

УДК 016:37  
ББК 91.9:74  
Х 98

Шабалина Н.М., Литке С.Г., Савченков А.В. **Художественно-педагогическое образование в современном мире: коллективная монография** / Н.М. Шабалина, С.Г. Литке, А.В. Савченков. – Челябинск: изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – 142 с. ISBN 978-5-93162-813-4.

В свете актуализации художественного и художественно-педагогического образования в изменяющихся условиях всеобщей цифровизации в монографическом исследовании поставлена проблема морфологии педагогики искусства, выработки совокупных методологических подходов в изучении теории, истории и освоении практики художественной деятельности, определения устойчивых педагогических методов. Обоснование системности, последовательности и единства художественного образовательного процесса привело к необходимости рассмотрения типологии и классификации пространственных искусств, определения трансформирующегося категориально-понятийного аппарата истории искусства и художественных дисциплин, анализа специфики изобразительных и неизобразительных (архитектонических) образно-выразительных возможностей пластического искусства. Рассмотрены психологические аспекты художественно-педагогического образования, определены закономерности и принципы реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании. Результаты исследования и практическая значимость заключается в разработке общей художественно-педагогической технологии в системе образования высшей школы, тесное взаимодействие проектно-деятельностных и воспитательных практик, которые в совокупности нацелены на гарантирующую профессиональную мобильность в современном обществе, перспективное развитие с учетом многовекторной информатизацией образовательного и воспитательного потенциала, повышение и укрепление нравственного уровня молодежи.

Материалы и результаты научного исследования могут быть использованы в учебном процессе по направлениям художественного и художественно-педагогического образования. Монография предназначена для преподавателей, аспирантов, и всех, кто интересуется вопросами художественного образования.

Рецензенты:

Панкина М.В. доктор культурологии, профессор

Уварина Н.В., доктор педагогических наук, профессор

ISBN 978-5-93162-813-4

© Н.М. Шабалина, 2023

© С.Г. Литке, 2023

© А.В. Савченков, 2023

## Содержание

Предисловие.....	3	
Введение.....	5	
<b>Глава I. Морфология педагогики искусства (Н.М. Шабалина)</b>		
1.1 Типология и классификация пространственных искусств. Категориально-понятийный аппарат истории пространственных искусств и художественных дисциплин.....	6	
1.2 Специфика изобразительных и архитектурных образно-выразительных возможностей пластического искусства.....	16	
1.3 Функции искусства .....	23	
1.4. Этнопедагогика: образовательно-воспитательный потенциал художественного творчества.....	26	
Список литературы к главе I.....	32	
<b>Глава II. Психология творчества в аспекте художественно-педагогического образования (С.Г. Литке) .....</b>		<b>36</b>
Список литературы к главе II.....	50	
<b>Глава III. Воспитательная деятельность как инструмент гармоничного развития личности в образовании (А.В. Савченков)</b>		
3.1 Теоретические подходы к реализации воспитательной деятельности .....	54	
3.2 Закономерности и принципы реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании.....	65	
3.3 Формы и методы формирования готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности.....	72	
3.4 Социально-педагогические условия реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании.....	105	
Список литературы к главе III .....	122	
Заключение.....	139	

## Предисловие

Актуальность проблемы сформулированной авторами коллективной монографии по художественно-педагогическому образованию в условиях трансформации общества, вытекает из приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации по части тех направлений, которые позволят получить научные и научно-технические результаты и создать технологии, являющиеся основой инновационного развития образования в современных условиях всеобщей цифровизации. В обществе сохраняется необходимость генерировать современные научные и практические проблемы для осуществления научно-исследовательской, педагогической, проектной художественно-творческой деятельности обучающихся. В современной педагогике искусства отмечается потребность в балансировке применения традиционных методов обучения и новейших методов с использованием инновационных цифровых технологий. В связи с новым вызовом времени заостряется проблема становления психологической и духовной зрелости студенческой молодежи, развития ее устойчивого интереса к художественной и художественно-педагогической деятельности. Наряду с объективной обусловленностью процесса творчества большое значение имеют и субъективные факторы, прежде всего внутренняя мотивация личности, наличие продуктивного воображения, развитой фантазии, в воспитании которой существенную роль играет искусство и художественное творчество.

Авторами данной монографии поставлена цель по разработке обновленных методологических и методических подходов по формированию и развитию теоретических знаний и практических навыков обучающихся в художественно-педагогическом направлении высшего образования – системы, нацеленной на гарантирующую профессиональную мобильность в современном динамичном информационном пространстве и развитие образовательного и воспитательного потенциала с укреплением нравственного уровня молодежи.

В исследовании применялся совокупный ряд подходов и методов – ключевой метод педагогико-психологических исследований личности; практико-экспериментальный; согистический (совместных исследований представителями разных наук – искусствоведения, психологии, педагогики). Библиографические списки представлены в завершении каждой главы. Авторы монографии: I глава. Морфология педагогики искусства (*Н.М. Шабалина, доктор искусствоведения, профессор*); II глава. Психологические аспекты художественного образования (*С.Г. Литке, доцент, кандидат психологических наук*); IV глава. Воспитательная деятельность как инструмент гармоничного развития личности в образовании (*А.В. Савченков, доктор педагогических наук, профессор*).

Результаты исследования, его практическая значимость заключается в разработке общей художественно-педагогической технологии в системе образования высшей школы, тесное взаимодействие проектно-деятельностных и воспитательных практик, которые в совокупности нацелены на гарантирующую профессиональную мобильность в современном обществе, перспективное развитие с учетом многовекторной информатизацией образовательного и воспитательного потенциала, повышение и укрепление нравственного уровня молодежи.

Материалы и результаты научного исследования могут быть использованы в учебном процессе по направлениям художественного и художественно-педагогического образования.

### **Благодарности**

Монография подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ (тема научно-исследовательской работы «Художественно-педагогическое образование в современном мире» № 1152023/1023012400073-7-5.3.1-5.3.1), проведенного на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

## Введение

В результате совместного исследования авторами впервые были проанализированы содержательная и организационная структура формирования профессиональной мобильности в быстро развивающемся информационном пространстве; определена траектория профессиональной практико-ориентированной подготовки с высоким уровнем информационной культуры и культуры профессионального общения и воспитания; смоделирована системная методика (с применением методов педагогики и социо-гуманитарных наук) по формированию и развитию теоретических знаний и практических проектных навыков в направлении художественно-педагогической деятельности; скорректированы уровни повышения самообразования; проанализированы умения студентов оперирования научной информацией, самостоятельно работать с различными ее источниками и ресурсами, свободно ориентироваться в информационных технологиях для творческого решения комплексных профессиональных задач, отвечающих ее компетенциям; актуализированы в практике вопросы национальной самоидентификации и нравственного уровня молодежи сквозь призму проектной и художественно-конструкторской деятельности; сгенерированы современные научные и практические проблемы для осуществления научно-исследовательской, педагогической, художественно-творческой деятельности обучающихся.

В результате научно-исследовательской работы авторским коллективом была сформирована База данных по аннотированному библиографическому указателю по теме «Художественно-педагогическое образование в современном мире», которая явилась своеобразной платформой по рассмотрению историографии представленной темы.

Участниками научного исследования опубликованы результаты промежуточной работы в статьях научных журналов по различным направлениям, также авторами подготовлены и успешно прочитаны доклады на ведущих международных научных (научно-практических) конференциях и форумах в Российской Федерации и за рубежом. Материалы проведенной исследовательской работы вошли в коллективную монографию.

## **Глава I. Морфология педагогики искусства (Н.М. Шабалина)**

### **1.1 Типология и классификация пространственных искусств. Категориально-понятийный аппарат истории пространственных искусств и художественных дисциплин**

Исследовательский вопрос по морфологии педагогики искусства направлен на рассмотрение теоретико-методологического аспекта высшего художественно-педагогического образования. В динамике обучения художественному творчеству учащиеся, пройдя первые ступени начального, среднего, а зачастую и среднего профессионально-специального образования получают в основном практические навыки в освоении различных материалов и техник изобразительного искусства (живописи, графики, скульптуры). Пластические неизобразительные (архитектонические) искусства, к которым относятся декоративно-прикладное искусство, архитектура, дизайн, – по инерции долгое время рассматривались в первом блоке. И уже в вузовской системе художественной педагогики, возникает необходимость теоретического освоения и закрепление материала по теории и истории пространственных пластических искусств.

В изучение вопроса морфологии искусства большой вклад внес известный петербургский ученый, философ М.С. Каган, впервые проанализировавший формирование и развитие исторической мысли о внутреннем строении пластических искусств [1, 2].

Пространственные искусства – один из трех классов творческой художественной деятельности человека. Рассмотрение и деление искусств на классы с позиций специфики его образно-выразительных средств принадлежит немецкому историку искусства Вильгельму Кругу<sup>1</sup>, автору Систематической энциклопедии изящных искусств (1802). В данном сочинении В. Круг одним из первых вводит структурную систему классификации искусства на классы, семейства, роды, виды и жанры<sup>2</sup>. В основе деления искусств лежит способ их образного выражения и

---

<sup>1</sup> Krug W. T. Versuch einer Systematischen Enzyklopedie der schönen Künste. Leipzig, 1802 (см. Каган)

<sup>2</sup> Шарль Батте, автор трактата «Изящные искусства, сведенные к единому принципу», был опубликован в 1746 г., за несколько лет до выхода «Эстетики» Баумгартена. Мозес Мендельсон – автор «Об основаниях изящных искусств и наук» синтезирует знания Батте, а с другой — Баумгартеном.

чувственного восприятия. О предшествующих теориях XVIII столетия и последующих этапах развития структурологического подхода в изучении произведений искусства обстоятельно изложено и проанализировано российским философом М.С. Каганом в сочинении «Морфология искусства».

На морфологический каркас искусства накладывается стилевой принцип его изучения, актуализируются социально-антропологические подходы в рассмотрении его специфики. М.С. Каган в свое время отмечал: *«Мир искусств связан с окружающим миром социальной практики зоной двойственных, бифункциональных явлений, сохраняющих исходный синкретизм художественного и утилитарного начал»*<sup>3</sup>.

Важным этапом в обобщении теоретических вопросов явился труд выдающегося историка искусства, педагога Б. Р. Виппера. Его научный труд «Введение в историческое изучение искусства» (1985) вобрал многолетние разработки по методике ведения университетского курса предмета «Теория искусств», где исследователь системно рассмотрел специфику пластических искусств [3]. В историографии обозначенной нами темы отмечен большой пласт исследований по методике ведения практических занятий по различным видам изобразительных искусств (В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов, С.П. Ломов и многие др.) [4–11].

По методике обучения специфики неизобразительных (архитектонических искусств) можно отметить переизданные труды по художественному воспитанию крупного специалиста по декоративно-прикладному искусству и народным промыслам, педагога А. В. Бакушинского [12]. Проблему психологии искусства и когнитивного развития детей всесторонне рассматривал создатель культурно-исторической психологии В. С. Выготский [13], широкое распространение в отечественной педагогике получили переводные труды Р. Арнхейма, всесторонне анализировавшего специфику визуального восприятия различных пространственно-временных и пространственных пластических искусств [15–16]. В середине XX века ценный вклад в изучение специфики отечественной классической педагогической системы Академии художеств внесли исследователи Н. М. Молева, Э. М. Белютин [17].

---

<sup>3</sup> Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III. Л.: Искусство, 1972. С. 212.

В наше время с учетом включенности вузов в процесс всеобщей цифровизации наблюдается необходимость теоретического обоснования трансформации обучения и выработки методологических подходов к ведению художественных дисциплин, обновления методики преподавания профильных дисциплин [18, 19].

### **Методы теоретического обоснования морфологии художественной педагогической парадигмы**

Традиции художественного воспитания и обучения формировались в различных центрах и региональных школах, связанных с рисованием, иконописанием и народными промыслами. Вопросы художественного профессионального образования заострились с открытием в 1757 г. в Санкт-Петербурге Академии художеств. Программы художественных практик были нацелены на последовательную методичную работу с гипсовыми образцами, затем с натуры и копированием музейных живописных произведений, изучением композиции, перспективы, анатомии. У каждого профессора Императорской Академии выстраивалась свои методы ведения дисциплин. А. П. Лосенко больше внимания уделял пластической анатомии, определял правила пропорционального членения фигуры человека и его головы на части, выявлял закономерности перспективного видоизменения в пространстве. Методика рисунка закреплялась в учебных схемах и пособиях Лосенко<sup>4</sup>. Академик Г. И. Угрюмов уделял больше внимание натренированности зрительной памяти обучающихся, умением в живописном построении грамотно связать форму со средой и пространством.

Следующий этап был связан с передовой художественно-педагогической системой профессора П. П. Чистякова, позволившей актуализировать мышление ученика, им был введен анализ с просмотром творческих работ и контроль результатов. В противовес копировальному методу П. П. Чистяков выдвинул творческую задачу для начинающего художника – овладение образным видением натуры, развитие воображения. В понимании профессора было важно целостное восприятие натуры, широко известно чистяковское выражение *«когда рисуешь глаз, смотри на ухо»*. Образное мышление и реалистичность изображения

---

<sup>4</sup> Лосенко А.П. Изъяснение краткой пропорции человека, или Начертание академической фигуры. Работа состояла из трех разделов. В первом и во втором разделах идет речь о размерах мужской фигуры по высоте и ширине; третий раздел посвящен профильному изображению.



натуры воспринимались как две взаимосвязанные задачи, приводящие к одной цели – не копированию, но творческому рисованию. Чистяковская система подводила к утверждению значения функциональности в изображении натуры, что значило умение рисовать модель сюжетно, в действии, на завершающем этапе, в так называемых «задачах на экспрессию» прививался навык выражения эмоции через действие/функцию. П.П. Чистяков ценил методическую последовательность в преподавании рисунка, уделяя внимание чуткому взаимодействию учителя и ученика: *«Главным образом руководство должно заключаться в том, чтобы направить ученика на путь изучения и вести его неуклонно по этому пути. В учителе ученики должны видеть не только требовательного наставника, но и друга»*<sup>5</sup>. На этом пути имело значение самосовершенствование познающего грамоту искусства. Относительно методики проведения практических занятий художественных дисциплин в наше время в большей степени сохраняется преемственность и традиционный подход к их ведению.

В теоретическом освоении пространственных искусств отмечаются методологические подходы, предусматривающие выбор определенных методов изучения: культурно-исторический, персонифицированный, стилевой, структурно-функциональный, семиотический и др. В соответствии с поставленной целью – определения морфологии педагогики искусства стоит отметить важность для будущих специалистов и педагогов художественной деятельности введения блока дисциплин по методике преподавания практических и теоретических дисциплин. С другой стороны, в художественной деятельности актуализируются вопросы, связанные с освоением все новых и новых цифровых программных продуктов, вводятся такие виды изобразительной деятельности как «цифровая графика», «цифровая живопись» и др. В совокупном рассмотрении традиционных и компьютерных техник даст понимание морфологической структуры педагогики искусства в современном мире.

На заре развития человечества появилась необходимость в окружении себя предметами, сопутствующими жизни и быту. Поэтапно формировалась и развивалась практическая, и одновременно эстетически осмысленная, деятельность человека. В культуре первобытной эпохи

---

<sup>5</sup> Чистяков П. П. (1832–1919). Письма, записные книжки, воспоминания. М., 1953. С. 423.

отмечается начальная стадия развития умения обработки различных природных материалов, таких как камень, глина, дерево, кость, растительные волокна, чуть позже металл. Древний человек изначально осваивал *комплексно*: структуру, органические свойства, физические возможности природного материала, а также продумывал форму, объем, орнамент будущего, необходимого для жизни предмета.

Предметное искусство, в своей основе *синкретично*, – в нем слиты воедино функциональные и эстетические, художественные качества. Поэтому, предметное творчество человека первобытной эпохи в искусствоведческой науке определяется как «*синкретичное*», и это его качество в последующие тысячелетия сохраняется и переходит в средневековое традиционное и профессиональное искусство последующих эпох. Также, синкретическое качество можно определить как *родовое*, – изначально присущее механизму рождения всего предметного мира.

В эпоху Возрождения, с момента определения академической системы обучения различным художествам, формируется новый тип художественной деятельности человека – личностный, личностно-мотивационный, или креативный, – устойчиво называемый в искусствоведении «профессиональным», «учёным». Несмотря на всю условность этого термина, в силу общедоступности будем использовать его и в дальнейшем. Но, относительно каждой исторической эпохи мы должны применять определенную терминологию, соответствующую явлению [20–23].

Мы подошли к вопросу определения принципов систематизации и классификации искусства. В рамках типологической характеристики искусства отмечаются «*народный*», включающей в себя такие разновидности как: 1) синкретичную культуру древнего мира – архаическую; 2) традиционную; 3) самодетельную или её также называют примитивной, лубочной; 4) любительскую. Второй тип по характеру и содержанию – личностно-мотивационный, устойчиво именуемый в искусствознании и в образовательном процессе как «*профессиональный*».

В основе изучения курса теории и истории пространственных искусств лежит системный типологический, историко-художественный и стилевой подходы. Особенности и закономерности развития пластических искусств рассматриваются в динамике во взаимосвязи с конкретно-историческими условиями как неотъемлемая часть общего мирового культурного художественного наследия. В первой теоретической части

изучения основ пространственных искусств применяется структурно-функциональный метод.

В истории искусства используются различные методы его изучения: *стилистический* – метод, при котором искусство анализируется в рамках определенных художественных стилей исторической эпохи; *структурно-функциональный* – с представлением морфологического анализа искусства и его функций; *семиотический* – метод, раскрывающий смысловое значение орнаментальной системы архитектурных искусств и, наконец, *комплексный* – подразумевающий изучение архитектуры и декоративно-прикладного искусства в художественных ансамблях – в целостной предметно-пространственной среде.

Декоративно-прикладное искусство и дизайн, изучаемые в направлении профессионального обучения по отраслям, – это широкая богатейшая область, вид класса пластических или пространственных искусств семейства неизобразительных. *Основным законом* развития декоративно-прикладного искусства, как и других архитектурных видов искусств, архитектуры, дизайна, является *закон единства целесообразности и красоты* (сформулированный еще в древние времена Витрувием<sup>6</sup> как закон единства пользы, прочности и красоты). Закон выстраивался на принципах гармоничного сочетания функциональных, конструктивных и эстетических начал. Этот закон универсален и лежит в основе архитектурных (неизобразительных) искусств, независимо от его типологической характеристики (искусства архаического, традиционного и профессионального).

Вещи, предметы, создаваемые художниками, имеют, одновременно прикладное утилитарное и эстетическое, художественное качество. Но в области профессионального искусства декоративное и смысловое – знаковое начало со временем становятся преобладающим. Удобная в пользовании вещь, как правило, создается мастером из прочного природного материала, максимально выявляющего его свойства, имеет предельно выразительную форму, объем. Значение предмета часто усиливается обереговым, защитным знаком – орнаментом, нанесенным краской, рельефом или другим способом на его поверхность. Таким

---

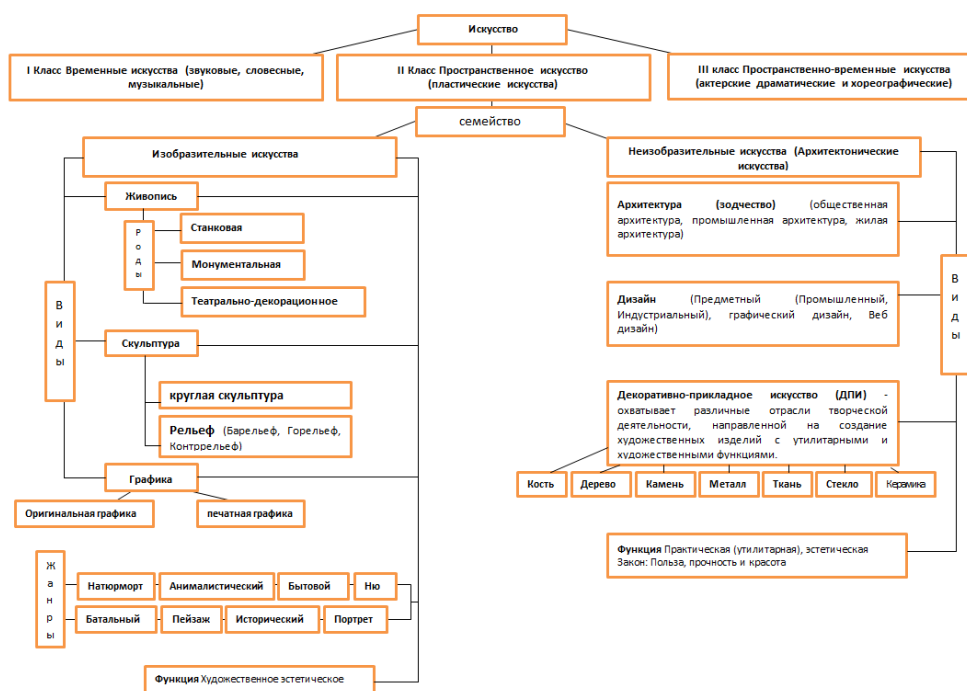
<sup>6</sup> Закон впервые сформулирован относительно зодчества в античное период римским архитектором Марком Витрувием. См.: Витрувий М. П. Десять книг об архитектуре. Текст трактата / М. П. Витрувий: под общ. ред. А. Г. Габричевского, пер. Ф. А. Петровского. – М: Изд-во Всесоюзной Академии архитектуры, 1936. – С. 25–30.

образом, отмеченные свойства пользы, прочности, красоты – в предмете слиты воедино, то есть синкретичны в своей основе.

В чем заключаются особенности изучения пространственных искусств двух типологических систем (народной и профессиональной)? В различных подходах к рассмотрению самого *механизма отражения специфики мировоззрения творца*, создающего художественные образы. Так, народный мастер руководствуется традицией, выработанной многими поколениями в течение нескольких веков, для него коллективный опыт мировосприятия очень важен. В рамках устойчивого традиционного мастер варьирует – видоизменяет, разнообразит образ в деталях, тем самым, обогащая и насыщая его внутреннее содержание все новыми и новыми оттенками. Каждый исторический отрезок времени с его приметам накладывает отпечаток на создаваемый рукотворный предмет. В то время как профессиональный художник находится в постоянном поиске новых оригинальных форм, не зависящих от традиций (однако он может на них опираться, но интерпретировать их по-своему), создает уникальные единичные формы и объекты искусства. Также необходимо отметить тесную связь художественных направлений архитектурных искусств с научно-техническим прогрессом и уровнем социально-экономического развития общества конкретного исторического периода.

Как мы уже отметили, систематизация искусства основана на изначальном делении пространственных (пластических) искусств на два типа художественной деятельности человека (народный и профессиональный). Искусства рассматриваются по признакам его принадлежности к определенному классу (временные, пространственные и пространственно-временные), учитывающее образно-выразительные возможности, язык художника. В свою очередь, пространственные искусства подразделяются на семейства, виды, подвиды, роды, жанры (схема 1).

Схема 1. Классификационная структура искусств.



Внутри типовой системы (народное и профессиональное) архитектурные искусства классифицируются на группы по признакам: 1) материалу и технике его обработки; 2) назначению предметов; 3) стилю; 4) территориальной и национальной, этнической принадлежности; 5) способам и формам производства и воспроизводства (рукотворный, ремесленный, промысловый, мануфактурный, промышленный или индустриальный). Определение функционального значения каждого вида искусства позволяет его классифицировать на семейства изобразительные и неизобразительные (архитектонические). Именно бифункциональное значение и закон пользы, прочности и красоты, свойственные архитектуре, декоративно-прикладному искусству и дизайну, – позволяют нам выделить их в общей системе пространственных искусств в семейство архитектурных (неизобразительных) искусств.

Следующий аспект развития пространственных искусств связан с *художественным стилем* конкретной исторической эпохи. Развитие любой области и вида пластических искусств осуществляется в рамках определенного художественного стиля. Характер профессионального искусства напрямую зависит от стиля, в меньшей степени стилевое влияние проявляется в народном предметном творчестве. Оно своеобразно отражается, прежде всего, в светском и городском традиционном искусстве. Например, в архитектурной домовая резьбе нашли отражение

отдельные конструкции и орнаментальные мотивы стиля барокко (разорванный лучковый фронтончик, сандрик), классицизма (строгий прямой профиль карниза с сухариками и иониками), ампира (мотив сдвоенных колец). Обменные торговые, экономические, культурные связи деревни и города давали свои результаты и в виде творчески переработанных заимствований. Проблеме исторического развития художественных стилей посвящено немало исследований. Также необходимо отметить тесную связь художественных направлений архитектурных искусств с научно-техническим прогрессом и уровнем социально-экономического развития общества конкретного исторического периода.

Какими критериями необходимо руководствоваться специалисту в типологическом определении искусства? *Первое*, необходимо отметить относится ли памятник к комплексу традиционного явления конкретной местности или конкретной национальной, этнической принадлежности. Для этого необходимо определить наличие преемственности мастерства, опыта и знаний художественной обработки материала – руководствуется ли мастер коллективным опытом? *Второе*, определить образовательный уровень мастера (профессиональная школа или коллективный опыт, закреплённый традицией). *Третье*, оценить степень художественной образности предмета и определить содержание элементов традиционного исполнения и вариативности, или непосредственной оригинальности и новаторского исполнения вещи. Ответы на поставленные вопросы помогут грамотно классифицировать предмет искусства и овладеть практическими навыками.

Источниками изучения профессионального и народного декоративно-прикладного искусства являются 1) подлинные образцы – историко-художественные предметы – экспонаты собраний ведущих отечественных и зарубежных музеев различного профиля, художественного или историко-этнографического; 2) исторические объекты, находящиеся в аутентичной среде – среде бытования и функционирования памятника; 3) письменные исторические источники.

В зависимости от профиля музея памятники предметной культуры хранятся в различных коллекциях, отражающих специфику функционального, либо художественного значения вещи. Определённое место в изучении центров художественных производств занимают коллекции ассортиментных кабинетов и заводских музеев крупных

художественных производств (например, ассортиментный кабинет златоустовского украшенного оружия или заводской музей каслинского художественного литья и т.д.). Значение имеют коллекции образовательных учреждений, таких как музей образцов прикладного наследия Московской государственной художественно-промышленной академии (МГХПА) им. С.Г. Строганова<sup>7</sup>, Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица (бывшего Ленинградского высшего художественно-промышленного училища им. В.И. Мухиной).

Ко второй группе источников изучения декоративно-прикладного искусства относятся исторические объекты, находящиеся в аутентичной среде, – среде бытования и функционирования памятника. Например, многочисленные предметы крестьянского домашнего обихода, интересующие нас и с точки зрения народного творчества (глиняные сосуды, тканые, деревянные, металлические изделия и т.д.) мы до сих пор встречаем в жилом комплексе деревни конкретной исторической местности.

И, наконец, к третьей группе источников относятся письменные источники – документы различного происхождения, фотоматериалы, как правило, находящиеся в государственных архивных учреждениях, библиотеках. Дополнительным источником изучения истории искусства, прикладного в том числе, является *нарратив* как культурно-исторический источник – интервью с мастером, художником в контексте аутентичной среды бытования народного и профессионального прикладного искусства [24–26]. Посредством нарративного источника уточняются, реконструируются отдельные технико-технологические процессы художественной обработки материалов, восстанавливается историко-культурный контекст среды. Нарратив как метод расширяет возможности интерпретации уже имеющихся данных по анализу художественного произведения.

---

<sup>7</sup> Шульгина Е.Н., Пронина И.А. История Строгановского училища.1825–1918 гг. М.: Русское слово-РС, 2002; Исаев П. Н. Строгановка (Императорское Строгановское Центральное художественно-промышленное училище) Биографический словарь/под общей редакцией В. Ф. Шевченко. М.: Лабиринт, 2007.

В совокупности все виды источников изучения декоративно-прикладного искусства необходимо привлекать в процессе освоения учебной дисциплины и в учебной исследовательской работе для всестороннего анализа как отдельного памятника предметной культуры, так и для представления целостной картины развития того или иного вида художественной деятельности.

Историография – это совокупность культурно-исторических исследований (научной литературы и публикаций), относящихся к вопросу или проблеме изучения конкретной темы.

## **1.2 Специфика изобразительных и архитектурных образно-выразительных возможностей пластического искусства**

В определении специфики пространственных (пластических) искусств необходимо дать определение художественного образа.

Словари трактуют *художественный образ* как – специфическую для искусства форму познания и оценки мира, выражение духовного содержания, художественной идеи. Образ обладает сложной многогранной природой, отражающей богатство человеческого бытия и сознания. Отражение действительности в образах составляет специфическую природу искусства. *Художественность неотделима от образности, без образа нет искусства.* Действительность в искусстве преображена творческим сознанием художника. В конкретных стилевых, видовых, жанровых проявлениях образ обладает разной степенью специфической условности. Одни и те же образы по-разному воспринимаются людьми разных эпох, стран и национальных культур.

Итак, с понятием образа непосредственно связана категория художественности. *Художественность* – специфическая особенность отражения действительности в искусстве, отличающаяся от других форм общественного сознания (науки, религии и т.д.). Художественность предполагает своеобразие содержания и формы искусства, их единства. Это своеобразие характеризуется понятием художественного образа как единства обобщения и индивидуализации, рационального и эмоционального, отвлеченного и чувственно-конкретного, подобного и условного. Образная идея выражает понимание и оценку действительности художником, мастером. Образ подразумевает художественное качество предмета и означает степень эстетического



совершенства произведения. Хрестоматийным остается высказывание А.В. Луначарского: «Основная тайна искусства есть ... художественный образ».

Понятие *образа в прикладном искусстве* отлично от художественного образа произведения станкового искусства. И это отличие напрямую зависит от основного закона развития архитектурных видов искусства – закона единства целесообразности и красоты, который изначально диктует образно-выразительную условность и максимальное обобщение, трансформацию реального мира в ирреальные, порой фантазийные, символические формы, объемы. Необходимо, чтобы задуманная художником форма соответствовала функциональному значению вещи, предмета – была едина с ним – то есть, синкретична. Таким образом, основные составляющие художественного образа декоративно-прикладного искусства напрямую зависят от назначения и материала предмета. Образ как результат художественного обобщения наделен гармонией целого и составных частей. В нем непосредственно выражается духовный мир автора, соединяющего реальные, фантастические или символические аспекты бытия.

Представление русского человека о мироздании находило отражение в конструкции деревянного дома, в архитектурном делении его на составные части, своеобразно проявлялось в орнаментации причелин, подзоров, оконных наличников, внутри избы находило продолжение в цветочной росписи потолков, простенков, матицы, – в ансамблевом расположении предметов крестьянского быта.

В дворцовых ансамблях барокко, классицизма, модерна в комплексе решалось и воспринималось единая его экстерьерная планировка и интерьерная среда. Плафонная роспись гармонировала с лепным позолоченным украшением карнизов, фризов, плавно переходила в предметное наполнение интерьера: гобелены, резную мебель, изразцовые каминные изделия художественного фарфора, стекла. Мастерство проявлялось в создании единого, целостного интерьерного образа дворцовой архитектуры определенного исторического художественного стиля. Образ вещи вливался в единый образ интерьерного ансамбля.

Выразительность художественного образа достигается различными способами: *условным* (метафорически-символическим, аллегорическим, орнаментальным и т.д.), *реалистическим* (предметным, фигуративным) или *смешанным, комбинированным* (основанном на соединении реального

и условного). При этом мастер постоянно вдохновляется самой ПРИРОДОЙ, которая дает ему нескончаемое разнообразие тем, мотивов и форм, дает импульс к творчеству – созданию «новой природы». Обостренное художническое чувство природы и рождает ОБРАЗЫ предметного мира. За художником остается право выбора способа отражения окружающего мира и выражения своих чувств по поводу восприятия этого мира – в рамках развивающегося на данном этапе художественного стиля.

Примером *условного способа* выразительности могут служить образы предметного мира народного традиционного искусства. Солярные геометрические знаки (кресты, квадраты, меандры, ромбы, полукруги и т.д.), нанесенные резьбой по дереву, тисненные по бересте, вышитые по ткани, вытканые нитями, высеченные на поверхности камня – несут в себе зашифрованный код мироздания. Небо, земля, ветер, дождь, солнце – все силы природы имеют определенные изображения и зашифровываются в своеобразную картинку пиктограммы.

Проявления *реалистического способа* выразительности в прикладном искусстве многообразны. Этот метод касается и самой предметной формы и изобразительных мотивов, нанесенных на объемы, плоскости конструкции различных изделий. Стала классической национальная русская форма ковша в виде птицы – скобкаря. Но доля условности сохраняется и в этом методе – реалистическая форма так или иначе стилизуется и на конечном этапе может превратиться в условную. Так, в неолитический период была широко распространена орнаментация древней керамики обобщенным изображением водоплавающей птицы. Эволюционное раскрытие образа, его изобразительное решение шло от изначального условного знакового характера и доходило до конкретных изобразительных форм его воплощения.

В профессиональном декоративно-прикладном искусстве примером реалистического способа выразительности могут служить сюжетные вставки в оформлении наружных стенок фарфоровых или фаянсовых сосудов, при этом мастера часто использовали сюжеты картин известных европейских мастеров. Часто белоснежное поле знаменитых мейсенских фарфоровых изделий украшали пышными бутонами различных цветов, изображениями насекомых с такой реалистичностью, доходящей до натуралистичности, что их называли обманками. Реалистичности добивались мастера не только в технике росписи, но и объемными

средствами скульптуры (например, ваза в виде цветка бульдожеца или коковка на крышке гарднеровской сахарницы, украшенная объемными изображениями птиц).

И, наконец, *смешанный или комбинированный способ* выразительности предусматривает соединение рассмотренных нами предыдущих методов – условного и реалистического. Яркой иллюстрацией подобного метода является декоративно-прикладное искусство стиля модерн рубежа XIX–XX веков. Знаменитые стеклянные вазы французского мастера Эмиля Галле являют пример тончайшего вкуса и природной интуиции художника, улавливающего все малейшие нюансы органического строения природных явлений. В обтекаемую форму вазы, напоминающую плавные изгибы стеблей растений «вписаны» (встраиваются в многослойное стекло) узнаваемые силуэты лилий, нарциссов, ирисов. Реалистическая форма цветка тонко стилизуется и плавно переходит в условные, фантазийные очертания стеклянного сосуда.

### **Структурные элементы декоративно-прикладного искусства**

Независимо от способов выражения образа в декоративно-прикладном искусстве, его *структурные элементы* едины. Универсальной для искусства является такая категория как *композиция*. Художник древнего мира постигал ее интуитивно. С развитием естествознания, физики, математики и других наук, оказывавших непосредственное влияние на развитие искусства, приходило осознание законов построения композиции. Гармония проверялась законами точных наук, с эпохи Возрождения в силу вступал принцип «золотого сечения» (термин, введенный великим Леонардо).

Если художники, творцы прекрасного осознанно создают произведения искусства, то природа, органический мир создает выразительную форму произвольно и является результатом проявления объективной физиологической сущности структуры и функции реальных физических объектов. Так, узор на крыльях бабочек или разноцветная кожа хамелеона необходимы для маскировки: они меняют окраску крыльев или кожи при перемене цвета в окружающей среде – при этом они повторяют очертания и окраску самих природных форм и состояний.

Художник постоянно извлекает из органической природы принципы целостности, естественной гармонии, закономерно вытекающей из ее содержательно-структурных начал. Но в области искусства встречаются

недостатки в виде излишних украшательств, декорирования. И как следствие, художественные критики могут отмечать факты дисгармонии, отсутствия целостности композиционных построений, образа.

*Формообразование и композиция* в декоративно-прикладном искусстве выстраиваются одновременно и взаимосвязано, что и обеспечивает целостность создаваемому предмету. Художник должен владеть в равной степени одинаково техническими законами формообразования и эстетическими законами композиции. И в этом отношении уместно использовать категорию синкретичности. И, как справедливо отмечают многие исследователи, в своем стремлении *приблизиться к естественной гармонии природы* значительных высот достигли художники стиля модерн.

*Формообразование* как структурный элемент прикладного искусства основан на специфике физических свойств материала, его качеств и выбираемых технических средств его обработки. Структурные слагаемые формообразования – пластика, объем, конструктивная и пластическая линия, силуэт предмета. Художественные качества объема, формы предмета может усиливать цветное, колористическое или орнаментальное, изобразительное композиционное решение. Таким образом, отмечается двойной, тройной эффект действия композиции. Мастером одновременно решается композиция предмета в пространстве, композиция целостной объемно-пространственной формы, композиция в построении орнамента, изобразительного мотива, сюжета на поверхности изделия. Важна органическая целостность всего композиционного построения вещи. Художник должен видеть предмет, его образ и в процессе работы оттачивать, доводить до совершенства. Силу эстетического воздействия имеет степень конкретизации, обобщения и фантазии художника.

*Цвет* несет в себе большое эмоциональное значение. Фактурные, текстурные качества материала уже обладают натуральным окрасом – художник сообразно своей идее и назначению предмета волен сохранить его или обыграть, или перекрыть другим цветом. Предмет может иметь сплошную окраску или заключать в себе колористическое решение изобразительного мотива, орнамента. Нередко естественный цвет материала сочетается с добавленным, – нанесенным на поверхность изделия.

В синхронии (в горизонтальном ряду) и диахронии (вертикальном) система структурных элементов ДПИ может выглядеть следующим образом:

– назначение предмета – формообразование – композиция – пластика  
– цвет – орнамент – композиция



материал – техника

Из схемы становится понятным роль и значение *материала* в создании конкретной вещи, выбор которого предопределен назначением вещи. Остальные структурные элементы прикладного искусства «подтягиваются» к материалу, исходят из его основных качественных характеристик. Так, прозрачность стекла – свойство, которое максимально использует художник-стеклодув при создании образа и, которое часто сохраняется, даже при использовании цвета. Плотность, водонепроницаемость, термостойкость керамики отвечает ее функциональному значению и эффективно учитывается мастером при формообразовании. Применяемые гончаром глазури усиливают водонепроницаемость сосуда, а цветовые качества глазури включаются в художественную образность предмета.

*Орнаментальная композиция* также органично входит в объемную композицию предмета. Нанося узоры на поверхность изделия, мастер учитывает пластику предмета (она либо ровная плоская, либо сферическая объемная), фактуру материала (гладкая, зернистая, шероховатая и т.д.). В эпоху модерна особенно четко выявляются связи предметного мира с окружающей его пространственной средой. Композиционные, содержательные связи предмета включаются в общий контекст интерьерного решения. В интерьере стиля модерна плавные обтекаемые линии орнаментального рисунка наборного паркета, витража, текучие формы осветительных приборов, мебели, различных декоративных предметов, наконец, фурнитуры – образуют единую линию стилевой предметно-пространственной среды. В целом, структурные элементы декоративно-прикладного искусства образуют единство композиционного и стилистического решения художественного образа предмета.

## **Видовая типология декоративно-прикладного искусства: народное традиционное и профессиональное**

В искусствоведении принято использовать классическое деление декоративно-прикладного искусства (в двух его типологических системах) по материалу и технике его обработки (с учетом назначения предмета): керамика (глина, фарфор, фаянс), стекло, кость, лаки, дерево (резьба, плетение, инкрустация, роспись и т.д.), ткань (ковроткачество, разновидности вышивок, кружевоплетение, пуховязание), металл (ковка, литье, чеканка, эмалерное дело и др.), камень.

Самостоятельными видами в истории прикладного искусства часто рассматривают *ювелирные украшения*, сочетающие в себе художественную обработку различных материалов (металл, камень, перламутр, кость и др.). *Костюм* воспринимается – как ансамблевое искусство, состоящие из разнообразных элементов одежды, обуви, головного убора, аксессуаров, – сочетающих различные по составу материалы и технику их обработки (ткань, кожа, нить различного происхождения и т.д.). И, наконец, *мебель* – различная по назначению, материалу, конструированию и декорированию – своеобразное искусство пространственной среды (интерьерной и экстерьерной). В свою очередь, искусство *интерьера* мы можем рассматривать как единый предметно-пространственный художественный ансамбль<sup>8</sup> определенного исторического стиля. Интерьер вбирает в себя все предметное наполнение и композиционно-пластическую организацию пространственной среды. На общую стилистику интерьера оказывают влияние собственно архитектура, изделия прикладного и дизайнерского искусства.

На видовую типологию накладывается принцип территориальной и национальной принадлежности предмета, а также принцип стилевого определения. В зависимости от поставленных и решаемых задач изучения предметной области берется за основу тот или иной классификационный принцип.

---

<sup>8</sup> Напр., среди исследований на эту тему см.: Бартеньев И.А., Батажкова В.Н. Русский интерьер XIX века. Л.: Искусство, 1984.

### 1.3 Функции искусства

#### Понятие функции относительно искусства

Определение функционального значения каждого вида искусства позволяет его классифицировать на семейства изобразительные и неизобразительные (архитектонические).

Толкование термина «функция» в переводе с латинского – исполнение, назначение, роль, т. е. целенаправленное действие. Соответственно применительно к искусству под функцией понимается целевое предназначение художественного произведения. Изначально изобразительные искусства рождались как деятельность, подчиненная магическим, мифологическим, а затем уже и религиозным функциям. Так же в разные времена искусство брало на себя роль истолкователя космологических, этических, социальных, наконец, эстетических проблем.

Многие ученые (А.Ф. Лосев, П.Г. Богатырев, В.Е. Гусев) понятию «функция» в эстетике и искусствоведении стремились вернуть его исконный смысл, принятый в точных науках.<sup>9</sup> Смысл его заключается в обозначении определенного типа переменных связей, а именно – зависимости одних явлений от других, следствием которых оказывается изменение определенных явлений по мере изменения других явлений. Поэтому основным в понятии функции становится переменность и изменчивость взаимосвязанных явлений. В этом смысле функциональность проявляется в динамике исторического развития искусства. Произведение искусства в различном контексте исторического времени корректирует или меняет свои функции. Так, например древний храм может стать музейным памятником, а древнегреческие вазы приобретут познавательную информативную и декоративную функции.

В архитектурных видах искусства функциональное значение рассматривается как базисное, из которого рождается идея, содержание, форма будущего предмета-объекта. Таким образом, функция объединяет категории пользы, прочности и красоты.

#### *Бифункциональность архитектурных видов искусства*

Художественный образ предмета, его содержательные и структурные элементы непосредственно вытекают из его функциональных связей с

---

<sup>9</sup> Гусев В.Е. Функции // Русская народная художественная культура (теоретические очерки). СПб. 1993. С. 97.

человеком и со средой. Аспекты функциональности вещи различны, многообразны. Рассмотрим функциональность декоративно-прикладного искусства по Кагану М.С. – определившему функции искусства в его отношении к человеку, обществу, природе, культуре, и наконец, собственным потребностям.

Предмет для человека выполнял конкретную утилитарную функцию и часто одновременно смысловую, ритуальную и эстетическую. Так, древний керамический сосуд был необходим человеку для приготовления, хранения и принятия пищи. Форма сосуда была во многом обусловлена удобством обращения в быту, но этого было недостаточно. Соприкасаясь с предметом, человек должен был этот предмет сделать невосприимчивым к неведомым тайным силам природы, которые, по его мнению, могли нанести человеку и его соплеменникам вред. И чтобы оградить себя от темных сил человек наносил на стенки поверхности сосуда, даже на те, которые не были видны, например, донце, – символические охранные знаки, ритмично расположенные на поверхности объема или плоскости.

Обрядовую ритуальную функцию выполняли глиняные фигурки, которые помогали человеку выразить свое отношение к миру, умиротворить тайные природные космические силы. В свою очередь, это происходило через упорядоченный, ритмично нанесенный на поверхность предмета орнаментальный мотив, через который человек связывал себя с миром, космосом.

Игровая, нормативная, ритуальная функции в игрушке сопрягались эстетической. Игрушка устанавливала незримые связи человека со средой, с другим человеком, с самой природой – была своеобразным регенератором и аккумулятором природных явлений. Человек в общении с красочными глиняными фигурками познавал мир, становился духовно богаче, чище в нравственном, гражданском отношении к миру. И в этом мы усматриваем уже другую функцию предметного искусства – *в его отношении к человеку*.

Самобытная глиняная игрушка человека учила, воспитывала, возвышала – становилась человекотворческой. Природная форма, положенная в ее основу преломлялась, становилась осмысленной художественной и переходила в область искусства. Посредством предмета укреплялись связи между людьми. В этих связях мы видим и проявление функции искусства в его *отношении к обществу*. Каждодневное общение с предметом, имеющим совершенную художественную форму, передавало



человеку знание, опыт, накопленный поколениями, формировало его мировоззрение, оттачивало интуицию, вкус.

Народное традиционное зодчество с его декоративными решениями резных наличников, причелин, коньков в комплексе преображало природу – в чем видится проявление функции искусства *в его отношении к природе*. Нельзя не отметить гармоничное вживание русской народной архитектуры в окружающее ландшафтное пространство. Какой мощной и своеобразной доминантой являлась «образная вертикаль» православной церкви, «держачей» все открытое пространство деревенской округи. Человек в красивой одежде также органично вписывался в окружающую пространственную среду, тем самым своим присутствием преображая ее. Например, показательна в этом отношении, так называемая покосная рубаха («сенокосница»), которую русские крестьянки одевали во время покоса – важного для крестьян события земледельческого труда. Первый день покоса воспринимался как праздничный день, поэтому крестьянки надевали рубаху с богато орнаментированной каймой по подолу. Пожнивная рубаха также служила целям благодарения, поклонения земли, давшей человеку урожай. Мастера во всем стремились приблизиться к естественной гармонии природы, и в этом приближении им помогал закон прекраснополезности, которым они руководствовались в прикладном творчестве.

Функция искусства – *в его отношении к культуре* отчетливо проявляется в своей образно-синкретичной основе. Искусство способно представлять культуру, к которой оно принадлежит, и в «диалоге культур» открывает одну культуру другим. Так, художники модерна творчески заимствовали многие элементы, мотивы искусства предыдущих эпох, например романского и готического средневековья, словно ведя с древней эпохой своеобразный диалог. Искусство прошлого давало своеобразный импульс для рождения новой формы искусства будущего.

Функция искусства – *в его отношении к собственным потребностям* заключается в регулировании собственного развития. В процессе регуляции важно отметить две особенности. Первая состоит в том, что другие функции требуют от искусства постоянного обновления в соответствии с изменяющимся жизненным содержанием. Например, «другие функции» глиняной игрушки – функции украшения развивают в ней соответствующие декоративные качества: усиливается ее

орнаментация, развивается масштабность форм, все более уводящая от размеров детской руки.

В развитии искусства в той или иной степени отмечается соотношение традиционности и новаторства. И вторая особенность состоит в том, что влияние одного этапа развития искусства на другой имеет эстетический характер. Один слой культуры может высвечиваться сквозь другой, предыдущий. Новые вариации форм или новые сюжеты в народном искусстве обязательно встраиваются в рамки традиционного.

В результате анализа функций декоративно-прикладного искусства, приходим к заключению: множество функций искусства представляет собой сложноорганизованную многоуровневую систему, в которой действует закон связи, взаимосвязи разных конкретных функций (об этом писали многие теоретики фольклора П.Г. Богатырев, В.Е. Гусев и др.). Таким образом, в прикладном искусстве изначально заложено одновременно несколько функций, а значит оно *бифункционально*.

Саморазвивающаяся многофункциональная система декоративно-прикладного искусства динамична в своем историческом развитии. В этом мы могли убедиться на отдельных примерах.

#### **1.4 Этнопедагогика: образовательный и воспитательный потенциал художественного творчества**

В фокусе исследовательского поля данной части представлены вопросы актуализации воспитательного потенциала в системе художественно-педагогического образования в техногенных условиях всеобщей цифровизации. В *visa*-мире, периоде нестабильного развития социума отмечалось некоторое удаление от системности и единства образовательно-воспитательного процесса, что привело к необходимости конкретизации воспитательных аспектов в образовании.

С привлечением методов этно и экопедагогики в обучении стало возможным последовательно осваивать народные мировоззренческие константы и специфику традиционного искусства, с другой стороны, продолжать поддерживать творческую адаптацию и трансляцию национальных традиционных образов в современную культуру. Ключевые принципы этнохудожественного образования приводят к воспитанию и развитию экологической культуры личности, что позволило определить парадигму единого устойчивого этноэкологического учебно-воспитательного процесса на всех уровнях образовательных программ.

Высокий ценностный потенциал заложен в культурно-историческом наследии народного традиционного искусства многонациональной и поликонфессиональной России. Моделирование национальной идентичности – необходимая и важная часть мировосприятия человека и жизнедеятельности общества в целом. Воспитательный конструкт не разделен от процесса обучения.

Во все времена отечественной истории отношение к народному традиционному искусству и культуре в целом являлось своеобразным показателем уровня иммунной системы, морально-нравственных и этических качеств народов, населяющих территорию России. В традиционной культуре изначально такие понятия как воспитание, обучение, получение знаний, приобретение опыта и навыков в определенных жизненных сегментах рассматривались комплексно в системе, потому и воспринимаются в наше время как единая целостная народная культура, в которой соседствуют различные национальные, этнические локусы. Самобытность отдельно взятых национальных культур строится на общей устойчивой платформе вероисповедальных, нравственных, морально-этических принципов и устоев, которые, в свою очередь по отдельным признакам помогают идентифицировать личность к определенной культуре народов, этнических, социальных, конфессиональных и других групп.

### **Методы теоретического обоснования этно и эко-педагогической парадигмы**

Этноэкология (этническая экология, экологическая антропология) как специфический предмет и актуальное направление в научной деятельности сформировалось во второй половине XX столетия, и было связано не только с географией, природопользованием, но и с этнографией,

традиционной культурой и искусством, социологией и экономикой, образованием [27, 28–33]. Относительно термина «этноэкология» отметим, что эта категория в отечественную науку была введена В.И. Козловым, но предыстория разветвленного содержания данной межпредметной области достаточно широка [28, с. 5–8].

В контексте нашего исследовательского поля следует отметить сложившиеся методы народной педагогики и этнопедагогики [23; 34–37] и выделить методы художественной этнопедагогики, которая включает предметную область изучения как устного поэтического, музыкального, хореографического так и пластического фольклора<sup>10</sup> под последним мы подразумеваем конкретную область народного традиционного прикладного искусства [38]. В процессе художественного и художественно-педагогического образования можно наблюдать освоение опыта различных национальных культур, так и углубленное изучение отдельно взятых этнохудожественных практик в их видовом разнообразии. Важно отметить, с одной стороны, последовательное освоение народных мировоззренческих констант и специфики материало-технической культуры, с другой, творческую адаптацию и трансляцию национальных традиционных образов в современную культуру. Ключевые принципы этнохудожественного образования приводят к воспитанию и развитию экологической культуры личности, что позволяет нам выстраивать *парадигму единого устойчивого этноэкологического учебно-воспитательного процесса* на всех уровнях образовательных программ.

---

<sup>10</sup> Термин «пластический фольклор» был предложен И.Е. Фадеевой (1979): Фадеева И.Е. Народное искусство как пластический фольклор // Советское искусствознание `78. Москва, 1979. С. 284–306.

В широкой тематике этноэкологических исследований выделим художественную культуру. Богатый ценностный потенциал заложен в культурно-историческом наследии народного традиционного искусства – пластического фольклора многонациональной и поликонфессиональной России. Ярким, подлинным материалом изучения многообразных видов народного прикладного искусства служат музейные коллекции исторических этнографических и художественных музеев, но на более глубоком, эмоционально-чувственном уровне у молодого поколения идет знакомство и осмысление памятника народной культуры в аутентичных полевых условиях экспедиционной практики, проводимой под руководством преподавателя. В образовательной среде живым и ценным источником изучения пластического фольклора порой является нарративный материал, когда объектом внимания неожиданно для студента становится его семья или отдельные родственники – мастера, выступающие в роли информаторов, способных поделиться и передать знания, опыт и навыки создания рукотворных предметов народного искусства и художественного творчества. В этом случае у молодежи рождается и укрепляется неподдельное чувство гордости и патриотизма.

По-разному шло историческое освоение народного традиционного искусства. Этап интенсивной собирательской деятельности на рубеже XIX–XX вв. был связан с именами известных историков искусства, просветителей и меценатов: В. В. Стасова, А. Н. Афанасьева, М. К. Тенишевой и других ценителей народного искусства, которых было немало в различных регионах нашей страны. В условиях новой организационной государственной структуры советского периода России появилась такая важная художественной институция как Научно-исследовательский институт художественной промышленности (Москва, НИИ ХП, 1934–1992). Научные сотрудники института, с одной стороны, продолжали исследовательскую экспедиционную работу, сопровождавшуюся фиксацией и собиранием отдельных образцов различных видов традиционного искусства, организацией выставок, с другой стороны, в рамках института действовали производственные мастерские, в которых мастера осваивали многовековой коллективный опыт ремесел, укрепляли и обогащали народные традиции. С открытием в 1946 году музея Народного искусства (на базе Торгово-промышленного музея кустарных изделий Московского губернского

земства, Москва, 1885), было положено начало многогранной комплексной деятельности по изучению, собиранию предметов кустарных промыслов и изделий художественной промышленности, плановой организацией выставок народного искусства.

При музее была создана творческая лаборатория, где разрабатывались образцы изделий для кустарей-художников, организовывались курсы профессиональной подготовки, мастерам всех российских регионов осуществлялась помощь в материалах и сбыте готовой продукции. Музей, выполняя большой спектр функций, удовлетворял, с одной стороны, духовные потребности общества, с другой – служил материальной базой для реализации возможностей сообщества производителей [28; 39].

Такая социальная институция, как музей, и в современном мире воспринимается своеобразной формой общественного многофункционального информационного центра. Музеи выполняли функцию транслятора, передачи опыта, знаний, являлись гарантом стабильности производства и творческой преемственности поколений. В контексте индустриального и постиндустриального производства музей выступает в качестве своеобразной формы организации социальной памяти, актуализации историко-культурного наследия.

Социальные институты можно рассматривать как организованные системы, характеризующиеся устойчивостью структуры, интегрированностью элементов с допустимой изменчивостью функций. В России складывались определенные культурно-исторические условия, способствовавшие взаимодействию нескольких институциональных структур: предприятия, комбинаты по изготовлению традиционных художественных изделий – образовательные учреждения (школы, техникумы, вузы) – музеи – библиотеки. Данные структуры в совокупности выполняли единые функции (информационную, образовательную, воспитательно-коммуникативную).

Социальные институты в области культуры принимали участие в формировании национальной, территориальной идентичности, содействовали закреплению имиджа художественного центра, продвижению продукции традиционных центров на внутреннем и внешнем рынке, способствовали совершенствованию научно-технических знаний, формированию массового сознания и развитию художественно-эстетического вкуса потребителей. Корреляция материальных и духовных

интересов обеспечивала плодотворное социальное партнерство между художественными учебными заведениями, социально-культурной инфраструктурой и промышленной экономической сферой.

Обучающие и воспитательные задачи в системе социально-гуманитарного образования помогают решать набирающие силу форматы проектного и проблемного обучений, подразумевающие работу с оригинальными музейными и нарративными источниками, что для молодежи является мощным толчком и мотивацией в получении знаний, опыта и идентификации себя с национальной культурой и искусством своего народа. Полезным опытом в образовании является экспедиционная деятельность, вовлекающая молодое поколение в поисковую работу, воспитывающая любовь и гордость к своему Отечеству.

Ключевые принципы этнохудожественного образования приводят к воспитанию и развитию экологической культуры личности и определяют парадигму единого устойчивого этноэкологического учебно-воспитательного процесса во всех направлениях и уровнях образовательных программ.

## **Выводы**

Ключевые теоретико-методологические подходы в педагогике искусства вытекают из морфологической специфики самого искусства. Педагог исследует, контекстуализирует множество способов, которыми образовательная система должна быть наполнена. Процесс обучения педагог призван связывать эстетической, научной и образовательной мыслью. На этом пути ему помогают различные социальные институты, которые можно рассматривать как организованные системы, характеризующиеся устойчивостью структуры, интегрированностью элементов с допустимой изменчивостью функций. В России складывались определенные культурно-исторические условия, способствовавшие взаимодействию комплекса институциональных структур: предприятия – образовательные учреждения – музеи – библиотеки. Данные структуры в совокупности выполняли единые функции (информационную, образовательную, воспитательно-коммуникативную), в итоге отвечающие за становление и развитие экологической культуры личности.

## Список литературы к I главе

1. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III. Л.: Искусство, 1972. 440 с. – ISBN [не указан]. URL: <http://books.totalarch.com/n/0742>
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 544 с. – ISBN 5-86708-096-X.
3. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 1985. – 177 с. – URL: [https://frs.ucoz.ru/\\_ld/0/31\\_Wipper\\_B\\_R\\_vved.pdf](https://frs.ucoz.ru/_ld/0/31_Wipper_B_R_vved.pdf) (дата обращения 12.06.2023).
4. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе` (3-е, переработанное и дополненное издание) / учебник для СПО. – М., 1998. – 336 с.
5. Неменский Б. М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2012. – 272 с.
6. Юсов Б.П. Новые горизонты школьного искусства и культуры // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания. – М.: Ин-т художеств.образования РАО, 2003. – С. 64–73.
7. Ломов С. П. Живопись / С. П. Ломов. – М.: Агар, 2008. – 232 с.
8. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М., 1980. – 240 с.
9. Власов В.Г. Теория формообразования в изобразительном искусстве / учеб. пос. – СПб, 2017. – 380 с. ISBN:978-5-288-05732-8.
10. Сокольникова Н. М. Методика обучения изобразительному искусству: учеб. для учреждений высшего профессионального образования. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
11. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981. – 96 с.
12. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание (1925). – Москва, 2009. – 304 с. ISBN: 978-5-8403-1522-4.
13. Выготский Л. С. Психология искусства (1925). – URL: <https://avidreaders.ru/download/psihologiya-iskusstva.html?f=pdf> (дата обращения 1.08.2023).
14. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие (1954) / перевод с англ. В.Л. Самохина; общая редакция В.П. Шестакова. – Москва: Прогресс, 1974. – 392 с.
15. Арнхейм Р. Динамика архитектурных форм (1975) / пер. с англ.: В. Л. Глазычев. – М., 1984. – 192 с.
16. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства (1994) / пер. с англ. – М., 1994. – 352 с. [ISBN 5-7042-0581-X](#).
17. Молева Н.М., Белютин Э.М. Педагогическая система Академии художеств XVIII в. – М., 1956. – 519 с.



18. Шабалина Н.М. Полипрофессиональные технологии в системе высшего художественного образования // Дизайн. Искусство. Промышленность: Международный журнал научных исследований / гл. ред. д.-р. иск. Н. М. Шабалина. – Челябинск: Издательский Дом Технэ, 2018. – Выпуск 5. – С. 41–45. ISSN 2312-6116.

19. Шабалина Н. М. Морфология педагогики искусства // Дизайн. Искусство. Промышленность: Международный журнал научных исследований / гл. ред. д.-р. иск. Н. М. Шабалина. – Челябинск: Изд. Дом Технэ, 2023. – Выпуск 10. – С. 11–19. DOI: 10.56900/2312-6116\_2023\_10\_11. ISSN 2312-6116.

URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_54741163\\_36519296.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_54741163_36519296.pdf) (дата обращения 10.08.2023).

20. Шабалина Н.М. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы: Учебное пособие. – Челябинск: изд.-во ЮУрГГПУ, 2020. – 143 с. (8,4 п.л.). ISBN 978-5-907284-08-1. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/8373> (дата обращения 10.08.2023).

21. Гусев В. Е. Русская народная художественная культура: Теоретические очерки / В. Е. Гусев. – СПб., 1993. – 112 с.

22. Фадеева И.Е. Народное искусство как пластический фольклор / И.Е. Фадеева // Советское искусствознание / 78. – Москва, 1979. – № 1. – С. 284–306. – ISBN [не указан].

23. Бакланова Т. И. Педагогика народного художественного творчества как отрасль педагогической науки и учебная дисциплина. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/201/Action201-16239.pdf> (дата обращения 21.06.2022).

24. Шабалина Н.М. Нарратив как источник и метод в изучении, сохранении и развитии традиционных художественных производств // Традиции и современное состояние культуры и искусства / мат-лы III Междун. науч.-практич. конф. 25–26 апреля 2013 года, Минск / гл.ред. Ю.В. Пацюпа. – Минск, 2013. – С. 111–115. – ISBN 978-985-552-237-0.

25. Шабалина Н. М. Художественная промышленность Южного Урала в контексте индустриальной культуры XX века: монография / Н.М. Шабалина. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. – 244 с.

26. Кошаев В. Б. Общественное значение художественно-графического образования и его перспектива // **Инновационные проекты и программы в образовании** 2013, № 2. – С. 57–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvennoe-znachenie-hudozhestvenno-graficheskogo-obrazovaniya-i-ego-perspektiva> (дата обращения 15.07.2023).

27. Шабалина Н. М. Образовательно-воспитательный потенциал народного традиционного искусства в современном мире // Дизайн. Искусство. Промышленность: Международный журнал научных исследований / гл. ред. д.-р. иск. Н. М. Шабалина. – Челябинск: Издательский Дом Технэ, 2022. – Выпуск 9. – С. 11–17. [https:// doi.org/10.56900/2312-6116\\_2022\\_9\\_11](https://doi.org/10.56900/2312-6116_2022_9_11).

28. Ямсков А.Н. Ключевые компоненты дисциплины «этническая экология» и основные проблемы университетских курсов по этноэкологии и смежным областям наук // Этнос и среда обитания. Вып. 6: Этноэкологическое образование / А.Н. Ямсков отв.ред, Н.И. Григулевич,Н.А. Дубова / Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН.–Москва, 2018. – С. 14–46. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/211836417.pdf> (дата обращения 21.06.2022).

29. Ямсков А.Н. Исследования экологических функций нематериальных явлений культуры (вместо введения) // Этноэкологические аспекты духовной культуры / под ред В.И. Козлова. – М.: изд. ИЭА РАН, 2005. –С. 3–14. –URL: <http://ethnoecology.ru/texts/yamskov/2005%20issled%20ecol%20funkc%20nemater.pdf>(дата обращения 21.06.2022).

30. Лихачев Д.С. Экология культуры // Заметки о русском. – М., 1984. –С. 54–60. [https://imwerden.de/pdf/likhachev\\_zametki\\_o\\_russkom\\_1984\\_ocr.pdf](https://imwerden.de/pdf/likhachev_zametki_o_russkom_1984_ocr.pdf)

31. Козлов В.И. Основные проблемы этнической экологии // Советская этнография, 1983. –No 1. –С. 3–16. –URL: <http://ethnoecology.ru/images/books/Kozlov%20V.I.%201983%20Osnovnie%20problemy%20etnicheskoy%20ekologii.pdf>(дата обращения 21.06.2022).

32. Козлов В.И. Методологические основы этнической экологии и вопросы их практического применения// Методы этноэкологическойэкспертизы / научн. ред. В. В. Степанов. –М.:ИЭА РАН, 1999. С.1–29.<http://www.ethnoecology.ru/assets/docs/Kozlov/Kozlov%20V.I.%20Metodologicheskie%20osnovy.pdf>

33. Козлов В.И. О некоторых проблемах этнической экологии // Этноэкологические аспекты духовной культуры /под ред В.И. Козлова. –М.: изд. ИЭА РАН, 2005. –С. 3–14. –URL: <http://ethnoecology.ru/texts/yamskov/2005%20issled%20ecol%20funkc%20nemater.pdf>(дата обращения 21.06.2022).

34. Гладкий И.Ю., Махова И.П., Гладкий Ю.Н. Этническая экология: теоретико-философские аспекты развития // Проблемы региональной экологии, 2013, No 5, с. 92–96.

35. Григорьева Л.И., Сакердонова А.С. Этноэкологическое образование будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. –2018. –№ 5. –URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28188> (дата обращения: 01.08.2022).

36. Бромлей Ю.В. Этнические аспекты экологии человечества // Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии: Очерки теории и истории. –М.: Наука, 1981. –С.245–256. –URL: <http://ethnoecology.ru/images/books/Bromley%20Y.V.%201981%20etnicheskie%20aspekty%20ekologii%20chelovechestva.pdf>(дата обращения 21.06.2022).

37. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. –168 с. – ISBN 5-7695-0413-7. – URL: <http://volkov.chgpu.edu.ru/upload/Ethnopedagogics.pdf>10. Рудь Ю.А. Методологические и теоретические проблемы изучения народной педагогики (логико-исторический аспект). – М.,1980. –159 с.

38. Фадеева И. Е. Структура фольклора // Актуальные проблемы современной фольклористики / сб. статей и мат-лов /под ред В.Е. Гусева. – Ленинград, 1980. –С. 5–17.

39. Булыгина Т. А. Модели исторической памяти изучение локуса в исторической науке // Гуманитарные и юридические исследования / Северо-Кавказский федеральный университет, 2017. – С. 8–12. – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/modeli-istoricheskoy-pamyati-i-izuchenie-lokusa-v-istoricheskoy-nauke.pdf>(дата обращения 21.06.2022).

## **Глава II. Психология творчества в аспекте художественно-педагогического образования (С.Г. Литке)**

Огромный пласт современной науки вообще и психологии в частности посвящен изучению феномена творчества и творческой личности. Мы живем, ничтожно мало понимая в устройстве мира. В риторических вопросах: «Почему природа такова, какова она есть, откуда появился космос?», «Если раньше был хаос, то как получилось, что теперь установился видимый порядок?» «Почему Вселенная вообще существует?» и т.п. обнаруживается узость человеческого понимания. Но развитие философии и других наук продвигалось вперед в основном благодаря подобным вопросам.

Современная образовательная организация, в том числе образовательные организации в сфере художественного образования принимает поколения Z и W, которые формировали и формируют личностную структуру в BANI (хрупкий, беспокойный, нелинейный, непостижимый мир) и SHIVA (расщепленный, ужасный, невообразимый, жестокий и возрождающийся мир) пространстве. Личность современного человека высоко индивидуальна, что требует адаптивного, гибкого и креативного социально-психологического сопровождения, и, соответственно, высоко духовного педагога (родителя, наставника). Именно этот фактор влияет на формирование модных тенденций в сфере художественного образования. Художественное образование предопределяет раскрытие творческого потенциала личности, творческую самореализацию и творческое осознание мироустройства.

В современном мире очевидна мода на развитие творческих потенциалов личности. С одной стороны художественное образование – это система раскрытия творческих способностей личности, с другой – сама тенденция включения художественного образования в общую образовательную систему становится модным феноменом.

Перед нами стоит задача: как оптимизировать художественное образование, чтобы, развивая творческие способности и творческие компетенции не стать заложником моды, а сохранить и приумножить истинную сущность и индивидуальность.

Триада творчество, мода и художественное образование, несомненно, взаимно обуславливающие компоненты жизнедеятельности человека в сфере современной художественной самореализации.

Понятие «творчество» рассматривается в различных аспектах, в том числе и философском. Мы сотворены по образу, но не подобию Творца: "И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему..." (Библия, 1, 26); "И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его..." (Библия, 1, 27). Отсюда аксиомично следует предикат, что творческое начало в нас лишь потенциально и его развитие зависит от множества осознаваемых и неосознаваемых причин, факторов, условий. Философия рассматривает вопрос о сути сущего вообще и в том числе о сути **творчества**, который по-разному ставился в разные эпохи.

Понятия «творить», «творчество» определено в лексико-семантическом аспекте как действенная форма - созидание. Однако контекстуальные различия очевидны.

Слово «творчество» по своему морфологическому облику, по смысловой структуре и по субъективному впечатлению напоминает церковнославянизмы - литературные русские новообразования XVIII и XIX веков. Слово «творчество» соотносительно со словами творец, творческий.

М. Горький писал в статье «О пьесах»: *«Не совсем уместно и слишком часто молодые литераторы употребляют громкое и тоже не очень определенное церковное слово — “творчество”. Сочинение романов, пьес и т. д. — это очень трудная, кропотливая, мелкая работа, которой предшествуют длительное наблюдение явлений жизни, накопление фактов, изучение языка»* [2]. В «Беседах о ремесле»: *«Советую начинающим поэтам и прозаикам выкинуть из своего лексикона аристократическое, церковное словечко — “творчество” и заменить его более простым и точным: работа»* [2]. В статье «О прозе»: *«Особенно часто и резко эта слабость заметна в области литературной работы, которую у нас принято именовать туманным и глуповатым словом — “творчество”»*. Между тем слово *творчество* вовсе не является церковнославянизмом. М. Горький в своей оценке смыслового строя этого слова исходил из непосредственного ощущения его связи со словом *творец*, на котором и до сих пор еще лежит резкий отпечаток религиозно-культового и мифологического применения к божеству. Современное и особенно — индивидуальное восприятие слова очень часто вступает в противоречие с его семантической историей.

Слово «творчество», обозначающее в современном литературно-книжном языке, в его торжественных стилях, процесс созидания или

производства каких-нибудь культурных, исторических ценностей, а также результат этого процесса, совокупность созданного, сотворенного кем-нибудь, является продуктом предромантической эпохи. Оно возникло в конце XVIII, в начале XIX века.

В начале XIX века литературные слова *разумность, творчество, значимость* — казались излишними неологизмами. Характерно, что слово «творчество» не включено в словарь церковно-славянского и русского языка 1847 г. В словаре церковно-славянского и русского языка 1847 г. отмечены слова:

*творец* со значениями: «1) Бог, создатель мира... 2) *церк.* Производитель, исполнитель... 3) Сочинитель»;

*творить* (делать, производить);

*творческий* (принадлежащий, свойственный Творцу).

Особенную активность слово «творчество» приобретает в языке Любомудров 20—30-х годов XX века. Н. В. Станкевич: «*Жизнь природы есть непрерывное творчество и, хотя все в ней рождающееся умирает, ничто не гибнет в ней, не уничтожается, ибо смерть есть рождение*» [8, с.22].

В. Г. Белинский: «*Я сценическое искусство почитаю творчеством, а актера самобытным творцом, а не рабом автора*» [1, с. 289].

В. Ф. Одоевский в «Записках для моего праправнука о русской литературе»: «*Нет! мы не лишены творчества; оно, напротив, сильнее у нас, нежели у других народов, но оно в зародыше*» [7, с. 8].

Н.В. Гоголь в «Авторской исповеди» (1847): «*Почти у всех писателей, которые не лишены творчества, есть способность, которую я не назову воображеньем, способность представлять предметы отсутствующие так живо, как бы они были пред нашими глазами. Способность вымысла и творчества есть слишком высокая способность и дается одним только всемирным гениям, которых появление слишком редко на земле...*».

Ф. М. Достоевский в статье «Г-н -бов и вопрос об искусстве» (1861): «*...творчество... основание всякого искусства живет в человеке как проявление части его организма, но живет нераздельно с человеком*».

К.С. Станиславский: «*Творчество есть прежде всего — полная сосредоточенность всей духовной и физической природы*».

С середины XIX в. слова *творец*, *творческий*, *творчество* приобретают оттенок парадной торжественности, величавого, приподнятого стиля.

Характерно признание И. С. Тургенева в письме В. П. Боткину (от 17 мая 1856 г.): «Сплю очень хорошо — читаю историю Греции Грота — и, поверишь ли, мысли — так называемой творческой (хотя, между нами сказать, это слово непозволительно дерзко — кто осмелится сказать не в шутку, что он — творец?!) — одним словом, никакого сочинения в голове не имеется» (В.П. Боткин, И.С. Тургенев, с. 81).

У И. И. Панаева в очерке «Внук русского миллионера» (1858): «Листок из воспоминаний — не художественное произведение. Я пишу, как пишется, не имея ни малейшей претензии на художественность, на чистое искусство, на творчество и тому подобное».

Таким образом, с середины XIX в. меняется экспрессивная окраска слов *творчество* и *творец*. С этим были связаны и изменения в стилистической оценке этих слов. Стилистический круг их применения сузился. Многим казалось, что на словах *творец* и *творчество* лежит налет религиозной и романтической метафизики.

В.И. Даль определяет понятие «творить», сохраняя оттенок религиозности, через подбор слов-синонимов — «давать бытие, сотворять, создавать, созидать, производить, рождать. Творчество ваятеля, поэта, живописца является в образах: в речах в очерках и красках, в истукане. Творческий дар не многим дан».

Синонимический принцип определения у Д.Н. Ушакова сохранен, но вместе с тем нейтрализован: «Творить — создавать, производить, созидать».

И совершенное разотождествление лексического значения слова «творчество» с религиозным контекстом у С.И. Ожегова: «Творчество - создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей».

Далее феномен творчества рассмотрим в философском аспекте через призму временного континуума: античность, средние века, возрождение, новое время, современность.

Так, в античной философии творчество связывается со сферой конечного, преходящего и изменчивого бытия («бывания»), а не бытия бесконечного и вечного; созерцание этого вечного бытия ставится выше всякой деятельности, в том числе и творческой. В понимании художественного **творчества**, которое первоначально не выделялось из

общего комплекса созидательной деятельности (ремесла и т. д.), в дальнейшем, особенно начиная с Платона, развивается учение об Эросе как о своеобразной устремлённости («одержимости») человека к достижению высшего («умного») созерцания мира, моментом которого и выступает творчество.

Воззрения на творчество в средневековой философии связаны с пониманием бога как личности, свободно творящей мир. Творчество предстаёт, таким образом, как волевой акт, вызывающий бытие из небытия. Августин и в человеческой личности подчёркивает значение воли. Человеческое творчество – это, прежде всего как творчество истории: именно история есть та сфера, в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении божественного замысла о мире. Так как не столько разум, сколько воля и волевой акт веры связывают человека с богом, приобретает значение личное деяние, индивидуальное решение как форма соучастия в творении мира богом; это создаёт предпосылки для понимания творчества как уникального и неповторимого акта. При этом сферой творчества оказывается преимущественно область исторического, нравственно-религиозного деяния; художественное и научное творчество, напротив, выступает как нечто второстепенное.

Пафосом безграничных творческих возможностей человека проникнута эпоха Возрождения. Творчество осознаётся, прежде всего как художественное творчество, сущность которого усматривается в творческом созерцании. Возникает культ гения как носителя творческого начала. Интерес к самому акту творчества и к личности художника характерен для нового времени. Всё явственнее выступает тенденция рассматривать историю как продукт чисто человеческого творчества. Итальянский философ Дж. Вико, например, интересуется человеком как творцом языка, нравов, обычаев, искусства и философии, то есть, по существу, как творцом истории.

Философия английского эмпиризма определяет творчество как удачную - но в значительной мере случайную - комбинацию уже существующих элементов (теория познания Ф. Бэкона и особенно творчество Т. Гоббса, Дж. Локка и Д. Юма); творчество выступает как нечто родственное изобретательству. Завершённая концепция творчества в 18 в. создаётся И. Кантом, который специально анализирует творческую деятельность в учении о продуктивной способности воображения.



Последняя оказывается соединительным звеном между многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка в силу того, что она обладает одновременно наглядностью впечатления и синтезирующей силой понятия. «Трансцендентальное» воображение, таким образом, предстаёт как общая основа созерцания и деятельности, так что **творчество** лежит в самой основе познания.

Это учение И. Канта было продолжено Ф.В. Шеллингом. Ф.В. Шеллинг в творческой способности воображения увидел единство сознательной и бессознательной деятельностей. По его мнению, те, кто наиболее одарён этой способностью, - гении - творят как бы в состоянии наития, бессознательно, подобно тому, как творит природа, с той разницей, что этот объективный, то есть бессознательный, процесс протекает всё же в субъективности человека и опосредован его свободой. Согласно Ф.В. Шеллингу, творчество, и прежде всего творчество художника и философа, - высшая форма человеческой жизнедеятельности: здесь человек соприкасается с абсолютным. Культ творчества и гения у романтиков достигает своего апогея, одновременно с этим усиливается интерес к истории культуры как продукту прошлого творчества.

В идеалистической философии конца 19-20 вв. творчество рассматривается по преимуществу в его противоположности механически-технической деятельности. При этом если философия жизни противопоставляет техническому рационализму творческое природное начало, то экзистенциализм подчёркивает духовно-личностную природу творчества. В философии жизни наиболее развёрнутая концепция творчества дана А. Бергсоном. Творчество как непрерывное рождение нового составляет сущность жизни; оно есть нечто объективно совершающееся (в природе - в виде процессов рождения, роста, созревания, в сознании - в виде возникновения новых образов и переживаний) в противоположность субъективной технической деятельности конструирования, лишь комбинирующей старое. Л. Клагес ещё более резко, чем А. Бергсон, противопоставляет природно-душевное начало как творческое духовно-интеллектуальному как техническому. Рассматривая творчество культуры и истории, философия жизни (В. Дильтей, Г. Зиммель, Х. Ортега-и-Гасет и др.) подчёркивает его уникальный, индивидуально-неповторимый характер.

В экзистенциализме носителем творческого начала является личность, понятая как экзистенция, то есть как некоторое иррациональное

начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального, вообще «посюстороннего» мира. Творческий экстаз, согласно Н. А. Бердяеву, раннему М. Хайдеггеру, - наиболее адекватная форма существования (экзистенция).

В отличие от философии жизни и экзистенциализма, в таких философских направлениях 20 в., как прагматизм, инструментализм и близкие к ним варианты неопозитивизма, творчество рассматривается с односторонне прагматической точки зрения, прежде всего как изобретательство, цель которого - решать задачу, поставленную определённой ситуацией (Дж. Дьюи). Продолжая линию английского эмпиризма в трактовке творчества, инструментализм рассматривает его как удачную комбинацию идей, приводящую к решению задачи. Другой вариант интеллектуального понимания творчества представлен отчасти неореализмом, отчасти феноменологией (С. Александер, А. Уайтхед, Э. Гуссерль, Н. Гартман и др.). Большинство мыслителей этого типа в своём понимании творчества ориентируются не столько на естествознание (как Дж. Дьюи, П. Бриджмен), сколько на математику (Э. Гуссерль, А. Уайтхед), выступающую как так называемая чистая наука. Основой творчества оказывается не деятельность, как в инструментализме, а скорее интеллектуальное созерцание, так что это направление в трактовке творчества оказывается ближе всего к платонизму.

Марксистское понимание творчества, противостоящее идеалистическим и метафизическим концепциям, исходит из того, что творчество - это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности. Творчество как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью (по характеру осуществления и результату), оригинальностью и общественно-исторической (а не только индивидуальной) уникальностью. Творческое созидание не есть плод запрограммированной или механически повторяющейся деятельности, это проявление продуктивной активности человеческого сознания, которое, по словам В. И. Ленина, «... не только отражает объективный мир, но и творит его» [3, с. 194].

Диалектический материализм отвергает точку зрения, согласно которой природа тоже творит. В природе происходит процесс развития, а

не творчества, которое всегда предполагает бытие и действие творца - субъекта творческой деятельности. По-видимому, какие-то биологические формы и предпосылки творчества имеются и у высших животных, но своё специфическое выражение оно находит лишь у человека как общественно развитого существа.

Творчество всегда происходит в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него серьёзное влияние, в тесной связи с окружающим миром, формами уже созданной культуры, в разветвленную сеть которых всегда включен субъект творчества. Одним из необходимых условий развития научного и художественного творчества является свобода критики, творческих дискуссий, обмена и борьбы мнений. Выдвижение новых идей предполагает выход за рамки сложившихся и уже ставших привычными теорий и связанных с ними методов, критическое отношение к традиции. Догматизация достигнутого уровня знаний тормозит развитие науки. Так, гений Аристотеля высоко поднял научную культуру античности, но абсолютизация его авторитета привела к догматизации всех его теоретических положений, что на века затормозило развитие ряда областей знания. Открытия в науке делает чаще всего тот, над кем не довлеет авторитет преобладающих истин. В.И. Ленин писал, что для творчества *«... необходимо обеспечение большего простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии...»* [3, с. 101].

Одним из важнейших принципов коммунизма является обеспечение полного развития личности как главной предпосылки **творчества**, создание условий для свободного творческого труда, который, по словам Энгельса, *«... является высшим из известных нам наслаждений...»* [6, с. 351]. Социалистическое преобразование общества кладет начало воплощению этого идеала в жизнь. Свидетельством этого служит развитие производства, науки, культуры, просвещения в СССР и др. социалистических странах, массовый характер изобретательства, движения за рационализацию производства, самодеятельное творчество трудящихся в области искусства.

Наряду с объективной обусловленностью процесса творчества большое значение имеют и субъективные факторы, прежде всего внутренняя мотивация личности, наличие продуктивного воображения, развитой фантазии, в воспитании которой существенную роль играет искусство.

В таблице обобщенно представлен структурно-логический анализ определений понятия «творчество». Исходя из конъюнкции предикатов описания родового признака основного содержания понятия «творчество», можно сказать, что оно (понятие) в целом алогично и не имеет обобщенного и абстрактного отражения сути.

Таблица 1. Обобщенное представление определений «творчество»

<file:///C:/Users/User/Downloads/analiz-ponyatiya-tvorchestvo-v-kontinuume-filosofskogo-aspekta.pdf>

<b>ТВОРЧЕСТВО</b>	<b>Родовой признак</b>	<b>Видовой признак</b>	<b>Автор</b>
	жизнь	природы	Н.В. Станкевич
	искусство	сценическое	В.Г. Белинский
	способность	представлять предметы, отсутствующие так живо, как бы они были пред нашими глазами	Н.В. Гоголь
	полная сосредоточенность	всей духовной и физической природы	К.С. Станиславский
	основание всякого искусства	живущее в человеке как проявление части его организма, но живущее нераздельно с человеком	Ф. М. Достоевский
	создание	новых по замыслу культурных или материальных ценностей	С.И. Ожегов
	момент	высшего («умного») созерцания мира	Платон
	<b>творчество истории</b>	в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении божественного замысла о мире	Августин
	Удачная и случайна комбинация	уже существующих элементов	Ф. Бэкон
	ничто	родственное изобретательству	Дж. Локк
	высшая форма человеческой деятельности, соприкосновение с абсолютном		Ф.В. Шеллинг
	иррациональное начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и		М. Хайдеггер

разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального		
удачная комбинация идей	приводящая к решению задачи	Дж. Дьюи
деятельность человека	преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности	К. Маркс
наслаждение	высшее из известных нам	Ф. Энгельс

Таким образом, многогранность философского аспекта в определении понятия «творчество» не имеет ограничений, в том числе и временным континуумом. Поэтому сущность творчества в различных аспектах безгранична, как, собственно, и сознание, в пространствах которого творчество имеет место быть.

Художественное образование становится модным и востребованным в современном образовательном пространстве.

Психология моды – сочетание понятий, требующее глубокого философского анализа. С одной стороны, психология – это область знания, непосредственно ориентированная на субъект – носителя Сознания, с другой стороны, мода – это феномен социального проявления, выражающийся в совокупности доминирующих привычек, ценностей и вкусов субъекта (субъектов) в определенный момент времени. Мода, не являясь носителем Сознания, отражает Сознание субъектов моды. Анализ понятия «психология моды» определяется не столько семантической интеграцией двух терминов – «психология» и «мода», но и деятельностью субъектов, изучающих психологию моды в научном и практическом (эмпирическом) континуумах. Психология Моды с т. з. философии относится к культурологической, социально-экономической категориям. Мода - это форма массового поведения, точнее отношения между людьми, мода - это всегда диалог, общение людей друг с другом. И эти отношения детерминированы, прежде всего, социальными причинами. Детерминированы, разумеется, опосредствованно, завуалировано, и раскрытие этих причин явится раскрытием сущности моды, ее социальной природы. Мода,

понимаемая как форма массового стандартизованного отношения между людьми, как форма общения, приближает нас к постижению ее сути. Само по себе понятие «мода» не может быть вне человеческого сознания, поэтому сочетание «психология моды» априори предполагает наличие субъекта – носителя Сознания, обладателя «ψυχή-душа».

Психология (от др.-греч.; λόγος — «учение») мода (от лат. modus — норма, правило, мера) — проявления сознания в континууме стандартизированной совокупности привычек, ценностей и вкусов, осознанно и неосознанно возникающих, развивающихся и функционирующих под влиянием внутренних и внешних факторов (настроений, вкусов, увлечений и т.п.), которые в конкретный момент времени доминируют в общественной среде.

Анализируя психологию моды с научной точки зрения определим базовые категории. Объектом исследования психологии моды является личность субъекта, чья деятельность непосредственно или опосредованно связана с модой. Основные субъекты моды – законодатели, производители, распространители, потребители. В нашем контексте это люди,

— определяющие перспективные тенденции и направления художественного образования – проекторы в сфере художественного образования;

— обеспечивающие процесс художественного образования, передающие компетенции в сфере художественного образования – педагоги-наставники в сфере художественного образования;

— формирующие и управляющие потребностью в художественном образовании – продюсеры в сфере художественного образования;

— непосредственно получающие компетенции в сфере художественного образования – обучающиеся в сфере художественного образования.

Предметом исследования психологии творчества в сфере художественного образования будем считать проявленные и скрытые акты сознания (психики) личности субъектов художественной деятельности. Заметим, что психические проявления разных субъектов могут радикально отличаться друг от друга. Рассмотрим на примере мотивации личности. Так некоторые мотивационные факторы личности пректоров, педагогов-наставников в сфере художественного образования – реализация

творческого потенциала, известность и признание, амбициозность и авторитетность. Мотив продюсеров модных художественных направлений может быть прагматичным – материальная выгода. Потребительские мотивы обучающихся могут быть весьма разными, но сводятся к двум основным: мотив достижения: например, «быть в тренде художественных умений», чтобы реализовывать свои жизненные цели и задачи, или мотив избегания неудач: «казаться модным», чтобы маскировать комплекс неполноценности.

*Методология и методы исследования психологии творчества* - это синтез методов, психотехнологий из области социальной психологии и сферы художественной проектной деятельности. Используя традиционную классификацию методов психологии Б.Г. Ананьева, синтезируем основные [9].

- Организационные методы: сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы. Например, сравнение образов модных тенденций в процессе исторического развития моды на художественное образование, или анализ цикличности повторений образовательных элементов в разное время, или анализ лонгитюдных (длительных) модных тенденций, например, музицирование, или мода на «умение выражать чувства посредством рисунка», мода посредством различных изобразительных средств решать психологические проблемы (правополушарное рисование Т. Лобанова, нейрографика П. Пискарев и т.п.).
- Эмпирические методы. К этой группе относятся наблюдение (включая самонаблюдение), экспериментальные методы; психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); анализ процессов и продуктов деятельности (эскизы, коллекции модных предметов, работы производителей моды различного рода); биографические методы (анализ событий жизненного пути личности субъекта моды, его социального статуса, профессиональной направленности, материального уровня т.д.).
- Методы обработки данных. К ним относятся количественный (статистический) и качественный анализы (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями).

— Интерпретационные методы. К ним относятся генетический и структурный методы. Генетический позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований в сфере выбора модных тенденций. Например, мода разных культур: индийская мода, славянская мода, мода сюрреализма и т.п. Он устанавливает вертикальные генетические связи между уровнями развития личности в рамках определенной культуры и его генетической принадлежности к определенному этносу. Структурный метод определяет горизонтальные структурные связи между всеми изученными характеристиками личности. Например, особенности влияния модных тенденций на личность субъекта, рожденного в Китае, но живущего в центральной России, или интеграция выбора модных направлений в художественном образовании, сохранность этнической основы при создании имиджа и сфера трудовой деятельности.

### **Методологические стратегии**

1. *Стратегия наблюдения.* Основная задача - накопление фактов и расположение их во временной последовательности. *Наблюдение* - это целенаправленное, систематическое изучение определенного явления. *Наблюдение* - незаменимый метод в работе субъектами творческой проектной деятельности.

2. *Стратегия естественнонаучного констатирующего эксперимента.* Основная цель - установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики, дать качественное описание.

*Беседа* - эмпирический метод получения необходимых сведений в общении с человеком, в результате ответов на целенаправленные вопросы;

*Анкетирование* - метод получения целенаправленной информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы, составляющие анкету (может быть письменным, устным, индивидуальным и групповым);

*Анализ продуктов деятельности* - метод изучения человека через анализ (интерпретацию) продуктов его деятельности (рисунки, чертежи, музыка и т.д.);



*Тестирование* - диагностика личностных качеств с помощью тестов. Но тестирование является лишь констатацией действительности, а, чтобы изменять, развивать различные качества личности необходимо использовать другие методы.

3. *Стратегия формирующего эксперимента.* Эксперимент — метод, основанный на создании искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основная цель - активное вмешательство в построение процесса с заданными свойствами (основатель метода Л.С. Выготский). Различают лабораторный и естественный эксперимент. *Лабораторный эксперимент* предполагает создание искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство может быть лучше всего оценено.

Гипотезы исследования в психологии творческой проектной деятельности. Гипотетические предположения в вопросах психологии художественно-педагогической деятельности в основном носят научно-прикладной характер и сводятся к постановке гипотетических задач, которые требуют доказательного решения с помощью применения научно-практических методов изучения проблемы. Например, формулировка гипотезы в данном контексте будет выглядеть так: «включение модных направлений в художественном образовании, например, графический дизайн, определит тенденцию к оптимизации мотивационной сферы обучающихся». При подтверждении данной гипотезы прикладное применение очевидно: ввести курс «Пропедевтика» в образовательную программу.

Однако может возникнуть потребность в исследовании вопросов психологии проектной деятельности в рамках научного исследования. В этом случае постановка научной гипотезы, ее подтверждение (опровержения) определяется целями и задачами научного исследования и соответствующей научной доказательной базы. Например, научная гипотеза может быть сформулирована следующим образом: «Мода на художественное образование детей и подростков влияет (не влияет) на тенденцию развития социокультурного личностного потенциала».

*Научные теории (концепции, парадигмы, школы) в психологии художественной проектной деятельности* [5].

Анализ историографии психологии творческой деятельности выявил существование различных теоретических концепций, которые сформировались как самостоятельные научные теории. Формирование

теорий происходило неравномерно. Условно можно было бы выделить три основных периода. Яркий всплеск интереса ученых к проблемам профессиональной проектной деятельности наблюдался в конце XIX – начале XX вв. Середина XX столетия отмечена несколькими фундаментальными исследованиями, посвященными, в частности, дизайну как социально-психологическому феномену и психологии творческой проектной деятельности. В последние десятилетия XX в. и в начале XXI в. внимание ученых было сосредоточено на различных аспектах модных явлений: социальном, экономическом, эстетическом, психологическом и т.д.

*Автократические теории дизайна.* В образовании и развитии проектной деятельности играет роль Личность, которая утверждает ее, или производители модной продукции. Тем не менее, истории известны лишь немногие имена теоретиков моды, которые рассматривали действия отдельных индивидов как принципиальную причину модных изменений, например, Джорж Браммел (Beau Brummel). Значительное влияние на формирование моды принадлежит общественным лидерам, так называемым кумирам, которыми искренне восхищаются люди и стремятся им подражать. Многие поколения молодежи искали и находили своих кумиров, среди которых герои художественных произведений, артисты, общественные и политические деятели.

*Мотивационные теории.* Теории, объединенные в эту группу, во многом определили дальнейшие пути психологических исследований проектного творчества, прежде всего, изучения мотивационных факторов следования моде. Пол Нистром (Paul Nystrom) одним из первых предложил довольно обширный перечень мотивов модного поведения человека. Однако личностные мотивы оказывают влияние на изменение моды только в специальных обстоятельствах, между модой на продукт проектной художественной деятельности и человеческой натурой существует определенная взаимосвязь. С одной стороны, мода происходит от человеческой природы, но, с другой стороны, человеческая натура сама является субъектом моды. В этой связи целесообразно рассмотреть те теории, которые соотносят внешнее оформление человека с его внутренним миром.

*Событийные теории дизайна.* Климатические условия, развитие коммерции и международной торговли, войны и революции, появление новых идеологических течений, различного рода случайности многими

исследователями рассматриваются как события, оказывающие влияние на формирование и распространение моды на продукт дизайнерской деятельности.

*Идеологические теории.* «Дух времени управляет модой» - главный тезис теорий идеологической причинности моды. Анализ новейшей истории позволяет утверждать, что социальные условия (войны или денежная инфляция) не всегда точно отражены в актуальном для времени продукте художественной проектной деятельности. Теоретики в связи с этим полагают, что религиозные и национальные взгляды оказывают прямое влияние на историю и изменения в моде.

*Эволюционная теория.* Идея о сверхъестественной основе моды получила свое дальнейшее развитие в работах Джеральда Герда (Gerald Heard), мыслителя, который рискнул объяснить моду как продукт Жизненной Силы или так называемого Эволюционного аппетита, как результат деятельности, но не человека, а Бога. Автор считает, что человек больше не подвержен эволюционным процессам, эволюционирует лишь то, что окружает его, и эта эволюция идет быстрее, потому что происходит в среде с меньшим сопротивлением.

*Социально-экономические теории творческой проектной деятельности.* Период конца XIX – начала XX века ознаменован появлением социологических теорий, связывающих явление моды с определенным типом общества Нового времени. Французский социолог Г.Тард отводил центральную роль подражанию, существующему в форме обычаев и моды. Благодаря ему, возникают групповые и общественные ценности и нормы, а индивиды, усваивая их, социализируются, то есть получают возможность приспособиться к условиям общественной жизни. Наиболее характерно, по Г. Тарду, подражание «низших» социальных слоев «высшим».

Оптимизация художественного образования – это удовлетворение потребностей всех субъектов образовательного процесса с учётом современных художественных течений и раскрытия творческих способностей преподавателей и обучающихся. Оптимизация художественного образования – это формирование и развитие современных творческих компетенции в континууме личностной творческой индивидуализации, сохраняя и приумножая истинную сущность и индивидуальность.

Триада: творчество, мода и художественное образование в данном контексте становятся не только взаимно обуславливающими компонентами жизнедеятельности человека в сфере современной художественной самореализации, но и мотивационно-побуждающими и пробуждающими потенциал Творца.

## Список литературы к Главе II

1. Белинский В.Г. И мое мнение об игре г-на Каратыгина / В.Г. Белинский // «Молва», 1835, № 18.
2. Горький А.М. О литературе. / А.М. Горький. – М., 1937.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений В.И. Ульянова-Ленина, 5 изд., т. 29. / В.И. Ленин. - М: Издательство политической литературы, 1967.
4. Литке С.Г. Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта [текст]: Сибирский педагогический журнал 1/2011. Научное периодическое издание. – Новосибирск: Из-во ГОУ ВПО «Новосибирский педагогический университет», 2011. – 327. С. 72-80 ISBN 1813-4718 <https://elibrary.ru/item.asp?id=17993796> (дата обращения 23.12.2023).
5. Литке С.Г. Психология моды: методический кейс. Челябинск: ИП Петров А. И., ул. им. Братьев Кашириных, 108А Патент № 744712170. 98 с. ISBN 978-5-7688-1044-3.
6. Маркс К. Соложение рабочего класса в Англии // К. Маркс, Ф. Энгельс - Соч. -2-ое изд. т. 2. – М., 1968.
7. Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука о русской литературе. // В.Ф. Одоевский - Отечественные записки, 1840, т. 13.
8. Станкевич Н.В. Моя метафизика // Переписка Н. В. Станкевича. 1830-1840. - М., 1914.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 384 с.

## **Глава III. Воспитательная деятельность как инструмент гармоничного развития личности в образовании (А.В. Савченков)**

### **3.1. Теоретические подходы к реализации воспитательной деятельности**

Социально-экономические изменения, происходящие в современной России, обусловили необходимость парадигмального сдвига в сфере образования – перехода к «педагогике возможностей» (А.Г. Асмолов) [1], персонализированному обучению и воспитанию, основанному на идее уникальности личности и направленному на их гармоничное развитие личности, развитие у них эмоционального интеллекта, эмпатии, творческих способностей, положительных нравственных качеств, умений самоорганизации и ответственного выбора и др. Эти качества личности становятся жизненно важными для обучающихся, поскольку позволяют им быть конкурентоспособными на рынке труда в эпоху сложности, неопределенности и разнообразия. Смена смысло-жизненных и ценностных ориентиров молодежи приводят к возрастанию значимости воспитательного компонента образования [2].

При выявлении значения воспитательной деятельности в гармоничном развитии личности обучающихся, мы используем накопленный научный опыт, который представлен в трудах, посвященных *особенностям профессионального воспитания*.

По мнению В.А. Мудрика, «профессиональное воспитание осуществляется в процессе взаимодействия людей в различных группах и организациях, создает благоприятные условия или возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, отношениями, образцами поведения и т.д.), а также для его самостроительства, самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения» [3, с. 12]. Иными словами, профессиональное воспитание создает благоприятные условия для профессиональной самореализации студентов, для усвоения им знаний, умений, нравственных ценностей, образцов профессионального поведения.

А.И. Тимонин выявляет следующие основные направления профессионального воспитания: «а) создание культуросообразной среды; б) обеспечение условий для максимального и всестороннего самовыражения

как студентов, так и преподавателей, и ориентацию на конструктивную социально-полезную деятельность; в) стимулирование разноуровневого и разноаспектного взаимодействия преподавателей и студентов в различных видах социально полезной деятельности» [5, с. 56]. Согласно этой исследовательской позиции, для успешного процесса профессионального воспитания необходима ориентация воспитательной деятельности на разноплановую социально полезную деятельность, субъектами которой являются как студенты, так и педагоги.

В исследовании О.Э. Никитиной [4], посвященном оценке качества профессионального воспитания в вузе, выделены его показатели: 1) наличие концепции профессионального воспитания будущих педагогов; 2) возможность для реализации будущими педагогами учебно-познавательной, научно-исследовательской, управленческой и творческой деятельности; 3) наличие механизмов взаимодействия между преподавателем и студентом, будущим педагогом и обучающимися (реализуется посредством практик, личных сайтов преподавателей и т.д.); 4) наличие механизмов взаимодействия с будущими работодателями, содействие в трудоустройстве выпускников. В.И. Мезинов [6] считает, что для профессионального воспитания педагога необходимо управлять влиянием среды и обращать ее в воспитательное средство.

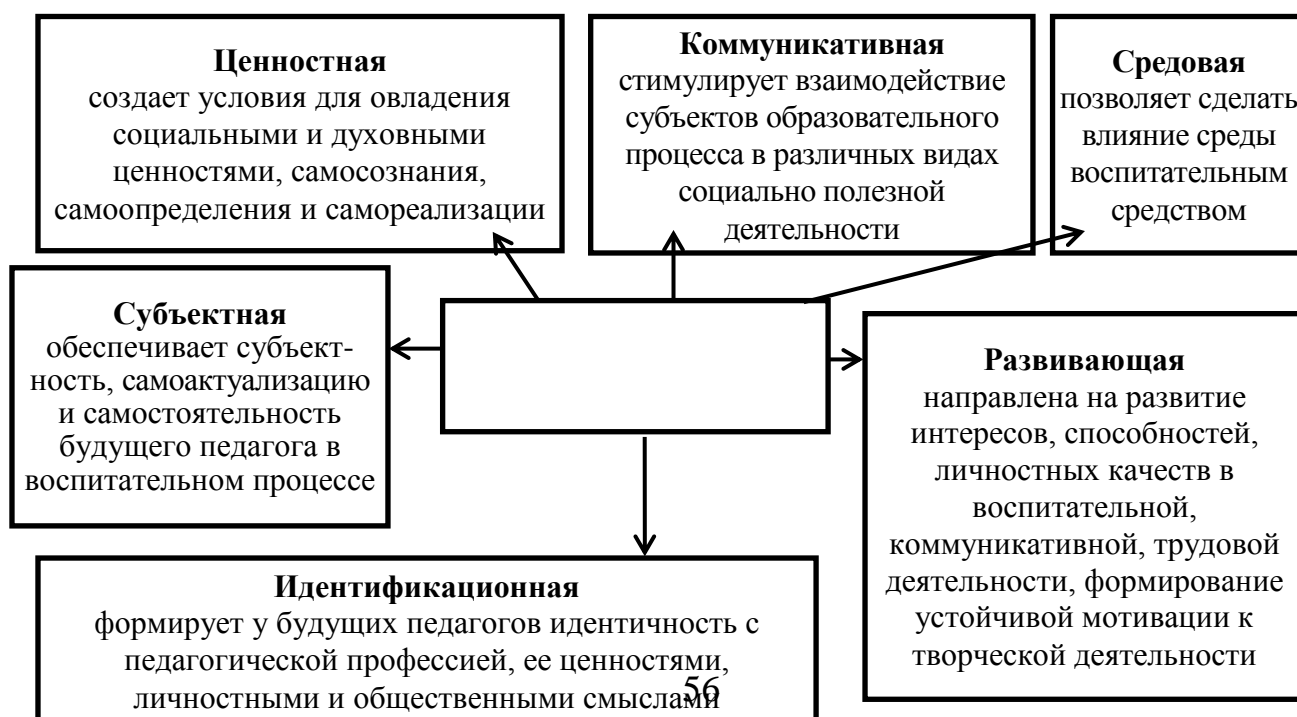
С точки зрения Л.М. Ильина, профессиональное воспитание – это «развитие интересов, склонностей, способностей, личностных качеств в различных видах деятельности (познавательной, коммуникативной, учебной, трудовой и т.д.)» [7, с. 61]. При этом автор подчеркивает, что профессиональное воспитание является важнейшей частью профессиональной ориентации студентов как специально организованного комплекса мероприятий, направленных на поддержание и развитие интереса к педагогической деятельности, формирования мотивации к ней. Мы согласны, что профессиональное воспитание помогает формировать устойчивую мотивацию к творческой деятельности, развивает важнейшие качества личности студентов. На взгляд С.С. Брикунова [5], профессиональное воспитание должно реализоваться на основе гуманистических, этических и экзистенциальных ценностей, приобщения будущего учителя к общей и экзистенциальной культуре.

Значимой для нашего исследования является позиция И.В. Вагнера и О.И. Панфиловой [8], заключающаяся в том, что сформированные в ходе профессионального воспитания компетенции позволят студенту стать

автором воспитательного маршрута. Профессиональное воспитание обеспечивает субъектность и самоактуализацию студентов в воспитательном процессе, готовность принимать самостоятельные решения в различных ситуациях. Систематизируя данные представления, мы делаем вывод, что те качества личности, которые сформируются у студентов в процессе профессионального воспитания, будут им в дальнейшем развиваться и транслироваться обучающимся в ходе воспитательной деятельности. Именно профессиональное воспитание дает возможность студенту приобрести гуманистические, духовно-нравственные ценности, сформировать готовность к саморазвитию и самообразованию, стремление к творческой самореализации, необходимые для осуществления воспитательной деятельности. Таким образом, в вузе может быть реализована следующая схема: воспитание → профессиональное воспитание → профессиональное воспитание студента. То есть воспитательная деятельность должна способствовать усвоению профессиональных норм и ценностей педагогической профессии.

По мнению В.А. Сластенина [9], результатом профессионального воспитания студента должно стать самовоспитание, источником которого является потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Задача вуза – сдвиг мотива на цель: необходимо вызвать у студента истинную потребность в самовоспитании, которая в дальнейшем будет поддерживаться личными источниками активности (убеждениями, чувством долга, профессиональной честью, ответственностью и т.д.). На основе анализа вышеперечисленных исследований нами были выделены функции профессионального воспитания (схема 1).

Схема 1. Функции профессионального воспитания





Таким образом, именно профессиональное воспитание способствует принятию студентами воспитательной деятельности как «личностной и глубоко осознанной ценности, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании и начинается процесс самовоспитания» [9, с. 121]. Профессиональное воспитание обеспечивает субъективную и рефлексивную позицию студента, соотнесение его внутреннего «Я» с возможностями внешней среды, способствует формированию профессиональной идентичности с творческой профессией, ее ценностями, личностными и общественными смыслами [10].

Проанализировав работы [11; 12; 13; 5 и др.], посвященные вопросам профессионального воспитания, мы определили их значимость для нашего исследования и пришли к выводу, что профессиональное воспитание:

1) является фундаментальной основой процесса подготовки студентов, способствует их профессиональной самореализации, усвоению ими нравственных ценностей и норм;

2) обеспечивает равноуровневое и равноаспектное взаимодействие преподавателей и студентов, их совместную социально полезную деятельность, способствующую самовыражению и саморазвитию;

3) выступает важным условием для формирования профессиональной идентичности с творческой деятельностью, ее ценностями, личностными и общественными смыслами;

4) предусматривает ориентацию педагогов и студентов на глубинное межличностное взаимодействие, со-бытийность субъектов образовательного процесса и культурно-образовательной среды, тем самым обеспечивая создание культуросообразной воспитательной среды;

5) способствует формированию личностного отношения студента к творческому процессу, что в дальнейшем позволит ему транслировать полученные в вузе ценности и смыслы;

6) обеспечивает единство знаний, переживаний и отношений, согласованность учебных дисциплин и внеучебной деятельности;

7) выполняет функцию профессиональной ориентации студентов, поддержания и развития их интереса к педагогической деятельности.

Важную роль для нашего исследования играет *принцип со-бытийности в воспитании*, так как для успешного формирования гармоничной личности студентов необходима их ориентация на со-бытийное взаимодействие.

С точки зрения Н.М. Борытко [14], со-бытийность означает, что человек причастен к поступку, его осмыслению, его «Я» постоянно «участно» в бытии. «Когда предмет познания переживается в контексте бытия, он становится не просто «знанием», а «знанием-событием», глубоко проникающим в духовно-мировоззренческий «фонд» личности» [14, с. 62]. Соответственно, ориентация будущего педагога на со-бытийность позволяет придать знаниям и умениям в области воспитания ценностную значимость для личности педагога.

Философ М. Хайдеггер [16] считает, что в событии сбывается бытие с другим человеком, то есть со-бытие. Соглашаясь с Д.В. Григорьевым, мы считаем, что педагогическое со-бытие – это «момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и обучающегося» [15, с. 94]. Поэтому со-бытие должно быть специально организованным, продуманным, инициированным педагогом.

Интерес для нашего исследования представляет точка зрения на проблему со-бытийности М.М. Бахтина, по мнению которого, «со-бытие не может произойти без диалога, в то время как настоящий диалог реален только в со-бытии» [17, с. 8]. Со-бытие рассматривается автором как сознательное пересечение, точка встречи бытия личностей, «поле встреч двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [17, с. 9].

И.Ю. Шустова считает, что в процессе со-бытия осуществляется «взаимосвязь процессов обособления, выделения своего «Я» и отождествления, возникновения чувства «Мы», что переводит взаимодействие в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает со-бытийным» [17, с. 159]. Таким образом, результат воспитания в со-бытии предполагает духовное взаимообогащение и взаиморазвитие воспитателя и воспитанника. Опираясь на исследование данного автора, мы считаем, что ориентация на со-бытийность позволяет перевести отношения между педагогическим составом вуза и студентами «на другой уровень, от формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность» [17, с. 158].

В исследовании Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова и М.В. Шакуровой [18] со-бытийность рассматривается как открытое позиционное взаимодействие субъектов образовательного процесса, ориентирующее их на сотрудничество, осознание общих целей и задач,

построение программы общих действий, осознание ими личной ответственности за результат. Методология образовательной деятельности в области сотворчества предполагает создание особых условий для совершенствования духовного облика студентов, приведения его к требованиям, которые соответствуют внутреннему потенциалу их личности, а также профессиональным требованиям [18], в нашем случае, педагогической деятельности. Воспитательная деятельность в вузе должна протекать как процесс сопереживания, как диалог, совместное решение воспитательных задач и преодоление трудностей, как сотворчество, именно тогда она будет нацелена на формирование готовности к ней.

А.Н. Подлевских и Е.С. Мацкевич [19] справедливо полагают, что со-бытийность позволяет выстроить доверительные отношения со студентами посредством педагогического сопровождения, направленного на достижение поставленных воспитательных целей.

Опираясь на анализ работ [17; 18 и др.], мы считаем, что применение идей со-бытийной педагогики к предмету нашего исследования позволяет:

1) перевести взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза в ценностно-смысловую плоскость, уйти от формализованных отношений в сторону равенства и открытости, столь необходимых для осуществления эффективного воспитательного процесса;

2) обеспечить содержательное наполнение воспитательной деятельности в вузе событиями, ситуациями, отражающими многообразие конкретных проблем в области воспитания, совместной социально ориентированной деятельностью;

3) вывести на со-бытийный уровень взаимодействие преподавателей и студентов вуза, создать коллектив единомышленников, ориентированных на совместную творческую деятельность;

4) обогатить опыт воспитательной деятельности студентов и побудить их к участию в воспитательном процессе вуза;

5) ориентировать студентов на со-бытийность в творческом процессе;

б) создать в вузе условия для саморазвития и самосовершенствования студента в творческой деятельности.

Результатом реализации воспитательной деятельности в вузе мы считаем их готовность к художественно-эстетической деятельности. Данная готовность непосредственно связана с формированием у студентов гибких навыков.

Теоретическая концепция формирования и развития «soft skills» начала активно разрабатываться западными учеными в начале 90-х годов. В течение последних десятилетий за рубежом предложен целый ряд различных международных и государственных программ по их развитию. «Soft skills» включают в образовательные стандарты, учебные планы образовательных организаций различного уровня [20].

Достаточно много внимания в зарубежных исследованиях уделяется развитию «soft skills» педагогов. Ряд исследователей [21; 22; 23] относят к «гибким навыкам» студента находчивость, этичность, коммуникабельность, самостоятельность, самомотивацию, способность к сотрудничеству, активность, энергичность, стремление к самообучению и саморазвитию. S.A. Hurrell [24] полагает, что «гибкие навыки» – это не просто индивидуальные личностные характеристики и склонности, они «включают межличностные и внутриличностные способности, облегчающие педагогическую деятельность в определенных аспектах» [24, с. 67]. По мнению S. Majid и др. [25], «гибкие навыки» относятся к личностным атрибутам и качествам, определяющим специфику профессионального поведения человека. К «гибким навыкам» авторы причисляют коммуникативные умения, самомотивацию, навыки тайм-менеджмента, способность к принятию решений в различных профессиональных ситуациях.

Согласно документам Всемирной организации здравоохранения, «soft skills» есть навыки, положительно влияющие на общее психическое здоровье человека, а именно, способности к адаптивному и конструктивному поведению, позволяющие эффективно справляться с жизненными трудностями, умения принимать обоснованные решения, разрешать проблемы, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и строить здоровые отношения [26].

Сегодня представители различных областей науки, работодатели, общественные деятели сходятся во мнении, что «гибкие навыки» необходимы для эффективного выполнения различной профессиональной деятельности, в первую очередь в сфере «человек-человек», то есть, в том числе педагогической [28; 27]. На наш взгляд, многие из перечисленных выше качеств личности играют важную роль в процессе гармоничного развития личности студентов. С другой стороны, значение воспитательной деятельности для развития личности обучающихся с каждым годом

возрастает, так как она выступает ведущим инструментом формирования «soft skills», столь востребованных в современных условиях на рынке труда.

Обобщив взгляды различных авторов на феномен «гибких навыков», отметим следующее:

1) концепция «soft skills» активно разрабатывается за рубежом еще с 50-х годов XX века, в отечественной науке – лишь в последнее десятилетие;

2) к «гибким навыкам» относятся такие качества личности, как самомотивация, навыки коммуникации и тайм-менеджмента, стремление к самообразованию и саморазвитию, эмпатия, эмоциональный интеллект, способность принимать решения в стрессогенных ситуациях;

3) «гибкие навыки» позволяют студентам разрешать возникающие проблемы, принимать обоснованные решения, критически и творчески мыслить, эффективно общаться и выстраивать профессиональные отношения, успешно осуществлять творческую деятельность;

4) воспитательную деятельность возможно рассматривать как ведущий инструмент формирования «гибких навыков» студентов.

В связи с этим значительная часть «гибких навыков» может быть включена в структуру готовности студентов к художественно-эстетической деятельности.

Перейдем к характеристике исследований, устанавливающих взаимосвязь «гибких навыков» и воспитательной деятельности.

Ученые K.N. Tang, Y.N. Mohd и N.H. Hashim [29], изучая проблему развития «soft skills» у студентов, выяснили, что ключевыми для успешного осуществления творческой деятельности являются навыки командной работы и способности к непрерывному обучению, умения раскрывать скрытый потенциал обучающихся и их творческие способности. Сложный характер художественно-эстетической деятельности обуславливает необходимость овладения будущими педагогами «гибкими навыками», при этом опытные педагоги должны стать наставниками для своих начинающих коллег в ходе формирования у них данных навыков. Владение «гибкими навыками», с точки зрения авторов, является залогом высокой производительности труда студентов, их способности сохранять внутреннее равновесие. К «гибким навыкам» авторы относят неакадемические навыки: общения, критического мышления, работы в команде, непрерывного обучения и самообучения, этические и профессиональные моральные навыки, а также лидерские качества.

Т.К. Ngang [29] считает, что преподаватели вуза в процессе воспитательной деятельности, помимо формирования у студентов нравственных качеств и ценностных норм, должны делиться своим социальным опытом, способами поведения, коммуникативными навыками, этическими и профессиональными нормами, лидерскими качествами. В соответствии с этой позицией, педагоги вуза в ходе воспитательной деятельности могут выступать в качестве наставников, «менторов», транслирующих имеющиеся у них «гибкие навыки» обучающимся, демонстрирующих необходимость данных навыков для эффективной профессиональной деятельности студентов.

А.А. Md. Mamun [30] утверждает, что «гибкие навыки» играют стратегическую роль в обеспечении успешности художественно-эстетической деятельности: студенты, обладающие «гибкими навыками», склонны самостоятельно мыслить, искать решения профессиональных проблем посредством командной работы, давать обратную связь, мотивировать личным примером своих коллег. D. Philpot [31] в своем исследовании доказывает, что такие педагоги демонстрируют лидерские качества и навыки профессионального общения, создают позитивный настрой в коллективе обучающихся, обеспечивают возможности всестороннего развития их личностных качеств [31].

Согласно позиции ученых S. Majid, Z. Liming, S. Tong и S. Raihana [30], «soft skills» относятся к чертам личности, особенностям отношений и поведения и во многом зависят от контекста деятельности, в рамках которой происходит их формирование. Иными словами, формируемые в ходе обучения «гибкие навыки» студентов в значительной степени определяются их профессиональными компетенциями, в том числе связанными с художественно-эстетической деятельностью. На взгляд К.Н. Tang и др. [29], такие «soft skills», как коммуникативные навыки и способность работать в команде, органично дополняют профессиональные компетенции, необходимые студенту для осуществления художественно-эстетической деятельности.

Т.Н. Nganga и Т.С. Chanb [32] изучили факторы, негативно влияющие на формирование «soft skills» у студентов, а именно, ригидность, академическую направленность и низкую мотивацию к формированию таких навыков. А наиболее эффективными формами формирования «гибких навыков» у студентов, по мнению авторов, является групповая работа, самопрезентация, участие в различных

общественных мероприятиях. Мы считаем, что именно формы, предполагающие активное социальное взаимодействие, использование коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта, наиболее эффективны для формирования «гибких навыков», которые будущие педагоги смогут впоследствии применять при осуществлении художественно-эстетической деятельности.

Таким образом, изучив зарубежные литературные источники, мы выявили основные виды «гибких навыков», обладающих особой значимостью с точки зрения проблематики нашего исследования (схема 2).

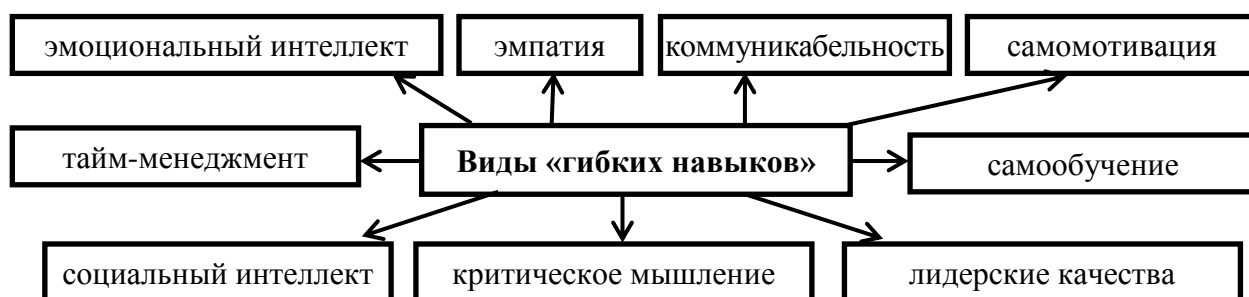


Схема 2. Виды «гибких навыков», значимые для художественно-эстетической деятельности

Итак, обозначим положения концепции «гибких навыков», значимые для проблематики нашего исследования:

1) «гибкие навыки» являются необходимым элементом профессиональной компетентности студентов, обеспечивая эффективность осуществления художественно-эстетической деятельности;

2) такие «soft skills», как самомотивация, коммуникативные навыки, стремление к самообразованию и саморазвитию, эмпатия, эмоциональный интеллект, могут стать содержательным наполнением компонентов готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности;

3) «гибкие навыки» помогают педагогу выполнять воспитательную деятельность с любым контингентом обучающихся;

4) студенты, обладающие необходимым набором сформированных «гибких навыков», профессионально востребованы в условиях всеобщей неопределенности, так как им гораздо проще адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды;

5) «soft skills», сформированные у студентов, в дальнейшем транслируются ими в ходе творческой деятельности;

6) «гибкие навыки» органично дополняют профессиональные компетенции, необходимые студенту для осуществления профессиональной деятельности;

7) «гибкие навыки» позволяют студентам реализовать свои лидерские качества, в полной мере раскрыть свой личностный потенциал.

## **Выводы**

Профессиональное воспитание – фундаментальная основа процесса гармоничного развития личности студентов в образовании, способствующая их профессиональной самореализации, усвоению ими нравственных ценностей и норм; обеспечивает разноуровневое и разноаспектное взаимодействие преподавателей и студентов, их совместную социально полезную деятельность, способствующую самовыражению и саморазвитию; способствует формированию личностного отношения студентов к воспитательному процессу, что в дальнейшем позволит ему транслировать полученные в вузе ценности и смыслы в своей творческой деятельности; выполняет функцию профессиональной ориентации студентов, поддержания и развития их интереса к художественно-эстетической деятельности.



Применение принципа со-бытийности в воспитании к предмету нашего исследования позволяет: перевести взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза в ценностно-смысловую плоскость, уйти от формализованных отношений в сторону равенства и открытости, столь необходимых для осуществления эффективного воспитательного процесса; вывести на со-бытийный уровень взаимодействие преподавателей и студентов вуза, создать студенческий коллектив единомышленников, ориентированных на совместную творческую деятельность; обогатить опыт воспитательной деятельности студентов и побудить их к участию в воспитательном процессе вуза.

### **3.2. Закономерности и принципы реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании**

Любая научная теория включает положения, допущения, фундаментальные законы, аксиомы, которые, в свою очередь, составляют основу теоретических изысканий [33; 36]. Закономерности и принципы позволяют оценить современное состояние проблемы, проследить состояние и динамику ее развития, привести в исследование данной проблемы что-то принципиально новое [35].

Одна из ключевых идей исследования состоит в том, что основной упор в ходе подготовки студентов и их гармоничного развития необходимо делать на формирование у них личностных качеств, необходимых для успешного выполнения художественно-эстетической деятельности.

Остановимся на сущности понятия «закономерность». По мнению А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко [34], закономерность – «это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития» [34, с. 114]. Закономерности выступают результатом совокупности законов, отражая при этом связи и отношения, представленные в них [37].

Стоит отметить, что педагогические закономерности обладают рядом особенностей:

– эластичность закономерностей: они осуществляются запутанным и приблизительным образом и им не свойственно усредненное состояние;

– действие одних закономерностей может проявляться на фоне других, и те, в свою очередь, могут оказать существенное влияние на них и на результат их функционирования;

– благодаря закономерностям возможно фиксировать устойчивость и происходящие изменения исследуемого феномена в течение не только короткого, но и достаточно длительного промежутка времени;

– закономерности позволяют выявить существенные признаки явления, выраженные в конкретных определениях и понятиях [38; 39; 37].

Опираясь на исследования Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [40], Н.В. Увариной [37], мы считаем, что педагогические закономерности первой группы можно отнести к *закономерностям обусловленности* (отражают внутренние и внешние факторы, оказывающие наибольшее влияние на исследуемый феномен), второй группы – к *атрибутивным закономерностям* (выявление содержательных характеристик исследуемого процесса и возможностей его развития), третьей группы – к *закономерностям эффективности* (повышение эффективности функционирования феномена, выявление условий его успешного функционирования).

Помимо закономерностей, нами были выявлены *принципы*, которые «выполняют регулятивную функцию в педагогической деятельности» [40, с. 118]. В закономерностях педагогического процесса отражены базовые и обязательные зависимости между условием и результатом, принципы же определяют ключевые направления исследования, базовые векторы достижения его результатов [33]. Под педагогическим принципом понимаются «основные идеи, следование которым помогает лучшим образом достичь поставленных педагогических целей» [41, с. 157], «исходное требование к организации педагогического процесса на практическом уровне» [40, с. 119].

В соответствии с логикой нашего исследования перейдем к рассмотрению *закономерностей и соответствующих им специфических принципов* реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании.

*Воспитательная деятельность в вузе проецируется на реальную профессиональную деятельность студентов (атрибутивная закономерность)*. Воспитательная деятельность имеет профессиональную направленность, включает педагогическую поддержку и профессиональную социализацию обучающихся, поэтому воспитательная деятельность со

студентами характеризуется социальной ориентацией: в ходе участия в социально полезной деятельности у студентов развивается социально активная позиция, которая впоследствии транслируется в их профессиональной деятельности. Гармоничное развитие личности формируется в процессе их участия в волонтерском движении и других социально значимых мероприятиях (помощь ветеранам и людям с ограниченными возможностями здоровья, совместная деятельность с обучающимися подведомственных ПОО и общеобразовательных школ и т.д.).

Таким образом, гармоничное развитие личности студентов подразумевает их педагогическую поддержку и профессиональную социализацию и должна формироваться в диалектическом единстве и взаимосвязи в ходе учебной и внеучебной целенаправленной воспитательной деятельности в вузе. Данная атрибутивная закономерность связана со следующими специфическими принципами.

**Принцип осознанной перспективы** предполагает глубокое понимание и осознание студентами близких, средних и отдаленных перспектив воспитательной деятельности, ее значимости для общества и лично для них. Реализации данного принципа способствует разработка индивидуальной траектории гармоничного развития личности студентов в воспитательной деятельности, включение в нее мероприятий, обеспечивающих формирование готовности студентов к художественно-эстетической деятельности. Каждый студент должен понять, осознать и увидеть конечный результат реализации программы подготовки, ее профессиональную и социальную значимость [42]. В соответствии с данным принципом в программу входят воспитательные мероприятия, направленные на осознание студентами близких, средних и отдаленных перспектив творческой и профессиональной деятельности.

**Принцип диалогичности и сотрудничества** направлен на организацию взаимодействия педагогов, сетевых партнеров, работодателей, способствующего оптимизации комплексной работы по гармоничному развитию личности студентов в воспитательной деятельности [43]. Именно совместная работа всех вышеперечисленных субъектов, участвующих в подготовке студентов, способствует ее эффективности. Готовность студентов к художественно-эстетической деятельности и социальная

направленность их воспитательной деятельности формируются в рамках взаимодействия с сетевыми партнерами, которыми выступают ПОО, образовательные центры, вузы и т.д. [44]. Готовность студентов к художественно-эстетической деятельности и профессиональная направленность их воспитательной деятельности в целом преимущественно формируется в процессе прохождения ими практики на предприятиях, взаимодействия с наставниками и руководителями от них. Реализация данного принципа обеспечивает возможность согласования действий субъектов образовательного процесса для достижения общей цели – гармоничного развития личности в воспитательной деятельности.

*Готовность к художественно-эстетической деятельности студентов обеспечивается диалектическим единством их гибких и устойчивых качеств личности (атрибутивная закономерность).* Основой (ядром) готовности к художественно-эстетической деятельности студентов выступают их профессиональная устойчивость и профессиональная гибкость. Устойчивые компоненты готовности позволяют выполнять художественно-эстетическую деятельность на высоком уровне результативности, длительно и без срывов. Гибкие компоненты дают возможность студентам изменять в случае необходимости стратегию профессионального поведения, оставаться открытым для информации извне, адаптироваться к условиям внешней неопределенности. Благодаря этой взаимосвязи поведение студентов характеризуется высокой устойчивостью и гибкой реакцией на внешние воздействия и, в то же время, гибко реагирует на постоянно изменяющиеся условия профессиональной деятельности, общую ситуацию неопределенности в обществе, появление инновационных средств и методов воспитательной работы.

Таким образом, именно диалектическое единство устойчивых и гибких качеств личности обеспечивает готовность студентов к художественно-эстетической деятельности. Данная атрибутивная закономерность связана со следующими специфическими принципами.

*Принцип динамики воспитательного процесса вуза* предполагает, что воспитательное взаимодействие преподавателей и студентов развивается постепенно, поэтапно. На начальных курсах обучения в вузе у студентов формируются преимущественно устойчивые качества личности (устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности, стабильность профессионального поведения, рефлексивно-прогностические умения и др.). На старших курсах в процессе

прохождения практики и участия в социально полезной деятельности формируются преимущественно гибкие качества личности (самотивация, эмоциональный интеллект, способность к преадаптации и др.). При этом устойчивые качества личности выступают основой для формирования гибких качеств.

*Принцип интегративности и аккумуляции* заключается в выстраивании системы подготовки студентов на основе сотрудничества и интеграции ресурсов вуза и сетевых партнеров (предприятий и профессиональных образовательных организаций) [45]. Аккумуляция предполагает последовательность, преемственность и непрерывность формирования компонентов готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности за счет интеграции ресурсов всех субъектов разрабатываемой системы подготовки.

*Возможности виртуальных форм воспитания реализуются при создании виртуальной воспитательной среды в вузе (закономерность обусловленности).* Виртуальная среда стала для современных молодых людей параллельной реальностью, им гораздо легче общаться, выстраивать отношения в виртуальном пространстве, которое оказывает огромное влияние на их поведение и жизнь в целом. Поэтому воспитательная деятельность должна осуществляться не только в среде образовательной организации, но и в виртуальном пространстве. Виртуальные формы воспитательной деятельности стали еще более актуальными на фоне пандемии COVID-19, когда не было возможности организовать их в реальности. В рамках деятельности по формированию готовности школьников к художественно-эстетической деятельности учтены различные аспекты воспитательной среды вуза, направленные на формирование готовности к реализации виртуальных форм воспитания. Только получив опыт участия в воспитательной работе в виртуальной среде (воспитательные интернет-фестивали, воспитательные блоги, on-line консультации по вопросам организации воспитательных мероприятий и т.п.), обучающиеся будут готовы к использованию виртуальных технологий в воспитательной деятельности и у них сформируется ценностное отношение к ним.

Таким образом, реализация виртуальных форм воспитания будет эффективной при условии создания виртуальной воспитательной среды в вузе (медиаотека воспитания, интерактивная мастерская воспитателя, виртуальный воспитательный кабинет будущего педагога, портфолио воспитательных и общественных достижений и т.д.). Данная

закономерность обусловленности связана со следующими специфическими принципами.

*Принцип становления виртуальной идентичности* предполагает обеспечение принадлежности студентов виртуальному воспитательному сообществу, принятие ими ценностей виртуальной воспитательной среды вуза, признание значимости виртуальных форм воспитания наравне с традиционными, осознание ответственности за результативность виртуальных воспитательных мероприятий и осмысление своей роли в них. В виртуальной воспитательной среде осуществляется виртуализация социальных отношений студентов, что характеризуется постоянной обновляемостью виртуальных воспитательных воздействий на них на фоне «дефреймирования» жизненного пространства современной молодежи [47]. Нематериальность, бестелесность, пластичность виртуальной воспитательной среды снимает материальные ограничения при осуществлении различных воспитательных мероприятий [46]. Привычность нахождения в виртуальной среде позволит студентам в ходе участия в виртуальных воспитательных мероприятиях проявить те качества личности и творческие способности, которые по причине скованности, робости и т.п. они не смогли бы проявить в реальной жизни. Реализация данного принципа предоставляет студентам возможность принять ценности воспитательного пространства вуза, осознать значимость воспитательной деятельности.

*Принцип формирования опыта реализации виртуальных форм воспитательной деятельности* предполагает создание условий для получения студентам практического опыта воспитательной работы в виртуальной среде. Во время обучения в вузе студентам необходимо участвовать в виртуальных воспитательных мероприятиях в качестве организаторов и соорганизаторов, определяя их темы, выбирая формы осуществления. Это может быть ведение блога, посвященного различным социальным и воспитательным проблемам, организация виртуальных дебатов, участие в виртуальных социально значимых мероприятиях. Принцип формирования опыта реализации виртуальных форм воспитательной деятельности предусматривает не только разнообразие условий для приобретения данного опыта, но и способствует рефлексии собственного практического опыта участия в виртуальных воспитательных мероприятиях.

*Успешность осуществления студентами художественно-эстетической деятельности зависит от двух факторов – от их способности стабильно выполнять данную деятельность и, в то же время, от их поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности (закономерность внутренней обусловленности).* В процессе формирования у студентов личностных качеств, необходимых для успешного выполнения художественно-эстетической деятельности, выявлено две противоречащие друг другу тенденции. С одной стороны, студенту важно обладать профессиональной устойчивостью, которая обеспечивает регуляцию его поведения и стабильность выполнения педагогической деятельности. С другой стороны, необходима профессиональная гибкость, позволяющая быстро реагировать на меняющиеся условия и вызовы творческой среды, находить оригинальные способы решения профессиональных задач. Данная закономерность опирается на положение нуклеарного подхода, в соответствии с которым готовность обучающихся к художественно-эстетической деятельности состоит из ядра и внешнего защитного пояса. Ядро представлено устойчивыми качествами личности (рефлексивно-прогностические умения, стрессоустойчивость и саморегуляция, стабильность профессионального поведения и т.д.), а защитный пояс образуют гибкие качества личности (эмоциональный интеллект, эмпатия, самомотивация и т.д.), при этом гибкие качества формируются на основе устойчивых.

Таким образом, в современных условиях неопределенности и изменчивости успешность художественно-эстетической деятельности не может основываться лишь на стабильном ее выполнении, необходимо быстро реагировать на меняющиеся условия профессиональной среды, изменения социально-психологического портрета студентов и их поведенческих проявлений. Данная закономерность внутренней обусловленности связана со следующими специфическими принципами.

*Принцип обеспечения открытости и гибкости воспитательного процесса* предполагает отсутствие привязки воспитательного процесса к конкретным воспитательным мероприятиям, учет индивидуальных потребностей студентов, направленность воспитательной работы в вузе на формирование у них устойчивых и гибких качеств личности, интериоризацию ценностей саморазвития и самовоспитания [48]. В соответствии с данным принципом студенты могут корректировать и

дополнять свою программу воспитательных мероприятий в интересном и значимом для них направлении. Следование этому принципу означает отказ от участия в воспитательных мероприятиях «ради галочки» благодаря обеспечению широкого круга направлений воспитательной работы и реализации социальной активности студентов.

*Принцип ситуативной и прогнозируемой адекватности* подразумевает соответствие содержания воспитательного процесса вуза актуальным и перспективным условиям, необходимым для формирования устойчивых и гибких качеств личности будущих педагогов [49]. Реализации данного принципа способствует моделирование учебно-воспитательных ситуаций (ситуации ценностного выбора и т.д.), которые обеспечивают формирование стабильного профессионального поведения педагогов, участие в социально значимой деятельности, направленной на развитие у них эмпатии, эмоционального интеллекта и т.п. Согласно обозначенному принципу, воспитательный процесс в вузе должен быть ориентирован на прогнозируемые воспитательные потребности студентов и учитывать общемировые и отечественные тенденции в воспитательной работе. Каждое из реализуемых мероприятий направлено на формирование у студентов конкретных устойчивых и гибких качеств личности, необходимых для дальнейшей продуктивной профессиональной деятельности.

### **Выводы**

Закономерности и принципы выявлены с опорой на психолого-педагогические теории и концепции, с учетом результатов эмпирического исследования, возрастных особенностей и социального портрета обучающихся, выявленных негативных и позитивных тенденций воспитания в профессиональном образовании.

Одна из ключевых идей исследования состоит в том, что основной упор в ходе подготовки студентов и их гармоничного развития необходимо делать на формирование у них личностных качеств, необходимых для успешного выполнения художественно-эстетической деятельности.

### **3.3. Формы и методы формирования готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности**

Основная цель данной главы и одна из задач исследования в целом – это определение компонентов готовности обучающихся к художественно-



эстетической деятельности, а также выявление форм и методов формирования исследуемой готовности. В содержательном наполнении компонентов готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности мы выделили устойчивые и гибкие личностные качества. Устойчивые качества личности позволяют овладеть знаниями и опытом деятельности в области художественно-эстетической деятельности, делают возможным ее выполнение в течение длительного времени и на высоком уровне продуктивности. Гибкие личностные качества обеспечивают поведенческую и интеллектуальную пластичность, творческую активность, способность менять свое поведение в зависимости от условий труда, сохраняя при этом эффективность.

### **Мотивационно-ценностный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности**

Выделенные компоненты соотносятся со структурными компонентами личности С.Л. Рубинштейна мотивационно-ценностный компонент связан с направленностью личности, когнитивно-деятельностный – с опытом накопления знаний, умений и навыков в области художественно-эстетической деятельности, эмоциональный – с индивидуально-типологическими особенностями личности. Отметим, что личность мы рассматриваем в социальном аспекте, не принимая во внимание ее психофизиологические особенности [50].

Наглядно компоненты готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности представлены на схеме 3.

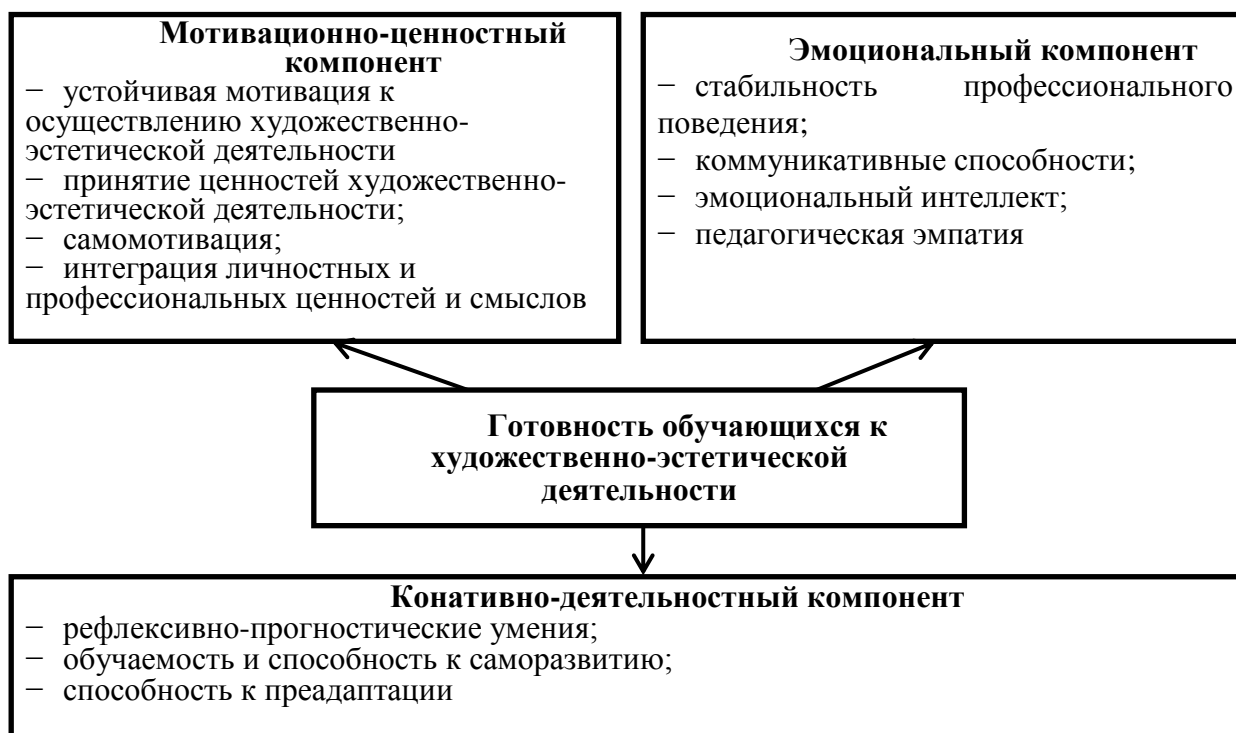


Схема 3. Структура готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности

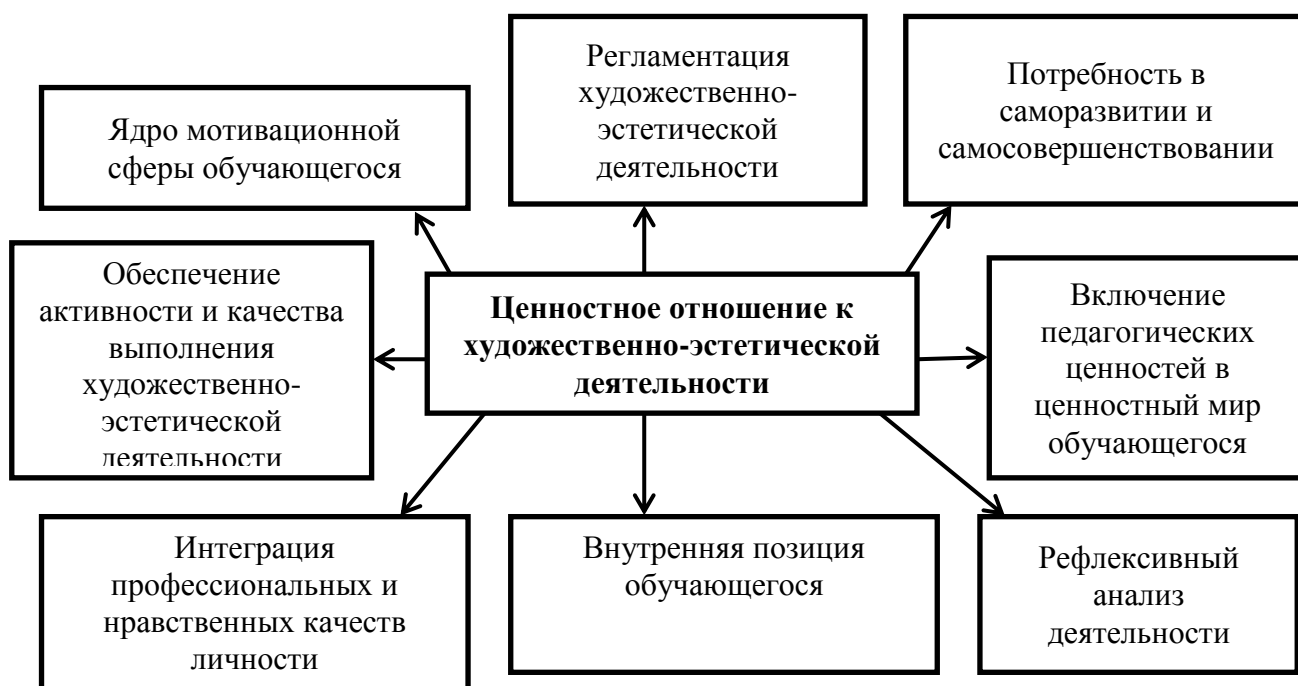
Мотивационно-ценностный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности состоит из устойчивых (принятие ценностей художественно-эстетической деятельности, устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности) и гибких (самотивация, интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов) содержательных компонентов. Устойчивые содержательные компоненты под влиянием специально созданной образовательной среды трансформируются в гибкие. Дадим каждому из них подробную характеристику.

Художественно-эстетические ценности рассматриваются как «свод норм, регламентирующих педагогическую деятельность и выступающих как познавательно-деятельностная система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области художественно-эстетической деятельности» [52, с. 57]. Ценности фиксируются в педагогике как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений [51], которые позволяют выстроить взаимосвязь между личностными ценностными ориентациями и идеалами художественно-эстетической деятельности и включить последние в ценностный мир обучающегося. Ценности являются ядром мотивационной сферы обучающихся, стимулом и регулятором его

деятельности. Ценностные основы художественно-эстетической деятельности отражают ее значимость для личности обучающихся, определяют качество ее выполнения, выступают как необходимые, значимые для общества и человека [50]. Ценностное отношение к художественно-эстетической деятельности включает интеграцию профессиональных и нравственных качеств личности, выступает катализатором активности педагогов в освоении знаний, умений, качеств личности и опыта, необходимых для осуществления художественно-эстетической деятельности [52].

Формирование ценностного отношения к художественно-эстетической деятельности зависит от внутренней позиции обучающихся, умений в области рефлексии собственной деятельности, профессионально-личностных ценностей, а также потребностей в непрерывном образовании и саморазвитии [52]. Функции педагогических ценностей представлены на схеме 4.

Схема 4. Функции художественно-эстетических ценностей



В качестве ценностно-смысловых ориентиров подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности были определены следующие [50; 53]:

- позитивное восприятие себя как творческого человека;
- гуманистическая позиция по отношению к личностным качествам других людей;

- потребность в личностной и профессиональной самореализации в художественно-эстетической деятельности;

- владение способами профессионально-личностного становления как творческой личности.

В результате анализа работ, посвященных формированию ценностей художественно-эстетической деятельности [51; 50; 52 и др.] были выделены следующие условия повышения эффективности этого процесса:

- участие обучающихся в различных видах деятельности, в том числе художественно-эстетической, в период обучения в вузе, которое способствует становлению внутренней ценностной позиции относительно творческой позиции личности;

- наличие у студентов устойчивой мотивации к осуществлению художественно-эстетической деятельности;

- наличие в вузе средств и условий для формирования ценностей художественно-эстетической деятельности;

- включение в программы психолого-педагогических дисциплин аксиологической составляющей, акцентирование внимания студентов на ценности художественно-эстетической деятельности, ее значимости для общества;

- позитивные субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом;

- включение в ценностную картину обучающихся таких смыслообразующих мотивов, как познание, творчество, любовь к детям, гуманизм, необходимость самообразования и самосовершенствования и т.д.

Итак, включение данного устойчивого личностного качества (*принятие ценностей художественно-эстетической деятельности*) в содержание мотивационно-ценностного компонента готовности к ней обеспечит:

- интеграцию ценностей художественно-эстетической деятельности в ценностный мир обучающихся;

- осознание значимости устойчивой мотивации для обеспечения успешности художественно-эстетической деятельности;

- регламентацию творческой деятельности обучающихся, принятие ее норм и правил;

- активизацию процесса подготовки к художественно-эстетической деятельности;

– создание устойчивой организационной основы для процесса интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

### **Устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности**

В современных условиях уровневой подготовки студентов основой для их эффективной работы является формирование устойчивой мотивации к художественно-эстетической деятельности на базе основополагающих принципов теории и практики мотивирования людей [54]. Под термином «мотивация» понимают «процесс, являющийся механизмом реализации уже имеющихся мотивов, регуляция деятельности с помощью мотива» [55, с. 127].

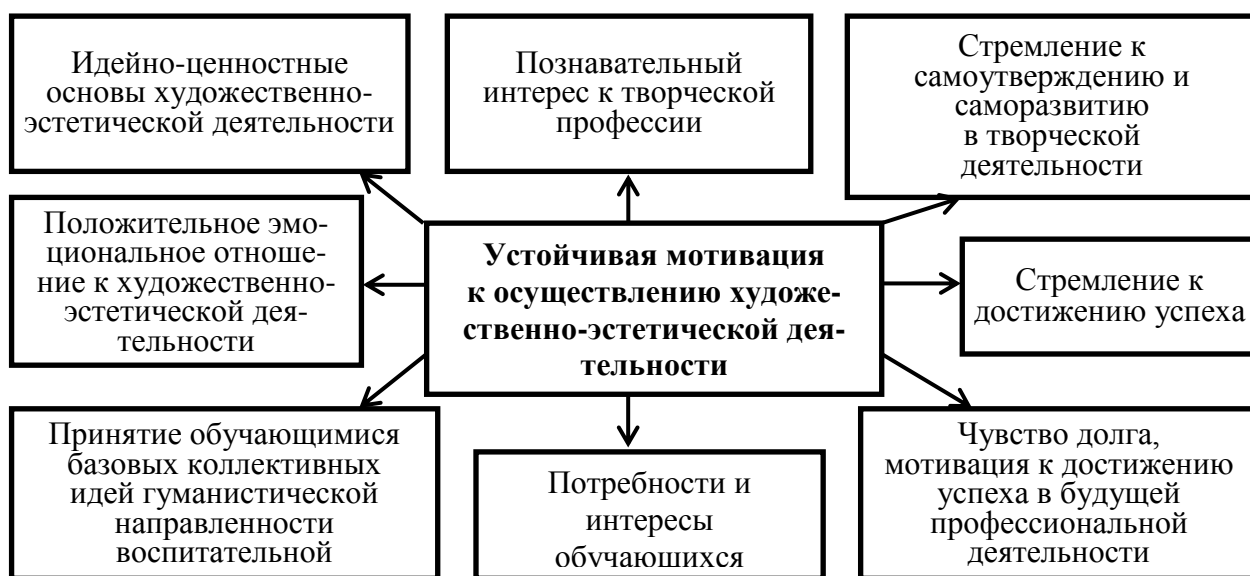
Как считает И.А. Зимняя [56], педагогическая деятельность имеет те же мотивационные ориентации, что и учебная. По мнению автора, мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности обусловлена внутренними (познавательная потребность) и внешними (самоутверждение, саморазвитие, чувство долга, достижение успеха) мотивами. Вместе с тем возможно появление таких мотивов, как доминирование и мотив власти, что, на наш взгляд, негативно влияет на эффективность художественно-эстетической деятельности обучающихся.

С точки зрения М.Г. Рогова [58], основными для педагогической деятельности являются мотивы развития личности и достижения успеха. Е.П. Ильин [57] полагает, что в роли ключевых мотивов выступает взаимосвязь стремлений, эмоций, потребностей, интересов, установок и идеалов, при этом наиболее действенным стимулом выступает мотивационное состояние познавательного характера, которое в нашем случае должно быть связано с художественно-эстетической деятельностью. Исходя из данного постулата, формирование устойчивой мотивации к осуществлению художественно-эстетической деятельности необходимо осуществлять с опорой на жизненный опыт, потребности и интересы обучающихся, которых необходимо рассматривать как равноправных субъектов образовательного процесса [59].

А.М. Байбаков [60] считает, что процесс формирования мотивации к художественно-эстетической деятельности включает обеспечение положительного эмоционального отношения к познанию, организацию познавательной деятельности продуктивного и поискового характера, а актуализация искомой мотивации связана с субъективным переживанием эффективности и успешности познавательных усилий.

А.А. Деркач [61], опираясь на методологические взгляды В.А. Ядова [62], выделяет в мотивационно-познавательной сфере обучающихся следующие компоненты: диспозиционный (ценностные ориентации, в ходе обучения трансформирующиеся в аттитюды и переходящие в актуальные установки); поведенческий (цели, задачи и план занятий, стремления, намерения, актуальные установки при выполнении конкретных учебных операций); эмотивный (познавательный интерес к профессии, любопытство, желания, ситуативные эмоции, актуальные установки к выполнению педагогической деятельности). Все названное важно учитывать при формировании мотивационно-ценностного компонента готовности обучающихся к осуществлению художественно-эстетической деятельности. Структура устойчивой мотивации обучающихся к осуществлению художественно-эстетической деятельности представлена на схеме 5.

Схема 5. Структура устойчивой мотивации обучающихся к осуществлению художественно-эстетической деятельности



*Устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности* как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности обучающихся к ней обеспечивает:

- наглядность перспектив формирования готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности для успешности будущей профессиональной деятельности и устойчивый познавательный интерес в области творчества;
- создание стабильной организационной основы для процесса становления самомотивации обучающихся;

- активное участие обучающихся в мероприятиях, направленных на формирование готовности к художественно-эстетической деятельности;
- способность обучающихся противостоять внешним и внутренним факторам, негативно отражающимся на эффективности выполнения творческих задач.

Подводя итоги, отметим, что *устойчивое содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента* выступает фундаментальной основой для процесса подготовки обучающихся к осуществлению художественно-эстетической деятельности. Устойчивая мотивация и принятие ценностей художественно-эстетической деятельности способствуют формированию идейно-ценностной основы творческой профессии, включению ценностей педагогической профессии в ценностный мир обучающихся, интериоризации гуманистических ценностей и идеалов, необходимых для организации образовательного процесса.

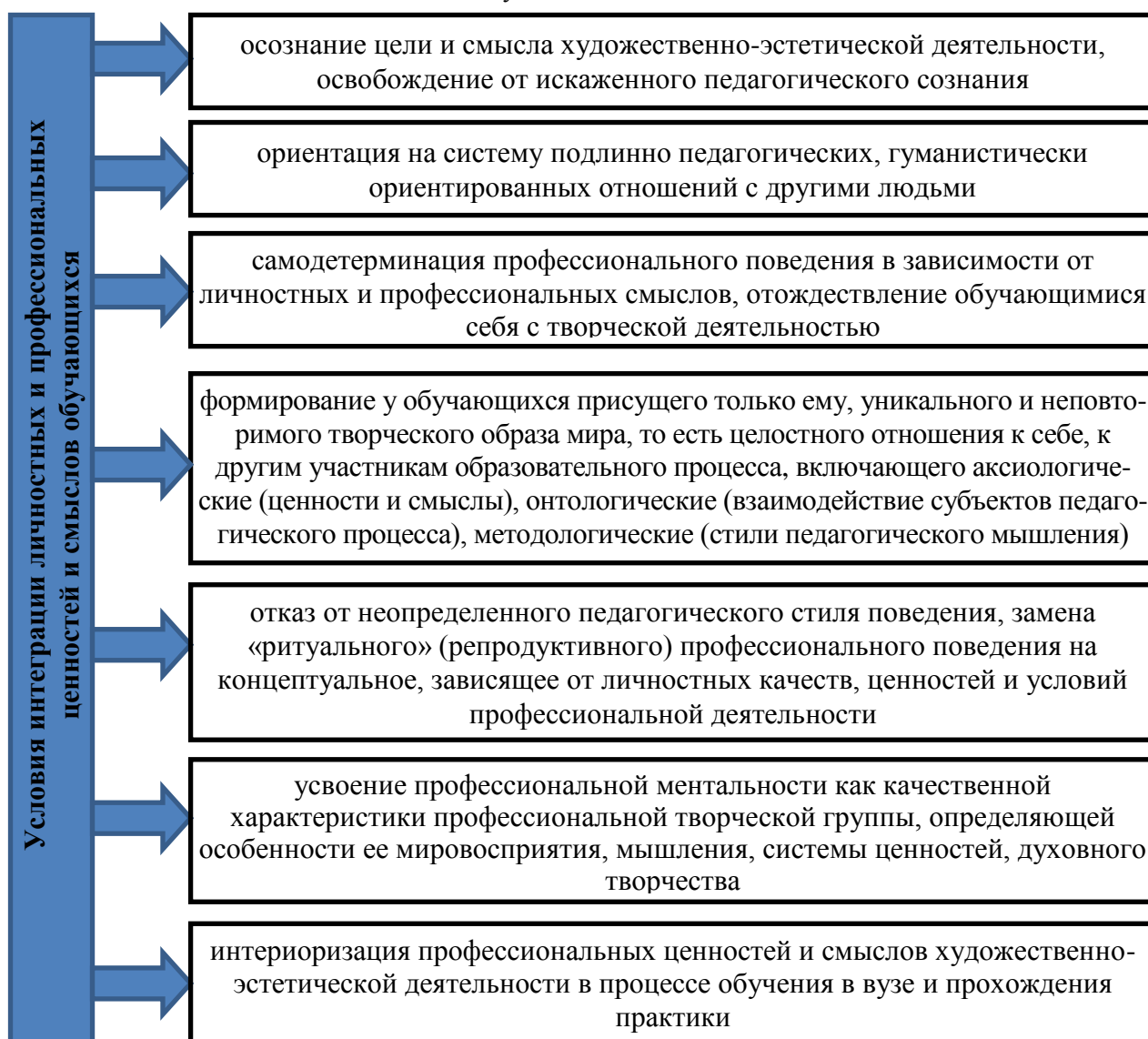
### **Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов**

Ценности и смыслы определяют центральную позицию личности, направленность и содержание ее социальной активности, придают ей личностную значимость, в итоге влияя на поведение и поступки [63]. Профессиональные ценностные ориентиры и смыслы начинают складываться в период обучения студентов в вузе, формируются в процессе прохождения практики. Интеграция личностных и профессиональных смыслов выступает основой профессиональной идентичности личности, которая, в свою очередь, является условием эффективного выполнения художественно-эстетической деятельности [63; 64]. Помимо ценностных ориентаций, считаем важным включить в содержание готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности смысловой компонент. *Смысл* рассматривается нами как «выраженное отношение личности к явлениям объективной действительности, изменениям окружающей обстановки, собственной деятельности и поступкам» [64, с. 110]. Осмысленность жизнедеятельности обучающимися является показателем наличия у него личностного смысла, условием его гармоничного творческого развития, необходимого для успешной художественно-эстетической деятельности.

Ценности и смыслы интегрируются в ценностно-смысловые ориентации студентов, «определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его действительности, в том числе и на

выполнение профессиональных обязанностей. Ценностно-смысловые ориентации являются основой мировоззрения и ядром мотивации» [65, с. 87]. Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов составляет сущность профессионального самоопределения обучающихся и заключается в поиске и нахождении личностного смысла будущей творческой деятельности. При этом отдельные профессиональные смыслы выступают лишь промежуточным звеном смыслового самоопределения обучающихся, который рассматривается как постоянный поиск новых ценностей и смыслов художественно-эстетической деятельности [65]. На основе анализа психолого-педагогической литературы [69; 67; 68 и др.] были выявлены условия интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов (схема 6).

Схема 6. Условия интеграции профессиональных и личностных ценностей и смыслов обучающихся





В процессе профессионального самоопределения ценности и смыслы художественно-эстетической деятельности сравниваются с личностными актуальными и потенциальными возможностями обучающихся, а впоследствии интегрируются с ними. Профессиональные ценности и смыслы выступают не только как характеристики личности, но и как ведущий фактор реализации профессионального потенциала обучающихся в творческой деятельности [64]. Отметим, что интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов происходит на основе принятых обучающимися ценностей творческих профессий, которые были интериоризированы ранее, как один из гибких содержательных компонентов готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности.

*Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов* как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности имеет следующее значение:

- является основой для профессиональной идентичности обучающихся, которая выступает необходимым условием формирования готовности к художественно-эстетической деятельности и ведущим фактором реализации в ней личностного потенциала;

- обеспечивает личностный смысл художественно-эстетической деятельности, являясь ядром устойчивой мотивации и условием для их гармоничного творческого развития;

- позволяет сформировать концептуальный стиль профессионального поведения в ходе осуществления художественно-эстетической деятельности с учетом личностных ценностей, смыслов, интересов, способностей и требований, предъявляемых творческим сообществом;

- способствует усвоению профессиональной ментальности, интериоризации ценностей и смыслов творческого сообщества;

- обеспечивает формирование у обучающихся уникального профессионального образа мира, позволяющего адекватно и гибко оценивать творческую реальность.

#### *Самомотивация*

Самомотивация как самостоятельная категория не получила широкого распространения в научном мире и в настоящий момент системно не рассматривается в качестве главного пути повышения качества и

результативности художественно-эстетической деятельности обучающихся [69]. Самомотивация представляет собой явление, при котором обучающийся может длительное время, в сложной, ответственной, а часто и эмоциогенной обстановке, обходиться без положительного подкрепления, мотивируя себя самостоятельно. При этом ведущим внутренним мотиватором выступает возможность самореализации, в том числе в творческой деятельности [70]. Т.В. Разина считает, что самомотивация обеспечивает самодетерминацию в деятельности, самостимуляцию в работе, а также самоконтроль [71]. Самомотивация обеспечивает возможность самовыражения студентов, позволяет удовлетворить потребность в креативности, самореализации своих потребностей и возможностей в творческом процессе. Самомотивация приносит высокую степень удовлетворенности от результатов художественно-эстетической деятельности, что, несомненно, положительно сказывается на становлении готовности к ней [72].

На развитие самомотивации обучающихся оказывают влияние следующие факторы [73; 74; 75]:

- личностные качества (энтузиазм, целеустремленность, активность и др.);
- возрастные (молодые люди более мотивированы) и гендерные (самотивация в большей степени свойственна женщинам) особенности личности;
- уровень самооценки и связанные с ней защитные механизмы;
- уровень притязаний, амбициозность.

Самотивация коррелирует с такими способностями студентов, как саморегуляция, самоконтроль, способность к самопознанию, рефлексии и саморефлексии [70], формированию которых мы также уделяем внимание в данном исследовании. Самомотивация, исходя из логики нашего исследования, формируется на основе мотивации к осуществлению художественно-эстетической деятельности, которая выступает одним из устойчивых компонентов готовности к ней постепенно трансформируется в более совершенное качество, позволяющее выполнять творческую деятельность без воздействия извне, мотивируя себя самостоятельно.

Показателями сформированности самомотивации у обучающихся выступают:

- способность к позитивному мышлению в тяжелых жизненных ситуациях, извлечению из них положительного опыта;

- способность успешно решать жизненные проблемы, не «заикливаясь» на самой проблеме, а концентрироваться на ее решении и поиске альтернативных решений;
- готовность брать ответственность на себя, уверенность в принятых решениях;
- конструктивный тип поведения в конфликтных ситуациях, способность к анализу конфликта и его разрешению;
- способность отказаться от стереотипов в поведении, оригинальность мышления, способность к творчеству [73; 75].

В результате теоретического анализа мы выяснили, что *самотивация* как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности имеет следующее значение:

- обеспечивает возможность длительного и стабильного выполнения творческой деятельности в различной, в том числе сложной, обстановке без внешнего подкрепления;
- способствует формированию самоконтроля, саморегуляции, рефлексии и саморефлексии как содержательных компонентов готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности;
- позволяет студентам самореализоваться и самовыражаться в творческой деятельности, полностью раскрыть в ней свой личностный потенциал;
- дает возможность сохранять и поддерживать высокий уровень профессиональной активности, обеспечивающей эффективное и результативное выполнение художественно-эстетической деятельности;
- позволяет нестандартно и позитивно мыслить, успешно преодолевать затруднения в творческой деятельности, разрешать конфликтные ситуации.

Таким образом, формирование мотивационно-ценностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности, позволяет придать этой деятельности личностный смысл, реализовать личностный потенциал обучающихся, усвоить профессиональную ментальность, обеспечивает возможность длительного и стабильного ее выполнения в сложной и эмоциогенной обстановке без внешнего подкрепления.

## **Выводы**

Мотивационно-ценностный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности состоит из устойчивых (принятие ценностей художественно-эстетической деятельности, устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности) и гибких (самотивация, интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов) содержательных компонентов.

Принятие ценностей художественно-эстетической деятельности заключается во включении ценностей творческой профессии в ценностный мир студентов, осознании им значимости мотивации для обеспечения успешности творческой деятельности. Устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности обеспечивает стойкий познавательный интерес в области творческой деятельности, предусматривает учет потребностей и интересов обучающихся в процессе их подготовки к художественно-эстетической деятельности.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов является основой для профессиональной идентичности обучающихся, обеспечивает личностный смысл творческой деятельности, выступает ядром устойчивой мотивации обучающихся.

Сформированная самотивация обеспечивает возможность длительного и стабильного выполнения художественно-эстетической деятельности в различной, в том числе сложной, обстановке без внешнего подкрепления, позволяет сохранять и поддерживать высокий уровень творческой активности, обеспечивающей эффективное и результативное выполнение художественно-эстетической деятельности.

## **Конативно-деятельностный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности**

В структурно-содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности мы включили устойчивые (обучаемость и способность к саморазвитию, рефлексивно-прогностические умения) и гибкие (способность к преадаптации) качества. Перейдем к их характеристике.

### ***Обучаемость и способность к саморазвитию***

Термин «обучаемость» ввела в научный обиход Н.А. Менчинская [77], под ним она подразумевала «восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности» [77, с. 142]. Обучаемость является интегративным и относительно устойчивым свойством личности. Л.С. Выготский [76]

связывает обучаемость со способностью к овладению новым, в том числе учебным, материалом (новые формы деятельности, знания, действия). Обучаемость соотносится с понятием «способность к обучению» [78].

Обучаемость мы относим к устойчивым компонентам готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности, так как ее признаками являются: способность решать различные творческие задачи, включая нестандартные, различными способами; быстрота формирования новых понятий и обобщений; гибкость мыслительных операций; высокая интеллектуальная активность и т.д. [79]. Благодаря этим признакам обучаемость обеспечивает стабильность и эффективность выполнения художественно-эстетической деятельности за счет способности студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, быстро усваивать информацию и применять ее в творческой среде.

Н.Л. Росина [78] ввела термин «профессиональная обучаемость», который обозначает «важнейшее психическое новообразование студента, интегративную способность, связанную с перестройкой, качественным преобразованием личностных свойств, обеспечивающее успешное усвоение знаний, умений, способов деятельности» [78, с. 99]. Труды Н.Л. Росиной представляют интерес для нашего исследования, так как термин «профессиональная обучаемость» применим именно к студентам, а обозначаемое им свойство, несомненно, является одним из признаков сформированной готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности и способствует эффективному протеканию процесса подготовки к ней.

Профессиональная обучаемость «связана с ценностно-смысловыми ориентирами и мотивацией присвоить ценности творческой деятельности, с совокупностью интеллектуальных качеств, необходимых для присвоения содержательной стороны данной деятельности, с ее регуляцией и рефлексией, со способами сотрудничества, необходимыми для преодоления возникающих проблем и трудностей» [78, с. 100]. Таким образом, профессиональная обучаемость обеспечивает усвоение теоретических знаний и практических умений, необходимых для осуществления художественно-эстетической деятельности, за счет своей регулятивной и рефлексивной функции способствует стабильности ее выполнения, сотрудничеству, гибкому решению проблем. Синтезируя взгляды ученых на обучаемость, мы сделали вывод о ее взаимосвязи со способностью студентов к саморазвитию. Только педагог, способный к

постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, может пробудить в обучающихся жизненную активность, обнаружить у них потенциал для саморазвития, сделать процесс воспитания насыщенным, минимизировать конфликты и стрессовые факторы [80]. То есть постоянное саморазвитие позволяет педагогу оставаться профессионально устойчивым в ходе подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности.

Особую роль в процессе формирования готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности к саморазвитию имеет прохождение ими педагогической практики, которая рассматривается как время профессионального становления, самоопределения, выявления и развития комплекса профессионально необходимых качеств и способностей. В этот период времени студенты проецируют имеющийся опыт и ценности на художественно-эстетическую деятельность, у них изменяются смыслы, ценностные ориентации и установки [81]. Обобщив взгляды исследователей на способность обучающихся к саморазвитию [81; 82; 80 и др.], отметим ее общие черты:

- представляет собой активное и качественное преобразование внутреннего мира в процессе профессионализации, обеспечивает становление субъектности обучающихся, сознательное изменение его личностной сферы;

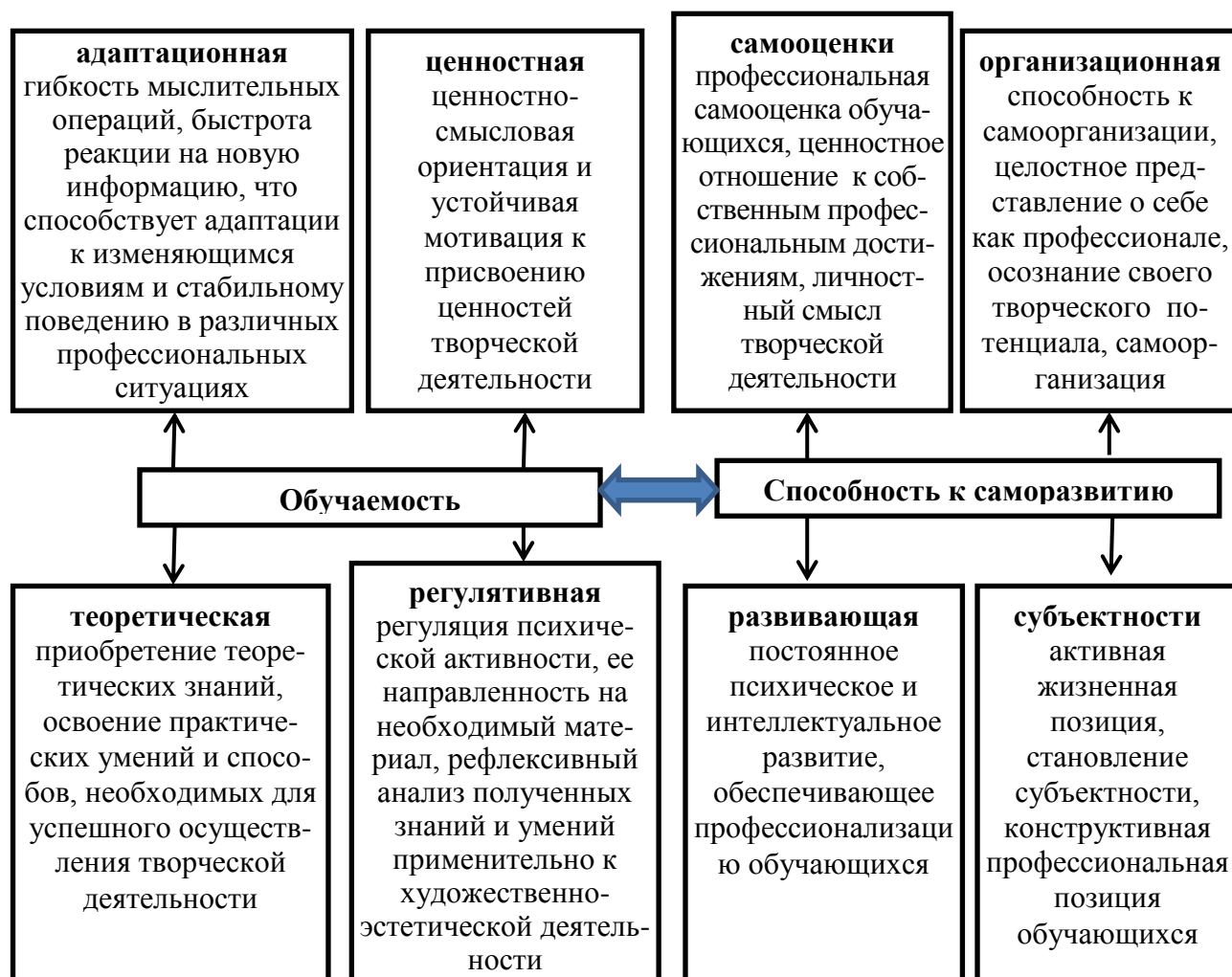
- связана с конструктивной творческой позицией обучающихся, рассматривается как критерий ее становления;

- обеспечивает целостное представление студентов о себе как о профессионале и творческой личности с осознанием общественной значимости и личностного смысла художественно-эстетической деятельности;

- обеспечивает осознание внешних и внутренних целей художественно-эстетической деятельности, саморегуляцию компонентов личности студентов, значимых для успешности будущей творческой деятельности.

Таким образом, способность к саморазвитию способствует осознанию и принятию профессионально-педагогических ценностей, что немаловажно для процесса подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности, позволяет выполнять творческой деятельности на высоком уровне за счет самоорганизации и конструктивной профессиональной позиции. Функции обучаемости и способности к саморазвитию в их

взаимосвязи применительно к проблеме обучающихся к художественно-эстетической деятельности раскрыты на (схема 7).



Стоит отметить, что важнейшей составляющей саморазвития обучающихся является самообразование, осуществляемое через самообучение. Между этими двумя понятиями существует взаимосвязь. Самообразование предполагает осознание обучающимися своего творческого потенциала, внутренних ресурсов и способностей и их активное применение для профессионального развития. Самообразование выступает инструментом саморазвития, посредством него осуществляется самосовершенствование обучающихся как субъекта творческой деятельности [83].

*Обучаемость и способность к саморазвитию* как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности обеспечивают:

- высокую интеллектуальную активность и гибкость мыслительных операций, которые являются необходимыми для стабильного, длительного и успешного выполнения художественно-эстетической деятельности;

- способность к нестандартным решениям творческих задач, адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной среды, ценностно-смысловую ориентацию к художественно-эстетической деятельности, ориентацию на сотрудничество;

- конструктивную профессиональную позицию, субъектность, стремление к самосовершенствованию в художественно-эстетической деятельности;

- профессиональную самооценку обучающихся, ценностное отношение к творческому сообществу, устойчивость профессионального поведения благодаря стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию в художественно-эстетической деятельности;

- самоорганизацию, успешное усвоение необходимых теоретических знаний, практических умений и способов, необходимых для успешного и стабильного выполнения художественно-эстетической деятельности.

### ***Рефлексивно-прогностические умения***

Рефлексивно-прогностические умения рассматриваются как способность человека перейти от ситуативного анализа (рефлексии) к постановке конкретных (определенных) целей и решения задач в условиях ожидаемых событий [84; 85]. Владение данными умениями предполагает наличие у обучающихся способности анализировать окружающую обстановку в ходе



осуществления художественно-эстетической деятельности, критически оценивая при этом свою деятельность в ней, с последующим принятием решения с учетом вероятностного прогноза развития событий [84; 85].

Рассматривая рефлексивные и прогностические умения в единстве, В.А. Анфалов [84] считает, что опыт прогнозирования человека опирается на его рефлексивность, то есть без критической оценки своей деятельности невозможно прогнозировать ее дальнейшее развитие. Также отмечается важность рефлексии и антиципационных способностей человека для эффективного осуществления творческой деятельности, считается, что у студентов необходимо развивать осознаваемую (рефлексивную) антиципационную способность [86].

Уровень сформированности рефлексивно-прогностических умений, на наш взгляд, положительно коррелирует с уровнем готовности к художественно-эстетической деятельности, так как:

- рефлексивно-прогностические умения основываются на самоанализе и самоконтроле, тем самым обеспечивая стабильность выполнения художественно-эстетической деятельности и критической оценки ее результатов;

- данные умения обеспечивают возможность предвидеть возможное развитие и результат художественно-эстетической деятельности, в том числе в критической и эмоциогенной обстановке, тем самым способствуя стрессоустойчивости и жизнестойкости обучающихся;

- сформированные рефлексивно-прогностические умения позволяют реалистично ставить цели, волевыми усилиями удерживать внимание на них, проводить анализ условий, необходимых для их достижения, благодаря чему обеспечивается устойчивая мотивация к осуществлению художественно-эстетической деятельности и ее эффективное выполнение.

Рефлексивно-прогностические умения взаимосвязаны с самооценкой и развитым критическим мышлением, которые также необходимы для формирования готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности [86]. Рефлексивно-прогностические умения обеспечивают осознанное отношение к творческой деятельности и ответственность за ее результаты, а также способствуют формированию всех компонентов саморегуляции, которая является одним из устойчивых компонентов готовности к художественно-эстетической деятельности [87].

Рефлексивно-прогностические умения выступают ключевым фактором адаптационных навыков обучающихся, способствуют формированию рефлексивных репертуаров, из которых складывается рефлексивный стиль деятельности [86]. Рефлексивно-прогностические умения позволяют студентам проводить оценку промежуточных и конечных результатов художественно-эстетической деятельности с подбором необходимых критериев, что обеспечивает адекватную самооценку, уверенность в себе и стрессоустойчивость, необходимые для успешной подготовки к художественно-эстетической деятельности. Данный вид способностей обеспечивает возможность адекватно реагировать на изменение хода творческой работы и исправлять допущенные в ней ошибки.

*Рефлексивно-прогностические умения* как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности обеспечивают:

- способность анализировать результаты художественно-эстетической деятельности, критически ее оценивать, выстраивать вероятностный прогноз развития, что положительно сказывается на стабильности ее выполнения;

- высокий уровень самоанализа и самоконтроля, что позволяет контролировать ход художественно-эстетической деятельности, предвидеть поступки и неадекватные поведенческие реакции других субъектов творческого процесса, тем самым предотвращая конфликтные ситуации;

- реалистичную постановку целей и задач художественно-эстетической, адекватную оценку условий ее организации и осуществления, что положительно сказывается на успешности творческой деятельности в целом;

- развитие способности к саморегуляции, необходимой для устойчивого осуществления художественно-эстетической деятельности в эмоциональных и стрессовых ситуациях;

- адекватный уровень самооценки, реалистичную оценку собственных поступков и поведения.

Таким образом, представленное *устойчивое содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента* готовности обучающихся к осуществлению художественно-эстетической деятельности ориентировано на стабильность, длительность и успешность выполнения данного вида деятельности. Сформированность названных качеств

у обучающихся позволяет им критически оценивать результаты и предвидеть развитие событий творческой деятельности, а также адаптироваться к ним, обеспечивает способность к саморегуляции, самоорганизации, успешному усвоению знаний, умений и опыта, необходимых для успешного осуществления художественно-эстетической деятельности.

### ***Способность к преадаптации***

В сложившейся ситуации общей неопределенности и изменчивости, постоянно увеличивающегося многообразия жизненных траекторий развития студентов, вариативности факторов социокультурных условий их жизни и творческой деятельности, повышения ценности персонализации образовательной траектории особые требования предъявляются к преадаптивным способностям обучающихся, то есть готовности выбирать эффективные жизненные стратегии в ситуации выбора и неопределенности [88; 89; 90]. В связи с ускорением темпа социально-технического прогресса на необходимость внедрения опережающего профессионального образования и развития способностей к преадаптации как готовности к неопределенности профессионального будущего указывают Э.Ф. Зеер [90], А.Г. Асмолов [88] и др.

Термин «преадаптация» в психологии был введен А.Г. Асмоловым [88; 91], по мнению которого, адаптация позволяет «подстроиться под требования уже сложившейся среды, постепенно изменяющиеся в пределах устоявшейся нормы, преадаптация же возникает до появления в них необходимости, ее результаты могут быть использованы в будущем при пока неизвестных, но в значительной степени отличающихся от прежних условий» [88, с. 6]. А.А. Реан обозначает данным термином «специфическую совокупность внешних (средовых) и внутренних условий, позволяющих группе или индивиду быть более приспособленным для использования представляющихся возможностей» [92, с. 43].

Э.Ф. Зеер [90] рассматривает транспрофессионализм (квалификационную характеристику субъекта деятельности, обусловленную конвергенцией прорывных технологий и когнитивных наук) в качестве предиктора преадаптации к профессиональному будущему.

Проанализировав ряд исследований [88; 89; 90; 92 и др.], посвященных проблеме преадаптации личности к условиям

неопределенности, мы выявили ее ключевые характеристики, значимые для нашего исследования:

- нацелена на новизну и непредсказуемость будущего, на творческий поиск новых источников развития и преобразования;

- связана с поведением, направленным на сокращение возбуждения и дискомфорта, вызванных условиями неопределенности и излишней вариативности;

- предполагает построение образа будущего с опорой на прошлый опыт и логику развития будущих событий;

- детерминирована отказом от стереотипных форм поведения, ошибками, опытом их преодоления и самосовершенствованием посредством него;

- связана с многозадачностью, которая является условием развития личности, при этом задачи решаются как посредством прошлого опыта, так и при участии преадаптивных возможностей, нацеленных на неопределенное и вариативное будущее;

- предполагает метамотивацию, то есть генерацию собственных вознаграждений, искусственное создание сложностей и получение удовлетворения от их преодоления;

- предполагает отказ от адаптивных стереотипов и ориентацию на преадаптивное множество поведенческих реакций, направленных на преодоление вариативных раздражителей;

- связана с созданием внутренних предпосылок для осуществления выбранных альтернатив поведенческих реакций, которые должны быть психологически реальны, иметь позитивную предысторию;

- предопределена «избытком разнообразия» как условием возникновения качественно новых форм поведения, механизмов реагирования, формирования готовности к неопределенности;

- связана с предвидением, системой опережающего конструирования, учетом максимально возможных вариантов поведения в предстоящей ситуации.

На схеме 8 представлены функции преадаптации, определяющие ее значение для организации и осуществления художественно-эстетической деятельности.



Схема 8. Функции преадаптации в художественно-эстетической деятельности

*Способность к преадаптации* как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности к художественно-эстетической деятельности имеет следующее значение:

- позволяет обучающимся построить образ будущей художественно-эстетической деятельности, учитывая логику развития творческой профессии и окружающей действительности в целом;

- способствует отказу от стереотипных и конформных форм поведения в ходе осуществления художественно-эстетической деятельности, выработке разнообразных поведенческих реакций на события, происходящие в ней;

- обеспечивает формирование рефлексивных и обучающихся к художественно-эстетической деятельности за счет способностей к предвидению и системы опережающего конструирования;

- способствует успешному выполнению скучной и монотонной деятельности благодаря формированию метамотивации, обеспечивающей генерацию собственных внутренних поощрений и вознаграждений;

- позволяет сформировать у обучающихся способность к многозадачности, решению задач воспитательной деятельности с учетом неопределенности и вариативности будущего.

### **Эмоциональный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности**

При разработке структуры эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности в качестве его содержательного наполнения были включены устойчивые (стабильность профессионального поведения, коммуникативные способности) и гибкие (педагогическая эмпатия, эмоциональный интеллект) содержательные компоненты. Перейдем к их характеристике.

#### ***Коммуникативные способности***

Коммуникативные способности необходимы для осуществления специально организованного творческого взаимодействия в рамках образовательного процесса. К ним относятся: «умения вести беседу, дискуссию, полемику; варьировать интонацией, речью, свободно выступать с докладом; способности к установлению контакта с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса; управление собственным поведением в ситуации общения» [93, с. 357].

Под термином «коммуникативные способности» мы понимаем «способности, связанные с многообразными подструктурами личности и проявляющиеся в навыках общения, умениях вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [94 с. 27].

Коммуникативные способности обучающихся связывают с коммуникативными свойствами личности и ее коммуникативным потенциалом, а также коммуникативной компетентностью, выступающей одним из условий готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности [93]. Коммуникативные способности обучающихся тесно связаны с гибкостью в общении, с накоплением и выстраиванием в систему умений и навыков межличностного взаимодействия в ситуации общения, важным для студентов является способность к активному слушанию и пониманию обучающихся, их тревог и волнений [94].

Таким образом, коммуникативные способности обуславливают бесконфликтность творческого процесса, уверенность обучающихся в собственных силах, стабильность его поведения и способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям художественно-эстетической деятельности, что, без сомнения, положительно влияет на процесс подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности.

Компоненты коммуникативных способностей обучающихся представлены на схеме 9.



Схема 9. Структура коммуникативных способностей обучающихся

Общение, в процессе которого осуществляется любая творческая деятельность, является профессионально значимой категорией. Современный специалист должен знать основные законы общения, обладать коммуникативной культурой, при этом у него должен быть низкий уровень личностной и ситуативной тревожности в процессе общения [95]. Одним из важнейших факторов, обуславливающих развитие коммуникативных способностей личности, является отсутствие напряжения и тревожности в ходе публичных выступлений. Отработка навыков публичного выступления – одна из важнейших задач, решаемых в процессе подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности. Сформировать ораторские умения возможно только в



процессе самого публичного выступления или в специально смоделированных ситуациях творческой деятельности [95].

По мнению Т.В. Воробьева [69], подготовка к публичным выступлениям обучающихся подразумевает не только овладение просодическими и экстралингвистическими средствами выразительной речи, а также невербальными средствами воздействия (язык жестов, зрительный контакт, манера держаться), фонетико-фонематическими компетенциями (тембр голоса, воздействие на аудиторию при помощи голоса), но и установление контроля над эмоциональным состоянием и тревожностью. К основным причинам, вызывающим напряжение и тревожность перед публичным выступлением, относятся:

- чрезвычайное погружение в выступление, ориентация на личностные переживания;
- низкая оценка собственных способностей к публичным выступлениям, сомнения в себе, в том, что передаешь слушателям важную информацию;
- недостаток опыта публичных выступлений или травмирующий опыт неудачных публичных выступлений [96; 97].

Основными ошибками, приводящими к провальным публичным выступлениям, а, следовательно, и к психотравмирующему опыту, связанному с ними, являются:

- навязывание своего мнения аудитории;
- стремительное начало выступления, когда у аудитории нет возможности привыкнуть к выступающему, он подавляет ее;
- хаотичность облика, неопрятность, слишком яркая одежда;
- отсутствие улыбки, напряженность, суетливость, недоброжелательный настрой;
- сбивчивость мысли, отсутствие логики в излагаемом материале [69; 96; 97].

Развитые *коммуникативные способности* как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности обеспечивают:

- устойчивость поведения обучающихся и его способность стабильно выполнять обязанности, связанные с творчеством;
- адаптационные способности к различным условиям художественно-эстетической деятельности;

- выстраивание системы межличностного взаимодействия с другими субъектами художественно-эстетической деятельности;
- отсутствие напряженности и тревожности в ходе публичных выступлений;
- бесконфликтность, способность избегать стрессогенных и экстремальных ситуаций в художественно-эстетической деятельности.

### ***Стабильность профессионального поведения***

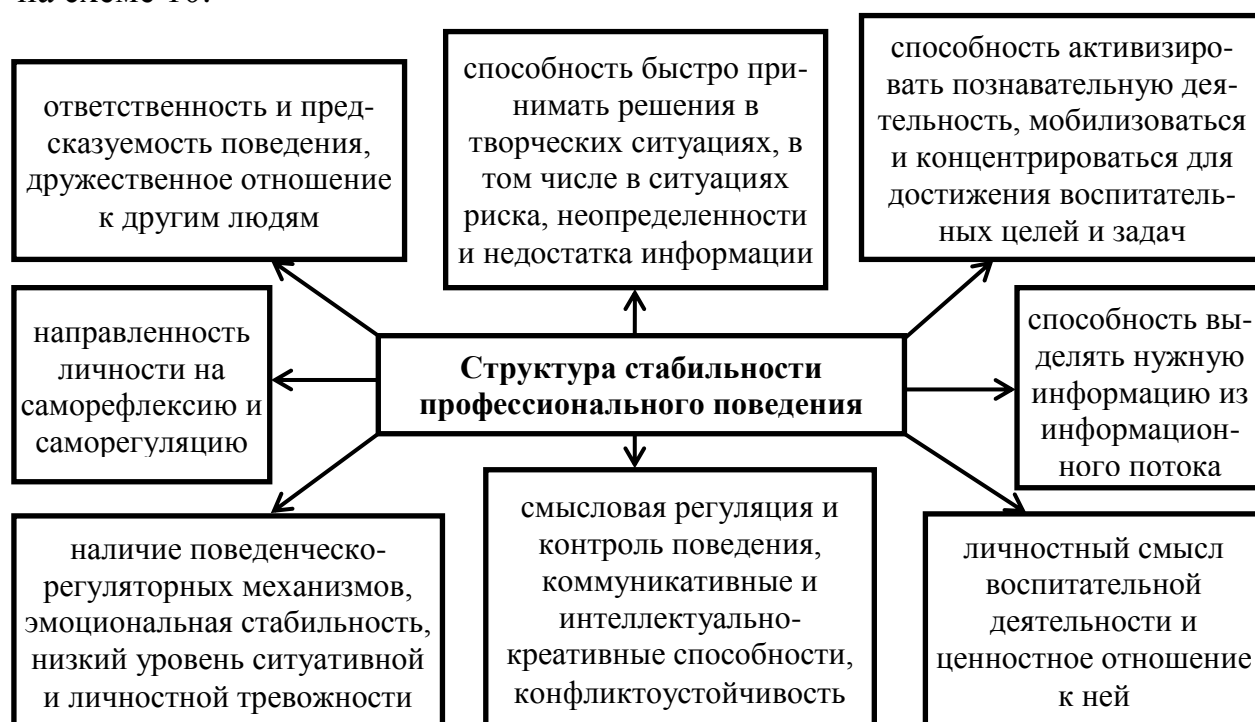
Стабильность поведения обучающихся играет огромную роль в обеспечении эффективности его художественно-эстетической деятельности и установлении взаимоотношений с педагогическим сообществом и обучающимися. Преподаватель с ответственным и предсказуемым поведением положительно воспринимается всеми субъектами образовательного процесса. Неуравновешенность, импульсивность, склонность к непредсказуемым шагам вызывает у них преимущественно негативную реакцию [98; 99; 100].

Термин «стабильность профессионального поведения» связывают с готовностью обучающихся действовать в ситуации риска, затрачивать меньше времени на принятие решений в условиях недостатка информации. Стабильность поведения связана также с высоким уровнем уверенности в правильности принятых решений [102].

Проанализировав ряд взглядов на проблему стабильности профессионального поведения обучающихся, мы выявили в них общие основания:

- рассматривается как способность к его регуляции в сложных и кризисных ситуациях, обусловленная наличием личностных смыслов данной деятельности и в целом зрелостью личности [101];
- выступает важным показателем пригодности обучающихся к художественно-эстетической деятельности, поскольку данное личностное качество проявляется в отсутствии личностной тревожности, в способности к мобилизации и концентрации во время выполнения творческой деятельности [103];
- связана с умением принимать верные решения в нестандартных профессиональных ситуациях [104];
- подразумевает умением распределять внимание, выделять нужную информацию из ее неконтролируемого потока, активно слушать и постоянно контролировать поведение [103].

Структура стабильности профессионального поведения представлена на схеме 10.



Таким образом, под *стабильностью профессионального поведения* мы понимаем ответственность и предсказуемость личности, способность к концентрации и мобилизации для решения профессиональных задач, эмоциональную стабильность, низкий уровень личностной и ситуативной тревожности. Стабильность профессионального поведения как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности обеспечивает:

- способность мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения творческих задач;
- готовность быстро и логично осуществлять художественно-эстетическую деятельность в ситуации неопределенности и риска, сохраняя при этом уверенность в верности принятых решений;
- уверенность в достижении профессиональных целей, отсутствие ситуативной и личностной тревожности;
- смысловую регуляцию и контроль над профессиональным поведением в художественно-эстетической деятельности;
- устойчиво положительное отношение к художественно-эстетической деятельности.

Подводя итоги, отметим, что коммуникативные способности и стабильность профессионального поведения образуют устойчивое

содержательное наполнение эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности.

### *Педагогическая эмпатия*

Проблема эмпатии носит междисциплинарный характер и находится в фокусе внимания психологии, педагогики, социологии и др. наук. Проанализировав различные подходы к феномену эмпатии [105; 106; 107; 108 и др.], мы выявили следующие его трактовки:

- совместное переживание положительных и негативных эмоций, сохранение душевного комфорта, психического здоровья и положительных эмоций, разделение личностных позиций других людей;
- способ сосуществования с другим человеком, безоценочное принятие человека, аффективная реакция, в большей степени отвечающая чужим, а не собственным переживаниям;
- сложное образование, коммуникативный навык, осуществляемый в ситуации взаимодействия и позволяющий осознать «способ бытия» другого человека;
- способность человека к сопереживанию, умение поставить себя на место другого человека.

Вслед за Н.С. Шкитиной, под термином «педагогическая эмпатия» мы понимаем «нравственное новообразование, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, рационально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает педагогу организовать воспитательное влияние более эффективно» [109, с. 209].

В художественно-эстетической деятельности педагогическая эмпатия играет достаточно важную роль:

- является катализатором продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, личностных установок будущего педагога [110];
- позволяет студенту создать особый эмоциональный фон, психологически комфортную образовательную среду, которые способствуют пониманию истинных мотивов поведения других людей, созданию условий для их самореализации [110; 111];
- обеспечивает корректировку способов взаимодействия обучающихся на основе эмпатийной обратной связи [112] (схема 11);



– снижает вероятность проявления агрессии субъектами воспитательной деятельности, возникновения деструктивных процессов в ходе ее осуществления.

*Педагогическая эмпатия* как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности имеет следующее значение:

– способствует сохранению положительного эмоционального состояния, разделению личностных позиций других участников художественно-эстетической деятельности;

– направляет обучающихся на безоценочное принятие других людей через осознание их эмоций и чувств;

– позволяет обучающимся создать психологически комфортную творческую среду, а также условия для их самореализации, гибко подходить к восприятию различных ситуаций;

– способствует снижению конфликтов в педагогической среде за счет принятия истинных эмоций и мотивов обучающихся;

– позволяет прогнозировать поведение обучающихся в творческом процессе, сопереживать на их эмоциональную волну.

### ***Эмоциональный интеллект***

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи уделяют все больше внимания проблеме эмоционального интеллекта педагогов [114; 117; 118; 119]. Первопроходцами стали Р. Solovey и J. Mayer, по мнению которых, эмоциональный интеллект – это «способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, отличать их и использовать с целью направления мышления и действия» [116, с. 194]. Основными функциями эмоционального интеллекта при этом выступают способность к регуляции эмоций, их идентификация и выражение, а также дальнейшее использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Мы считаем эмоциональный интеллект необходимым компонентом профессиональной компетентности творческой личности. Эмоциональный интеллект позволяет отслеживать эмоции и чувства других людей и использовать их для последующего обдуманного принятия решения, различать подлинные эмоции, идентифицировать их [115]. Эмоциональный интеллект рассматривается как осведомленность о своем эмоциональном состоянии, как набор необходимых социальных навыков, опыт взаимодействия и ответственного поведения [115; 116].

В нашем исследовании под «эмоциональным интеллектом» обучающихся понимается способность понимать настроение и эмоциональное состояние других субъектов творческого процесса, управляя при этом собственным состоянием, учитывая полученную информацию в процессе общения и воспитательной деятельности, побуждая обучающихся к тем или иным поступкам [116]. В художественно-эстетической деятельности наличие у обучающихся эмоционального интеллекта позволяет:

- управлять эмоциональным состоянием субъектов творческого процесса, контролируя при этом собственное состояние;
- избегать конфликтов, гибко подходить к их разрешению;
- легче переживать негативные эмоции, концентрироваться на положительных в своей деятельности;
- бережно расходовать психические ресурсы, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям творческой деятельности;
- быстро реагировать на профессиональные ситуации, умело вести себя в них, использовать педагогический такт;
- осуществлять успешную управленческую деятельность на основе анализа полученной эмоционально-чувственной информации;
- проявлять коммуникативную толерантность, гибкость профессионального поведения.

Функциями эмоционального интеллекта, необходимыми для успешной художественно-эстетической деятельности, являются [115; 120]:

- *оценочно-прогностическая* – направлена на оценку переживаний, как собственных, так и других участников творческой деятельности, через проявление эмоций, чувств, внешнее поведение, то есть у обучающихся формируется адекватное отношение к окружающей действительности, социально-направленные формы взаимодействия, познавательный интерес;
- *коммуникативная* – формирует у студентов потребность в понимании эмоций, декодировании информации, передаваемой вербальными и невербальными средствами, чувствительность к речевой экспрессии, эмпатийность, что, несомненно, повышает качество художественно-эстетической деятельности;
- *регулятивно-контролирующая* – обеспечивает способность обучающихся вызывать эмоции необходимой модальности, контролировать интенсивность негативных эмоций, возникающих в

художественно-эстетической деятельности, что приводит к снижению уровня эмоционального выгорания;

– *мотивирующая* – направлена на формирование устойчивой мотивации к художественно-эстетической деятельности за счет управления собственным эмоциональным состоянием;

– *рефлексивно-коррекционная* – способствует пониманию и познанию как собственных эмоциональных переживаний, так и эмоций партнеров по взаимодействию в творческой деятельности, направлена на адекватное и преимущественно положительное восприятие ее результатов, что приводит к снижению рассогласованности в ценностно-смысловой сфере.

*Эмоциональный интеллект* как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности имеет следующее значение:

– позволяет обучающимся управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов творческой деятельности;

– способствует концентрации на положительных моментах художественно-эстетической деятельности, позволяет легко переживать негативные эмоции, избегать конфликтов;

– способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной гибкостью, что способствует отказу от ригидности в поведении во время осуществления художественно-эстетической деятельности;

– позволяет гибко адаптироваться к условиям творческой среды, бережно расходовать психические ресурсы;

– помогает обучающимся анализировать эмоционально-чувствительную информацию и на ее основе гибко управлять творческим коллективом;

– способствует формированию коммуникативной толерантности и педагогического такта;

– детерминирует процесс формирования у обучающихся ценностного отношения к художественно-эстетической деятельности, мотивации и самомотивации.



## **Выводы**

Таким образом, эмоциональный компонент готовности обучающихся к художественно-эстетической деятельности обеспечивает создание комфортной творческой среды на основе безоценочного принятия других ее субъектов и снижения уровня конфликтности, позволяет управлять эмоциональным состоянием других участников художественно-эстетической деятельности на основе контроля собственного эмоционального состояния, способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной гибкостью, что позволяет адаптироваться к условиям творческой деятельности, бережно расходовать психические ресурсы.

### **3.4. Социально-педагогические условия реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании**

При разработке комплекса социально-педагогических условий реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании мы учитывали: 1) социальный заказ на обеспечение качества организации воспитательного процесса в вузе; 2) специфику воспитательной деятельности и социально-психологического портрета студентов; 3) сущность готовности будущих педагогов к художественно-эстетической деятельности как системного педагогического и социального феномена; 4) профессиональную направленность воспитательного процесса.

Для полного и всестороннего понимания значимости социально-педагогических условий необходимо проанализировать научные подходы к данному явлению. В философском словаре термин «условие» трактуется как «категория, выражающая отношение предмета к окружающей действительности, без которой он существовать не может, и если причина непосредственно порождает то или иное явление или процесс, то условие составляет ту среду, в которой они возникают, существуют и развиваются, отсюда среда может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности и ее, возможно, целенаправленно конструировать» [121, с. 707-708]. В педагогической науке под термином «условие» чаще всего понимают «совокупность объективных возможностей, обстоятельств

педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи, комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса» [122, с. 196].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили несколько подходов к определению данного термина: 1) как совокупности объективных возможностей среды, позволяющей решить поставленные задачи [123; 125]; 2) как совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса [126]; 3) как совокупности внешних объективных условий и внутренних обстоятельств, определяющих достижение поставленной цели [124; 127]; 4) как искусственно смоделированные обстоятельства, оказывающие существенное влияние на функционирование педагогического явления [128]; 5) как совокупности целенаправленно отобранных методов, форм, элементов содержания, определяющих эффективность функционирования педагогической системы [129; 130].

Опираясь на вышесказанное, в нашем исследовании под термином «педагогическое условие» мы понимаем смоделированные обстоятельства, оказывающие влияние на функционирование педагогического процесса, комплекс мер, направленных на повышение эффективности исследуемого педагогического процесса.

Под социально-педагогическими условиями в нашем исследовании понимается совокупность внутренних и внешних обстоятельств, возможностей педагогического процесса, реализуемых для достижения поставленной цели, комплекс целенаправленно созданных социальных и педагогических мер, повышающих эффективность исследуемого педагогического процесса.

Перейдем к характеристике выявленных социально-педагогических условий.

*Включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений*

Кроме традиционных воспитательных технологий в образовательном процессе вуза важно использовать инновационные виды деятельности, к которым можно отнести волонтерство [131]. Волонтерская деятельность осуществляется добровольно во благо общества и способствует развитию у будущих педагогов альтруизма и других качеств личности, которые необходимы для успешного осуществления воспитательной деятельности.

В результате анализа психолого-педагогических работ, посвященных волонтерству [132; 133; 339 и др.], мы установили, что данный термин используется в двух основных смыслах:

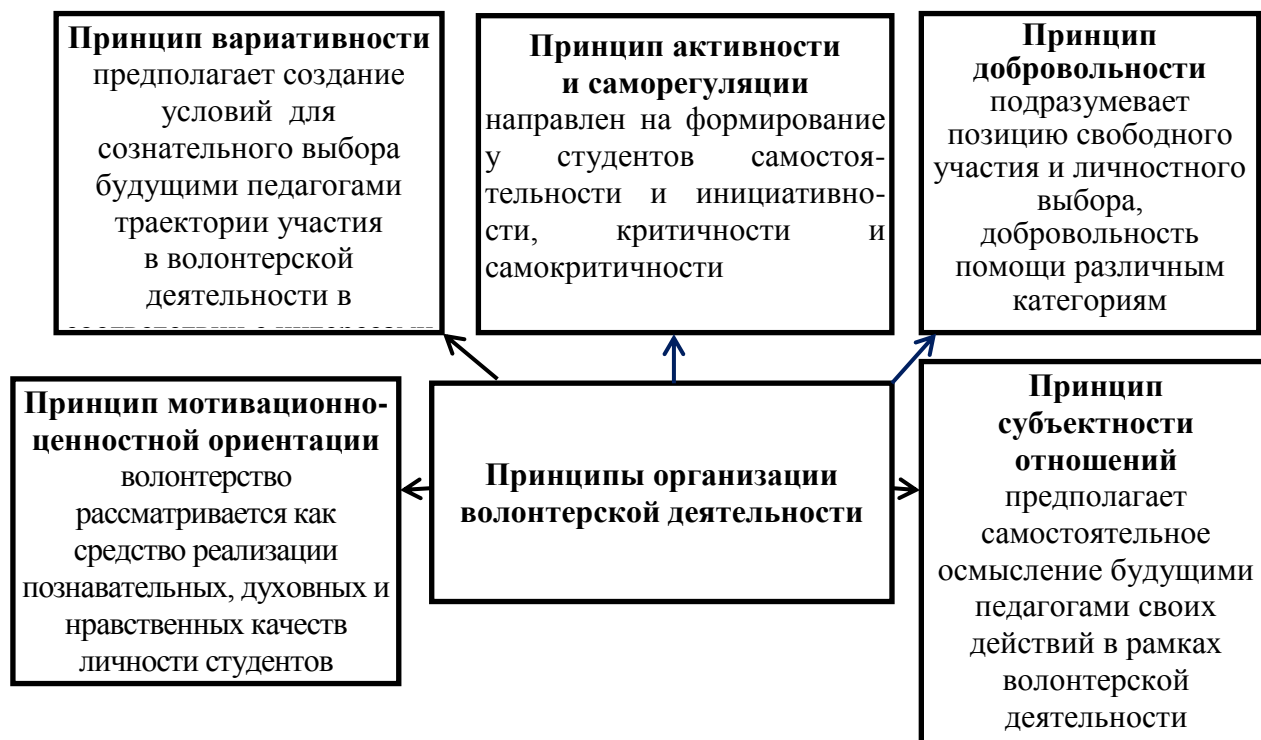
- личностная позиция, поведенческая ориентация на пользу другим людям и обществу;
- объединение людей социальной направленности на основе идей помощи и альтруизма.

Таким образом, *волонтерство* рассматривается нами как *добровольческая деятельность, направленная на осуществление помощи и взаимопомощи, активное гражданское участие в жизни общества* [134]. Существуют разные виды волонтерства: профессиональное, общественное, виртуальное, семейное и др. Будущие педагоги могут вовлекаться в любые из них.

Мы согласны с О.С. Овсянницкой [133], что у студентов, принимавших участие в волонтерской деятельности, профессионально значимые качества выражены сильнее, чем у студентов, не имеющих такого опыта. Волонтерская деятельность, благодаря инициативному контексту, подталкивает будущего педагога к социально активной жизненной и гражданской позиции, позволяет получить опыт социально полезной деятельности, сформировать умение быстро реагировать на сложившуюся ситуацию [134; 133]. Работая волонтером, можно развить эмпатию и коммуникативные способности, приобрести навыки взаимодействия с людьми разного возраста, научиться выстраивать межличностные отношения. Волонтерство позитивно сказывается на формировании субъектной позиции будущих педагогов, курируя волонтерскую деятельность однокурсников, обучающихся ПОО, школьников, они приобретают необходимый им опыт организаторской деятельности. На наш взгляд, эти возможности нужно обязательно использовать в процессе подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности. Волонтерская деятельность придает воспитательному процессу вуза социальный контекст, а приобретенные умения и развитые личностные качества будут транслироваться студентами в будущей профессиональной деятельности.

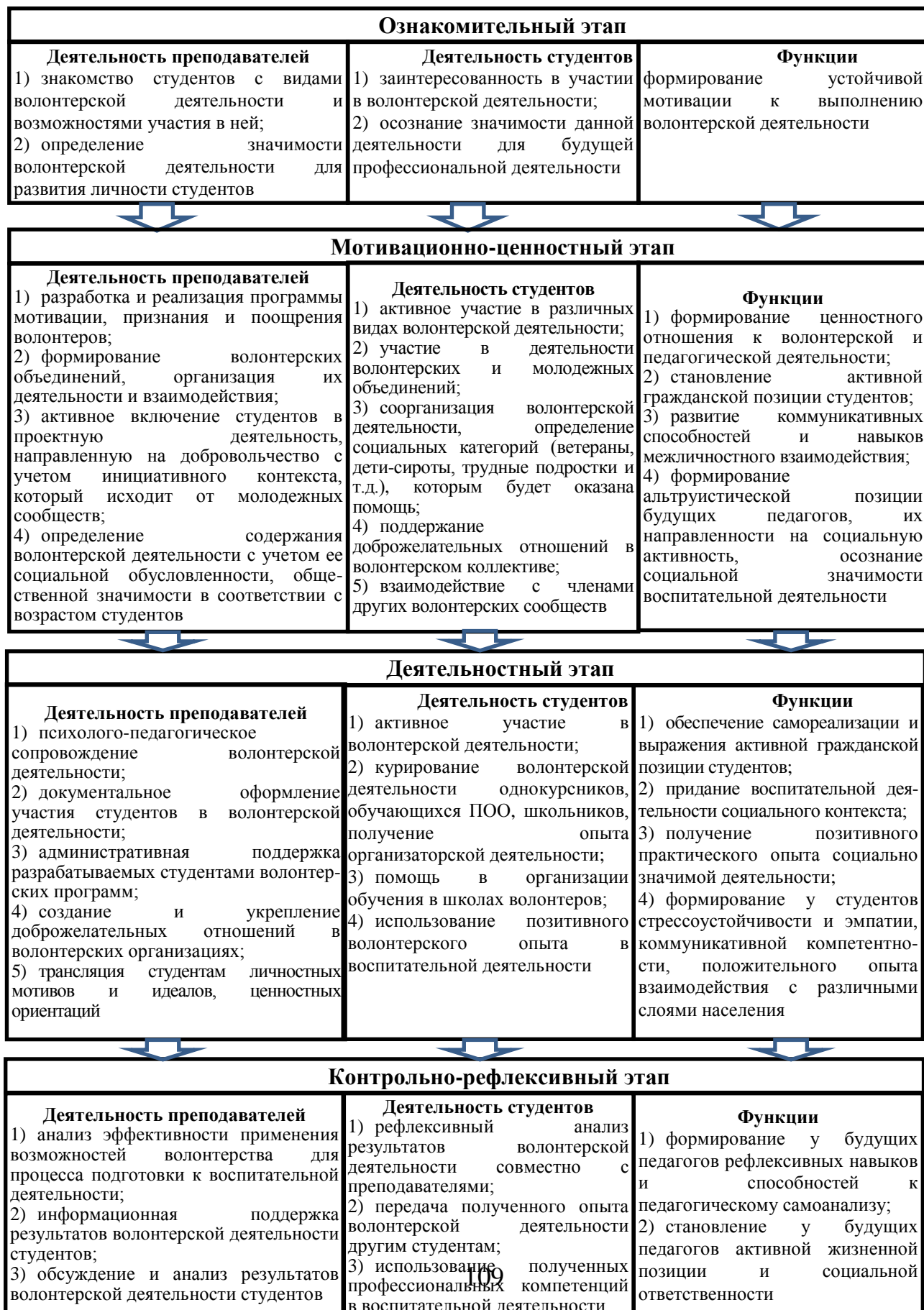
Реализуя данное условие в процессе подготовки обучающихся, важно учитывать ряд принципов [133; 135], которые представлены на схеме 12.

Схема 12. Принципы организации волонтерской деятельности



Учет данных принципов позволяет создать наиболее благоприятные условия для личного самоопределения и самовыражения, приобретения позитивного опыта взаимодействия, реализации альтруистической направленности личности студентов в процессе волонтерской деятельности, участие в которой, несомненно, интенсифицирует процесс их подготовки к художественно-эстетической деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы [131; 132; 135 и др.] мы разработали структурно-содержательная модель организации участия студентов в волонтерской деятельности (схема 13).



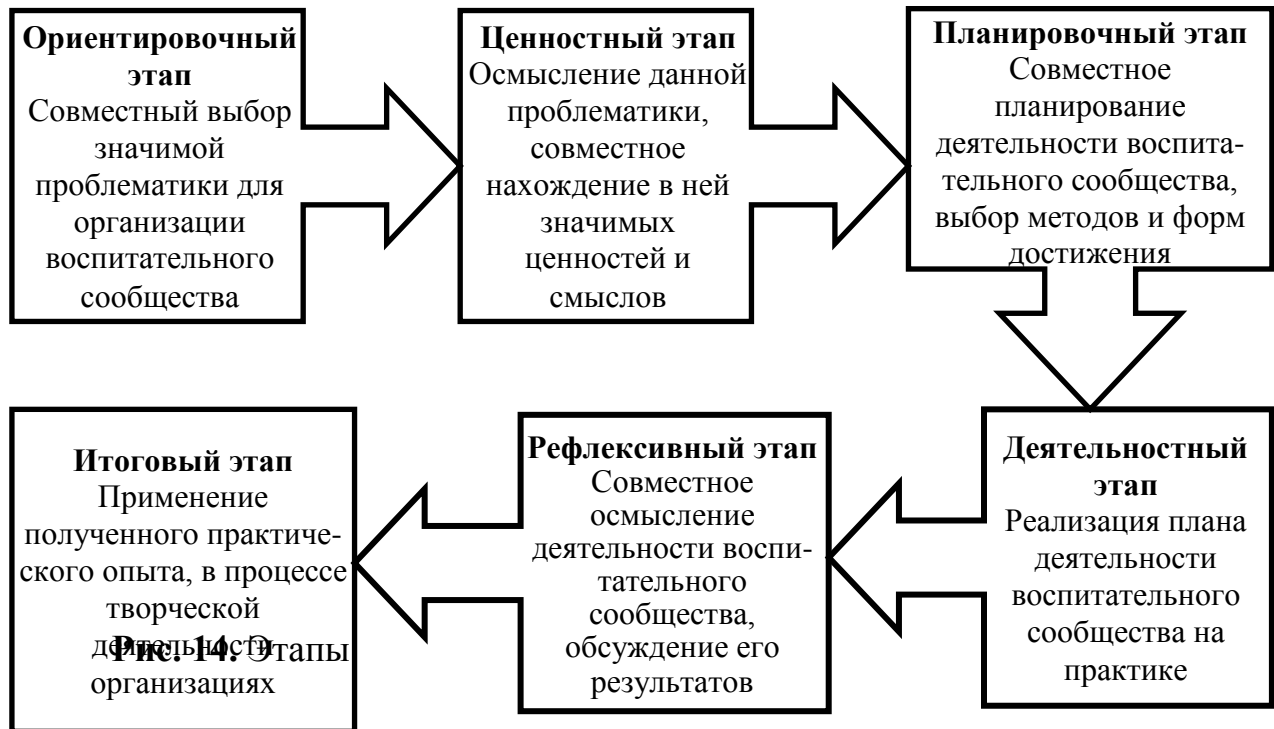
Модель реализуется с первого по четвертый курс обучения, при этом активные участники волонтерского движения, проявившие лидерские и организаторские умения, выступают в качестве менторов для студентов, только вовлекаемых в данную деятельность.

Основные задачи профессорско-преподавательского состава в этой модели: психолого-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности, придание ей личностной и общественной значимости, создание и укрепление доброжелательных отношений в волонтерских организациях [131; 135].

Реализация данного социально-педагогического условия предполагает также включение студентов в деятельность общественных объединений. В вузах такие объединения чаще всего представлены студенческими сообществами различной направленности. Участие в деятельности студенческих сообществ позволяет студентам развивать свои коммуникативные навыки, совершенствовать межличностные отношения, расширять кругозор в различных сферах деятельности, а также способствует выходу студентов из зоны собственного комфорта, благодаря чему у них формируются компоненты стрессоустойчивости [136]. Вовлечение студентов в данную деятельность выполняет социальную функцию, обеспечивает формирование у них эмоционального интеллекта и эмпатии, а также социальной активности. Деятельность общественных объединений осуществляется на трех уровнях: общеуниверситетском (объединения студентов различных факультетов), факультетском и групповом.

Студенческие сообщества оказывают на студентов позитивное социальное влияние, выполняя целый ряд различных функций: развивающую (удовлетворение потребности в объединении, доверительном общении, создание возможностей для реализации личностного потенциала студентов в социально значимой и полезной деятельности), досуговую (актуализация воспитательного и творческого потенциала в соответствии с интересами и потребностями) [137], воспитательную (перевод процесса воспитания в вузе на уровень самовоспитания). Деятельность студентов и педагогов в процессе организации воспитательного сообщества можно представить в виде последовательных этапов (схема 14).

Схема 14. Этапы организации деятельности студенческих сообществ в вузе



Молодежные воспитательные объединения транслируют приоритеты активной социальной и гражданской позиции, создают условия для реализации интересов, творческого потенциала студентов, развития студенческого самоуправления через воспитательное пространство вуза [138]. Студенческие объединения положительно влияют на уровень развития межличностных и межгрупповых отношений, а также на формирование метакоммуникации в учебном и внеучебном контексте [139]. Студенческое сообщество выступает платформой для развития воспитательного потенциала будущих педагогов, способствует формированию их организаторских и коммуникативных навыков [140].

Подводя итоги, назовем ключевые положения, определяющие значение данного социально-педагогического условия для гармоничного развития личности студентов:

- волонтерство рассматривается как добровольческая деятельность, направленная на осуществление помощи и взаимопомощи, активное гражданское участие в жизни общества;
- структурная модель организации участия будущих педагогов в волонтерской деятельности включает ознакомительный, мотивационно-



ценностный, деятельностный и контрольно-рефлексивный этапы, каждый из которых выполняет определенные функции;

– участие будущих педагогов в волонтерской деятельности в процессе их подготовки к художественно-эстетической деятельности осуществляется на принципах вариативности, мотивационно-ценностной ориентации, активности и саморегуляции, добровольности и субъектности отношений.

### ***Создание виртуальной воспитательной среды вуза***

Анализ психолого-педагогической литературы [141; 142; 143 и др.] привел нас к выводу, что в системе высшего образования требуется пересмотр традиционных подходов к воспитанию и активное внедрение ИКТ-технологий в процесс воспитательного взаимодействия преподавателей и студентов. Мы согласны с А.Н. Сафроновым и Н.О. Вербицкой, что «интернет-среда является привычной средой для современной молодежи, для идентификации ее интересов в ней, виртуальная среда позволяет реализовать различные формы коммуникации (форумы, персональные сообщения, видеосвязь и т.д.)» [143, с.111]. То есть создание в вузе виртуальной воспитательной среды позволит интегрировать виртуальный опыт будущих педагогов в реальное воспитательное пространство высшего учебного заведения. Виртуальные средства открывают новые возможности воспитательной деятельности в вузе, позволяя использовать инновационно-технологические варианты воспитания, а также способствуя привлекательности традиционных форм воспитательной работы [144]. Соглашаясь с Т.В. Разиной и С.Л. Кандыбович [116], мы считаем, что цифровая среда видится юношам как поле для творчества и самореализации, следовательно, виртуальная воспитательная среда является комфортной для студентов.

Опираясь на исследования А.Н. Сафронова, Н.О. Вербицкой и О.А. Зимовина [145; 146], мы определяем термин «*виртуальная воспитательная среда вуза*» как *коммуникативный механизм, единое информационное образовательное пространство, способствующее вовлечению будущих педагогов профессионального обучения в воспитательный процесс.*

На основе анализа научной литературы [145; 147 и др.] и собственного практического опыта нами определена структура виртуальной воспитательной среды вуза для реализации системы

подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности (схема 15).



**Рис. 15.** Компоненты виртуальной воспитательной среды вуза

Активное использование виртуального пространства вуза в воспитательных целях способствует формированию творческого мышления будущих педагогов на основе критического отношения к получаемой информации [145]. Виртуальная воспитательная среда вуза характеризуется личностно-ориентированной парадигмой, развитием устойчивой мотивации будущих педагогов к участию в воспитательной деятельности, появлением возможностей для их свободного общения, созданием положительного эмоционального настроения всех субъектов воспитательной деятельности [149].

Изменения парадигмы информационного взаимодействия между обучающимися и педагогами с применением интерактивных информационных технологий, описанные И.В. Роберт [148], позволяют включить в содержательное наполнение разрабатываемой стратегии идеи

реализации виртуальных воспитательных технологий (интерактивные мастерские воспитателя, воспитательные блоги, виртуальный кабинет воспитателя и др.)

Виртуальное воспитательное пространство является эффективным инструментом преподавателей вуза для планирования, организации, осуществления и критического анализа результатов воспитательных воздействий на будущих педагогов в рамках реализации разработанной системы [120]. Виртуальная воспитательная среда позволяет реализовать инновационные воспитательные технологии, такие как воспитательные блоги преподавателей, on-line экскурсии, виртуальное моделирование воспитательных ситуаций [150], а также способствует выявлению критериев и показателей результативности функционирования системы подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности [151].

В качестве плюсов использования виртуальной среды в воспитательном процессе вуза можно назвать следующее:

1) привычность виртуального пространства как средства коммуникации и выстраивания межличностных отношений для будущих педагогов;

2) разнообразие форм коммуникации субъектов воспитательной деятельности (форумы, видеосвязь, сообщения, блоги и т.д.);

3) активизация воспитательных усилий, интерактивность взаимодействия преподавателей и студентов [148];

4) возможность мировоззренческого осмысления будущими педагогами социальной и личностной значимости воспитательной деятельности;

5) виртуальное образовательное пространство позволяет реализовать все возможности интерактивного общения вне зависимости от времени и местонахождения всех субъектов воспитательного процесса, обеспечивает их высокоэффективную поддержку, облегчает взаимодействие педагогов и студентов [150].

Виртуальная воспитательная среда может быть реализована посредством следующих форм [147; 149; 150 и др.] (таблица 1).

Таблица 1. Особенности реализации форм виртуальной воспитательной среды в вузе

п/п	Форма реализации виртуальной воспитательной среды	Результат реализации формы
	<p><i>Медиатека воспитания</i> представляет собой собрание видеоклипов, интерактивных компьютерных разработок, документальных фильмов, отрывков из художественных произведений, презентаций и т.п., посвященных проблемам воспитания</p>	<p>Медиатека позволяет будущим педагогам использовать данный воспитательный материал в собственной воспитательной деятельности, при подготовке к воспитательным мероприятиям, а также в целях знакомства с наработками ведущих специалистов в области воспитания</p>
	<p><i>Интерактивная мастерская воспитателя</i> подразумевает видеозаписи различных воспитательных ситуаций (конфликтные ситуации, ситуации взаимодействия педагогов и воспитанников и др.)</p>	<p>Студенты, разрешая и анализируя воспитательные ситуации, получают опыт воспитательной деятельности, учатся находить разные варианты решения и выбирать оптимальный, использовать различные типы взаимодействия субъектов воспитательного взаимодействия</p>
	<p><i>Виртуальный воспитательный кабинет будущего педагога</i> включает анонсы факультетских и вузовских воспитательных мероприятий, аннотации грантов в области воспитательной деятельности, on-line консультации с педагогами по вопросам воспитания, сетевые воспитательные мероприятия с ПОО, видеоконференции, интерактивные воспитательные мероприятия, on-line организационные совещания студентов и преподавателей, обучающие вебинары и т.д.</p>	<p>Виртуальный воспитательный кабинет дает возможность студентам взаимодействовать с другими студентами и преподавателями по вопросам воспитания и организации мероприятий, участвовать в интерактивных воспитательных мероприятиях и обучающих вебинарах, что способствует обогащению их опыта воспитательной деятельности</p>
	<p><i>Портфолио воспитательных достижений</i> ведется будущими педагогами, начиная с первого курса, в него вносится информация о достижениях студента, результаты его участия в различных мероприятиях,</p>	<p>Благодаря портфолио будущие педагоги могут реально оценить свои достижения в области воспитательной и социально значимой деятельности, что, безусловно, положительно отразится на их самооценке и</p>

	которые оцениваются в соответствии с разработанной балльно-рейтинговой системой	способности к самоанализу.
	<i>Блоги преподавателей по вопросам воспитания</i> – это независимые ресурсы, где преподаватели размещают информацию для студентов, например, вопросы для обсуждения, тематику семинаров и вебинаров, свои суждения по тем или иным воспитательным проблемам. Студенты активно включаются в процесс обсуждения, предлагают различные способы разрешения сложившейся воспитательной ситуации	Воспитательные блоги позволяют включить будущих педагогов в воспитательную среду, наладить диалог между преподавателями и студентами, основанный на общих ценностях и нормах, взаимном уважении. Для каждого участника воспитательного блога создается эффект включенности в проблемы воспитания, но при этом сохраняется ореол защищенности, свойственный интернет-среде. То есть блоги создают психологически комфортную атмосферу, выступая основой для процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности
	<i>Видеоблог.</i> На различных хостингах загружаются видеоролики, посвященные вопросам воспитания, видеодневники воспитательных мероприятий, проходящих в вузе, а также выездных мероприятий. Видеоконтент предоставляется не только преподавателями, но и студентами	Видеоблог позволяет студентам раскрыть свой творческий потенциал, проявить аналитические возможности, получить практический опыт ведения интернет-блога, посвященного конкретной проблематике, что, без сомнения, положительно скажется на их дальнейшей воспитательной работе

Представленные выше формы реализации виртуальной воспитательной среды вуза обеспечивают сетевую поддержку подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности. Сетевая поддержка основывается на использовании информационно-коммуникационных сетей, позволяет создать виртуальное воспитательное пространство [146; 150]. Сетевая поддержка процесса подготовки обучающихся к художественно-эстетической деятельности опирается на принцип информационной открытости, то есть доступности информации о воспитании для всех ее субъектов [152].

Принципы реализации описанных форм виртуальной воспитательной среды вуза представлены на схеме 16.

Схема 16. Принципы организации виртуальной воспитательной среды в вузе



Подводя итоги, назовем ключевые положения, определяющие значение данного социально-педагогического условия:

- виртуальная воспитательная среда вуза рассматривается как коммуникативный механизм, единое информационное образовательное пространство, способствующее вовлечению студентов в воспитательный процесс;

- формами реализации виртуальной воспитательной среды выступают интерактивная мастерская воспитателя, медиатека воспитания, портфолио воспитательных достижений, виртуальный воспитательный кабинет будущего педагога и др.;

- реализация форм виртуальной воспитательной среды вуза опирается на принципы научности, целесообразности, информативности и доступности.

### ***Реализация в вузе социальных эстафет***

Концепция социальных эстафет разработана М.А. Розовым [153; 154; 155], основная идея которого состоит в том, что социальные эстафеты представляют собой базовые механизмы социальной памяти. Любое правило, закономерность могут быть переданы из поколения в поколение посредством социальной эстафеты или в виде неписаного кодекса, или в виде непосредственного образца практического действия [158]. Согласно представлениям М.А. Розова, любые действия выполняются людьми по образцам, которые они получили от других людей в процессе

взаимодействия [156]. Соответственно, поведение преподавателей вуза в процессе воспитательной деятельности, их воспитательные навыки являются образцами для подражания студентов, которым они будут следовать в своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, образуется социальная эстафета, посредством которой так называемые «куматоиды» [157] транслируются студентам, а от них в дальнейшем в своей профессиональной деятельности. В нашем исследовании в качестве «куматоидов» воспитательной деятельности выступают доброжелательность, целеустремленность, сопричастность, ответственность за свои поступки, справедливость и т.д. Постоянное проявление данных образцов поведения педагогами вуза позволит студентам усвоить их, сделать традиционными для себя, они станут неотъемлемой частью их жизни. При этом студенты, к сожалению, могут получить и негативный опыт в виде недопустимой формы поведения или отношения, демонстрируемой преподавателем.

Студенты, находясь в воспитательной среде вуза среди других субъектов воспитательного процесса, перенимает их формы поведения, навыки воспитательной деятельности, типы реакций на те или иные события [153; 154]. Следовательно, представляется возможным исследовать процесс подготовки к художественно-эстетической деятельности как особый вид творчества, основанный на эстафетном принципе трансляции знаний и воспроизведения образцов практической воспитательной деятельности [155]. Теория социальных эстафет раскрывает механизм взаимодействия субъектов воспитательной деятельности в вузе и обеспечивает воспроизводимость и непрерывность процесса формирования гуманистических качеств личности студентов в воспитательной деятельности [159].

Вслед за Е.М. Харлановой [159], мы полагаем, что воспитательная среда вуза может рассматриваться как поле социальной активности, в котором студент самостоятельно реализуется и проявляет различные формы социально ответственного поведения. Социальные эстафеты обеспечивают эффективность функционирования всех каналов взаимодействия субъектов процесса подготовки к художественно-эстетической деятельности, способствуют усвоению способов взаимодействия, соответствующих внутренним потребностям будущих педагогов [159].

Таким образом, *социальная эстафета* рассматривается нами как *передача воспитательных традиций посредством воспроизведения и*

*практической реализации обучающимися образцов поведения, демонстрируемых педагогами.*

Студент как субъект воспитательной деятельности «избирательно реализует социальные эстафеты, связанные с ней, выбирает программы, обеспечивающие достижение значимой для него цели» [164, с. 157]. В нашем случае в качестве цели выступает готовность обучающихся к художественно-эстетической деятельности. Социальная эстафета в ходе подготовки к такой деятельности представляет собой интеграцию лично значимого и социально востребованного опыта, то есть реализацию своих возможностей в воспитательной деятельности на основе усвоенных образцов ее выполнения.

Опираясь на изучение научных источников [155; 159], представим на рисунке 17 этапы преобразования социальной эстафеты в актуализированную эстафетную структуру (социальную программу). Под социальной программой подразумевается специально организованный структурный компонент, позволяющий реализовать социальную эстафету [159]. По сути, эстафетные структуры выступают ресурсным обеспечением социальных эстафет, определяют нормы их реализации в воспитательной среде конкретного вуза, позволяют в дальнейшем воспроизводить их, обновлять и преобразовывать [159].

Воспитательную деятельность в вузе, возможно представить, как огромное количество социальных эстафет, которые оказывают перманентное влияние на студентов, взаимодополняя друг друга и захватывая все больше будущих педагогов под свое влияние [155]. Так они становятся носителями эстафетного пространства воспитательной среды вуза и его распространителями [155].



Схема 17. Этапы преобразования социальной эстафеты в эстафетную структуру



Сознательно и бессознательно усваивая образцы поведения, демонстрируемые преподавателями в процессе воспитательного взаимодействия, будущие педагоги постепенно становятся их трансляторами, поскольку, в свою очередь, будут их демонстрировать в ходе осуществления воспитательной деятельности, тем самым запуская новую «волну» социальной эстафеты и усиливая ее влияние.

Социальные эстафеты отличаются стойкостью: однажды возникнув, они продолжают существовать и развиваться в течение длительного времени, перерастая в воспитательные традиции вузов [155]. Именно воспитательные традиции образуют воспитательную среду вуза и способствуют формированию у будущих педагогов ценностного отношения к будущей воспитательной деятельности.

Подводя итоги, назовем ключевые положения, определяющие значение данного социально-педагогического условия:

– социальная эстафета рассматривается как передача воспитательных традиций посредством воспроизведения обучающимися образцов поведения, демонстрируемых педагогами;

– преобразование социальной эстафеты в эстафетную структуру включает организационный, материальный, аксиологический, информационный, технологический и рефлексивный этапы, позволяющие провести мероприятие и придать ему социальную значимость;

– разработанная программа моделирования социальных эстафет дает возможность транслировать воспитательные традиции вуза в дальнейшей профессиональной деятельности студентов.

## **Выводы**

Выявленные организационно-управленческие и организационно-методические условия характеризуются как социально-педагогические, поскольку учитывают не только педагогические факторы, но и социальную ориентацию образования, а также социальный заказ. Данные социально-педагогические условия представляют собой комплекс, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Включение студентов в деятельность волонтерских организаций и общественных объединений придает воспитательной деятельности в вузе социальную направленность, создает для нее социальный и гражданский контекст благодаря реализации разработанной модели организации участия будущих педагогов в волонтерской деятельности.

Создание виртуальной воспитательной среды вуза происходит за счет использования таких форм, как интерактивная мастерская воспитателя, медиатека воспитания, портфолио воспитательных достижений, виртуальный воспитательный кабинет будущего педагога и др., которые способствуют вовлечению будущих педагогов в воспитательный процесс.

Реализация в вузе социальных эстафет дает возможность педагогам передавать студентам знания и ценности, образцы поведения и формы практической воспитательной деятельности, которые те, в свою очередь, будут транслировать воспитательные традиции вуза в дальнейшей профессиональной деятельности студентов.

### Список литературы к III главе

1. Асмолов А. А. Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. А. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1(23). – С. 13-19.

2. Савченков А.В. Стратегия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности: диссертация на соискание ученой степени докт. пед. наук: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования // Савченков Алексей Викторович. – Челябинск, 2021. – 586 с.

3. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – № 10. – С. 7-24.

4. Никитина О. Э. Феномен профессионального воспитания будущего педагога в системе профессионального образования (по данным официальных сайтов педагогических образовательных организаций) / О. Э. Никитина // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования : сб. тр. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.), Т. А. Креславская. – 2016. – С. 45-51.

5. Тимонин А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А. И. Тимонин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Том 18. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 1. – С. 55-58.

6. Мезинов, В. Н. Теория и практика профессионального воспитания будущего учителя в культурно-образовательной среде университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Майкоп, 2006. – 40 с.

7. Ильин Л. М. Профессиональное воспитание как один из ведущих компонентов профессиональной ориентации студентов – будущих педагогов / Л. М. Ильин // Наука и инновации XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сб. ст. победителей III междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – 2017. – С. 60-62.

8. Вагнер, И. В. Профессиональная компетентность педагога в области воспитания и ее развитие в процессе воспитательной деятельности в

общеобразовательной организации / И. В. Вагнер, О. И. Панфилова // Новая наука и интерпретация современного образовательного процесса : сб. науч. тр. / под. ред. С. В. Кузьмина. – Казань, 2017. – С. 47-52.

9. Сластенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Сластенин. – М. : Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. – 488 с.

10. Захарова, М. А. Профессиональное воспитание педагога-творца / М. А. Захарова, И. А. Карпачева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 38-40.

11. Брикунова, С. С. Духовно-нравственные основы содержания воспитания как основа формирования профессиональной компетентности педагога / С. С. Брикунова // Социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления : сб. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / под ред. И. В. Абакумовой и др. – 2018. – С. 186-189.

12. Ильина, И. В. Стратегия обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов / И. В. Ильина, И. М. Подушкина // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4(28). – С. 75-83.

13. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – № 10. – С. 7-24.

14. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

15. Григорьев, Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д. В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90-99.

16. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с.

17. Шустова, И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип событийности / И. Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 5(43). – С. 156-168.

18. Selivanova, N. L. Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, M. V. Shakurova // Russian Education and Society. – 2016. – Vol. 58. – № 1. – Pp. 1-11.

19. Подлевских, А. Н. Реализация событийного подхода в туристико-краеведческой деятельности / А. Н. Подлевских, Е. С. Мацкевич // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 126-130.
20. Руднева, Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте / Т. И. Руднева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2015. – № 7(129). – С. 191-195.
21. Lippman, L. H. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p.
22. Schulz, B. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge / B. Schulz // NAWA Journal of Language and Communication. – 2018. – № 2(1). – Pp. 146-154.
23. Shaheen, M. Importance of Soft Skills for Education and Career Success / M. Shaheen, L. Zhang, T. Shen, R. Siti // International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE). – 2012. – Special Issue. – Vol. 2. – Is. 2. – Pp. 1036-1042.
24. Hurrell, S. A. Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps / S. A. Hurrell // Human Relations. – 2016. – Vol. 69. – Is. 3. – Pp. 605-628.
25. Majid, S. Importance of Soft Skills for Education and Career Success / S. Majid, Z. Liming, S. Tong, S. Raihana // International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE). – 2012. – Vol. 2. – Special Issue 2. – Pp. 1036-1042.
26. World Health Organization (WHO) [Электронный ресурс]. – Geneva : WHO. – 2017. – Режим доступа: [www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)
27. Сергеев, А. В. Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергеев Андрей Владимирович. – Пенза, 2007. – 181 с.
28. Богдан, Е. С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности / Е. С. Богдан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2-4. – С. 17-20.
29. Tang, K. N. Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives / K. N. Tang, Y. H. Mohd, N. H. Hashim // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 186. – Pp. 835-840

30. Mamun, Md A. A. The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skills / A. A. Mamun // British Journal of Education, Society & Behavioural Science. – 2012. – № 2. – Pp. 326-338.

31. Philpot, D. Soft Skills: More important than you might think! [Электронный ресурс] / D. Philpot. – 2012. – Режим доступа: <http://te-unt.blogspot.com/2010/10/soft-skills-more-important-thanyou.html>

32. Nganga, T. N. Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives / T. N. Nganga, T. C. Chanb // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 205. – Pp. 128-133.

33. Гнатышина, Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гнатышина Екатерина Викторовна. – Грозный, 2020. – 353 с.

34. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.

35. Качалов, А. В. Ядро концепции формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А. В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67. – № 3. – С. 155-158.

36. Тестов, В. А. Содержание современного образования: выбор пути / В. А. Тестов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 8. – С. 29-46.

37. Уварина, Н. В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащихся в образовательном процессе / Н. В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – С. 34-37.

38. Казаева, Е. А. Развитие гражданской позиции будущего учителя: ядро педагогической концепции / Е. А. Казаева // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 230-234.

39. Корытков, В. А. Педагогическая концепция профессиональной адаптации военнослужащих: композиционное построение / В. А. Корытков // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 77-85.

40. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Владос, 2006. – 239 с.

41. Платонова, А. А. Единство художественных и педагогических принципов / М. И. Гинберг, А. А. Платонов // Манускрипт. – 2018. – № 11-1 (97). – С. 157-160.

42. Машарова, Т. В. Технология интегративного урока в условиях модульного обучения / Т. В. Машарова, А. А. Харунжев, О. Г. Смирнов // Интеграция образования. – 2002. – № 4. – С. 53-58.

43. Пиралова, О. Ф. Принцип осознанной перспективы при оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов / О. Ф. Привалова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (Ч. 1). – С. 95-98.

44. Шаврина, О. Г. Диалог как средство создания образовательного пространства урока / О. Г. Шаврина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сб. мат-лов XII Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ООО Центр научного сотрудничества «Интерактив Плюс», 2019. – С. 90-93.

45. Степанов, П. В. Современная теория воспитания : словарь-справочник / П. В. Степанов; под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с.

46. Мамедов, А. К. Идентичность и виртуальная реальность: новые альтернативы / А. К. Мамедов, Э. Д. Коркия // Теория и практика общественного развития. – 2017. – № 2. – С. 9-12.

47. Немчина, В. И. Сетевая виртуальная идентичность: формат идентичности и сетевая реальность / В. И. Немчина // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 12-2. – С. 148-155.

48. Баранова, Е. М. Профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баранова Екатерина Михайловна. – Пенза, 2009. – 30 с.

49. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 388 с.

50. Левченко, Н. В. Развитие профессионально значимых качеств будущих педагогов в образовательной среде вуза на основе

аксиологического подхода / Н. В. Левченко // Символ науки. – 2015. – № 7-1. – С. 137-139.

51. Есаулов, Е. А. О возможности высокотехнологичной образовательной среды вуза по развитию ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности / Е. А. Есаулова // Педагогика и психология: теория и практика. – 2016. – № 1(3). – С. 117-122.

52. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Слостенин. – М. : Академия, 2003. – 185 с.

53. Лопаткин, Е. В. Ценностно-смысловое освоение подготовки будущих педагогов / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 92-97.

54. Рыболова, А. Н. Психологические основы педагогического управления системы уровневого образования / А. Н. Рыболова, М. А. Аверьянова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 3. – С. 90-94.

55. Качур, Е. А. Мотивация педагога к инновационной деятельности / Е. А. Качур // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48-3. – С. 123-127.

56. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 14.

57. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

58. Рогов, М. Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: Социально-психологический аспект / М. Г. Рогов. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 1998. – 155 с.

59. Раскалинос, В. Н. Формирование мотивации к психолого-педагогическому сопровождению у будущих социальных педагогов / В. Н. Раскалинос // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 38-43.

60. Байбаков, А. М. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса / А. М. Байбаков, Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3(116). – С. 65-68.



61. Деркач, А. А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин / А. А. Деркач // Акмеология. – 2014. – Т. 1-2. – С. 15-17.

62. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – 2-е изд. – Самара, 2005. – 331 с.

63. Лытко, А. А. Изменения в структуре ценностно-смысловых ориентаций представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентичности / А. А. Лытко, О. В. Конаш // Вестник Прикамского социального института. – 2017. – № 2(77). – С. 109-113.

64. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 192-196.

65. Наличаева, С. А. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер у педагогов средней и высшей школы / С. А. Наличаева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 127-136.

66. Миронова, С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия / С. П. Миронова // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 81-90.

67. Лучшева, Л. М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости) / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 323-326.

68. Седых, Т. В. Этапы подготовки к публичному выступлению бакалавров гуманитарных направлений / Т. В. Седых, Л. А. Юрчишина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-7. – С. 58-64.

69. Воробьева, М. А. Факторы, влияющие на формирование самомотивации студентов направления обучения – государственное и муниципальное управление / М. А. Воробьева, Т. Д. Макарова // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – № 2. – С. 166-172.

70. Shutenko, E. N. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education [Электронный ресурс] / E. N. Shutenko, A. I.

Shutenko // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060073>

71. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия : коллективная монография / В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, З. И. Тюмасева [и др.]; под общ. ред. В. В. Садырина. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.

72. Квеско, С. Б. Самомотивация преподавателя и студентов при использовании образовательных технологий / С. Б. Квеско, Т. Шинн, С. Э. Квеско, М. В. Шульгина // Лучшие практики электронного обучения : мат-лы III метод. конф. – 2017. – С. 53-56.

73. Буцык, Е. В. К определению понятия «самотивация» / Е. В. Буцык, И. В. Голикова // Социокультурные процессы в условиях глобализации: вызовы современности : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 12-16.

74. Лучшева, Л. М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости) / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 323-326.

75. Фадина, А. Г. Визуализация как средство самомотивации и профилактики прокрастинация / А. Г. Фадина, Е. Ю. Зайкина // Весенние психолого-педагогические чтения : мат-лы Межрегион. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2017. – С. 50-53.

76. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1996. – С. 30-62.

77. Менчинская, Н. А. Проблема учения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 142.

78. Росина, Н. Л. Организационно-педагогические условия развития профессиональной обучаемости студентов / Н. Л. Росина // Человек и образование. – 2011. – № 3(28). – С. 99-102.

79. Шарафиева, Д. Н. Особенности обучаемости студентов / Д. Н. Шарафиева, Н. Н. Калацкая // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3(4). – С. 52-54.

80. Матушак, А. Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании /

А. Ф. Матушак // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 5. – С. 120-125.

81. Баяхметов, С. У. Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баяхметов Серик Умутбаевич. – Омск, 2017. – 223 с.

82. Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коровяковский Денис Геннадьевич. – М., 2019. – 494 с.

83. Мартирасова, Т. А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мартирасова Татьяна Александровна. – Красноярск, 2015. – 432 с.

84. Анфалов, Е. В. Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анфалов Евгений Владимирович. – Челябинск, 2018. – 204 с.

85. Булдакова, Н. В. Развитие прогностической способности у будущих педагогов [Электронный ресурс] : монография / Н. В. Булдакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2019. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36890308\\_15501077.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36890308_15501077.pdf)

86. Чупина, В. А. Формирование рефлексии студентов в процессе социальной адаптации / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 6-10.

87. Булдакова, Н. В. Развитие прогностической способности у будущих педагогов [Электронный ресурс] : монография / Н. В. Булдакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2019. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36890308\\_15501077.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36890308_15501077.pdf)

88. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шахтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3-26.

89. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109>

90. Зеер, Э. Ф. Панорама основных направлений развития опережающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 5-8.

91. Бабаева, Э. С. Концепция и технология проектирования интегративных образовательных программ для взрослых обучающихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бабаева Эльнара Сеидгашимовна. – Махачкала, 2018. – 386 с.

92. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

93. Чухачева, Е. В. Оценка уровня сформированности коммуникативных способностей будущих педагогов / Е. В. Чухачева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и мат-лов науч.-практ. конф. – Коломна, 2019. – С. 355-359.

94. Лучшева, Л. М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости) / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 323-326.

95. Седых, Т. В. Этапы подготовки к публичному выступлению бакалавров гуманитарных направлений / Т. В. Седых, Л. А. Юрчишина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-7. – С. 58-64.

96. Тажудинова, Д. Б. Как побороть неуверенность перед публичным выступлением? / Д. Б. Тажутдинова, С. А. Медведева // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 5. – С. 52-54.

97. Холодов, А. И. Новый метод подготовки архитекторов к публичным выступлениям / А. И. Холодов // Региональные архитектурно-художественные школы. – 2011. – № 1. – С. 323.

98. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.

99. Перевалова, А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А. А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-2(54). – С. 238-243.

100. Пономарева, Г. Н. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблем психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г. Н. Пономарева, Е. А. Митин, М. А. Шансков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 40-44.
101. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.
102. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; Российская академия наук, Институт психологии. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
103. Пономарева, Г. Н. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблем психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г. Н. Пономарева, Е. А. Митин, М. А. Шансков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 40-44.
104. Перевалова, А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А. А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-2(54). – С. 238-243.
105. Бермус, А. Г. Методология межкультурной коммуникации с позиций педагогической науки / А. Г. Бермус, Е. В. Сизова // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2020. – С. 25-33.
106. Буравцева, Н. В. Взаимосвязь психологического пространства личности и эмпатии студентов-педагогов и психологов / Н. В. Буравцева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9-10. – С. 89-97.
107. Роджерс, К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 151-171.
108. Alfredo, A. The Evolutionary Concept of “Preadaptation” Applied to Cognitive Neurosciences / A. Alfredo // Front Neurosci. – 2016. – V. 10. – Pp. 103.
109. Шкитина, Н. С. Педагогическая эмпатия как базовая характеристика эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя / Н. С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 7. – С. 203-209.
110. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 114-121.

111. Монакова, М. В. Эмпатия как профессиональное качество личности будущего педагога / М. В. Монакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 54-3. – С. 358-364.

112. Мошинская, Р. В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения / Р. В. Мошинская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (55). – С. 100-105.

113. Цыбулькинова, К. А. Исследование способности к эмпатии педагога высшей школы / К. А. Цыбулькинова, Е. Н. Ивашкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4-1. – С. 264-266.

114. Миронова, С. Г. Социально-психологические характеристики руководителей современной школы: роль эмоционального интеллекта в построении модели эффективного руководителя / С. Г. Миронова // Электронный журнал «Психология и право». – 2017. – Т. 7. – № 3. – С. 71-82.

115. Миронова, С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия / С. П. Миронова // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 81-90.

116. Кандыбович, С. Л. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды / С. Л. Кандыбович, Т. В. Разина // Мировые цивилизации. – 2019. – Т. 4. – № 3-4. – С. 23-28.

117. Iancu, A. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis / A. Iancu, A. Rusu, C. Maroiu, etc. // Educational psychology review. – 2018. – Vol. 30. – Is. 2. – Pp. 373-396.

118. Lee, M. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research / M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, etc. // Social psychology of education. – 2016. – Vol. 19. – Is. 4. Pp. 843-863.

119. Wong, V. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes / V. Wong, L. Ruble, Y. Yu, J. McGrew // Exceptional children. – 2017. – Vol. 83. – Is. 4. – Pp. 412-427.

120. Милонова, Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс или новые требования? / Н. Г. Милонова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 107-110.

121. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Инфра-М, 2009. – 576 с.

122. Кузьмин, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
123. Бабаева, Э. С. Концепция и технология проектирования интегративных образовательных программ для взрослых обучающихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бабаева Эльнара Сеидгашимовна. – Махачкала, 2018. – 386 с.
124. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
125. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-50.
126. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. – Челябинск, 2001. – 427 с.
127. Савва, Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки / Л. И. Савва. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2001. – 246 с.
128. Фетисов, А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Фетисов Александр Сергеевич. – Воронеж, 2019. – 455 с.
129. Вербицкий, А. А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Вестник высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 19-25.
130. Карпов, А. В. Исследование мотивации здоровьесбережения как подсистемы витальной метакомпетентности личности / А. В. Карпов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 1(26). – С. 11-15.
131. Цилицкий, В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 206 с.
132. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 114-121.
133. Овсяницкая, О. С. Организация деятельности волонтерских объединений по формированию гражданской позиции студентов:

системный подход / О. С. Овсяницкая // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 3(75). – С. 97-102.

134. Акутина, С. П. Волонтерство как ценностно-смысловая ориентация студентов в будущей профессиональной деятельности / С. П. Акутина // Гуманизация образования. – 2019. – № 1. – С. 10-18.

135. Цыбульникова, К. А. Исследование способности к эмпатии педагога высшей школы / К. А. Цыбульникова, Е. Н. Ивашкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4-1. – С. 264-266.

136. Титова, Г. Ю. Воспитательная работа на факультете как пространство формирования готовности студентов педвуза – будущих социальных педагогов к решению задач профессиональной деятельности / Г. Ю. Титова, А. В. Серета // Научно-педагогическое образование. – 2019. – № 1(23). – С. 67-77.

137. Колчина, А. А. Актуализация воспитательных возможностей студенческих сообществ в вузе / А. А. Колчина // Социологические и педагогические аспекты образования : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Абрамовой, И. Е. Поверинова. – 2019. – С. 16-20.

138. Якушкина, М. С. Потенциал сетевого взаимодействия и сетевого проектирования для формирования воспитательного пространства вуза / М. С. Якушкина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 4(39). – С. 9-21.

139. Акименко, Г. В. Совершенствование системы профессионального воспитания студентов через органы студенческого самоуправления на основе зарубежного опыта / Г. В. Акименко // Дневник науки. – 2020. – № 3(39). – С. 9.

140. Голубева, О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 13.

141. Дерягин, Н. П. О возможностях воспитательной работы в виртуальной среде / Н. П. Дерягин // Народное образование. – 2017. – № 3-4 (1461). – С. 157-159.

142. Королева, Н. Ю. Формирование виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения как условие повышения результативности образовательного процесса / Н. Ю. Королева, Н. И.



Рыжова, И. И. Трубина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 109-112.

143. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для ин-в физ. культ. / под ред. Т. Т. Джамгарова, А. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.

144. Садовникова, С. М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования / С. М. Садовникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2(14). – С. 101-107.

145. Зимовина, О. А. Виртуальная среда и ее воспитательные возможности / О. А. Зимовина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. – С. 51-57.

146. Сафронова, А. Н. Реально-виртуальная воспитательная среда вуза как средство формирования у студентов навыков самосохранения здоровья / А. Н. Сафронов, Н. О. Вербицкая // Научное образование. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 32-37.

147. Петренко, А. И. Виртуальная социальная среда как угроза эффективности воспитательного потенциала социокультурной среды / А. И. Петренко // Конференция АСОУ : сб. мат-лов науч.-практ. конф. – 2018. – № 3-2. – С. 485-490.

148. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184-198.

149. Роджерс, К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 151-171.

150. Сафронова, А. Н. Реально-виртуальная воспитательная среда вуза как средство формирования у студентов навыков самосохранения здоровья / А. Н. Сафронов, Н. О. Вербицкая // Научное образование. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 32-37.

151. Королева, Н. Ю. Формирование виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения как условие повышения результативности образовательного процесса / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, И. И. Трубина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 109-112.

152. Рыльцов, В. А. Формирование образовательной и воспитательной среды в виртуальном коммуникативном пространстве / В. А. Рыльцов // Технология образования. – 2020. – № 2(8). – С. 193-197.

153. Розов, М. А. Теория познания как эмпирическая наука / М. А. Розов // Эпистемология: перспективы развития / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : Кантон+, 2012. – С. 90-124.
154. Розов, М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии / М. А. Розов. – Смоленск : Изд-во СГУ, 2006. – 438 с.
155. Розов, М. А. Что такое теория социальных эстафет / М. А. Розов // Epistemology & Philosophy of Science. – 2017. – № 51(1). – С. 230-239.
156. Жукова, М. Е. Законотворчество как социальная эстафета / М. Е. Жукова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2011. – № 3. – С. 70-75.
157. Загидуллин, Ж. К. Контуры эмпирической эпистемологии на базе теории социальных эстафет / Ж. К. Загидуллин, Н. И. Кузнецова. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 101-124.
158. Кузнецов, В. Ю. Проблема следования правилу и концепция социальных эстафет / В. Ю. Кузнецов // Философия. Журнал Высшей школы экономики. – 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 105-125.
159. Харланова, Е. М. Педагогические условия развития социальной активности студентов / Е. М. Харланова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 179-183.

## Заключение

В монографическом исследовании определена и раскрыта проблема морфологии педагогики искусства, выработки совокупных методологических подходов в изучении теории, истории и освоении практики художественной деятельности, определения устойчивых педагогических методов. Обоснование системности, последовательности и единства художественного образовательного процесса привело к необходимости рассмотрения типологии и классификации пространственных искусств, определения трансформирующегося категориально-понятийного аппарата истории искусства и художественных дисциплин, анализа специфики изобразительных и неизобразительных (архитектонических) образно-выразительных возможностей пластического искусства. Рассмотрены психологические аспекты художественно-педагогического образования, определены закономерности и принципы реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании. Результаты исследования и практическая значимость заключается в разработке общей художественно-педагогической технологии в системе образования высшей школы, тесное взаимодействие проектно-деятельностных и воспитательных практик, которые в совокупности нацелены на гарантирующую профессиональную мобильность в современном обществе, перспективное развитие с учетом многовекторной информатизацией образовательного и воспитательного потенциала, повышение и укрепление нравственного уровня молодежи.

В проведенном исследовании уделено большое внимание роли профессионального воспитания, процесс которого создает благоприятные условия для профессиональной самореализации студентов, для усвоения им знаний, умений, нравственных ценностей, образцов профессионального поведения.

Профессиональное воспитание помогает формировать устойчивую мотивацию к творческой деятельности, развивает важнейшие качества личности студентов. Именно профессиональное воспитание дает возможность студенту приобрести гуманистические, духовно-нравственные ценности, сформировать готовность к саморазвитию и самообразованию, стремление к творческой самореализации, необходимые для осуществления воспитательной деятельности. В вузе успешно

реализуется система: воспитание → профессиональное воспитание → профессиональное воспитание студента. Воспитательная деятельность способствует усвоению профессиональных норм и ценностей художественно-педагогической профессии.

В результате экспериментального исследования выделены взаимообусловленные функции профессионального воспитания: аксиологическая, коммуникативная, средовая, субъектная, развивающая, идентификационная. Результатом реализации воспитательной деятельности в вузе является их готовность к художественно-эстетической и художественно-педагогической деятельности. Данная готовность непосредственно связана с формированием у студентов гибких навыков. В научно-исследовательской работе определен механизм взаимодействия устойчивых качеств личности, выступающих основой для формирования гибких качеств; раскрыты условия создания виртуальной воспитательной среды в вузе (медиаотека воспитания, интерактивная мастерская воспитателя, педагога-художника, виртуальный воспитательный кабинет будущего педагога, портфолио воспитательных и общественных достижений и т.д.). Практическую значимость доказала система информационно-коммуникационной технологии, виртуальных форм воспитания наравне с устойчивыми традиционными.

При разработке комплекса социально-педагогических условий реализации воспитательной деятельности как инструмента гармоничного развития личности в образовании учтены: 1) социальный заказ на обеспечение качества организации воспитательного процесса в вузе; 2) специфику воспитательной деятельности и социально-психологического портрета студентов; 3) сущность готовности будущих педагогов к художественно-эстетической деятельности как системного педагогического и социального феномена; 4) профессиональная направленность воспитательного процесса.

Представленные формы реализации виртуальной воспитательной среды вуза обеспечивают сетевую поддержку подготовки обучающихся к художественно-педагогической деятельности. Сетевая поддержка основывается на использовании информационно-коммуникационных сетей и позволяет создать виртуальное воспитательное пространство.

Социальная эстафета рассматривается как устойчивая передача воспитательных традиций посредством воспроизведения и практической реализации обучающимися образцов поведения, демонстрируемых педагогами.

Социальная эстафета в ходе подготовки к такой деятельности представляет собой интеграцию личностно значимого и социально востребованного опыта, то есть реализацию своих возможностей в воспитательной деятельности на основе усвоенных образцов ее выполнения. Воспитательные традиции образуют воспитательную среду вуза и способствуют формированию у будущих педагогов художественной направленности ценностного отношения к будущей воспитательной деятельности. Социальная эстафета рассматривается как передача воспитательных традиций посредством воспроизведения обучающимися образцов поведения, демонстрируемых педагогами. Предложенная программа моделирования социальных эстафет дает возможность транслировать воспитательные традиции вуза в дальнейшей профессиональной деятельности студентов.

Научное издание

Шабалина Н.М., Литке С.Г., Савченков А.В.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

*Коллективная монография*

ISBN 978-5-93162-813-4

Подписано в печать 25.12.2023. Усл.-п.л. 8,26. Формат 60[90/16/ Тираж 500 экз.  
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск: изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023