы в реальной практике зачастую работают именно в группах.

Наряду с групповыми проектами эффективным средством формирования проектной культуры будущих архитекторов являются задания по созданию индивидуальных проектов для городской среды по реальному частному или административному заказу, в том числе и в рамках тендера. Как показывает наш опыт, студенты старших курсов к этому времени вполне готовы к подобной деятельности. Выполняя подобные задания в заданных временных рамках и условиях, они проявляют свои индивидуальные качества, дополняя друг друга в выполнении проекта. Педагогическое управление деятельностью студентов на этом этапе осуществляется в форме анализа и организации рефлексии будущими архитекторами проведённой ими творческой работы.

Четвёртое педагогическое условие предполагает *вовлечение будущих архитекторов в рефлексивно-оценочную деятельность процесса и результата своей проектной деятельности*. Теоретической основой данного условия является рефлексивный подход (Н.Г. Алексеев [3], П.Я. Гальперин [5], И.Н. Семёнов [6], Г.П. Щедровицкий [7] и др.), рефлексивная практика, уже заявленные в первом условии.

Следует особо отметить, что рефлексия в нашем исследовании осуществляется постоянно и сопровождает все этапы работы студентов как при разработке проектов, так и в процессе выполнения любой другой практической деятельности, каждый этап которой сопровождается стимулированием потребности в проведении анализа проделанной работы и оценивании её процесса и результатов, что позволяет им обнаружить области своего «незнания», требующие доработки, улучшения и совершенствования. Как правило, рефлексивный анализ проводится по следующим вопросам: «Что я делал и как? Что мне помогало сделать это качественно и что мешало? Каким образом можно сделать этот процесс более успешным? Что мне нужно ещё узнать и где я это могу найти ответы на свои вопросы?» и т. д.

На последних курсах обучения, в соответствии с теорией П.Я. Гальперина [5], завершается отработка студентами третьего типа ООД, что позволяет констатировать достижение будущими архитекторами *концептуального уровня* проектной культуры, который характеризуется готовностью студентов самостоятельно определять объект проектирования, способный выступать основой для выпускной квалификационной работы. На этом уровне у студентов складывается мировоззренческая база, основу которой составляют их ценностные ориентации на будущую профессию, проявляется устойчивость личностной позиции, показателями которой являются такие специфические личностные качества, как мобильность,

самостоятельность, находчивость, смелость, инициативность, умение генерировать идеи, выступающие предпосылками для перехода к активно-созидательной, устойчиво преобразующей и самостоятельной профессиональной деятельности. Систематическое, на протяжении всех лет обучения вовлечение будущих архитекторов в рефлексивно-ориентировочную деятельность способствует формированию у них рефлексивного мышления, что, в свою очередь, является основой их дальнейшего саморазвития и самоорганизации.

На творческом этапе формирования у будущих архитекторов проектной культуры студенты погружаются в процесс самоанализа, самооценки и самокоррекции своей образовательной и проектной деятельности посредством осуществления различных способов рефлексии, обеспечивающих им развитие рефлексивного мышления и способности чувственного переживания процесса и результатов своей деятельности: овладевая предлагаемыми преподавателем рефлексивными методиками (объединяемые в рефлексивном обучении в четыре группы: диагностико-аналитические, нарративные, графические; интерактивные), студенты в последующем с их помощью на всех этапах обучения фиксируют рефлексивный материал и отслеживают свои успехи и недочёты в работе.

Таким образом, применение в процессе формирования проектной культуры будущих архитекторов рефлексивного подхода позволяет стимулировать аналитическую и оценочно-творческую активность будущих архитекторов средствами проектной деятельности через активное взаимодействие обучающихся друг с другом в ходе коллективной, групповой проектной деятельности через взаимодействие студентов с преподавателями. Рефлексия в данном случае используется как механизм мышления — основа логических операций, способности ставить и решать новые задачи, осваивать схемы знаковых форм рассуждений, размышлять на уровне понятий и принятия решений.

Заключение

Таким образом, разработанный нами комплекс педагогических условий формирования проектной культуры будущих архитекторов художественно-архитектурными средствами в системе непрерывного образования позволяет:

- целенаправленно формировать у студентов сознательную мотивацию к получению профессии архитектора как социально-значимой деятельности, которой можно и нужно гордиться;
- в процессе овладения ими знаниями и умениями по предметам художественно-архитектурного блока формировать у студентов потребность и способность ориентироваться в огромном потоке информации в данном направлении, самостоятельно и автономно анализировать и систематизировать информацию, выбирая ценный и нужный материал;
- учить студентов с современных позиций подходить к использованию в деятельности архитектора цифровых технологий, осознавая, что они не могут заменить полностью умение и способность архитектора пользоваться ручными способами отражения реальной действительности, которые позволяют решать профессиональные задачи в любых средовых условиях;
- развивать потребность студентов осуществлять проектировочную деятельность полного цикла — от замысла до реального результата как в группе, так и индивидуально, решая профессиональные проблемы на основе рефлексивной практики;

- учить выстраивать свой путь непрерывного саморазвития и самообразования, ориентируясь на методы автодидактики, выступающие основой развития готовности непрерывно повышать свой общекультурный и профессиональный уровень.

В реализации комплекса педагогических условий существенную помощь оказывает правильное определение соответствующей цели исследования методологической основы: рефлексивного подхода, реализуемого через рефлексивное обучение; разработанной П.Я. Гальпериным концепции ориентировочной основы деятельности (ООД); концептуального подхода и метода автодидактики; системно-деятельностного и компетентностного подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — Р. 8–14.
2. Гончарова А.Л. Становление проектной культуры будущих архитекторов в процессе непрерывного образования / А.Л. Гончарова, Т.Ф. Орехова, Т.В. Кружилина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т 11. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN123.pdf> (дата обращения: 11.05.2023).
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько — Москва: Педагогика, 1989. — 192 с.
4. Алексеев Н.Г. Рефлексия и формирование способа решения задач / Н.Г. Алексеев. — Москва, 2002. — 136 с.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин — Москва: Изд-во ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 480 с.
6. Семёнов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1982. — № 2. — С. 35–43.
7. Щедровицкий Г.П. Организация, руководство, управление / Г.П. Щедровицкий. Форматирование электрон. версии: Марат Садыков. — 8 февраля 2009 г. — URL: sadykov.org (дата обращения: 20.09.2012). — URL: <https://s.siteapi.org/72bf058d1690c47.ua/docs/9427b15a7f43c7bbd6dcf08dba8747808eb0aea7.pdf> (дата обращения: 21.11.2023).
8. Сизикова Т.Э. Обзор исследований рефлексии в психологии. педагогическая рефлексия / Т.Э. Сизикова, Т.В. Волошина, А.Ф. Повещенко // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2016. — № 3. — С. 98–110. — URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (дата обращения: 29.11.2023).
9. Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию / М.В. Голубева // Образовательные технологии. — 2011. — С. 76–86.
10. Пинегина Н.М. Психолого-акмеологические закономерности, условия и факторы развития рефлексивной культуры психолога / Н. М. Пинегина // Вестник научной сессии факультета философии и психологии: Материалы научной сессии факультета философии и психологии, Воронеж, 01–30 апреля 2005 года / Воронежский государственный университет, Факультет философии и психологии. Том Выпуск 7. — Воронеж: Воронежский государственный университет, 2005. — С. 183–186. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23545720&pf=1> (дата обращения: 29.11.2023).

11. Прасолов В.Н. Стратегии рефлексивного подхода как необходимое условие подготовки будущих офицеров в военных вузах // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31525> (дата обращения: 08.11.2023).
12. Шон Дональд А. Рефлексивный практик. Как профессионалы думают в действии. — Schon, Donald A. The Reflective Practitioner. How professionals think in action / Д. Шон. London: Temple Smith, 1984. — 384 с. — URL: https://books.google.co.in/books/about/The_Reflective_Practitioner.html?hl=ru&id=c eJlWay4-jgC (дата обращения: 08.11.2023).
13. Марцинковская Т.Д. Концепция П.Я. Гальперина в контексте современной методологии / Т.Д. Марцинковская, В.Р. Орестова, Г.А. Мишина // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10. — № 55. — 10 с. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/350/195> (дата обращения: 20.09.2023).
14. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм / О.И. Генисаретский // Сборник научных трудов ВНИИТЭ. — 1987. — № 52. — Гуманитарный портал. — [сайт]. — URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2682> (дата обращения: 01.02.2024).
15. Кочева А.О. Механизмы воплощения концепции в архитектурных объектах / А.О. Кочева // Архитектон: известия вузов. — 2008. — № 2(22). — URL: http://archvuz.ru/2008_2/2/ (дата обращения: 20.09.2023).
16. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — № 1. — С. 1–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-fenomen-xxi-veka-novye-rakursy-issledovaniya> (дата обращения: 20.10.2023).
17. Куринский В.А. Постпсихологическая автодидактика: Лекции. Научное издание. — В 2 частях / В.А. Куринский. — [4-е изд., доп.]. — Киев: Випол (ПостПсихологический Институт Глобальной Культуры), 2006. — 408 с.
18. Левитес Д.Г. Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения — как спецкурс для магистрантов педагогического вуза / Д.Г. Левитес // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). — 2013. — № 9. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2044.htm> (дата обращения: 01.02.2024).
19. Худяков В.Н. Понятийно-терминологический аппарат автодидактики как одного из важнейших методов обучения в сфере социально-культурной деятельности / В.Н. Худяков // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусства — 2014. — № 4(40). — С. 125–130.
20. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — Москва: Смысл; Эксмо, 2005. — 512 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — [2-е изд., стереотип]. — Москва: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
22. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — Москва: ИНТОР, 1996 — 544 с.

23. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
24. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т.А. Жданко // Magister Dixit. — 2012. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii> (дата обращения: 25.11.2023).
25. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. — Москва: Мысль, 1974. — 216 с.
26. Курзаева Л.В. Анализ цифрового следа обучающихся для мониторинга групповых проектов в системе дистанционного обучения в вузе / Л.В. Курзаева, Л.И. Савва, Е.К. Назарова, Р. Корнев // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN521.pdf> (дата обращения: 25.11.2023).

Goncharova Anastasia Leonidovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia
E-mail: c2ng@mail.ru

Orehova Tatyana Fedorovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia
E-mail: orehovna49@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-2688>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=400867

Kruzhilina Tamara Vasilievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia
E-mail: kru.tv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-2212>

RSCI: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=357287

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57205330682>

Theoretical substantiation of the complex of pedagogical conditions for the formation of the design culture of future architects by artistic and architectural means in the process of continuing education

Abstract. This article is devoted to the theoretical justification of the complex of pedagogical conditions for the formation of the design culture of future architects by artistic and architectural means in the process of lifelong education. The article reveals the content of the concepts «condition», «complex», «complex of pedagogical conditions», and, finally, «a complex of pedagogical conditions for the formation of the design culture of future architects by artistic and architectural means in the process of lifelong education», as well as factors that must be taken into account when development of a set of pedagogical conditions. In this case, this is: the content of the key concept — «the design culture of future architects», a set of artistic and architectural means used in the system of continuous professional (university and postgraduate) education of architects; the logic of the didactic process, ensuring the professional training of future architects.

Along with this, the rationale for the principle of choosing methodological and pedagogical approaches and theories in the development and subsequent implementation of a set of pedagogical conditions is given, and the logic of their interrelation and interdependence is shown. For this purpose, an analysis of the approaches and theories used in the study and constituting the theoretical basis for the implementation of pedagogical conditions is carried out. Based on the phenomenon of «reflection», an analysis of the reflexive approach is given in terms of its content from the position of philosophy, psychology and pedagogy; the advantages of using this approach in solving problems of training and education of students, including students, are shown; its connection with reflective learning (practice), and also reveals the methods of reflective learning and their use in the process of implementation in the educational process, first of all, the first, as well as subsequent pedagogical conditions for the formation of a design culture among future architects. At the same time, the theoretical basis of the first pedagogical condition is the concept of the indicative basis of activity developed by P.Ya. Galperin. The organization of cognitive-orientation activities of students in combination with reflective practice contributes to the formation of their motivation for knowledge through the activation of reflexive processes and the development in students of the ability to independently navigate in educational and life situations, the formation of the readiness of future architects for self-knowledge and self-organization in artistic and architectural activities, ensuring the sustainability of their need for continuous professional education.

Along with the reflexive, the article substantiates the essence of the conceptual approach and method of autodidactics; their focus on developing independence and autonomy in educational and professional activities among future architects is substantiated; The content of the concept of «autodidactics» and the logic of the need for autodidactic practice among future architects are revealed. The theoretical basis of the third pedagogical condition is the system-activity approach, which in a number of pedagogical studies is often presented as an analogue of the competency-based approach.

The interconnectedness of methodological approaches and theories, which in our study act as a theoretical basis for a set of pedagogical conditions, ensures their focus on solving the strategic goal — the formation of a design culture of future architects by artistic and architectural means, initially in the process of professional training at a university, and subsequently in the process of continuous education within professional activities.

Keywords: condition; set of conditions; reflection; reflexive approach; reflective learning; orientation; autodidactics; conceptualism; competence