

analyzes the conceptual features of the notion «organizational and pedagogical providing». The author of the issue also distinguishes the essential differences between «organizational and pedagogical providing» and the concept of «organizational and pedagogical conditions».

The systematic analysis has determined that the organizational and pedagogical providing of preschool teachers training in the countries of Western Europe includes such components as: conceptual, structural and content, methodological, logistical, information.

The basic conceptual framework for preschool teachers training in the countries of Western Europe is the introduction and implementation of competence, active and student-centered approaches that provide quality training of future professionals. The structural and semantic providing of preschool teachers professional training in the countries of Western Europe shows specifics of training of future teachers for preschool particular model. The content of preschool teachers' professional university education in the countries of Western Europe is determined by a tendency: to reorganize education and the development of new curricula. Scientific and methodological providing of preschool teachers professional training in the countries of Western Europe universities is due primarily to their research activities. Logistical support for training preschool teachers in most Western European countries is carried out by revenues from different sources, depending on ownership. Information providing universities in most Western European countries involves computerization of the educational process.

The author summarizes that the basic principles of organizational and pedagogical providing of preschool teachers training in the universities of Western Europe is the integration of competence, activity and person-centered approaches.

The analysis unfortunately does not cover all aspects of training preschool teachers in the countries of Western Europe. So the prospects for further research in this direction are the mechanisms of implementing logistics and information and psychological support, as these aspects of training are described in general in this article.

Key words: *organizational and pedagogical providing, preschool specialists training, conceptual framework, the European dimension of education, university teacher education in Europe.*

УДК 159.955:[7:37](100)

В. В. Молчанова

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОЕКТУВАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬОЇ ТА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ: ПОЗИТИВИ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ

Аналіз існуючих методик навчання основам проектувальної культури в зарубіжних школах показав, що фундаментом виховання всебічно розвиненої особистості, є проектувальна діяльність, яка формує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, забезпечує розвиток комунікабельності, вміння мобілізувати власний досвід, розкриває креативні можливості учня, які залишаються у звичних умовах незатребуваними. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, які необхідно виділити в особливий предметний цикл. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх загальноосвітніх дисциплін через впровадження навчальних завдань, що визначаються як проект.

Ключові слова: *художньо-педагогічна освіта, художня освіта, проектувально-художня освіта, проектувальна культура, креативні технології, проектувальне мислення, творче мислення, творча проектувальна діяльність, проект, дизайн.*

Постановка проблеми. Криза освітньої системи, що є характерною останнім часом для нашого суспільства, призводить до зниження рівня розвитку емоційної сфери особистості, недостатньої її мобільності в освоєнні нових технологій і практик і, як наслідок – до нереалізованості творчого потенціалу. Образотворче мистецтво як навчальна дисципліна в системі освіти – це не тільки підготовка до майбутньої професійної діяльності, не тільки навчання спеціальним і змістовним навичкам, а й засіб формування особистості. Дизайн, що є складовим образотворчого мистецтва, спочатку був пов'язаний лише з ремеслами та прикладним мистецтвом. Згодом почалося впровадження повноцінної дизайнерської освіти, яка й досі здійснюється в мистецьких навчальних закладах. Провідні педагоги дизайну всього світу (Вальтер Гропіус, Е. де Бono, Рікардо Далізі, Іоганес Іттен, Макс Біл, Томас Мальдонадо, та ін.) у процесі виховання учнів застосовують метод «паралель». Суть його полягає в розвитку мислення, здатності до емоційно-художнього сприйняття, здобуття основних знань і ремісничо-технічних навичок. Так, відбувається становлення цілісної особистості, здатної також цілісно формувати світ, приводити у відповідність взаємини людини й середовища, самої себе й суспільства [3]. Основою такої освіти є установка на виховання у студентів не суто художніх умінь, а проектувального мислення, розвиток проектувальної творчості. На цьому тлі дизайнерській освіті, при мінімумі навчальних предметів, вдається забезпечити формування проектувально-художнього мислення у вихованців, що відповідає вимогам інтегрованого навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні основи методик навчання та практичний досвід створення навчально-творчого середовища, яке ефективно формувало проектувальне мислення в учнів мало місце у школі італійського дизайну, яскравим представником якої був Рікардо Далізі [5]. Досвід упровадження основ дизайну в заклади різних ступенів належить і Великобританії, де цим питанням займалися Брюс Арчер та Найдж Крос [10]. На особливу увагу заслуговує досвід розвитку проектувального мислення у вихованців у системі художньої освіти Японії, де педагоги дизайну виховують учнів за формулою «голова – серце – руки» [3, 15–48]. У Росії питанням розвитку проектувального мислення займалися І. Н. Абаєва, О. Г. Куліков, В. Ф. Сидоренко, В. С. Школяров [1; 4; 7; 9].

Мета статті – розглянути та виокремити історичні й теоретичні аспекти наявного світового досвіду для аналізу розвитку проектувального мислення у вихованців різних закладів освіти у практичній площині.

Виклад основного матеріалу. Оригінальний приклад формування проектувального мислення в учнів, описаний дослідником вивчення італійського дизайну Г. Г. Кур'єровою, – це експеримент італійського архітектора та дизайнера Рікардо Далізі, здійснений на початку 70-х років ХХ ст. у неаполітанському районі Траяна [5, 117–127]. У цьому експерименті

Далізі сформулював і запропонував «антиустановку» як реакцію на принциповий догматизм так званого «істинного дизайну» – суміш рафінованої традиції функціоналізму й так званого «наукового дизайну» 60-х років ХХ ст., що претендував на статус точного беззаперечного системно-технічного знання. Найбільш важливою в цьому експерименті була відмова Далізі від догм у навчанні учнів, від навчання за зразками й відомими проектними схемами. На думку Далізі, кожне конкретне завдання вимагає неповторного особливого вирішення, а вивчення схем необхідне тільки для виявлення типологічних особливостей явища. Це принципове питання для художньої освіти сьогодні є особливо гострим, оскільки сучасну художню освіту, у тому числі й дизайнерську, часто вбачають у навчанні з використанням зразків, що лежать в основі освітньої технології. Це пасивний метод, що був сформований у політехнічній школі минулого, ніяк не сприяє розвитку основ творчого мислення.

Іншим, вартим уваги аспектом діяльності Далізі, є контингент учасників освітнього експерименту. Це група, що об'єднує, з одного боку, дітей, які не мають яскраво виражених художніх здібностей, що належать до нижчих і почасти неблагополучних верств суспільства й беруть участь у проекті тільки з особистої зацікавленості, а з іншого боку – учнів архітектурного коледжу. Проектувально-дидактичний експеримент був спрямований на розробку креативних технологій, які не тільки б змусили шукати нові методи проектування для майбутніх фахівців, а й забезпечили доступ до проектування неспеціалістам. Відкриття Далізі полягало в тому, що залучення учнів у процес проектування речей, постановка творчих завдань ефективно змінює структуру особистості, надаючи сприятливий «терапевтичний вплив». Автор даного дослідження на своєму практичному досвіді неодноразово спостерігав подібний виховний вплив на творчий проектувальний процес.

Під час дизайну вихованці, здійснюючи самопроектування, одночасно реалізують завдання самонавчання й самовиховання. Досвід самопроектування, самонавчання й самовиховання, що виключає будь-яку нормативність авторитарного впливу, ґрунтувався в Далізі «на пробудженні інтересу до форми, до формального експерименту, подоланні розриву між задумом і його реалізацією (усі речі зроблені відразу в матеріалі, без попереднього графічного проекту), можливості використання будь-якого матеріалу, навіть найелементарнішого, в тому числі матеріалів у необробленому стані» [5]. Далізі фіксував увагу учнів на самому процесі творчості, на власній значущості проміжних етапів, на контекстуальній і ситуативній обумовленості кожного наступного кроку, домагаючись, таким чином, реального злиття задуму та його виконання. Особливе місце в загальній конструкції експерименту Далізі займали завдання для колективної роботи, що об'єднували як учнів-архітекторів, так і дітей із вулиці, до конструювання об'ємно-просторових моделей із

підручних матеріалів без будь-якого попереднього проекту. Треба відзначити, що ініціаторами в цій спільній творчості були самі діти. Результатом таких завдань для вихованців коледжу була корекція зайво формалізованої проектувальної установки, відновлення природного творчого інстинкту, а для дітей, що є найціннішим, – «актуалізація власної креативної енергії, перетворення її в реальний інструмент самопобудови особистості», – як зазначає Далізі [5]. Приклад Далізі продемонстрував, що в основі подібної соціальної терапії та конструювання духовно розвиненої особистості знаходиться проектувальна діяльність, яка мобілізує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, накопичення власного творчо-проектувального досвіду, розвиток комунікабельності.

Зразок широкої соціальної програми, мета якої послідовний розвиток проектувального мислення вихованців в освітніх закладах різних ступенів, на основі впровадження дизайну має значний досвід в освітній системі Англії. Наприкінці 70-х років XX ст. у Королівському коледжі мистецтва Великобританії було запроваджено експериментальну програму «Дизайн у системі загальної освіти» [2, 13–29]. У доповіді, що передувала реалізації цієї програми, презентований особливий напрям людської діяльності, що раніше не усвідомлювався як самостійний феномен, – це «Третя культура», за визначенням авторів. Вони зазначили, що паралельно із природно-науковими й гуманітарними знаннями, арсенал людської діяльності має ще й проектувальну культуру. Відомий методолог, завідувач відділом досліджень дизайну Королівського коледжу мистецтв (Великобританія), професор Брюс Арчер, називаючи проектувальну культуру «Дизайном з великої літери», визначив її як «сукупний досвід матеріальної культури і сукупний масив знань, навичок і цінностей, втілений у мистецтві планування, формоутворення і виконання» [10, 19]. Найбільш істотним у доповіді є виявлення особливої групи «мов» людської культури, «мов моделювання», еквівалентних мовам науки та гуманітарного знання. «Ці мови складають інструментарій проектувальної культури, у якій цінності дизайну – практичність, винахідництво, зацікавленість відповідно до призначення, – на думку автора дослідження, – є однією з її складових» [6]. Розділяючи поняття дизайну та проектувальної культури, а не ототожнюючи їх, Найдж Крос у 1982 році писав: «Наше усталене розуміння дизайну завжди було пов'язане зі спеціальною підготовкою дизайнерів – підготовкою до професійної технічної ролі. Але тепер ми досліджуємо шляхи та значення дизайну як частини будь-якої освіти, у тому сенсі, у якому частинами його є наука й гуманітарна сфера» [7, 96–100].

Проект упровадження дизайну в освітню систему Англії отримав широку державну й суспільну підтримку. Його результатом стали розроблені численні інноваційні дизайнерські програми для інститутів і коледжів, глибокі наукові дискусії про зміст дизайнерської освіти і, найголовніше, дизайн став

інтегрованим предметом у системі загальної освіти, що поєднував у навчально-творчих проектах природничо-наукові та гуманітарні знання в контексті проектувальної культури. Наприклад, у проведеному в 1987 році «Тижні дизайну» у графстві Гілсборо взяли участь 25 учителів та 163 учнів коледжу, під час якого була застосована своєрідна квазіпредметна організація робіт. На один тиждень у шкільному розкладі такі предмети, як фізику, математику, англійську мову, малювання та інші замінили предмети «Виробництво», «Дизайн», «Економіка», «Маркетинг», «Реклама». Крім того, нові дисципліни інтегрувалися навколо єдиного об'єкта проектування, завданням якого була розробка нових моделей взуття, для чого було потрібне створення й нових фірм, і нових типів виробництва, і створення нового дизайну. Характерно, що проектувальній діяльності передувало знайомство з широкою експозицією історичного та сучасного взуття, представленої в міському музеї. Уся робота була пронизана міжпредметними зв'язками: знання та навички, отримані в процесі вивчення шкільних дисциплін, методично втілювалися до проектувальних розробок [6, 82–99].

Англійська система освіти має оригінальне різноманіття форм включення дизайну в навчальний процес. Так, вихованці дитячого садка м. Хорнсі були залучені до розробки об'єкта-домінанта для свого ігрового майданчика. У ньому мали місце всі етапи проектування (вибір об'єкта, визначення його зовнішнього вигляду – форми, кольору, деталей, робота над ескізами – малюнками, відбір оптимального варіанту, вибір матеріалів для виконання, присутність на всіх етапах втілення в матеріалі, участь у посильній роботі) [10]. В описаному прикладі на перший план виступали здібності вихователів, які демонстрували взаємозв'язок педагогічного та проектувального мислення. У багатьох школах Великої Британії практикується творча діяльність дітей як з проектування функціональних об'єктів (від задуму до власноручної реалізації, що включає вивчення різних матеріалів і засвоєння технологій), так і вирішення дітьми проектувальних завдань футурологічного характеру. Інфраструктура дизайну як шкільного предмета включає також методичне видання з проектувальної культури для педагогів і учнів – газету «Designing», що знайомить із різними аспектами професійної проектувальної діяльності, подає рекомендації, а також вміщує умови різних дизайнерських конкурсів, що проводяться серед вихованців. Крім того, у додатках до газети публікуються наочні посібники – креслення, малюнки макетів і моделей, які навчають способам презентації проектувальних ідей.

Англійські методисти з дизайну вважають, що завдання навчання основам проектувальної культури у школах полягає не тільки в оволодінні елементами проектування, а, що більш важливо, у виявленні креативних можливостей, які приховані в дитини, залишаючись у звичних умовах незатребуваними. У такому випадку дизайн відіграє роль каталізатора, який за умови методично правильного застосування сприяє досягненню

найважливіших цілей усебічного розвитку особистості, її гуманітаризації, і разом із тим формуванню навичок у використанні досягнень техніки.

Зародження й розвиток проектної культури в Японії зумовлено взаємодією сильних традицій із найпотужнішими новаціями, що виникають як усередині країни, так і приходять ззовні. У 70-х роках ХХ ст. урядом країни була розроблена програма, у якій сформульована концепція «суспільства розвиненої інформації» [3]. Одним із наслідків цього стало впровадження в навчальний процес нових електронних технологій і коригування методик викладання предметів мистецтва, що стосувалися розвитку проектувального мислення. Відмінна риса японської загальноосвітньої школи – навчання цілому комплексі мистецтв, таких як каліграфія, образотворче й декоративно-прикладне мистецтво, дизайн, архітектура. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх предметів: курси навчання цих дисциплін зберігаються протягом цілісної шкільної освіти й у сукупності переслідують три провідні цілі в освіті – виховання гуманізму, виховання розуміння зв'язку людини з навколишнім середовищем і виховання творчої особистості («творчої людини»). «Формування психології учня в її креативних аспектах включає в себе: навчання послідовному руху «ідея – концепція – реалізація – застосування – творчість», прищеплення уміння «пошуку можливого» різноманітними способами, включаючи метод проб і помилок та вибір «найбільш бажаного образу», розширення меж творчого бачення шляхом подолання усталених поглядів» – усе це неодмінні складові проектувальної культури [8, 44–62]. Крім того, у системі художньої педагогіки Японії звертається увага на методику викладання такої дисципліни як «оцінка (чи критика) творів мистецтва». Методика викладання цього предмета багато в чому співзвучна висловлюванням одного з провідних художніх критиків Японії – Івате, який стверджував, що критика вимагає здібностей, адекватних здібностям, необхідним для створення художнього твору [8]. На відміну від вітчизняних підручників і посібників з «естетичного виховання» й «історії світової культури», у яких навчальний матеріал представлений у вигляді еволюційної історії «від бізона до Буффало» з поверхнево-описовим аналізом творів та запропонованими висновками, ознайомлення з мистецтвом у школах Японії має аналітичний характер щодо суті й форми твору [8]. Зокрема, викладач представляє учням твори мистецтва, створені в різні епохи й у різних країнах з метою здійснення порівняльного аналізу, вичленування типологічних рис, визначення таких понять, як стиль, жанр, структура. У результаті такого підходу до викладання, в учнів формуються універсальні критерії оцінки як творів класичного й сучасного мистецтва, так і власних робіт. Крім того, методи абстрагування та типологізації культурних моделей, їх осмислення й аналіз є невід'ємною частиною творчої діяльності в японській освіті. Звідси висновок: уся японська система освіти спрямована на розвиток особистості, здатної втілити будь-який творчий задум за допомогою

проектувального мислення, емоційного сприйняття та майстерності (згадана вище формула тріади «серце – голова – руки»).

Значний досвід прилучення вихованців до проектувальної культури накопичений у Росії. Він має в основному експериментальний характер. Наприклад, за останні роки в багатьох російських ВНЗ, коледжах, ліцеях з'явилася практика впровадження навчальних завдань, що визначаються як проект. У більшості випадків результатом цієї навчальної діяльності є підготовка реферату або доповіді на запропоновану тему [4]. Найбільш прогресивними щодо питання розвитку проектувальної культури виявилися навчальні заклади з економічним профілем. Це закономірний результат формальної постановки проектувальних завдань у контексті традиційного освітнього процесу. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, для яких потрібно виділення їх в особливий предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формується в контексті художньої освіти. Змістову основу освітніх дисциплін, що розвивають проектувальне мислення, доцільно формувати як комплекс знань з історії різних культур людської цивілізації, на базі яких у вихованців формуються уявлення про типологію цих культур, їх особливості та внутрішні закономірності. Найбільш ефективно даний історико-культурний комплекс може представляти традиція будь-якої матеріальної культури, ремесла [1].

Висновки. Познайомившись із наявними здобутками сучасних підходів розвитку проектувального мислення в зарубіжних навчальних закладах, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз сучасних методик навчання основам проектувальної культури в зарубіжних школах показав, що фундаментом виховання всебічно розвиненої особистості, є проектувальна діяльність, яка формує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, забезпечує розвиток комунікабельності, уміння мобілізувати власний досвід, відкриває креативні можливості учня, які залишаються у звичних умовах незатребуваними. Уся система освіти за кордоном спрямована на розвиток особистості, здатної за допомогою проектувального мислення, емоційного сприйняття та майстерності втілити будь-який творчий задум.

2. Формальна постановка виконання проектувальних завдань у контексті традиційного освітнього процесу не може вирішити проблему розвитку проектувального мислення учнів. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів і освітніх технологій, що потребує виділення їх у спеціальний предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формувати в контексті дисциплін художньої освіти.

3. Досвід зарубіжних ВНЗ, коледжів і шкіл, що спеціалізуються на розвитку проєктувального мислення, переконливо доводить, що пропедевтика, яку проходять вихованці на перших курсах архітектурних і мистецько-промислових навчальних закладів може успішно освоюватися, починаючи навіть із дошкільного віку. Усі ці методики побудовані на основі застосування «індивідуального динамічного досвіду», тобто активної освіти за принципом *studing by doing* («учитися, роблячи»).

4. Огляд зарубіжних навчальних програм, спрямованих на розвиток проєктувального мислення, демонструє загальну ситуацію в освіті, що дає змогу стверджувати: проєктувальним методам навчання приділяється занадто мало уваги. Подібна практика гальмує вирішення найгостріших освітніх проблем, насамперед пов'язаних із вихованням в індивіда навичок активного пізнання, розвитку ініціативи, самостійності, тобто тих параметрів, якими характеризується інтелектуальна діяльність в інформаційному суспільстві. Так, у системі художньої освіти досвід проєктувальної культури використовується для вузької допрофесійної підготовки, головним чином, у галузі архітектурної діяльності, не поширюючись на інші мистецькі навчальні дисципліни. У системі навчальних закладів, пов'язаних з освоєнням нових електронних технологій, освітній процес ведеться без постановки завдань розвитку проєктувального мислення й художнього розвитку особистості, не зважаючи на те, що однією з основних форм комп'ютерних технологій є візуалізація та створення об'єктів комунікації.

5. Спираючись на досвід зарубіжних країн у розвитку проєктувального мислення вихованців навчальних закладів різного рівня, можемо зробити узагальнення, що проєктувальну культуру можливо й потрібно починати формувати з дитинства як частину будь-якої освіти. Проєктувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, які необхідно виділити в особливий предметний цикл. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх загальноосвітніх дисциплін через упровадження навчальних завдань, що визначаються як проєкт. Важливою умовою при цьому є відмова від навчання за зразками й відомими проєктними схемами.

Аналіз характеру та ступеня розробленості проблеми, що розглядається в досвіді зарубіжних країн виявив значущість розвитку у вихованців проєктувального мислення як основного компонента художньої освіти в контексті політехнічної освіти. Сфера інформаційних і комунікаційних технологій, яка є домінуючою в сучасному світі, по суті, є однією з «мов» моделювання, складовим інструментарієм проєктувальної культури та еквівалентом мовам науки й гуманітарного знання. Крім того впровадження проєктувальної культури в систему освіти покликане подолати наявну кризу, що розвинулася в умовах становлення індустріального суспільства й виражена в постійному збільшенні розриву

між гуманітарним та інженерно-технічним змістом навчання. Таким чином, розвиток проєктувального мислення є базою для формування нового світорозуміння, освоєння методів і засобів для самореалізації особистості в суспільстві, що відкриває горизонти для подальшої наукової роботи з використання проєктної технології в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаева И. М. Методика воспитания проектности в студии СТАРТ / И. М. Абаева, О. А. Бармаш // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994.
2. Аронов В. Р. Традиции дизайнерского образования Британии / В. Р. Аронов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 13–29.
3. Жадова Л. А. О японском дизайне и его создателях / Л. А. Жадова // Техническая эстетика. – 1968. – № 4, 6.
4. Куликов А. Г. Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Г. Куликова. – Магнитогорск, 2000.
5. Курьерова Г. Г. Феномен и дизайн-образования в Италии / Г. Г. Курьерова // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 29–44.
6. Переверзев Л. Б. Дизайн в средней школе: Британский эксперимент / Л. Б. Переверзева // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 5. – С. 82–99.
7. Сидоренко В. Ф. Образовательное пространство проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994. – С. 96–100.
8. Устинов А. Г. Традиционализм и современность в японской дизайнерской школе / А. Г. Устинов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 44–62.
9. Школяров В. С. Дизайн в структуре специальной подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. С. Школяров. – М., 1992.
10. Archer B. The Three Rs / B. Archer // Design Studies. – 1979. – Vol. I. – № I.

РЕЗЮМЕ

Молчанова В. В. Анализ развития проектировочного мышления в заведениях художественного и художественно-педагогического образования за рубежом: позитивы для применения.

Анализ существующих методик обучения основам проектировочной культуры в зарубежных школах показал, что фундаментом воспитания всесторонне развитой личности, является проектировочная деятельность, которая формирует такие свойства человеческой психики как целеполагание, прогнозирование и предвидение результатов, обеспечивает развитие коммуникабельности, умение мобилизовать собственный опыт, раскрывает креативные возможности ученика, которые остаются в привычных условиях невостребованными. Проектировочное мышление может быть сформировано только с помощью специальных методов и образовательных технологий, которые необходимо выделить в особый предметный цикл. Важнейшим при этом является единство преподавания всех общеобразовательных дисциплин через внедрение учебных задач, которые определяются как проект.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, художественное образование, проектно-художественное образование, проектировочная культура, креативные технологии, проектировочное мышление, творческое мышление, творческая проектная деятельность, проект, дизайн.

SUMMARY

Molchanova V. The Analysis of Project Thinking Development in the Institutions of Art and Artistic and Pedagogical Education in Foreign Countries: Positive Aspects for Application.

The purpose of this article is to consider and outline the historical and theoretical aspects of the available global experience in order to analyze the development of project thinking of the students of various art and art and pedagogical education establishments in its practical aspect. To achieve this goal theoretical and analytical-synthetical methods of research have been applied.

The theoretical basis for methodologies of study and the practical experience in creation of a learning and creative environment to promote effective formation of project thinking of the students has been taking place in the Italian school of design, Riccardo Dalisi being one of its bright representatives. The primary experience in implementing basics of project work at education establishments of various degrees belongs to Great Britain, where this issue was developed by Bruce Archer and Nigel Cross. Special attention should be paid to the experience of developing project thinking of the students within the art education system of Japan where the teachers bring up children in accordance with the formula «head – heart – hands». In Russia the issues of developing design thinking have been studied by I. N. Abaeva, O. G. Kulikov, V. F. Sydorenko and V. S. Shkoliarov.

The analysis of modern methodologies in teaching basics of project culture at foreign schools has shown that the corner stone in bringing up an all-round person is the project activity which forms such properties of human psychology as definition of objectives, forecasting and prediction of the results, ensures the development of interpersonal skills and the ability to mobilize a person's own experience, and helps to discover the creative abilities which remain unrequested in common conditions. The entire system of education in foreign countries is aimed at development of a personality who can implement any creative idea with the help of project thinking, emotional perception and masterfulness.

Based on the experience of the foreign countries in the development of project thinking of the students of educational establishments of various degrees we can conclude that the project culture can be formed and should be formed since childhood as a constituent element of any education.

Project thinking can be formed only with the help of special methods and education technologies which need to be subdivided into a particular set of the subjects. The most important thing in this aspect is the unity of teaching all liberal arts through implementation of study assignments defined as projects.

Key words: art and pedagogical education, art education, art and project education, project culture, creative technologies, project thinking, creative thinking, creative project activity, a project, design.