

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВИЗИРУЮЩИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ИНТЕРЬЕРА

© Н.С. Жданова, А.В. Екатеринушкина, Ю.С. Антоненко

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
Российская Федерация, 455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38

Поступила в редакцию 01.02.2024

Окончательный вариант 29.03.2024

■ Для цитирования: Жданова Н.С., Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С. Использование активизирующих методов обучения художественному проектированию будущих дизайнеров интерьера // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т.21. № 2. С. 185-200. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.12>

Аннотация. Управление процессом обучения студентов всегда было в поле зрения и обсуждения педагогов. Сегодня уже накоплен обширный и разнообразный опыт, изложенный в ряде публикаций разных авторов. Вместе с тем тема далеко не исчерпана хотя бы потому, что содержание самой деятельности вносит свои коррективы в любые, даже универсальные методы и рекомендации. В каждой предметной области деятельности существуют свои предпочтения в использовании активизирующих методов, их комбинаций и мест приложения. Эти особенности недостаточно изучены в профессиональной подготовке будущих дизайнеров. Цель исследования – проверка влияния активизирующих методов обучения, благодаря которым студенты интенсивно осваивают процесс художественного проектирования и демонстрируют достаточно высокие его результаты. Предварительный опыт изучения темы свидетельствует, что при введении преподавателем активизирующих методов в учебный процесс студент под их воздействием успешно развивается и качественно выполняет учебные задания. Для изучения влияния активизирующих методов осуществлялась экспериментальная работа со студентами, обучающимися дизайну. Рассмотрены стадии проектирования и соответствующие методы деятельности преподавателя, которые вызывают активизацию студентов и приводят к повышению результативности выполненных проектов, а значит, и к более высокому качеству профессиональной подготовки.

Ключевые слова: активизирующие методы, познавательный интерес, обучение студентов, художественное проектирование, профессиональная подготовка.

USING ACTIVATING METHODS OF TEACHING ARTISTIC DESIGN TO FUTURE INTERIOR DESIGNERS

© *N.S. Zhdanova, A.V. Ekaterinushkina, J.S. Antonenko*

Nosov Magnitogorsk State Technical University

38, Lenin Avenue, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russian Federation

Original article submitted 01.02.2024

Revision submitted 29.03.2024

■ For citation: Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V., Antonenko J.S. Using activating methods of teaching artistic design to future interior designers. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(2): :185–200. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.12>

Abstract. Management of student learning has always been in the field of view and discussion of teachers. Today, a lot of diverse experience has already been accumulated; it is presented in a number of publications by different authors. At the same time, the topic is far from being exhausted, because the content of the activity itself makes its own contribution to any methods and recommendations. Each subject area of activity has its own preferences in the use of activating methods, their combinations and places of application. These features have not been sufficiently studied in the professional training of future designers. The purpose of the study is to test the influence of activating teaching methods, thanks to which students intensively master the process of artistic design and demonstrate fairly high results. Preliminary experience in studying the topic indicates that the teacher introduces activating methods into the educational process, and the student, under their influence, successfully develops and performs educational tasks with high quality. To study the influence of activating methods, experimental work was carried out with students studying design. The stages of design and the corresponding methods of the teacher's activity are considered, which cause the activation of students and lead to an increase in the effectiveness of completed projects, and therefore to a higher quality of professional training.

Keywords: activating methods, cognitive interest, student teaching, artistic design, professional training.

Введение

Сегодня в нашем обществе и производстве гораздо чаще используется понятие «дизайн», чем «художественное проектирование», которое было официальным термином в советское время. В сугубо профессиональной среде, а главное, в методологии самого дизайна теорию продолжают называть «технической эстетикой», а практику – «художественным проектированием» [1]. Поскольку в этой статье пойдет речь об обучении практической деятельности будущих дизайнеров, авторы посчитали нужным использовать понятие «художественное проектирование».

Сегодня существует определенное противоречие между тем, что востребовано в обществе, и тем, что может обеспечить наше образование. Оно заключается в том, что обществу необходим активный профессионал-дизайнер, но это качество формируется и развивается в процессе длительного обучения, а сроки учебы ограничены, поэтому нет ничего удивительного, что в педагогической науке пока нет ясных путей достижения этого результата. Впрочем, большинство исследователей сходятся во мнении, что активная личность может быть получена только в результате активного освоения познавательной деятельности и высокой степени самостоятельности.

В отечественной педагогической теории методов и средств активизации приводится достаточно много:

- проблемные ситуации [2, 3];
- проектные технологии [4, 5, 6];
- проблемные обсуждения [7];
- самостоятельная работа [8];
- тестирование [9];
- эвристические методы [10];
- исследовательские методы [11].

В зарубежных публикациях нами было обнаружено исследование группы авторов David Palmer, Jeanette Dixon & Jennifer Archer, которые выделили следующие активные методы:

- появление неожиданной информации, особенно противоречащей уже имеющейся;
- проблемное повествование или проблемные тексты;
- живые опыты с различными материалами;
- использование информации из телепередач, не только профессиональной направленности;
- примеры из жизни и производственной деятельности;
- анализ собственной жизненной ситуации;
- анализ ситуации, рассказанной сокурсниками;
- коллективное обсуждение и др. [12].

В нашей педагогической теории и практике большое внимание уделяется двум аспектам активизирующего воздействия на обучающихся: организации самостоятельной деятельности всех уровней образования и процессу поддержания и развития познавательного интереса. Следует отметить, что эти аспекты взаимосвязаны и подчас их трудно разделить. Эффективность самостоятельной деятельности часто обеспечивается активизирующими методами, приводящими к формированию таких качеств, как саморазвитие и самообучение

личности. «Основной проблемой в организации и руководстве самообразовательной деятельностью студентов в современном вузе является рациональный отбор методов обучения, установление оптимальной взаимосвязи между ними на разных уровнях усвоения и самостоятельности» [3, с. 444].

Обзор литературы

Благодаря деятельности в области познавательного интереса советских психологов и педагогов, которые работали во второй половине XX века, сегодня накоплен и описан достаточно обширный опыт в разных учебных дисциплинах. Остановимся только на двух положениях, важных для этого исследования. Первое: познавательный интерес – это особая направленность личности на познание окружающей действительности. Это непрерывное поступательное движение, способствующее переходу к более полному и глубокому проникновению в сущность явлений.

Второе положение раскрывает связь интереса и мышления. Это глубоко исследовал А.М. Матюшкин, который установил зависимость интереса и мышления от проблемных ситуаций, предложенных для решения учащимся. Он доказал, что постепенное усложнение проблемных ситуаций сохраняет интерес и развивает мышление [2].

Более подробно рассмотрим работы тех авторов, которые более близки к нам по предметной области – дизайну. Большинство из них указывают на особенности дизайнерской работы как «деятельности с применением технологий проектного обучения, которые ориентированы на формирование навыков самостоятельного исследования, реализации проектных идей и инициатив» [5, с. 10]. Бесспорно, такую деятельность может осуществлять только активный и инициативный специалист [13].

Для нас стали интересными некоторые работы зарубежных авторов, которые предлагают также развивать устойчивый познавательный интерес студентов активизирующими методами. К первой группе можно отнести работу K.R. Scherer [14], который изучал влияние эмоций на познавательный интерес и результаты деятельности. Такую же позицию занимал Т. Hascher. Он заметил, что «ученики в процессе коллективного обсуждения проблем испытывают различные эмоции, такие как гордость, гнев, разочарование, счастье и грусть» [15, с. 18]. Они отметили, что положительные эмоции, такие как удовольствие и любопытство к новому материалу, поддерживают внимание и контролируют поток мышления. К другой группе относится коллектив педагогов, которые исследовали влияние отрицательных эмоций на познавательный процесс и доказали важность в обучении всего спектра эмоций [16].

В отдельную группу авторов можно выделить тех, которые видят путь активизации познания в максимальном приближении теории к практике, к жизненным ситуациям, близким и знакомым студентам. Среди зарубежных авторов мы выделяем исследование Р. Титлера [17, с. 38].

Важным фактором является образовательная среда. Педагог Хунмин Ма рассматривал важность влияния среды обучения на учащихся в процессе организации исследовательской работы [18]. Близкой позиции придерживается наш автор В.И. Коваленко. При рассмотрении понятия «среда» основное внимание уделялось социальным, психосоциальным и педагогическим аспектам, таким как человеческое поведение и взаимодействие, обучение и поддержка

учителя, отношения со сверстниками и релевантность содержания [19]. Некоторые методы давно используются и в обучении проектированию. Из них в нашей работе использовались проблемные ситуации, проектные технологии, анализ собственной жизненной ситуации, коллективное обсуждение.

Целью исследования стала проверка влияния активизирующих методов обучения на процесс проектирования и его результаты у будущих дизайнеров.

Материалы и методы

Эксперимент проводился в течение года, в нем участвовали студенты и несколько преподавателей, в том числе – авторы этой статьи. Участниками экспериментального исследования были студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн». В конечном счете в работу было включено 64 человека: 34 – в экспериментальной группе и 30 – в контрольной, в возрасте от 17 до 23 лет. Все студенты обучались на третьем курсе и имели опыт проектирования интерьеров.

В исследовании использовалась продольная схема, включающая два последовательных этапа эксперимента:

1. Корректирующий этап предусматривал выравнивание необходимых компетенций студентов обеих групп. Это позволяло объективно сравнить полученные результаты. Основные методы этого этапа: корректирующее обучение, наблюдение и сравнение.
2. Экспериментальный этап предусматривал обучение студентов обеих групп: в контрольной группе применялась традиционная методика работы преподавателя, а в экспериментальной преподаватель вводил активизирующие методы. Основные методы этого этапа – экспериментальное обучение, наблюдение, оценка и сравнение полученных данных.

На первом этапе был определен уровень знаний студентов в области проектирования посредством выполнения несложного практического задания, рассчитанного на одну пару. Выявленные недостатки восполнялись последующим обучением и индивидуальной работой со студентом.

Корректирующее обучение длилось один месяц. За это время студенты выполнили четыре экспресс-задания на разные темы, где в ускоренном темпе проходили все стадии проектирования. Концепция проекта не писалась, а проговаривалась преподавателю индивидуально в начале работы, что значительно ускоряло процесс, но не обеспечивало глубины осмысления проектной ситуации. Каждому отстающему студенту прописывалась своя вспомогательная «дорожная карта». В результате корректирующего обучения появились две группы студентов с равным уровнем компетенций, необходимых для успешного проектирования.

На втором этапе – экспериментальном – студенты обучались по одной и той же программе, выполняли одни и те же задания. Отличался только процесс проведения занятий в контрольной и экспериментальной группах.

Задание выполнялось в течение трех месяцев. Темами проектирования стали: больничная палата, комната в спортивно-оздоровительном лагере, жилая комната в студенческом общежитии. Список возможных тем предлагался студентам через интернет-сайт образовательной программы. Студент подтверждал выбор темы, а преподаватель мог увидеть дату выбора темы студентом, то есть время начала осмысления задания.

Работа студентов по проектированию интерьера разбивалась на традиционные стадии проектирования. На каждой из них в экспериментальных группах преподаватель применял активизирующие методы (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь стадий проектирования и деятельности преподавателей и студентов

№ п/п	Содержание стадии проектирования	Активизирующие методы преподавателя	Показатели активности студентов
1	Выбор темы, осмысление проектной ситуации	– опрос – организация коллективного обсуждения	Количество и качество заданных вопросов
2	Предпроектный анализ	– проведение экскурсии – привлечение сведений из повседневной жизни	Количество изученных аналогов, привлеченных примеров из жизни и практики
3	Определение принципов и средств решения задачи	– стимулирование написания первого варианта образной концепции	Количество и качество текста, отражающего образную концепцию
4	Формирование проектного образа (эскизирование)	– создание благоприятной деловой среды общения и работы	Количество вариативных решений
5	Графический поиск принципиальных решений	– анализ принципиальных решений и собеседование	Оригинальность решений и их практическая значимость
6	Проектная проработка и оформление проектной экспозиции	– анализ и оценка проектной экспозиции	Тщательность проработки, время самостоятельной работы

Выбор темы стал первым, чрезвычайно активным этапом, который более подробно описан в статье «Свобода выбора темы проекта как основа познавательной активности будущих дизайнеров» [20].

В дальнейшем в контрольной группе утверждение темы проходило в традиционной форме: собеседование с преподавателем. Для студента это всегда осмысление противоречия между тем, что есть, и тем, в чем нуждается человек. Кроме этого, студент объяснял, что его привлекло в данной теме, какие пути решения заданной проблемы он видит на данный момент.

В экспериментальной группе утверждение темы проходило путем коллективного обсуждения «несовершенства предметного мира» во всех его проявлениях с глубоким изучением эволюции каждого интерьера. Методика проведения коллективных обсуждений многократно апробировалась и совершенствовалась [21].

Наиболее ясным показателем, позволяющим отслеживать первую активность студентов, являются количество и качество задаваемых вопросов. В табл. 1 этот первый показатель соответствует первой стадии проектирования «Выбор темы и осмысление проектной ситуации», хотя следует отметить, что многие вопросы студентов были связаны и с изучением аналогов, да и на всех других стадиях они, конечно, возникали.

На второй стадии предпроектного анализа преподаватель по возможности проводил экскурсии, потому что не все студенты живут в общежитии и не всем приходилось лежать в больнице. К сожалению, в некоторых группах вся

работа этой стадии проходила в аудиториях путем обсуждения личного жизненного опыта студентов.

На третьей стадии – определение принципов и средств решения проектного задания – у любого проектировщика, в том числе студента, начинает складываться образная концепция – идеальный образ будущего изделия, новая идея [22]. Традиционно в конце выполнения проекта оформляется концепция в виде текста, который произносится на защите. Многолетний педагогический опыт подсказывал, что логическое изложение концепции должно начинаться раньше.

На четвертой стадии измеряется количество и качество выполненных эскизов проектных решений. Здесь важно было посчитать количество вариантов промежуточных решений, что является одним из показателей активности мыслительной деятельности студентов. Это оказалось наиболее трудоемкой частью исследовательской работы.

На последующих пятой и шестой стадиях большую часть времени студенты индивидуально и самостоятельно выполняли свое проектное задание. Процесс проектирования изучался методом наблюдения и бесед со студентами. На стадии «Графический поиск принципиальных решений» преподаватели в обеих группах беседовали индивидуально, часто с опорой на жизненный опыт.

На последней стадии проектирования студенты не были ограничены во времени, они могли работать в мастерских сколько угодно. Те, кто был заинтересован в достижении высоких результатов, проводили там значительно больше времени, их проекты были более тщательно проработаны. Здесь основным показателем является затраченное время на выполнение задания.

Результаты исследования

Корректирующий этап был нацелен на то, чтобы студенты улучшили свои компетенции в области проектирования. Последнее корректирующее задание было выполнено успешно, примерно на одном уровне в обеих группах и в установленные сроки, поэтому все студенты были допущены к следующему этапу исследования.

Экспериментальный этап начался со знакомства с темами проектирования. «При отборе тематики задания преподаватели руководствовались следующими соображениями:

- проектная ситуация должна быть знакома студентам;
- задания должны быть посильными для выполнения в отведенное время;
- задания должны иметь разную степень личной заинтересованности студентов» [21, с. 46].

Преподаватель в контрольной и экспериментальной группах давал одинаковые пояснения. В первой теме он сообщал, что проектируется больничная палата терапевтического отделения, где будут находиться больные средней тяжести заболевания, которые самостоятельно передвигаются по зданию больницы, посещают лечебные кабинеты, имеют общие зоны отдыха и рекреации. Вторая тема – комната спортивно-оздоровительного лагеря – предусматривала модульный подход, то есть рядом располагались такие же комнаты по размеру и конфигурации, а вот внутри они могли быть зонированы и оформлены по предпочтениям проживающих подростков. В третьей теме ограничивалась лишь площадь комнаты – не более 16 кв. м и количество проживающих в ней – два человека.

Поскольку выбор темы очень важен, то студентам обеих групп предлагали ответить на пять вопросов, которые позволяют оценить осознанность выбора:

1. Обсуждали ли вы свою тему? Если обсуждали, то с кем?
2. Меняли ли вы тематику в процессе предварительных размышлений?
3. Надо ли преобразовывать интерьеры заявленных зданий?
4. С каким интерьером вы больше всего знакомы?
5. Почему остановились на этой теме?

Ответы студентов помогали понять, почему они выбрали ту или иную тему и насколько на этот выбор повлиял их личный опыт.

Ниже приведены характерные ответы по каждому вопросу. Ответы на первый вопрос свидетельствовали, что часть студентов ни с кем ничего не обсуждали, но их было меньшинство. Большая часть обсуждала с друзьями и сокурсниками. Были и неожиданные ответы: «Да, обсуждала с подругой в студенческом общежитии. Она учится на психолога и посоветовала мне взять больничную палату, но мне это неинтересно».

Ответы на второй вопрос оказались традиционными, примерно такими, как ожидалось. Тема выбиралась с учетом того, что «лучше знаю», или «совсем не знаю, но хотел бы узнать».

Однозначными оказались ответы на третий вопрос: подавляющее большинство уверены, что все три интерьера – «болевые точки» безликости и скуки. Интересным оказалось вот такое суждение: «В интернете редко воспроизводят палаты больных, но все окружающие говорят, что они ужасные, значит – надо. Статей о лечении много, даже есть о реабилитации, но о том, что предметно-пространственная среда тоже лечит, пока ничего не нашел».

Для нас наиболее важными были ответы на четвертый вопрос:

- жил в двух общежитиях нашего университета, условия жизни примерно одинаковые и комнаты одинаковые;
- один раз ездил в спортивно-оздоровительный лагерь, понравилось;
- говорят, в раннем детстве я болел и лежал в больнице, но ничего не помню. Сейчас я здоров.

Ответы на пятый вопрос «Почему остановился на этой теме?» оказались вполне предсказуемыми. Студенты сослались опять же на интерес, а некоторые – на необходимость делать жизнь более комфортной.

Простой подсчет показал, что из 320 ответов в 52 % случаев прозвучало слово «интересно». В 15 % случаев студенты склонились к слову «надо». Это косвенно подтверждает, что в этой возрастной группе интерес – важное условие продуктивной деятельности студентов. Распределение тем показано в табл. 2.

Таблица 2

Распределение выбранных тем проектирования

Вид работы	Проектирование больничной палаты	Проектирование комнаты в спортивно- оздоровительном лагере	Проектирование жилой комнаты в студенческом общежитии
Контрольная	12	23	29
Экспериментальная	10	21	33

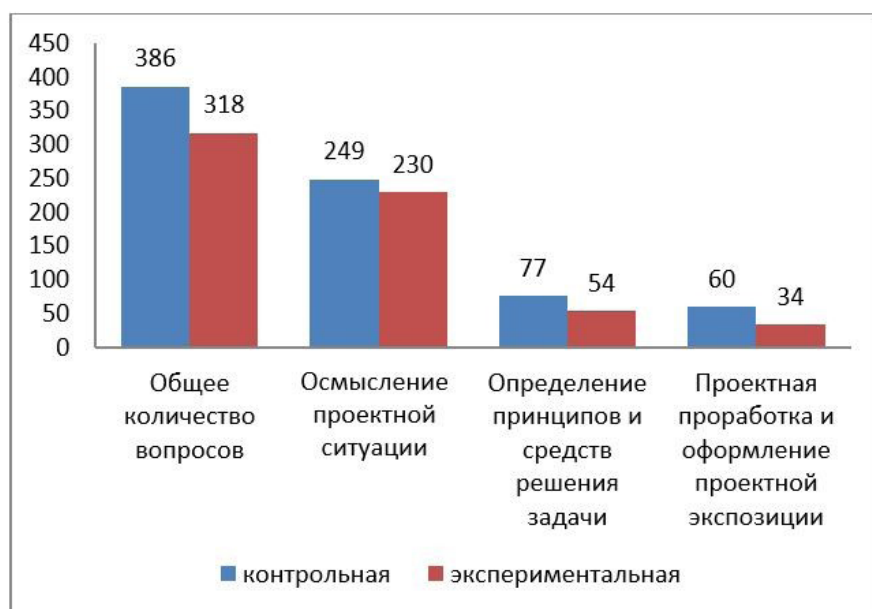
Принципиальных различий в контрольной и экспериментальной группах не наблюдалась, показатели примерно равные. На первую тему откликнулось меньше всего студентов – по-видимому, в молодом возрасте она неактуальна. Вторая тема привлекала студентов, которые хотели пофантазировать, они считали, что она предоставляет больше свободы творчеству. Третья тема была выбрана в основном студентами, которые проживают в общежитии.

В контрольной группе утверждение темы проходило в традиционной форме личного собеседования с преподавателем, где, кстати, субъективизма гораздо больше, даже если преподаватель очень доброжелательно относится к студенту. В экспериментальной группе студенты с удовольствием обсуждали свой выбор коллективно, где приводили свои аргументы. «Для меня это интересно», – звучало чаще всего. Здесь каждый участник имел право задать вопрос и получить ответ не только от преподавателя, но и от товарища или оппонента. На утверждение темы в группах было затрачено одинаковое количество времени, но в экспериментальной наблюдалась долговременная активность всех студентов, а не только при разборе личной темы. Утверждение темы через обсуждение дало толчок к переходу на следующий этап.

В процессе экспериментального обучения студентов участвовали разные преподаватели с различными личными характеристиками. Каждый немного по-своему проводил коллективное обсуждение, но неизменно все студенты в этих группах оставались довольными началом проектирования. Это свидетельствует о том, что такая форма является активной.

На этом этапе показателями активности студентов являются количество и качество вопросов, а также поведенческая реакция после получения ответов. Традиционно самое большое количество вопросов задается в начальной стадии проектирования – во время осмысления проектной ситуации. Большую часть вопросов студенты задают сами себе и самостоятельно ищут на них ответы. Это протекает в скрытой форме, как внутренний психологический процесс. Со стороны хорошо наблюдается молчаливая напряженность работы, определенная сосредоточенность, отсутствие разговоров и комментариев, шуршание карандашей и бумаги. Если же студент не находит ответов на свои внутренние вопросы, то задает их вслух. По количеству и содержанию вопросов можно судить об активности мыслительной деятельности. В контрольной группе осмысление проходило индивидуально и все вопросы адресовались преподавателю, в этом отношении их было легче подсчитать и дифференцировать. В этой группе вопросы возникали в процессе всего проектирования и носили вспомогательный, уточняющий характер.

В экспериментальной группе осмысление проектной ситуации происходило в процессе коллективного обсуждения. Наблюдение показало, что вопросов здесь было задано ненамного меньше, но они адресовались не столько к преподавателю, сколько к сокурсникам. На большинство из них ответили другие участники группы, и только в том случае, если информация была неправильной, подключался преподаватель и корректировал ее. Разные мнения только приветствовались, обсуждались все пути решения проблемной ситуации. В последующем обучении в обеих группах вопросы продолжали задаваться и фактически сопровождали весь процесс проектирования. Однако в экспериментальной группе их количество сокращалось быстрее.



Снижение количества вопросов студентов по стадиям проектирования

Снижение количества вопросов на разных этапах проектирования в контрольной и экспериментальной группах отражено в приведенной гистограмме (см. рисунок).

В экспериментальных группах вопросы были сконцентрированы в первой половине процесса проектирования, на стадии осмысления проектной ситуации. Вопросы, направленные на уточнение условий заданий, на ликвидацию недостающих знаний, были заменены на проблемные, выявляющие существенные характеристики объекта проектирования. Анализ заданных вопросов помог спланировать дальнейшую экспериментальную работу.

На второй стадии – предпроектного анализа – часть студентов побывали на экскурсиях, но не в больничных палатах. Они сходили в общежитие, хотя большинство даже городских студентов там уже были. Несколько раз выезжали в университетские дома отдыха и спорта вместе с преподавателем, который указывал, что непосредственно надо посмотреть, измерить, сфотографировать. Здесь тоже проходили обсуждения, где студенты рассказывали о своем личном опыте. По возвращении приступали к изучению аналогов – проектов, близких по тематике. Для этого студенты обращались к журналам, каталогам и информационным электронным источникам. По общему количеству источников экспериментальная и контрольная группа не отличались, однако в экспериментальной выбор был точнее, ближе к тематике.

Гораздо больше отличалась деятельность на третьей стадии проектирования. Студенты в контрольной группе начали графически определять принципы организации пространства интерьера, а в экспериментальной группе стали писать первый вариант концепции. Для ее формирования необходимо логическое и эмоциональное начало – недоразвитость одного из них пагубно влияет на весь процесс проектирования и на конечный результат.

Первичные образы – неустойчивые, мимолетные и очень обобщенные, хотя могут быть и яркими, эмоциональными. Поскольку психологи давно

установили, что первичный образ необходимо быстро зафиксировать любым способом, у дизайнера чаще всего это быстрые зарисовки – кроки. Однако студенты экспериментальной группы письменно формулировали все требования, искали источник образного решения, доказывали, что он оптимален, предлагали несколько вариантов названий. Поначалу у какой-то части студентов это вызывало отторжение: все уже было проговорено и, как им казалось, понятно, но когда они начали излагать текст, выяснилось, что есть еще «темные места». Несколько коротких строчек в конце концов обросли не только кроками и эскизами, но и более или менее связным текстом.

На четвертой стадии проектирования – в процессе эскизирования – все студенты работали в основном самостоятельно. Здесь от преподавателя требовалась наибольшая тактичность. Он вмешивался только в том случае, если по поведению студента видел, что тот «расслабился» или зашел в тупик. Для этого он привлекал одного или двух студентов, и в малой группе студенты рассказывали о себе: как проживают в общежитии, как лечились в тех или иных больницах, как отдыхали и какие разные случаи с ними происходили. Это обогащало студентов живым опытом, даже если не имело прямого отношения к их темам. Основным методом здесь является наблюдение и своевременная поддержка, словесное подстегивание «задремавших» студентов. В результате в контрольных группах в среднем было 4,6 варианта на человека. В экспериментальных группах студенты имели в среднем 5,1 решений.

На стадии графического поиска принципиальных решений в экспериментальных группах проводилось собеседование с озвучиванием предварительных оценок за все предыдущие стадии работы. Такое мероприятие позволяет поддержать интерес к работе, тем более что к исходу второго месяца работы над проектом наблюдалось заметное снижение интереса и работоспособности студентов.

На последней стадии – проектной проработки и оформления проектной экспозиции – учитывалось время, в течение которого студенты добровольно работали в учебных аудиториях. Можно сказать, что в общем экспериментальная группа потратила больше времени на выполнение практического задания, чем контрольная. Кроме того, в экспериментальной группе было выполнено больше вариантов-эскизов, а значит, студенты работали интенсивнее и с большей активностью. В это время преподаватель традиционно пытался ускорить процесс завершения работ и косвенно составить мнение о самооценке студентов: насколько объективно они оценивают свое проектное предложение, видят ли в нем недостатки и причины их возникновения.

При анализе и оценке выполненных проектов учитывалось только два критерия: оригинальность решения и практическая значимость разработанного интерьера. Оба критерия используются в профессиональной деятельности дизайнеров, но в учебном процессе они несут дополнительную нагрузку. Оригинальность решения выявляла креативность мышления и чувство стиля студента. Практическая значимость – заинтересованность студента в конструктивном преобразовании окружающего мира и реалистичность воплощения данного предложения в жизнь.

Выполненные проекты оценивались несколькими преподавателями по традиционной пятибалльной шкале. Каждый из них заполнял отдельно оценочный лист, затем выводились среднеарифметические показатели (табл. 3).

Таблица 3

Оценка проекта по критериям оригинальности и практической значимости

Группа	Тема	Оригинальность	Практическая значимость	Средняя оценка
Контрольная	Больничная палата	2,20	3,85	3,02
	Комната спортивно-оздоровительного лагеря	4,10	2,70	3,40
	Жилая комната в общежитии	3,82	4,19	4,00
Экспериментальная	Больничная палата	2,45	3,92	3,18
	Комната спортивно-оздоровительного лагеря	4,41	3,70	4,02
	Жилая комната в общежитии	4,00	4,54	4,27

Полученные результаты можно проанализировать с разных сторон. Если рассмотреть с позиции тематики, то следует отметить, что в обеих группах при проектировании больничной палаты показатели практической значимости гораздо выше показателей оригинальности. Во второй теме в обеих группах – высокая оригинальность. В третьей теме оригинальность решений контрольной и экспериментальной групп практически одинакова (3,82–4,00), в экспериментальной группе высока практическая значимость (4,54) – это самый высокий показатель. По всей видимости, здесь сказывается жизненный опыт, ведь некоторые студенты живут в общежитии и знают все проблемы не понаслышке. Если сравнивать деятельность студентов по «средней оценке», то она выше в экспериментальной группе, но, наверное, это не главное. Более значимым является тот факт, что студенты успешно проходят все этапы проектирования.

После оценивания были сделаны предварительные выводы. Отмечено, что самым сложным этапом оказалось написание первого варианта концепции проекта. С одной стороны, это было принципиальное изменение последовательности выполнения задания, с другой – действительно переход на логическое мышление там, где обычно еще опираются на эмоции и интуицию. Беседы со студентами после окончания работы подтвердили, что в обеих группах они выделяют этот этап как самый сложный, но при этом подтверждают, что такое волевое действие обеспечило более стабильную и продуктивную последующую работу. В экспериментальной группе выше активность, больше вариантов решения, выше качество самого проекта.

Обсуждение и заключение

Процесс обучения художественному проектированию будущих дизайнеров весьма противоречив и сложен. Он требует от человека как хорошо развитых логических умственных действий, так и эмоциональной окраски и проявления большой воли. Поскольку этот процесс тянется почти три месяца, то рано или поздно появляется усталость от темы, понижение интереса

и работоспособности. Своевременное введение преподавателем активизирующих методов позволяет поддержать заинтересованность, мобилизовать волевые качества студента на преодоление неудач и затруднений.

Наиболее эффективной формой такого вмешательства является коллективное обсуждение сложившейся ситуации. В этом случае выход из тупика часто подсказывает не преподаватель, а другие участники группы. Постоянное обращение к личному опыту, анализу конкретных проектных ситуаций, сопоставление известного и неизвестного – все это было источником познавательной активности. Вместе с тем следует отметить, что за рамками этого исследования осталось еще достаточно много неизученных вопросов: были ли действительно равнозначными предложенные задания; какова должна быть доля индивидуальных и коллективных обсуждений; был ли изначально оптимальным выбор активизирующих методов и каковы реальные взаимосвязи между ними. Поставленные здесь вопросы, на наш взгляд, вовсе не умаляют значения уже проведенного исследования, а лишь свидетельствуют о дальнейших перспективах работы в этом направлении.

Список литературы

1. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие. – М.: МЗ ПРЕСС, 2005. – 368 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 208.
3. Щербакова Н.А. Активизация самостоятельной деятельности студентов в условиях использования инновационных средств в самообразовательной деятельности // Аграрная наука и образование: проблемы и перспективы: Сборник статей Национальной научно-практической конференции, Саратов, 28 марта – 1 апреля 2022 г. / Под ред. Е.Б. Дудниковой. – Саратов: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2022. – С. 443–449.
4. Алтайгулова Л.Д., Атанасова И.В. Проектная деятельность как средство активизации познавательной деятельности // Проектная деятельность: новый взгляд на образование: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 24–25 апреля 2018 г. – Астрахань: Астраханский университет, 2018. – С. 15–21.
5. Белова И.Л., Быстрова Н.В., Медонова Е.В. Методы активизации художественно-проектной деятельности будущих графических дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–1. – С. 10–13.
6. Жданова Н.С. Проектно-графическое моделирование в дизайне: теория и практика. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. – 151 с. – ISBN 978-5-9967-0817-8.
7. Мартынов В.В., Мартынова Н.В. Педагогика сотрудничества как образовательная технология в формировании творческих способностей студентов вуза в процессе реализации учебного проекта // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 3А. – С. 447–456. DOI: 10.34670/AR.2020.38.52.098
8. Горшкова Е.Б. Вопросы активизации учебной деятельности обучающихся на основе формирования у них ценностного отношения к самостоятельной познавательной деятельности // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1(65). – С. 250–255.
9. Лейченко Ю.Д. Тестирование как средство активизации познавательной деятельности в процессе теоретического обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2012. – Т. 2. – С. 204–206.
10. Полуднякова Н.А., Вильцина С.А. Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1068–1071 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9761/> (дата обращения: 05.12.2023).

11. Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 522–524.
12. Palmer D., Dixon J., Archer J. Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviours. *Research in Science Education*. 2017. No. 47. Pp. 731–753. DOI:10.1007/s11165-016-9526-x
13. Бердник Т.О. Мотивация когнитивной активности и потребности в самореализации студентов художественно-творческих направлений подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 89.
14. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 2005. No. 44 (4). Pp. 659–729.
15. Hascher T. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 2010. No. 9 (1). Pp. 13–28.
16. Pekrun R., Gotz T., Titz W., Perry R. Academic emotions in learners' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 2002. No. 37 (2). Pp. 91–105.
17. Tytler R. Australian education review: Re-imaging science education. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research, 2007.
18. Hongmin Ma. Influence of interaction of usual affective attributes and learning environments in the classroom for students' situational affective experience in teaching science: Stories of Primary pre-Service Teachers. *Research in science Education*. 2018. No. 12. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9800-1>
19. Волостникова А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – М., 1994. – 75 с.
20. Жданова Н.С., Екатеринушкина А.В. Свобода выбора темы проекта как основа познавательной активности будущих дизайнеров // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 3. – С. 71–76. – DOI: 10.20339/AM.03-21.071.
21. Жданова Н.С. Коллективные обсуждения как фактор развития познавательного интереса студентов-дизайнеров // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – 2020. – № 2. – С. 42–49.
22. Антоненко Ю.С., Екатеринушкина А.В. Дизайн-концепция в учебной проектной деятельности // Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего: Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти ученого, педагога, художника Н.К. Шабанова, Курск, 27–28 апреля 2021 г. Вып. 1. – Курск: Курский государственный университет, 2021. – С. 373–380.

References

1. Runge V.F., Senkovsky V.V. Fundamentals of design theory and methodology: textbook. allowance. – M.: MZ PRESS, 2005. – 368 p.
2. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. – M.: Pedagogy, 1972. – P. 208.
3. Shcherbakova N.A. Activation of independent activities of students in the conditions of using effective means in self-educational activities // Agricultural science and education: problems and prospects: Collection of articles of the National Scientific and Practical Conference, Saratov, March 28 - April 1, 2022 / Ed. E.B. Dudnikova. – Saratov: LLC "Center for Social Agroinnovations of SSAU", 2022. – P. 443–449.
4. Altaigulova L.D., Atanasova I.V. Project activity as a means of enhancing cognitive activity // Project activity: a new look at education: Collection of proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Astrakhan, April 24–25, 2018 – Astrakhan: Astrakhan University, 2018. – pp. 15–21.

5. Belova I.L., Byistrova N.V., Medonova E.V. Methods for enhancing the artistic and design activities of future graphic designers // *Problems of modern pedagogical education*. – 2022. – No. 75–1. – P. 10–13.
6. Zhdanova N.S. Design and graphic modeling in design: theory and practice. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after. G.I. Nosova, 2016. – 151 p. – ISBN 978-5-9967-0817-8.
7. Martynov V.V., Martynova N.V. Pedagogy of cooperation as an educational technology in the formation of creative abilities of university students in the process of implementing an educational project // *Pedagogical Journal*. – 2020. – T. 10. – No. 3A. – pp. 447–456. DOI: 10.34670/AR.2020.38.52.098
8. Gorshkova E.B. Issues of intensifying the educational activities of students based on the formation of their value-based attitude towards independent cognitive activity // *World of Education - Education in the World*. – 2017. – No. 1(65). – pp. 250–255.
9. Leichenko Yu.D. Testing as a means of enhancing cognitive activity in the process of theoretical training // *Modern education: content, technology, quality*. – 2012. – T. 2. – P. 204–206.
10. Poludnyakova N.A., Viltina S.A. The use of didactic methods for enhancing cognitive activity in teaching schoolchildren // *Young scientist*. – 2014. – No. 4 (63). – pp. 1068–1071 [Electronic resource]. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9761/> (access date: 12/05/2023).
11. Sorokina L.A. Activation of cognitive activity of students as a means of forming meta-subject results when studying a natural science course // *Young scientist*. – 2013. – No. 12. – P. 522–524.
12. Palmer D., Dixon J., Archer J. Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviors. *Research in Science Education*. 2017. No. 47. Rr. 731–753. DOI:10.1007/s11165-016-9526-x
13. Berdnik T.O. Motivation of cognitive activity and the need for self-realization of students of artistic and creative areas of training // *Modern problems of science and education*. – 2018. – No. 3. – P. 89.
14. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 2005. No. 44(4). Rr. 659–729.
15. Hascher T. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 2010. No. 9(1). Rr. 13–28.
16. Pekrun R., Gotz T., Titz W., Perry R. Academic emotions in learners' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 2002. No. 37(2). Rr. 91–105.
17. Tytler R. Australian education review: Re-imaging science education. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research, 2007.
18. Hongmin Ma. Influence of interaction of usual affective attributes and learning environments in the classroom for students' situational affective experience in teaching science: Stories of Primary pre-Service Teachers. *Research in science education*. 2018. No. 12. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9800-1>
19. Volostnikova A.G. Cognitive interests and their role in the formation of personality. – M., 1994. – 75 p.
20. Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V. Freedom to choose a project topic as the basis for the cognitive activity of future designers // *Alma Mater (Higher School Bulletin)*. – 2021. – No. 3. – P. 71–76. – DOI: 10.20339/AM.03-21.071.
21. Zhdanova N.S. Collective discussions as a factor in the development of cognitive interest of design students // *Modern trends in fine, decorative and applied arts and design*. – 2020. – No. 2. – P. 42–49.
22. Antonenko Yu.S., Ekaterinushkina A.V. Design concept in educational project activities // *Art and art-pedagogical education: analysis of the past, assessment of the present and challenges of the future: International scientific and practical conference dedicated to the memory of the scientist, teacher, artist N.K. Shabanova, Kursk, April 27–28, 2021 Issue. 1. – Kursk: Kursk State University, 2021. – P. 373–380.*

Информация об авторах

Надежда Сергеевна Жданова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: gdnacerg@mail.ru

Анна Владимировна Екатеринушкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: savsof@mail.ru

Юлия Сергеевна Антоненко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: antilopa632@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda S. Zhdanova, Cand. Ped. Sci., Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: gdnacerg@mail.ru

Anna V. Ekaterinushkina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: savsof@mail.ru

Yuliya S. Antonenko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: antilopa632@mail.ru