

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»  
Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»

**В. А. Федоров, В. П. Фалько**

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ  
ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Екатеринбург  
РГППУ  
2010

УДК 378. 147  
ББК Ч 44. 951 р3  
Ф 33

**Федоров В. А.** Художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна: проблемы формирования [Текст]: монография / В. А. Федоров, В. П. Фалько. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 166 с.

ISBN 978-5-8050-0397-5

Представлена структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции, разработанная на основе анализа содержания образования педагога профессионального обучения в области дизайна.

Монография адресована научным сотрудникам и аспирантам, исследующим проблемы подготовки профессионально-педагогических кадров, преподавателям и студентам, осваивающим специальность «Профессиональное обучение (дизайн)».

Рецензенты: проф., канд. архитектуры, заслуженный архитектор России, член Союза архитекторов России С. А. Дектерев (ГОУ ВПО «Уральская государственная архитектурно-художественная академия»); доц., канд. пед. наук, член Союза дизайнеров России В. П. Климов (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Исследования выполнены при поддержке РГНФ (грант РГНФ 07-06-0060а «Разработка компетентностной модели подготовки специалистов по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков»).

ISBN 978-5-8050-0397-5

© ФГАОУ ВПО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2010

© Федоров В. А., Фалько В. П., 2010

## Введение

На современном этапе социально-экономического развития общества изменяются требования к качеству профессиональной подготовки студентов вуза. В настоящее время от молодого специалиста требуется не только умение использовать имеющиеся знания и приобретенные профессиональные навыки, но и сформированность личностных качеств, необходимых для осуществления успешной деятельности в изменяющихся условиях современного производства и образовательного процесса.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. в качестве приоритетной выдвигается задача подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, ответственного, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В современном обществе ведутся активные поиски наиболее эффективной системы формирования высокопрофессиональных специалистов, способных к быстрой ориентации и адаптации на рынке труда, готовых к непрерывной самообразовательной деятельности и профессиональному творчеству. Для этого необходимы существенные изменения в содержании, методах, средствах, организационных формах образовательной среды, отвечающие индивидуальным особенностям обучаемого и отражающие специфику будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что «...основной задачей системы образования становится не столько подготовка специалиста, сколько обеспечение условий для становления личности, осваивающей культурный опыт человечества, осознающей свое место в обществе, способной к творческой профессиональной деятельности, к самоопределению, саморегуляции, саморазвитию в условиях непрерывности и преемственности образования. Отсюда следует, что новое образование предстанет как пространство свободной творческой коммуникации, охватывающей практически все сферы деятельности, а сама коммуникация в процессе творческого преобразования человеком мира неизбежно обретет проектный характер» [169, с. 118].

Интенсивное развитие науки и техники, вызвавшее глубокий переворот во всех отраслях производства, оказывает воздействие на все стороны жизни общества. Дизайн в настоящее время является одним из важнейших факторов, влияющих на формирование новой реальности, и занимает главенствующие позиции в жизни и деятельности человека.

*Актуальность исследования* вопросов подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна, в частности дизайна интерьера, обусловлена прежде всего социально-экономическими факторами: возрастающими темпами жилищного строительства, высоким уровнем технологии производства строительных и отделочных материалов, вариативностью типов жилища, изменением отношения человека к своему жилищу как к месту релаксации, возможностью участия человека в формировании среды своего обитания и т. д., что приводит к возрастанию потребностей самых разных категорий населения России в образовательных услугах в сфере предметно-средового дизайна. В том числе возросла и социальная потребность в педагогах профессионального обучения в области дизайна, обладающих уровнем профессиональной компетентности, соответствующим современным требованиям.

Функционирование и развитие внутри системы профессионально-педагогического образования обучающихся структур, связанных с областью дизайна, выявило актуальность задач совершенствования условий подготовки будущих специалистов.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что в основу модернизации образования положен компетентностный подход, направленный на подготовку выпускника, владеющего компетенциями, но в то же время пока не определены пути их формирования при подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна, недостаточно разработаны дидактические механизмы интеграции специальной отраслевой и психолого-педагогической подготовки.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования определена необходимостью разработки структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции (ХПК) будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна, что в целом направлено на обеспечение эффективности учебного процесса,



ориентированного на подготовку компетентного специалиста в предметной области «Дизайн». Учитывая, что формирование содержания профессионально-педагогического образования невозможно без процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний, в исследовании мы опираемся на системный и компетентностный подходы, принципы интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения как основу формирования целостной концепции профессионализации.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с тем, что при подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна формирование профессионально компетентного специалиста должно обеспечиваться рациональным сочетанием социально-гуманитарных, технических, психолого-педагогических и художественно-проектных составляющих содержания образования. Для этого необходимо выявить и обосновать требования к подготовке такого специалиста, в частности определить структуру и содержание формирования художественно-проектной компетенции, разработать учебно-методическое обеспечение, что позволит овладеть необходимыми знаниями и практически применять их для решения многообразных профессиональных задач.

В контексте федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения профессиональную компетентность педагога профессионального обучения в области дизайна мы рассматриваем как совокупность общекультурных (универсальных) и профессиональных (общепрофессиональных и специальных) компетенций. При этом общекультурные компетенции обеспечивают базовую эрудицию обучающегося, включая ценностную составляющую профессионально-педагогической деятельности. Профессиональные компетенции обеспечивают знание предмета, а также владение приемами и средствами обучения предмету (дизайн).

Предметом познания в деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна становятся богатство и красота средового окружения. Деятельность педагога профессионального обучения в области дизайна обладает значительным интегративным потенциалом: в ней объединяются педагогическая и собственно дизайнерская составляющие, что определяет ее бипрофессиональную направленность. В пе-

дагогической деятельности объединяются проектировочные, конструктивные, гностические, организационные и коммуникативные умения. Одна из сложнейших задач профессиональной подготовки дизайнера состоит в осмыслении наиболее общих принципов дизайна как вида творческой деятельности, так как дизайн-проект воспроизводит достижения широкого круга человеческого знания, куда входят эргономика, психология, социология, экология, философия, эстетика и т. д.

Таким образом, бипрофессиональная направленность деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна, включающая художественно-проектный и психолого-педагогический аспекты, обеспечивается совокупностью знаний, умений и личностных качеств, позволяющих профессионально владеть как законами художественного и проектного творчества, так и способностями к организации учебно-производственного и учебно-воспитательного процессов.

Если дизайнер позиционируется как специалист, работающий в сфере дизайна и обеспечивающий высокие потребительские свойства, эстетические качества изделий промышленности и образуемой ими предметной среды (В. Р. Аронов, Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко), то специфика деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна основывается на знаниях, умениях, а также на владении средствами и приемами осуществления психолого-педагогической и художественно-проектной деятельности.

Теория и педагогическая практика дизайн-образования в настоящее время активно развиваются, их становлению посвящены труды В. П. Климова, С. М. Кожуховской, Е. В. Ткаченко и др. Однако в связи с тем, что подготовка педагога профессионального обучения в области дизайна начала осуществляться сравнительно недавно, очевидна необходимость исследования проблем, связанных с ее развитием.

В контексте темы исследования нами проанализированы труды, в которых рассматриваются проблемы развития профессионально-педагогической компетентности (А. С. Белкин, В. Н. Введенский, Э. Ф. Зер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур и др.), модернизации и оптимизации процесса обучения специалистов (Ю. К. Бабанский, А. П. Беляева и др.); вопросы профессиональной подготовки педагогов (В. П. Беспалько, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), подготовки специалистов в области дизайна (О. И. Генисаретский, К. М. Кантор, Г. Б. Минервин, С. О. Хан-Магомедов и др.); методологические

основы образования, в частности системный подход (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг и др.), принципы интеграции (В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, Н. К. Чапаев и др.), непрерывности и многоуровневости образовательного процесса (С. Я. Батышев, Б. С. Гершунский, А. Я. Найн, А. М. Новиков и др.). Также проанализированы работы Л. Д. Давыдова, В. В. Евдокимова, Т. А. Загрявной, Н. В. Квач, Т. В. Озеровой, О. Ю. Прудовской, Р. С. Силкина, Т. М. Степановой, направленные на совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения, в том числе с позиции компетентностного подхода.

Проблема формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна имеет важное значение для будущей профессиональной деятельности специалиста. Практическую значимость эта проблема приобретает в связи с принятием Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где обозначена ориентация на компетентностный подход, задачами которого в области профессиональной подготовки являются улучшение взаимодействия образовательных учреждений с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания и методического обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, объективные факторы, такие как ориентация системы образования на компетентностный подход, потребность в совершенствовании условий, обеспечивающих повышение эффективности и качества подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, востребованность специалистов-дизайнеров, определили необходимость внимательного осмысления и уточнения требований, предъявляемых к педагогу профессионального обучения в области дизайна.

Настоящее исследование затрагивает в первую очередь художественно-проектный аспект деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна как представляющий предметную составляющую его деятельности (чему учить).

*Целью исследования* является теоретическое обоснование и разработка структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна.

Формирование профессиональных способностей, а именно художественно-проектной компетенции, требует научного обоснования

ее структуры и содержания, уточнения самого понятия художественно-проектной компетенции и выявления условий ее формирования.

В исследовании введено следующее ограничение: структура и содержание художественно-проектной компетенции и условия ее формирования у педагога профессионального обучения в области дизайна рассматриваются на примере специализации 030502.04 Дизайн интерьера.

Для осуществления поставленной цели в нашем исследовании необходимо было решить следующие задачи:

1) провести анализ теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна интерьера и выявить особенности такой подготовки;

2) разработать структурно-содержательную модель формирования художественно-проектной компетенции будущих специалистов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение (дизайн)»;

3) выявить комплекс организационно-педагогических условий реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна;

4) разработать методику интегральной оценки уровня сформированности художественно-проектной компетенции будущего специалиста.

*Теоретико-методологическую основу исследования составили:*

- исследования, посвященные философскому осмыслению современных тенденций в образовании (Л. А. Беляева, Б. С. Гершунский, С. Л. Королев и др.);

- системный подход и системный анализ (А. В. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Ф. П. Перегудов, А. И. Уемов и др.);

- теоретические основы компетентностного подхода (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.);

- современные принципы изучения процессов интеграции в системе профессионально-педагогического образования (В. И. Загвязинский, Н. К. Чапаев);

- исследования в области истории, методологии и теории дизайна (В. Л. Глазьев, К. М. Кантор, Г. Б. Минервин, С. М. Михайлов, В. Ф. Сидоренко, С. О. Хан-Магомедов и др.), а также методологии архитектурного, дизайнерского и художественного проектирования (Б. Г. Бархин,

А. В. Степанов, В. Т. Шимко и др.) и теории творческой деятельности (Т. С. Альтшуллер, Л. С. Выготский, С. А. Новоселов и др.);

- разработки по проблемам профессионального и профессионально-педагогического образования (С. И. Архангельский, С. Я. Батышев, П. Ф. Кубрушко, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.), психологического сопровождения профессионального становления и развития личности (Н. С. Глуханюк, Л. М. Митина и др.);

- технологии и методики моделирования образовательного процесса (А. Я. Найн, П. И. Пидкасистый, В. А. Слостенин, Н. Н. Тулькибаева, Н. Е. Эрганова и др.).

Мы полагаем, что формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна будет эффективным при внедрении в процесс профессиональной подготовки структурно-содержательной модели, нацеленной на формирование указанной компетенции в соответствии с современными требованиями к специалисту в области дизайна. Реализация структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции будет успешной при обеспечении таких организационно-педагогических условий, как: 1) применение принципа интеграции дисциплин отраслевой и специальной подготовки; 2) проектирование содержания обучения на основе изучения профилирующей дисциплины; 3) включение в процесс обучения художественных и проектно-творческих задач реальной направленности. Для оценочной диагностики уровня сформированности художественно-проектной компетенции, определяющей готовность педагога профессионального обучения в области дизайна к самостоятельной художественно-проектной деятельности, необходима разработка методики интегральной оценки.

## Глава 1

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

### 1.1. Система подготовки специалистов в области дизайна на современном этапе и ее развитие

На рубеже XX–XXI вв. в условиях мирового кризиса образования и культуры создается новая парадигма образования, в основе которой лежит представление о гуманистическом типе личности, модель культуросообразности человека, не только потребляющего культурные ценности, но и развивающего их, человека как самоценности, как цели, а не средства общественного развития [4].

Научно-техническая и информационная революции конца XX столетия в значительной мере изменили условия и характер социально-экономического развития. Сегодня развитие науки и высокотехнологичных секторов производства становится основным источником экономического развития и богатства нации. В условиях перехода к постиндустриальному, информационному обществу человек, живущий и действующий в постоянно меняющемся мире, должен быть способен к самостоятельному поиску и принятию решений, к ответственным поступкам, к самореализации в различных жизненных ситуациях, должен обладать необходимыми компетенциями в профессиональной сфере деятельности для повышения своей конкурентоспособности. Реализация данных требований существенно меняет заказ, адресованный современному образованию.

Образование рассматривается во всем мире как процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни и обеспечивающий каждому самореализацию в личной, профессиональной и социокультурной сферах. Отсюда в основу разработки стратегии развития образования на предстоящий период должны быть заложены три матрицы: антропологическая, культурная, социумная. Образование понимается как процесс расширения возможностей компетентного выбора личностью своего жизненного пути. Первостепенной задачей и условием

модернизации российского образования является повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни [23, 85, 206].

Закон РФ «Об образовании» определяет образование в двух значениях: как социальный процесс и как систему. Так, под образованием «...понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [123, с. 3]. При этом система образования представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений [123].

Опора на образованность общества, ориентация на качество человеческого капитала являются условием развития всех секторов российской экономики. «Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [119, с. 18].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. в качестве приоритетной ставится задача подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильного.

Проводимые в системе высшего и среднего образования изменения позволяют говорить о том, что вуз сегодня ориентируется на многообразие образовательных потребностей, на личность обучаемого. Но современному специалисту нужно передавать не столько информацию как собрание готовых знаний, сколько метод их получения, анализа и прогнозирования. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора» [125, с. 5].

Образовательная политика отражает общенациональные интересы в сфере образования и вместе с тем учитывает общие тенденции мирового развития, среди которых можно выделить ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; демократизацию общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору [125, с. 3].

Цель реформ образования в России – создание условий для развития и саморазвития личности, привитие умений анализировать и принимать самостоятельные решения. Для этого необходимы существенные изменения содержания, методов, средств, организационных форм образования, отвечающие индивидуальным особенностям обучаемого и отражающие специфику профессиональной деятельности [73].

Если раньше задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового, стабильного производства с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции (это особенно соблюдалось в сфере строительства, архитектуры и дизайна), то сегодня ситуация становится иной: совершенствуются и меняются технологии, производство становится гибким, что требует от специалиста мобильности и непрерывного самосовершенствования.

В современных условиях научно-технического прогресса возрастают интеллектуализация и динамизм труда, а устаревание техники и технологии происходит в среднем каждые 4–5 лет. Обучение в профессиональном учебном заведении имеет примерно такую же продолжительность. Очевидно, что изучение материала, вошедшего в учебники, в значительной степени теряет профессиональную актуальность.

Образование должно отвечать экономическим и социальным аспектам общественного развития, учитывать прогноз возможных изменений спроса на различные группы товаров и услуг, профессиональные умения и навыки в целях более полного соответствия системы профессионального образования стремительным изменениям, происходящим в науке, технике, социально-экономической жизни российского общества. Составляющими содержания образования являются сфера социокультурной практики, отраслевая система, организованный процесс и определенный результат деятельности [86].



Важнейшим условием модернизации образования сегодня является уточнение его целей: не просто человек знающий (познавательный компонент), умеющий (прагматический компонент), но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору на основе иерархии ценностей и смыслов [23].

Следовательно, современное образование должно не только обеспечивать формирование у обучающихся определенной системы знаний, но и вследствие их постоянного и достаточно быстрого обновления развивать у каждого потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, т. е. способствовать самообразовательной деятельности.

Потребность в компетентных специалистах ориентирует формирование содержания современного профессионального образования на достижение стандартов международного уровня, непрерывность образования в течение всей жизни человека, переход от узкодисциплинарного обучения к междисциплинарному, обеспечение гибкости и мобильности профессионального образования с позиции освоения необходимых компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда и соответствовать требованиям работодателя. Таким образом, цель современного профессионального образования заключается не только в том, чтобы научить человека что-то делать, позволить ему приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями, сформировать у него способность эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях.

Профессионально-педагогическое образование относится к сложным системам и состоит из взаимосвязанных компонентов: принципов, целей, задач, содержания, средств, форм, методов и функций. В целом содержание профессионально-педагогического образования должно соответствовать (с определенным опережением) формируемой деятельности, следовательно, раскрывать и обеспечивать взаимосвязь и взаимодействие законов педагогики и законов развивающейся производственно-технологической деятельности. «Содержанием педагогической деятельности специалиста, подготовленного в системе профессионально-педагогического образования, является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности, характеризующейся, в частности, спе-

циальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями. Очевидно, что для успешности такой трудовой деятельности человеку требуется получить определенную подготовку, осуществляемую профессионально-педагогическими работниками. Данные обстоятельства обуславливают интегративность деятельности специалистов профессионального обучения, учитывающую взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических» [177, с. 22].

Подготовка педагога профессионального обучения – это формирование личности, способной к эффективной деятельности в сфере профессионального образования, к реализации всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций [142].

Содержание подготовки педагога профессионального обучения определяется спецификой предметной деятельности, особенностями организации профессионально-педагогического образования. Формирование содержания профессионально-педагогического образования невозможно без процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний. При этом предметными знаниями становятся отраслевые «...как носители законов развивающегося производства, а педагогические знания являются методологическими, обеспечивающими применение производственной подготовки специалиста в его практической деятельности» [177, с. 123].

Целостная концепция профессионализации, выступающая в качестве ведущего ориентира при разработке основных компонентов содержания обучения, является теоретической основой любой системы профессиональной подготовки и требует определения основных методологических подходов. В настоящее время в отечественной и зарубежной практике широко распространены следующие методологические подходы к образовательному процессу: акмеологический, гуманистический, деятельностный, интегративный, диагностический, информационный, коммуникативный, компетентностный, культурологический, личностно ориентированный, практико-ориентированный, системный, синергетический, средовой и т. д.

Исходя из определения подхода как «...методологической ориентации педагога, побуждающей к использованию определенной ха-

рактерной совокупности взаимосвязных идей, понятий и способов педагогической деятельности» [145, с. 69], в нашем исследовании мы опираемся на комплексный подход, предполагающий «...учет и анализ множества взаимосвязанных элементов педагогического процесса» [145, с. 71], и выделяем системный, компетентностный, личностно-деятельностный и акмеологический подходы.

Среди насущных проблем развития современной науки одно из первых мест занимает проблема интеграции научных знаний. В условиях быстрого роста объема научных знаний особое значение приобретает разработка методов получения новых научных знаний и способов быстрого овладения ими. Сегодня наука переживает глобальный кризис, обусловленный, впрочем, всей историей ее развития: чрезмерная дифференциация знаний не позволяет создать целостную картину мира, дальнейшее же продвижение «вглубь» бесперспективно. Именно «фрагментарность» научного знания составляет одну из главных методологических проблем науки, поэтому системный подход к наукам играет немаловажную роль в гармоничном развитии личности для формирования целостной картины мира [84].

*Системный подход* к образованию – способ теоретического представления и воспроизведения объекта как системы. Понятия и принципы системного подхода помогают строить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики этих предметов, таким образом, способствуя формированию конструктивных исследовательских программ. Системный подход предполагает необходимость разработки личностного аспекта системы подготовки специалистов, учета интересов, склонностей обучающихся, их потенциальных возможностей [12].

Системный подход основан на принципе интеграции как ведущем принципе развития современных образовательных систем. Системный подход, с позиций которого интеграция рассматривается как «система систем, результат систематизации более высокого порядка» [145, с. 451], ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую структуру. Н. К. Чапаев, в частности, определяет интеграцию как направление деятельности, при котором объединяется ряд важ-

нейших объектов системы, что предполагает рассмотрение педагогических явлений как целостных образований [186].

Резко возросшие требования к качеству подготовки выпускаемых высшей школой специалистов, необходимость междисциплинарного подхода к решению сложных вопросов, нарастание глубины и масштабности проблем при ограничении сроков, отводимых на их решение, и ресурсов – все это говорит о необходимости и неизбежности развития системного мышления. Знания, не связанные между собой в единую систему, не позволяют сформировать у студентов обобщенные методологические подходы к решению задач науки и практики.

Применение системного подхода и в обучении, и в жизни, и в профессиональной деятельности позволит сегодняшнему студенту и будущему специалисту совершать меньше ошибок, правильно формулировать свои цели и обеспечивать их выполнение; оптимально по затратам (временным и денежным) изучать любые системы; эффективно управлять системами; правильно создавать новые системы любой природы; повышать качество своих решений и сокращать время на процесс их принятия; наконец, прогнозировать события. Содержательные принципы системного подхода позволяют фиксировать недостаточность изучения традиционных дисциплин в процессе подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна для постановки и решения новых задач его будущей деятельности.

*Компетентностный подход* напрямую связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

Компетентностный подход является способом достижения нового качества образования, он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты, содержательный ресурс развития, и это обуславливает новый подход к оценке образованности человека, так как только знания, умения и навыки уже не позволяют полностью показать, измерить уровень качества образования [24, 32, 67, 71, 140].

К актуальным направлениям реализации компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании относятся трансформации сложившейся модели подготовки кадров, модернизация содержания образования, создание технологий развивающего образования и диверсификации взаимодействия педагогов и обучаемых [68].

*Личностно-деятельностный* подход (как средство становления и развития субъектности личности) предполагает формирование личности будущего специалиста как профессионала через организацию различных видов деятельности в процессе подготовки, максимально приближенной по содержанию к условиям будущей профессиональной деятельности [145].

*Акмеологический* подход предполагает ориентацию на максимальную творческую самореализацию преподавателя и обучаемого в различных жизненных сферах. Личность специалиста рассматривается прежде всего как субъект деятельности, активно ищущий и создающий условия для успешной самореализации, осуществления возникших и поставленных им самим задач [90].

Принимая во внимание, что каждый из вышеперечисленных подходов относительно самостоятелен, имеет свои характерные черты, а также учитывая, что формирование содержания профессионально-педагогического образования невозможно без процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний, считаем, что базовыми в нашем исследовании являются *системный* и *компетентностный* подходы как основные подходы к разработке целостной концепции профессионализации.

Осмысление проблемы подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна в контексте модернизации содержания профессионального образования, ориентированного на компетентностный подход, требует объемного видения дизайна как человеко-творческой деятельности.

Попытки определить дату возникновения индустрии дизайна предпринимались неоднократно. Одна из первых концепций трактует дизайн как обязательный атрибут созданного человеком объекта – извечное качество вещей. Это объясняется тем, что одним из первых видов дизайна был промышленный дизайн. Но сводить целую индустрию к приданию внешней формы объектам искусственной среды неправомерно. Другие концепции называют точную дату возникновения индустрии дизайна: в Германии – 1907 г., в США – 1929 г. и т. д. [43].

Слово «дизайн» свою историю начинает от итальянского *disegno* (этим понятием в эпоху Ренессанса обозначали проекты, рисунки, а также лежащие в основе работы идеи). Позднее, в XVI в., в Англии появляется понятие *design*, которое дошло до наших дней и перево-

дится на русский язык как «замысел, чертеж, узор», а также как «проектировать, конструировать».

Существует несколько определений дизайна. В 1969 г. на конгрессе ИКСИД (ICSID) – Международного совета по промышленному дизайну – принято определение, предложенное еще в 1959 г. президентом этой организации, ученым и педагогом знаменитой Ульмской школы дизайна в Германии Томасом Мальдонада: «Дизайн является творческой деятельностью, цель которой – определение формальных качеств предметов, производимых промышленностью; эти качества формы относятся не только к внешнему виду, но главным образом, к структурным и функциональным связям, которые превращают систему в целостное единство (с точки зрения как изготовителя, так и потребителя). Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которые обусловлены промышленным производством» [108, с. 30].

Очевидно, что данное определение содержит лишь то главное, что характерно для рассматриваемого явления. Во-первых, отмечается, что дизайнер решает свою задачу по созданию необходимых свойств вещей с помощью такого формирования исходного материала природы, которое обеспечивает (с помощью массового производства) получение продукта, одновременно удовлетворяющего интересам производителя (изготовителя) и потребителя (покупателя). Во-вторых, подчеркивается, что благодаря пользе, приносимой продуктами дизайна, круг проектируемых с помощью художественного конструирования предметов массового потребления постоянно расширяется. Теперь уже почти нет предметов быта и оборудования для жилых, общественных и промышленных зданий, которые бы не были охвачены трудом дизайнера [110, с. 12].

Определение, сформулированное Н. В. Вороновым спустя более чем 30 лет, более полно отвечает современным представлениям: «Дизайн – органичное новое соединение существующих материальных объектов и (или) жизненных ситуаций на основе метода компоновки при необходимом использовании данных науки с целью придания результатам этого соединения эстетических качеств и оптимизации их взаимодействия с человеком и обществом. Это определяет наличие присущих дизайну социальных последствий, проявляющихся в содействии общественному прогрессу и формированию личности. Терми-

ном “дизайн” может определяться собственно замысел (проект), процесс его реализации и полученный результат» [36, с. 16]. Г. Б. Минервин обобщил понятие, определив дизайн как специфическую деятельность, связанную «...с проектированием всех объектов среды, окружающей человека: от предметов обихода до орудий производства, от убранства жилых помещений до комплексного оборудования промышленных предприятий» [110, с. 13]. Дизайн – это не только создание отдельных вещей для рынка, но и такая творческая деятельность, целью которой является формирование гармоничной предметной среды в целом, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека.

Развитие дизайна во второй половине XX в. позволяет исследователям говорить о нем как о синкретическом виде творческой деятельности, основная цель которой – функциональная организация внешней среды, в том числе предметной, коммуникативной, политической и т. д. [35].

Данное определение основано на базовом признаке, позволяющем в любом контексте отличить произведения дизайна от произведений изобразительного или декоративно-прикладного искусства, – признаке функциональности. При этом дизайн имеет ряд общих моментов с художественной деятельностью человека, отмеченных в исследованиях по педагогике, психологии искусства, художественной педагогике:

- продукт деятельности – целостность логического и образного, эмоционального и рационального, материального и духовного, теоретического и практического;
- результат деятельности обязательно связан с преобразованием самих субъектов деятельности – восприятием (созданием, воссозданием) художественного продукта;
- предмет деятельности учащегося – явление, которому присущи образность, метафоричность, эмоциональность;
- за субъектом деятельности закрепляются такие качества, как оригинальность индивидуально-личностного выражения чувств и отношений, восприимчивость к своеобразию художественных проявлений другого, способность к художественному диалогу [37, 132, 153].

Дизайн, безусловно, является лишь одним из видов деятельности, формирующих личность и общество. Но важность его огромна еще и потому, что в сфере дизайна воздействие на личность происходит

в неявной, часто не осознаваемой потребителем форме. Дизайнер создает проект того или иного изделия для человека в соответствии с его потребностями, предпочтениями, вкусами, обусловленными культурой общения. В свою очередь, проектируя предметы и создавая предметную среду в целом, дизайнер «проектирует» и самого человека.

Культурологический и культурологический подход к определению функций дизайна был свойственен как международным тенденциям, так и отечественному дизайну второй половины XX в. Культурный образец в схеме дизайнерского подхода значился первичным (изначальным). «...С точки зрения дизайнера, предметный мир делится не по техническому (отраслевому) принципу, а по сферам и образам жизнедеятельности человека: сфера труда, отдыха, общения, обслуживания массовых действий, дома и семьи, игр, спорта и т. д. Итак, определяется цель дизайна – включать продукты техники в мир человеческой культуры путем создания культурных образцов промышленных изделий и комплексов вещей, способность формирования гармоничной предметной среды для человека. Возможность реализации этой цели зависит от конкретных условий социального формирования дизайна» [156, с. 12].

С развитием передовых информационных технологий конца XX – начала XXI в. перед обществом с особой остротой встали вопросы сохранения не только этнографического, художественного наследия, но и проектного потенциала человека. Современные ученые отводят дизайну приоритетную роль в деле развития и сохранения проектной культуры, понимаемой как комплекс навыков, знаний и опыта, накопленного человечеством в изобретательской, преобразовательной и исполнительской деятельности. В частности, теоретик дизайна О. И. Генисаретский писал, что проектная культура – это высший уровень сферы дизайна, надстраивающийся над текущим проектным процессом преобразования среды, над такими его составляющими, как проектирующие сообщества, проектное хозяйство, проектируемые части среды, и, разумеется, над инфраструктурой дизайна, т. е. функциональными службами, обеспечивающими нормальное течение проектного процесса. Проектная культура – надуровень проектного процесса. При этом культура диалектического мышления предполагает наличие в дизайнерской деятельности определенной системы знаний и художественной культуры, адекватной уровню культуры общества [40].



В своей работе «Диалектика дизайна» Р. А. Шеин отмечает, что XXI в. ознаменовался для дизайнерской, архитектурной и художественной деятельности эстетическо-технологическим полигоном идей и практик, особым полифоническим строением неисчерпаемости эстетического в мегасистеме «естественное – искусственное» [191, с. 3]. Диалектика дизайна как проявление общих и специфических профессиональных закономерностей дизайнерской деятельности если не связана напрямую с теорией познания и преобразования, то все же имеет в течение многих лет формировавшийся историко-культурный эволюционный путь, в том числе и путь «самодвижения». Причем теория дизайна не делает резкого разграничения между метафизической и диалектической культурой мышления при анализе функционирования дизайнерских проблем, определении их «вечных источников», потенциалов и закономерностей построения, разработке собственных исследовательско-проектных программ [191].

Понимание научного потенциала дизайна в философском аспекте имеет прежде всего методологическое значение для решения футурологических задач. Существует несколько аспектов философского видения узловых, стратегических социально-экономических, эстетических и творческих проблем дизайна: рассмотрение дизайна (теории и методики профессионального дизайна) как равноправного компонента в контексте философских учений; тенденции нахождения в дизайнерских теоретических работах концептуальных установок и идей философского, методологического содержания, в том числе и в области теории тотального проектирования; определение с позиции тенденций «эстетизации разума» эстетической сущности, миссии дизайна (как в художественном, так и в эвристическом, гуманитарном смысле) [191].

Дизайнерская культура в современном обществе позиционируется как одна из базовых составляющих совокупной организующей и преобразующей деятельности человека. Практика дизайнерского проектирования, являясь своеобразным катализатором научно-технической и эстетической деятельности, интерактивно направлена на создание синтезированных, эмерджентных, искусственных образований. Сегодня становление конкурентоспособного российского производства в значительной мере зависит от развития дизайнерской культуры. Одним из самых эффективных средств развития и широкого распространения дизайнерской культуры являются учреждения системы

общего и профессионального образования, что требует соответствующего кадрового обеспечения [169].

Отсюда очевидна высокая значимость как профессионального, так и профессионально-педагогического образования в области дизайна.

Социальная потребность в педагогах профессионального обучения в области дизайна, способных своевременно решать профессиональные задачи на современном уровне, определила и актуализировала интерес не только к личности педагога, но и к углублению его знаний, умений и навыков в рамках профессионально значимых дисциплин.

Предметом познания в деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна является все богатство и красота среднего окружения. Красота и целесообразность должны пронизывать весь предметный мир человека. Эта цель достижима, она может быть претворена в жизнь благодаря прогнозированию, проектированию и планированию, соединение чего даст ключ к управлению созданием сложных комплексов предметного мира, в рамках которых протекает жизнь общества и человека [73, 191].

«Объяснить, обрисовать, научить замечать и анализировать красоту предметной среды окружения в процессе обучения и проектного творчества может только специалист, содержание подготовки которого включает именно эти задачи. Таковым и является дизайнер-педагог, способный реализовать себя и в качестве педагога профессионального обучения в области дизайна, обладающий интегрированными качествами профессии и творческим, системным проектно-образным мышлением» [170, с. 44].

Важным результатом процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна является системность формирования компетентной, профессионально ориентированной личности, способной к самореализации и самосовершенствованию на основе интеграции психолого-педагогических и предметно ориентированных знаний.

Уточняя особенности подготовки дизайнера как специалиста-проектировщика и как педагога профессионального обучения в области дизайна в зависимости от специфики профессиональной деятельности, считаем необходимым обратиться к истории вопроса.

В истории дизайн-образования ярко обозначены 20-е гг. XX столетия – время зарождения теорий профессионального образования

в области дизайна, давших импульс развитию современного дизайн-образования. Так, крупнейшим явлением в мировой художественной культуре стала основанная Вальтером Гропиусом в 1919 г. архитектурно-художественная школа Баухауз. Ведущим педагогическим принципом этой школы являлось соединение обучения и ремесла. Вводный курс В. Гропиус поручил вести молодому швейцарскому художнику Иоганесу Иттену. В этом курсе, как И. Иттен пишет в своей книге «Мой форкурс в Баухаузе и других школах», ставились следующие задачи:

1) пробудить творческие силы и вместе с ними художественные способности обучающихся, сделав так, чтобы личные переживания и особенности восприятия каждого определяли своеобразие их работ;

2) облегчить студентам выбор их будущей профессии. В этом особенно должны были помочь занятия с различными материалами, обладающими разными текстурами. Каждый из студентов должен был определить, какой из материалов больше ему по душе, что именно соответствует его творческому «я» – дерево, металл, стекло, камень, глина или ткань;

3) познакомить студентов с основами художественной композиции, без чего нельзя стать профессионалом. Законы формы и цвета открывали студентам мир объективных начал искусства. Втягиваясь в работу, они постепенно овладевали тем, как научиться в своих произведениях сочетать субъективное и объективное в решении проблем формы и цвета [74, с. 9].

Таким образом, очевидно, что при постановке задач, направленных на формирование профессиональных качеств, И. Иттен параллельно решает задачу формирования и личностных качеств обучаемых и развивает их способности к восприятию, анализу и синтезу.

Именно на 1920-е гг. приходится этап формирования дизайна (производственного искусства) в Советской России, наиболее авторитетные творческие концепции которого проявились во ВХУТЕМАСе (Высшие художественно-технические мастерские), где был подготовлен первый отряд советских дипломированных дизайнеров под руководством таких мастеров, как Владимир Татлин, Александр Родченко, Эль Лисицкий [181].

В 1920 г. во ВХУТЕМАСе производственники и конструктивисты получили реальную базу для осуществления своих идей. Они пре-

следовали как минимум три цели: во-первых, это «объективизация» процесса обучения художественным дисциплинам; во-вторых, сближение различных видов искусства и выработка общей методик их преподавания; в-третьих, сближение художественной и материальной культуры с массовым индустриальным производством. Обучение во ВХУТЕМАСе строилось от общего художественно-пластического образования через специальное художественное к профессиональному образованию. Изучив простейшие элементы, можно было в дальнейшем переходить к решению более сложных композиционно-содержательных задач. Целью ВХУТЕМАСа была «...подготовка художников-мастеров высшей квалификации для промышленности, а также инструкторов и руководителей для профессионально-технического образования» [112, с. 264]. Принципы – конструктивность, функциональность, экономичность материалов и конструкций – реализовались в конкретных заданиях.

Таким образом, в начале 1920-х гг. в сфере художественного образования развивалась система обучения, основанная на концепции элементарного построения формы произведений искусства и реальных предметов.

Спецификой ВХУТЕМАСа, отличавшей его от других вузов, была чрезвычайная активность студентов в определении творческой направленности вуза. Студенты ощущали себя раскованно и принимали равное с преподавателями участие в общественной жизни вуза. Такая необычная самостоятельность студентов многократно усиливала творческий потенциал ВХУТЕМАСа как генератора новых формообразующих и стилеобразующих идей, превращала его в катализатор этих идей.

Тем не менее подготовка профессиональных дизайнеров в России достаточно долгое время осуществлялась в очень ограниченных масштабах. Да и само слово «дизайн», ставшее «легитимным» только в начале 70-х гг. XX в., было заменено словосочетаниями «техническая эстетика», «художественное конструирование». Функции дизайнера на производстве выполняли, как правило, специалисты с инженерным или архитектурным образованием. Поэтому зачастую и сегодня дизайн как вид деятельности рассматривается в рамках обыденно-практического и традиционно-профессионального сознания. В действительности же основная задача как общества в целом, так и специ-

алистов в сфере профессионального образования в частности состоит в том, чтобы осознать творческие возможности дизайна не только как вида производственно-практической деятельности, но и как инструмента социально-культурного творчества [44, 147, 191].

Анализируя эволюцию функций и направлений дизайна, отметим, что на начальном этапе включения дизайна (производственного искусства) в систему образования деление студентов велось по направлениям: столярное дело, гончарное ремесло, металлообработка, ткачество, графика (полиграфия). Лишь к середине XX в. перечень специализаций был значительно расширен. Появились такие специализации, как «Эмали», «Дизайн одежды», «Дизайн интерьера», далее – «Дизайн архитектурной среды», «Ландшафтный дизайн», «Дизайн прически», «Арт-дизайн», а также основанные на современных компьютерных технологиях направления: «Web-дизайн», «Телевизионный дизайн» и др. Сформировался новый вид дизайна – системный дизайн. Его основа – комплексное проектирование всех направлений деятельности по созданию и функционированию объекта, конструирование всех его составляющих, научная организация труда. Постепенно выделяется новое направление дизайн-деятельности, где дизайнер предстает руководителем созданной им группы специалистов, поэтому данный уровень развития дизайна был определен как дизайн межпредметных связей. Принципиальным моментом является возникновение нон-дизайна (проектирование межличностных отношений), конечный продукт которого – документ, текст.

В последние десять-пятнадцать лет глобальное усложнение созданной человеком среды обитания расширило границы дизайна до разработки средовых и отраслевых программ, а также комплексных проектов жизнедеятельности, реализация которых возможна на государственном уровне. Сегодня дизайн пытается выйти на новый уровень – мегадизайн человека. Такие гуманистические проекты осуществляют крупные международные организации [138].

Тем не менее разнообразие возникающих сегодня новых специализаций и направлений дизайна настораживает. Философски осмысливая феномен дизайна, Р. А. Шенн отмечает: «Социально-экономический плюрализм XXI в. в России, породивший “демократизацию дизайна” (“прилагательный дизайн”, “внешний дизайн”, “карликовый дизайн”, “евродизайн”, “дизайн ногтей” и т. д.), открыл шлюзы пото-

ку “псевдодизайна” и организационным прилипалам» [191, с. 3]. Остается полагать, что целостное осмысление феномена дизайна, несмотря на его разноплановость, полифункциональность и многообразие, – это работа для теоретиков будущего.

Новейшая концепция дизайн-образования и обучения дизайнеров призвана преодолеть объективную разноплановость дизайна установкой на освоение методов собственно проектной деятельности. Такая постановка цели диктуется расширением сферы дизайн-проектирования, усилением разнообразия объектов дизайна. Динамизм профессии дизайнера и социально-экономический динамизм требуют профессиональной подготовки, опережающей практику. Поэтому акцент делается не только на умении проектировать все или что-то, но и на усвоении общих, универсальных основ проектной деятельности. Отказ от узкой специализации выпускника и ориентация на подготовку специалиста широкого профиля вступают в противоречие с практикой дизайна, демонстрирующей потребность в профильной специализации.

Объективный процесс развития современной цивилизации, наступление электронных информационных технологий и кибернетизация многих видов деятельности задают ритм освоения новых технологий, в том числе средствами и методами дизайнерского проектирования. Проблемы интеграции и взаимосвязи исследовательско-проектной деятельности (инженерное, архитектурное, дизайнерское проектирование) в конце XX в. из категории пророческой на основании опыта и электронного моделирования переросли в реальные методологические и методические факторы и предпосылки формирования теории системного проектирования [191, с. 21].

Сравнивая профессию дизайнера-проектировщика и педагога профессионального обучения в области дизайна, прежде всего отметим, что профессия дизайнера базируется на проектной деятельности, органично связана с социальным, экономическим и научно-техническим прогрессом и в этом смысле составляет неотъемлемый элемент управления его развитием. В сущности, дизайн представляет собой проектирование прогресса через предметный мир. Важность этой деятельности можно оценить в полной мере, если учесть, что предметный мир обладает громадной силой обратного воздействия на человека и общество, формирует определенное отношение людей к окружа-

ющей их природной и искусственной среде, воспитывает в интеллектуальном, эстетическом и этическом отношении.

Одна из сложнейших задач профессиональной подготовки дизайнера состоит в осмыслении наиболее общих принципов дизайна как вида творческой деятельности, так как каждый дизайн-проект контекстуально воспроизводит достижения самого широкого круга человеческого знания – эргономики, психологии, социологии, философии, эстетики, религии и т. п. Дизайнер выполняет миссию хранения и передачи информации о предметном национально-культурном ядре, а вся совокупность предметов представляет собой одну из форм бытия всех видов деятельности, всех форм сознания, включающих в себе ценности и нормы культуры данного общества [79].

Содержанием практической деятельности дизайнера является художественное конструирование, что включает художественную и проектную составляющие. Дизайнер создает эстетически выразительную, рационально и целесообразно построенную форму. Для этого студент-дизайнер учится анализировать средствами графики логику и закономерности конструкции, структуры формообразования объема в пространстве, выявлять и воспроизводить многообразные, зачастую сложные пространственно-конструктивные связи пластической формы. Проектируя окружающую предметную среду, дизайнер должен чувствовать и уметь моделировать пространственно-масштабную взаимосвязь различных объектов, создавать, графически интерпретировать модели предметно-пространственной среды и ее элементов. Художественный аспект деятельности дизайнера предполагает знание законов художественного творчества и профессиональное владение ими. Будущий дизайнер должен обладать уверенным чувством формы, умением ее организовывать, интерпретировать и варьировать в соответствии с решаемой творческой задачей. Все эти требования современного дизайна демонстрируют, насколько внутренне богатой и динамичной должна быть личность дизайнера и насколько глубоко должны быть осмыслены подходы к профессиональной деятельности дизайнера.

Таким образом, основной проблемой обучения студента – будущего дизайнера является трудность соединения профильной подготовки (на начальном этапе) с универсальными положениями общей стратегии и тактики дизайна (на завершающей стадии обучения). Эта-

пы подготовки дизайнера-педагога могут совпадать с процессом подготовки дизайнера-специалиста. Но они отличаются по ряду целевых и содержательных позиций.

Создавая вещи и среду по законам красоты, дизайнер как специалист-проектировщик реализует свой вкус в композиции объекта, тем самым по-своему участвует в эстетическом воспитании. Известно, что эстетически значимая среда имеет способность воздействовать на аудиторию исподволь, формируя и развивая основные элементы ценностно-ориентационного сознания: эстетические чувства, вкус, оценку. Однако объекты дизайна – не предмет любования. Их потребление происходит без культурного посредника в процессе повседневной жизни. Имманентные эстетические качества объекта дизайна могут быть и не восприняты потребителем: отсутствует обратная связь. Процесс воспитания здесь коммуникативный, а не диалоговый, именно это принципиально отличает деятельность дизайнера-специалиста от деятельности дизайнера-педагога [169].

Профессионально-педагогическое образование (дизайн) – это, с одной стороны, процесс формирования специалистов, готовых к педагогической деятельности по конкретной профессии (дизайн), с другой стороны, «...самостоятельная система профессиональных знаний, навыков, умений и опыта» [177, с. 22–23].

Специфической задачей подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна является нахождение гармонического единства профессиональной и педагогической составляющих. Его деятельность связана с подготовкой дизайнерских кадров начальной и средней квалификации в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО). Профессиональная деятельность их выпускников преимущественно будет носить исполнительский или проектно-внедренческий индивидуальный характер. В системе НПО и СПО профильная специализация всегда конкретна, поэтому дизайнер-педагог, осуществляющий подготовку этих специалистов, сам должен иметь профильную подготовку, быть высококвалифицированным специалистом в какой-то конкретной области дизайна. А процесс его подготовки, построенный на принципе «от простого к сложному», должен изначально содержать и подчеркивать методические и дидактические установки.

Проблемы дизайн-образования раскрыты в современных исследованиях. В частности, можно отметить, что процесс формирования



специальности «Профессиональное обучение (дизайн)», ее теоретической и практической базы был сложным, так как не проводилась специальная подготовка квалифицированных кадров для системной организации дизайн-образования. «Ни один вуз в нашей стране не готовил преподавателей в области дизайна, отсюда и не было опыта преподавания, создания учебно-методической литературы, формирования содержания обучения, разработанных методик и т. д.» [169, с. 39].

Данная проблема начала решаться сравнительно недавно, только в последнее десятилетие XX в., сначала в рамках специальности 030500 Профессиональное обучение и специализации 030500.36 Дизайн в профессионально-педагогической деятельности с присвоением квалификации «дизайнер-педагог». Затем эта проблема находит свое решение в рамках самостоятельной специальности 030500.04 Профессиональное обучение (дизайн), что явилось ответом на потребность современного рынка труда, отражающего запросы общества, а также на потребность отдельных граждан самореализоваться в проектно-творческой профессии.

Профессиональное дизайн-образование решает задачу широкой фундаментальной подготовки дизайнеров в области теоретической и практической методологии проектирования, причем важнейшей составной частью профессии дизайнера является владение методами художественного и проектного моделирования, формообразования, техническими средствами, оборудованием и вспомогательным инструментарием для реализации художественно-проектного замысла.

Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу профессионального обучения в области дизайна определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма [66].

Готовность проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у педагога профессионального обучения в области дизайна аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений [101].

Одна из главных особенностей специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» состоит в том, что в основе формирования со-

держания подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна как на уровне учебного плана, так и на уровне учебного материала конкретного занятия лежит интеграция дизайнерской и психолого-педагогической подготовки специалистов, методико-технологического и педагогического знания. Также органичная интеграция призвана не только обеспечить последовательное качественное освоение обязательных гуманитарных, специальных и педагогических знаний, но и создать условия для развития новой профессионально-педагогической специализации для подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна.

Важным результатом процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна является не только сформированная система знаний, умений и обобщенных способов выполнения профессиональных функций, но и, прежде всего, профессионально ориентированная личность, способная к самореализации.

Другие особенности подготовки специалистов в области художественно-проектного творчества можно увидеть при сопоставлении понятий «профессионально-педагогическое образование», «педагогическое образование» и «инженерно-техническое образование» (табл. 1).

Таблица 1

Отличия видов высшего профессионального образования, содержащих элементы обучения изобразительному искусству, конструкторской и художественно-проектной деятельности

Особенности образования	Вид профессионального образования		
	Педагогическое (художественное)	Инженерно-техническое (дизайн)	Профессионально-педагогическое (дизайн)
1	2	3	4
Ориентация подготовки специалиста	На преподавание предметов («Изобразительное искусство», «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и т. д.)	На процессы и продукты производства товаров и услуг	На группу рабочих профессий, связанных с дизайном, учитывающих профессионально-квалификационные требования
Особенности технологичес-	Изучение частных методик, рецеп-	Знание отраслевых и кон-	Овладение приемами проектиро-

Окончание табл. 1

1	2	3	4
кой подготовки студентов к будущей деятельности специалиста	турное овладение методикой обучения предметам («Изобразительное искусство», «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и т. д.). Разработка собственных методик	кретных технологий, связанных с проектированием и производством товаров и услуг	вания и реализации собственных методик подготовки по рабочим профессиям, связанным с дизайном, и обязательное получение рабочей профессии
Реализация профессиональной направленности образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность, проявляющаяся в реализации частных и собственных методик в процессе педагогической практики в общеобразовательной школе	Ориентация всех учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства	Профессионально-педагогическая направленность на глубокую интеграцию дисциплин психолого-педагогического и дизайнерского (художественно-проектного) компонентов образования
Особенности профессиональной направленности выпускников	Репродуктивная педагогическая деятельность с допустимым варьированием содержания предмета и методики обучения в общеобразовательной школе	Конструирование, эксплуатация оборудования, проектирование объектов дизайна и технологий, внедрение технологий в промышленное производство	Педагогическо-проектировочная и художественно-проектная деятельность, связанная с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона; реализация собственных образовательных технологий, сочетание производственного обучения с производительным трудом

Сведения, представленные в табл. 1, показывают, что профессиональное поле педагога профессионального обучения в области ди-

зайна значительно расширено по сравнению с такими видами профессиональной деятельности, как общепедагогическая (изобразительное искусство и т. д.) и инженерно-техническая (промышленный дизайн) [177]. Деятельность педагога профессионального обучения в области дизайна интегративна. Она включает и педагогическую деятельность, связанную с изучением профессиональных дисциплин и методик обучения, и педагогическо-проектную, связанную с реализацией собственных технологий обучения, и профессиональную, связанную с овладением специализированной дизайнерской деятельностью, а также рабочей профессией (например, художник росписи по ткани).

Возрастание требований к качеству подготовки специалистов в современных профессиональных учебных заведениях обуславливает актуализацию повышения научно-теоретического и научно-методического уровней профессионального образования, в том числе и профессионально-педагогического в области дизайна. В учебном процессе это должно выразиться в создании соответствующих инновационных педагогических условий, включая и условия обучения дисциплинам специализации [177].

В соответствии с требованиями ГОС ВПО учебные планы содержат комплекс дисциплин, изучение которых необходимо для присвоения соответствующей квалификации. Количество часов, отведенных на изучение дисциплин общепрофессиональной и отраслевой подготовки, варьируется в зависимости от направления подготовки. Так, в содержании подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера) сопряжены психолого-педагогическая и художественно-проектная составляющие. Для специалистов же дизайнерских и архитектурно-строительных профессий доминирующей является художественно-проектная подготовка.

Сравнительный анализ учебных планов по направлениям подготовки 070600 Дизайн (квалификация «бакалавр дизайна», срок обучения – 4 года), 521700 Архитектура (квалификация «бакалавр архитектуры», срок обучения – 4 года) и специальности 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн), специализации 030502.04 Дизайн интерьера (квалификация «педагог профессионального обучения», срок обучения – 5 лет) [50, 51, 52] показал, что количество часов, отведенных на освоение дисциплин отраслевой подготовки, включая дисциплины специализации, при обучении бакалавров значительно больше,

чем при подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна, при меньшей продолжительности (4 года) обучения (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление объема отраслевой подготовки,  
включая дисциплины специализации

Время, отводимое на обучение	Присваиваемая квалификация		
	Бакалавр дизайна	Бакалавр архитектуры	Педагог профессионального обучения (дизайн)
Всего, ч / %	5219 / 111	5761 / 122	4709 / 100
Аудиторные занятия, ч / %	4880 / 205	3023 / 128	2370 / 100
Продолжительность обучения, лет	4	4	5

Данное сравнение является не вполне корректным, так как сравниваются разные образовательные стандарты – в одном случае для подготовки бакалавров, в другом – специалистов. Однако в нашем случае важно увидеть, что для подготовки профессионального проектировщика (дизайнера или архитектора) даже на уровне бакалавриата предусмотрен больший объем часов для освоения отраслевых и специальных дисциплин, чем для подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна.

В табл. 3 представлена выборка дисциплин отраслевой подготовки, включая дисциплины специализации (искусствоведческого, художественно-изобразительного и проектно-творческого циклов), из учебных планов, по которым ведется обучение для получения квалификаций «бакалавр дизайна», «бакалавр архитектуры» и «педагог профессионального обучения в области дизайна». Видно, что количество часов, отводимых на изучение дисциплин художественно-изобразительного, проектно-творческого и искусствоведческого циклов, при подготовке дизайнеров и архитекторов в среднем в два раза больше по сравнению со временем, выделяемым на освоение профессиональной (художественно-проектной) составляющей, в процессе подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна.

Таблица 3

Количество часов, предусмотренных для изучения отраслевых дисциплин (включая дисциплины специализации) при подготовке бакалавра дизайна, бакалавра архитектуры и педагога профессионального обучения (дизайн)

Циклы дисциплин	Присваиваемая квалификация								
	Бакалавр дизайна			Бакалавр архитектуры			Педагог профессионального обучения (дизайн)		
	Наименование дисциплины	Всего часов	Аудиторные часы	Наименование дисциплины	Всего часов	Аудиторные часы	Наименование дисциплины	Всего часов	Аудиторные часы
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дисциплины искусствоведческие	История культуры и искусства	525	210	История искусства	132	74	История искусства	100	40
	История дизайна, науки и техники	195	130	История архитектуры и градостроительства	222	148	История и теория дизайна	156	70
	<b>Итого</b>	<b>720</b>	<b>340</b>	<b>Итого</b>	<b>354</b>	<b>222</b>	<b>Итого</b>	<b>256</b>	<b>110</b>
Дисциплины художественно-образительные	Академический рисунок	657	460	Рисунок	692	370	Рисунок	380	164
	Академическая живопись и цветовая композиция	420	280	Живопись и архитектурная колористика	222	148	Живопись	380	180
	<b>Итого</b>	<b>1077</b>	<b>760</b>	<b>Итого</b>	<b>914</b>	<b>518</b>	<b>Итого</b>	<b>760</b>	<b>344</b>

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дисциплины проектно-творческие	Дизайн-проектирование	1105	670	Архитектурное проектирование	1737	870	Проектирование	170	80
							Художественное моделирование интерьера и предметной среды	553	240
	<i>Итого</i>	<i>1105</i>	<i>670</i>	<i>Итого</i>	<i>1737</i>	<i>870</i>	<i>Итого</i>	<i>723</i>	<i>320</i>
<b>Всего</b>		<b>2902</b>	<b>1770</b>		<b>3005</b>	<b>1610</b>		<b>1739</b>	<b>774</b>

При этом следует учитывать значимость высокого уровня художественно-проектной подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, т. е. владения предметом, для успешного осуществления в дальнейшем педагогической деятельности. Именно этот факт обуславливает необходимость систематизации и интеграции художественно-проектных дисциплин на основе взаимодействия и взаимодополнения с целью оптимизации освоения профессионально значимых дисциплин, что в целом обеспечивает формирование необходимых знаний, умений и личностных качеств для осуществления будущей профессиональной деятельности, а значит, и эффективность учебного процесса, ориентированного на подготовку компетентного специалиста.

Таким образом, социальная потребность в педагогах профессионального обучения в области дизайна определила интерес не только к личности педагога, но и к углублению его знаний, умений и навыков в рамках профессионально значимых отраслевых и специальных дисциплин, а развитие профессионально-педагогического образования в области дизайна обусловило актуальность задач пересмотра традиционных подходов к подготовке специалистов данного направления.

Качественная составляющая профессионально-педагогического образования, отвечающая современным запросам к подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна, требует модернизации существующей системы обучения: приведения информационно-содержательного компонента обучения профессиональной деятельности в соответствие с уровнем профессионализации, разработки механизма установления не только междисциплинарных, но и межотраслевых связей. Это способствует формированию у студентов целостной системы необходимых знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности и соответственно формированию профессиональной компетентности.

Цель профессионального образования, основанного на компетентностном подходе, заключается в установлении четкого соответствия содержания обучения будущей трудовой деятельности. Решение данной проблемы требует характеристики профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна.

## **1.2. Характеристика профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна**

Ориентация на компетентностный подход в образовании предъявляет определенные требования к профессиональному становлению любого специалиста. Профессиональное становление специалиста имеет первостепенную важность в развитии общества в целом: личность профессионала, как и его профессиональные знания, является ценным капиталом общества.

Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, *«профессионал – человек, который занимается чем-нибудь профессионально, профессионализм – хорошее владение своей профессией, профессиональный -- занимающийся чем-нибудь как профессией. Профессионал полностью отвечает требованиям данной области деятельности»* [127, с. 615] (курсив наш. – В. Ф., В. Ф.).

Н. С. Глуханюк рассматривает *профессионализацию* как целостный непрерывный процесс становления личности профессионала, процесс развития профессионального сознания и самосознания, протекающий на протяжении всей жизни индивида. «Если рассматривать



сознание как осознанное бытие, то тогда *профессионал* – это человек, обладающий знанием, точнее осознанием сущности своей деятельности, системно ориентирующийся в инвариантных характеристиках окружающей реальности и умеющий выявлять их в каждом конкретном случае» [46, с. 20]. Следовательно, *профессионализм* личности есть то, что делает выпускника учебного заведения конкурентоспособным на рынке труда. Это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностей, это свойства (качества) человека-профессионала и его отношение к профессиональной деятельности, к профессии в целом.

Развитие личности осуществляется в процессе закономерной смены видов ведущей деятельности (игра, учебная деятельность, профессиональная деятельность). При этом профессиональная деятельность рассматривается как определенный вид трудовой деятельности, требующий специальных знаний, компетенций и качеств [189].

В «Большом энциклопедическом словаре» *профессиональная деятельность* определяется как профессия, т. е. как род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [29]. Профессиональная деятельность всегда определенным образом организована, т. е. имеет структуру, характеризуется взаимосвязью элементов, одни из которых являются ведущими, другие – второстепенными. В зависимости от целей, объекта и орудий труда каждая профессия предъявляет к деятелю определенные требования в области знаний, умений, навыков и мастерства.

*Профессионально-педагогическая деятельность* – это интегративная деятельность, целью которой является обучение профессии и профессиональное развитие личности обучаемых. Успешность профессионально-педагогической деятельности зависит от эффективности педагогического общения. Педагогическое общение выступает как средство решения образовательных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитания, как способ организации взаимоотношений субъектов образовательного процесса [77].

Таким образом, профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности профессионала. Этот процесс совершается на протяжении значительной части жизненного пути личнос-

ти, начинаясь с момента выбора профессии и завершаясь с прекращением профессиональной деятельности. В процессе высококвалифицированного выполнения трудовой деятельности важное значение приобретают профессиональная компетентность и квалификация.

Профессионализм педагога профессионального обучения характеризуется единством теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и выражается понятием профессиональной компетентности.

Специалисты в области общего и профессионального образования (С. Я. Батышев, В. А. Болотов, А. М. Новиков, И. Д. Фрумин и др.) считают появление компетентностного подхода закономерностью развития системы образования, обусловленного поиском путей ликвидации пробелов в образовании и направленного на усиление связи образования с практикой и реальными потребностями общества [15, 28, 120, 180].

Цель профессионального образования и обучения, основанного на компетентностном подходе, заключается в установлении четкого взаимодействия между содержанием обучения и трудовой деятельностью. В динамично меняющемся мире профессиональная компетентность человека, даже самая высокая, требует постоянного самообразования личности. В связи с этим обучение должно быть нацелено на развитие у человека способности совершенствовать ранее приобретенную компетентность, т. е. на развитие профессиональной и социальной мобильности. Именно системное мышление как личностное качество обучаемых позволит им разрешать возникающие в жизни или профессиональной деятельности трудности и находить оптимальные решения. «Живя в изменяющемся обществе, человек должен постоянно адаптироваться к социально-экономическим преобразованиям, происходящим в обществе, овладевать новыми технологиями и наукоемкими производствами, осмысливать свое место в социокультурной жизни, быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли, менять профессию. Как только он перестает учиться, он попадает в ситуацию функциональной неграмотности или профессиональной некомпетентности, что отрицательно сказывается на его дальнейшей жизни» [93, с. 10–11].

Логика исследования предполагает подробное рассмотрение понятия «профессиональная компетентность» как ведущего в решении

проблемы подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, в частности дизайна интерьера.

Решение данной проблемы в контексте темы исследования требует определения характеристики профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна. Но прежде необходимо уточнить понятия «компетентность» и «компетенция».

Активизация внимания исследователей в области компетентностно-ориентированного подхода в образовании к понятиям «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» объясняется рядом причин: необходимостью создания новой концепции образования, отражающей запросы творческой личности и современные требования общества к профессиональным качествам, знаниям и умениям; интеграционными процессами; ориентацией высшего образования на формирование у специалиста компетенций, обеспечивающих его способность к самосовершенствованию, самореализации и адекватной оценке своей деятельности [68, 71, 165, 179, 184].

Следует заметить, что понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, их толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (1950) даются следующие определения: «Компетентный (лат. *competens*, *competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. Компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [87, с. 298].

Таким образом, уже в 50-е гг. XX в. было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между компетенцией и компетентностью. Последняя трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова даны следующие определения.

*Компетенция* (лат. *competentia* – принадлежность по праву): 1 – круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2 – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием и опытом.

*Компетентный* (лат. *competens, competentis* – соответствующий, способный): 1 – обладающий компетенцией; 2 – знающий, сведущий в определенной области.

*Компетентность*: 1 – обладание компетенцией; 2 – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [127, с. 282].

В рамках темы настоящего исследования целесообразно рассмотреть понятия «профессиональная компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность».

*Компетентность профессиональная* включает не только представления о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но также развитые социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности [137, с. 181].

*Компетентность профессионально-педагогическая* – совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления нормативно одобренных способов педагогической деятельности. Виды профессионально-педагогической компетентности: 1) эгологическая – знание о себе; 2) педагогическая – знание пределов возможности вмешательства педагогики, знание психолого-педагогических основ воспитания и образования, владение навыками практической диагностики; 3) преподавательская – глубокое знание предмета и умение его преподавать [137, с. 183].

В 1997 г. Европейский фонд образования в «Глоссарии терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов» приводит четыре подхода к определению компетенции, трактуя ее как «...способность делать что-либо хорошо или эффективно, соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу, способность выполнять особые трудовые функции» [45, с. 63]. Эти подходы соответствуют четырем моделям: модели компетенции, основанной на параметрах личности; модели компетенции для решения поставленных задач; модели компетенции для производительной деятельности; модели компетенции по управлению результатом деятельности» [45, с. 69].

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характе-

ристик результирующих единиц содержания образования (компетентности, компетенции, ключевые квалификации). В связи с этим проблема развития компетенций и компетентностей студентов вузов значительно актуализировалась. Исследования по данному вопросу сопряжены в первую очередь с проблемой идентификации понятийного аппарата, который используется по-разному. Несмотря на многочисленные исследования в этой области, сегодня имеет место неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция», которые нельзя назвать тождественными.

В нормативных документах также отсутствует однозначная трактовка результата образования: так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. речь идет о ключевых компетенциях, а в Стратегии модернизации содержания общего образования говорится о ключевых компетентностях. Подчеркивается, что это «...понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыки). Понятие “компетентность” включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [161, с. 14]. Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Так, для упорядочения трактовки компетентностей разработчики Стратегии модернизации содержания общего образования предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [161, с. 15].

В профессиональном образовании компетентностный подход ориентирован на формирование компетенций, при этом предполагается, что компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, так как обладает неким творческим потенциалом саморазвития. Многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения ситуации на современном рынке труда. Требования работодателей в настоящее время формулируются не столько в формате «знаний» работников, сколько в терминах «способов деятельности». Таким образом, компетентностный подход – это попытка привести систему образования в соответствие с потребностями рынка труда. Быстрая смена технической и технологической базы профессиональной деятельности, ее содержания требует таких качеств личности, которые не связаны с конкретной техникой, технологиями и представляют собой некоторые экстрафункциональные качества, позволяющие усваивать и применять обобщенные схемы, приемы и технологии работы. Становление рыночных отношений характеризуется усилением конкуренции во всех сферах общества, в частности на рынке труда, что требует от выпускника вуза высокой конкурентоспособности [67].

В психологии труда компетентность часто приравнивают к профессионализму. Но профессионализм как высший уровень выполнения какой-либо деятельности помимо компетентности характеризуется также и профессионально важными качествами. Как правило, на начальной стадии профессионального становления будущего специалиста в области профессионального обучения имеет место их относительная автономность, но в дальнейшем, в самостоятельной деятельности, компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами [126].

В целом, согласно проанализированным источникам, компетентность характеризуется как способность к чему-либо, готовность к чему-либо. К сущностным характеристикам компетентности исследователи относят следующее:

- компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее ком-

понентами. Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета, освоенное умение;

- компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;

- компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компонент [67, 68].

Мы принимаем за основу определения понятия «компетентность» обобщенную формулировку, предложенную Э. Ф. Зеером: «Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [66, с. 57].

Компетенции, в свою очередь, рассматриваются Э. Ф. Зеером как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, как способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенций являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Сущность компетенций определяет операционально-технологический компонент деятельности. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Опыт как интеграция усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач является важным компонентом компетенций [68].

Важно также разделить понятия компетентности и компетенции в контексте проектирования нормы качества образовательного стандарта. Компетентность адекватна или тождественна квалификационным требованиям, и в проекте нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов РФ выделен раздел, посвященный квалификационным профессиональным стандартам. Компетентность, по сути, отражает требования к специалисту, т. е. это способность человека решать профессиональные задачи. Что касается компетенций, то они должны описывать то, как и чего должен добиваться специалист в своей деятельности [179].

В научной литературе понятие «профессиональная компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно.

Целый ряд исследователей – педагогов, психологов, социологов (Л. И. Анцыферова, Г. В. Безюлева, Ю. В. Варданын, Б. С. Гершунский, Л. Д. Давыдов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. А. Колесникова, Л. В. Комаровская, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. М. Новиков, Е. И. Огарев, Е. М. Павлюченков, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, А. И. Щербаков и др.) определили содержание и структуру профессиональной компетентности, выявили психологические, педагогические, социальные условия ее становления.

Анализ работ показал, что до сих пор нет единого подхода к толкованию понятия «профессиональная компетентность». Современные трактовки профессиональной компетентности различны. Исследователи по-разному определяют профессиональную компетентность, понимая под ней следующее:

- ряд специфических способностей, которые предполагают профессиональное мастерство и профессиональное самообразование (Ю. В. Варданын, А. К. Маркова);
- показатель профессиональной зрелости (А. М. Новиков);
- готовность осуществлять профессиональную деятельность (Г. В. Безюлева, Л. Д. Давыдов, Э. Ф. Зеер);
- уровень профессионального образования (Б. С. Гершунский);
- характеристику специалиста, результат подготовки выпускника (И. А. Зимняя);
- способности человека решать профессиональные задачи (Ю. Фролов);
- возможность использовать функциональные, деятельностные качества (Г. К. Селевко);
- совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова);
- сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста: готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия (Ю. В. Варданын);
- гармоническое сочетание знаний, умений и навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности (Л. М. Митина);
- способность к актуальному выполнению деятельности (М. А. Чошанов);
- иерархию знаний и умений (Л. В. Комаровская, Н. В. Кузьмина);
- мотивированную способность (Дж. Равен);



- общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях (В. А. Кальней и С. Е. Шишов);
- знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (Н. Ф. Талызина, А. И. Щербаков);
- уровень образованности специалиста (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова).

В целом под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основные компоненты профессиональной компетентности, необходимые, в том числе, и для педагога профессионального обучения, следующие:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимоотношений с людьми;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, стремление к постоянному саморазвитию;
- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту;
- аутокомпетентность – адекватное представление о своих профессиональных характеристиках [126].

*Профессиональная компетентность* на основании работ Э. Ф. Зеера рассматривается нами как набор компетенций, позволяющих человеку использовать свой потенциал, осуществлять сложные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться в профессиональной среде, а под профессионально-педагогической компетентностью мы понимаем профессиональную компетентность при обучении профессии.

Обосновывая важность компетентностного подхода в подготовке педагога профессионального обучения, можно также согласиться с мнениями А. С. Белкина и А. В. Хуторского, рассматривающих профессиональную компетентность как совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, включающих личностное отношение к выполняемой деятельности, ее процессу и результату [19, 185].

Компетентность специалиста определяется соотношением в его реальном труде, во-первых, профессиональных знаний, умений, т. е. профессиональных компетенций; во-вторых, профессиональных пози-

ций, личностных качеств; в-третьих, самореализации в профессиональной деятельности. Понятие «компетентность» является родовым по отношению к понятию «компетенция». В частности, А. С. Белкин обозначает компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [19]. Так, исходя из технологии витагенного обучения, основанного на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях, различаются два понятия: «опыт жизни» и «жизненный опыт». «Опыт жизни – витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. К сожалению, именно на этом уровне и идет процесс обучения в большинстве образовательных технологий. Это то, что в обучении называется ЗУНами. Жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Это то, что в современной педагогике называется компетентностями» [145, с. 179].

Следовательно, компетенции человек получает в процессе образования, накопления жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком в результате профессионального и личностного самосовершенствования. Если компетенцию в какой-то мере могут личности предоставить (как круг полномочий), то компетентность, главным образом, личность приобретает сама, познавая действительность, приобретая опыт. Иными словами, компетентность является личностным свойством специалиста в той или иной области деятельности.

Обобщая анализ исследований по проблеме профессиональной компетентности, мы основываемся на том, что она характеризует степень подготовки специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

В проекте ФГОС ВПО третьего поколения принято понятие «компетенция», которое определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически. Вместе с тем обращает

на себя внимание основная направленность компетентностного подхода в образовании, которая заключается также и в обеспечении развития личностных составляющих. Следовательно, в настоящее время насущным является вопрос о воздействии различных форм профессиональной подготовки на развитие личности с целью заблаговременного формирования комплекса профессионально важных качеств, являющихся основой профессиональной пригодности человека к трудовой деятельности, его успешной самореализации. Личностное развитие специалиста рассматривается в качестве неотъемлемой части профессиональной подготовки, личностные качества становятся частью профессионального инструментария. Главные вопросы сегодняшнего дня, на которые требуется интенсивный поиск ответов, заключаются не просто в том, чему и как учить, а в том, на кого учить. Определиться с целевыми характеристиками будущего выпускника следует сегодня, чтобы он завтра был востребован на рынке квалифицированной рабочей силы.

Педагог профессионального обучения в области дизайна должен обладать способностью и готовностью к преподавательской (психолого-педагогической) и дизайнерской (художественно-проектной) деятельности. Такая бипрофессиональная направленность подготовки специалиста требует четкой структуризации и систематизации процесса обучения, основанного на принципах интеграции и междисциплинарного взаимодействия.

Профессиональное творчество педагогов профессионального обучения в области дизайна проявляется в процессе решения нестандартных задач в разнообразных ситуациях, возникающих в сфере профессиональной деятельности. В этих ситуациях специалисту необходимо решать профессиональные задачи в условиях, не позволяющих использовать имеющийся у него опыт или ограничивающих его использование. Поэтому подготовка к профессиональной деятельности в таких ситуациях предполагает их прогнозирование и проектирование в процессе обучения, что требует соответствующей корректировки содержания образования в аспекте развития профессионального творчества студентов и формирования их профессиональной компетентности. Именно такой подход может способствовать практическому решению задач подготовки специалистов, позволит сформулировать критерии оценки профессионализма.

Для определения профессиональной направленности процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна (его структурирования и систематизации) необходимо осуществить анализ будущей профессиональной деятельности студентов, ее специфики: выделить основные этапы становления специалиста, обосновать профессионально важные качества и выявить четкие критерии профессиональной подготовленности.

Педагогический компонент обеспечения подготовки педагога в области дизайн-образования объемно рассмотрен Е. В. Ткаченко, В. П. Климовым, С. М. Кожуховской, М. Б. Есауловой и др. и представлен обширным перечнем требований, составляющих основное содержание профессиональной характеристики, в которой отмечается, что педагог профессионального обучения в области дизайна должен:

- *иметь представление:* о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательного процесса; о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных особенностях и социальных факторах развития; о закономерностях общения и способах управления индивидом или группой; о научных методах познания произведений искусства; о специфике и сущности различных видов искусства; о современном состоянии, тенденциях и перспективах развития дизайнерского проектирования; о структуре и организации различных видов производств в дизайнерской деятельности; о законодательной и финансовой базе предпринимательства в дизайнерской деятельности; о системе подготовки кадров в профессиональном образовании;

- *быть способен:* самостоятельно работать с технической и справочной литературой; адаптировать методические разработки к условиям реального учебного процесса в профессиональных учебных заведениях; проводить проектно-технологический анализ объектов дизайна; участвовать в разработке технологических процессов изготовления отдельных видов дизайнерской продукции; проводить организационно-экономические разработки; выбирать средства и методы авторского надзора за реализацией проектного решения; разрабатывать систему управления качеством проектной деятельности; развивать и эффективно использовать коммуникативные качества; организовывать и контролировать технологический процесс и процесс проектирования в учебно-производственной мастерской и на производстве;

• *знать и уметь использовать*: историю и современные тенденции развития психолого-педагогических концепций; закономерности психического развития; факторы, способствующие личностному росту; закономерности целостного образовательного процесса, современные психологические и педагогические образовательные технологии; методы обучения и формирования профессиональных умений и навыков; основные элементы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса; основы проектирования содержания профессионального образования; теоретические основы и технологию проектирования дидактических средств; формы и пути систематического совершенствования собственной речи; исторический опыт развития мирового искусства, основные факты и закономерности историко-художественного процесса, значение наследия прошлых веков для современности; закономерности освоения человеком окружающей действительности; теоретические основы, основные положения и современные методы дизайнерского проектирования; тектонические закономерности формообразования объектов предметной среды, принципы комбинаторного решения формы объектов проектирования; пластические и конструктивные свойства материалов, применяемых при выполнении дизайнерских проектов и оригиналов, способы обработки основных материалов; содержание и методику организации и проведения профессиональной подготовки рабочих (специалистов) дизайнерского профиля;

• *уметь*: характеризовать личность (темперамент, способности), анализировать собственное психическое состояние, использовать простейшие приемы психической саморегуляции; направлять саморазвитие и самовоспитание личности; организовывать процесс профессионального поведения с учетом реальной ситуации; выбирать оптимальную модель профессионального поведения с учетом реальной ситуации; выбирать средства и методы обучения, разрабатывать индивидуальную личностно ориентированную технологию обучения; формулировать документы и другие тексты адекватно коммуникативной задаче; разрабатывать содержание обучения, планировать и проводить занятия разных типов и видов по теоретическому и практическому обучению в учреждениях профессионального образования; разрабатывать различные виды учебно-программной и методической документации для подготовки рабочих (специалистов) дизайнерского

профиля; разрабатывать комплексы дидактических средств обучения и адаптировать их к реальным условиям учебного процесса; осуществлять выбор материалов для изготовления макетов и оригиналов проектирования; производить расчеты основных экономических показателей предприятия, абсолютной и экономической эффективности организационно-технических мероприятий; проводить экономическое и экологическое обоснование технологических решений; использовать вычислительную технику при решении технических задач, при проектировании, моделировании и производстве изделий, а также при организации учебного процесса; эксплуатировать и обслуживать учебно-производственное оборудование;

- *владеть*: системой методов обеспечения условий развития личности обучаемого; речевым этикетом, принятым в обществе, профессиональной лексикой; технологиями развития личности обучаемого, технологиями обучения и воспитания; личностно ориентированными технологиями обучения, воспитания; технологией педагогического общения; приемами анализа проектирования, оценки и коррекции образовательного процесса в профессиональной школе; навыками анализа учебно-воспитательных ситуаций, решения педагогических задач; методиками проектирования педагогических технологий и технико-методического обеспечения для подготовки современного рабочего дизайнерского профиля; способами дидактического оснащения занятий; методами технологического и организационно-экономического проектирования в дизайне; профессией дизайнерского профиля.

Указанные требования «...определяют обобщенное поле критериальной базы профессиональной готовности будущих специалистов, которая должна быть основой для подготовки дизайнера-педагога» и соответственно характеризовать уровень сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста [73, с. 9–14].

На основании указанного перечня требований мы полагаем, что студент, обладающий сформированной художественно-проектной компетенцией, должен:

- *знать и уметь использовать*: исторический опыт развития мирового искусства, основные факты и закономерности историко-художественного процесса, значение наследия прошлых веков для современности; закономерности освоения человеком окружающей действительности;

- *обладать такими качествами, как:* профессиональная ответственность в сфере дизайнерской деятельности, креативность, эмоциональная устойчивость, мобильность, самоорганизация, самоконтроль;

- *уметь:* проектировать материально-пространственную среду для развивающихся процессов труда, быта и общественной жизнедеятельности по законам целесообразности и красоты; воспроизводить проектируемые объекты художественно-изобразительными средствами, основываясь на аналитическом, эстетическом и практическом отношении к культурной и художественной ценности произведений изобразительного искусства; ориентироваться на прогнозы развития наук (архитектура, дизайн, психология, педагогика);

- *владеть:* образным, конструктивным мышлением; абстрактно-логическим мышлением; объемно-пространственным мышлением и воображением; проектным мастерством, включающим знание основных композиционных понятий, приемов достижения целостности восприятия и выразительности проектного замысла; методами дизайн-проектирования, способностью применять графические знания и умения в разработке чертежей соответственно нормативным требованиям; информационными, компьютерными технологиями; методами изобразительного языка рисунка и живописи; основами художественной композиции; навыками изображения предметного мира, пространства и человеческой фигуры; демонстрационными способами изображения объектов дизайна.

Вышеприведенные требования и послужили основой выявления критериальной базы готовности к художественно-проектной деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна (рассматривается в п. 2.3).

Выявляя характеристику профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна, мы основываемся на определении необходимой суммы знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе изучения комплекса дисциплин, которые и формируют профессиональную компетентность специалиста. При этом уточнение знания о сущности готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна невозможно без опоры на специфику профессиональной деятельности дизайнера, обеспечивающую владение предметом, а значит, владение творческим методом, который представляет собой синтез методов ученого, инженера, художника и организатора. Учи-

тывая специализацию (дизайн интерьера), мы включаем в сравнительный ряд и специфику профессиональной деятельности архитектора.

Целью образования специалиста-дизайнера является подготовка выпускника к активной проектно-творческой деятельности. Дизайн как комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность интегрирует естественнонаучные, технические, гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление с целью формирования на промышленной основе предметного мира. Отсюда особая значимость для дизайна использования наряду с инженерно-техническими и естественнонаучными знаниями средств гуманитарных дисциплин: философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики и др. Все эти знания интегрируются в акте проектно-художественного моделирования предметного мира, опирающегося на образное, художественное мышление [107].

Архитектура и дизайн родственны не только по предмету деятельности, но и методу подхода к ней, по участию в решении комплексных задач преобразования окружающего людей материально-предметного мира [110].

В своей творческой работе и архитектор, и дизайнер должны опираться на реальные технические возможности и предлагать решения, наилучшим образом соответствующие планам развития народного благосостояния и культуры. Безусловно, проекты организации предметной среды будут требовать постоянной корректировки. Важно только учитывать, чтобы они были ориентированы на прогрессивные формы потребления, на развитие новых форм труда, быта и отдыха [191].

Проектирование – сложный вид деятельности, находящийся на стыке науки, техники и искусства. И архитектор, и дизайнер используют специальный язык проектных чертежей, схем, таблиц, предписаний; в рамках разделения труда продукт их деятельности – проект, принципиально ориентированный на его реализацию – строительство или создание объекта [14, с. 7].

Так, определяя качества предметно-пространственной среды, создавая целостный продукт через организацию и гармоническое сочетание ее элементов, и архитектор, и дизайнер выявляют структурные и функциональные связи объекта и формируют их на основе единства художественного, научного и технического подходов [59, с. 27].

Расширение функционального зонирования и связанное с ним многообразие форм современного интерьера, обилие разнообразных отде-



лочных материалов и готовых структурных элементов оборудования предметной среды предопределили появление специалистов, способных синтезировать в своей деятельности проектно-структурные, инженерно-конструктивные и художественно-оформительские подходы к организации внутреннего пространства помещений самого разного назначения. Развивая свой творческий потенциал, имея представление о современном уровне достижений науки, они должны предвидеть в своих проектах развитие как технологических возможностей производства, так и потребностей общества. В этом состоит футурологическая роль архитектора и дизайнера, так как проект нацелен на будущее, во-первых, в силу своей специфики, как предложение будущего изделия и, во-вторых (что наиболее важно), вследствие учета определенных тенденций развития в сфере формообразования, технологии, экономики и т. д.

Профессионал в области проектирования предметного пространства должен формировать и выделять цели, мысленно создавать проектный образ, к которому он стремится в процессе проектирования. В связи с этим необходимо отметить, что для современной школы актуальной становится задача воспитания думающего специалиста, умеющего формулировать и отстаивать направление своей творческой деятельности, свои конкретные решения. Отсюда вытекают новые требования к подготовке архитекторов и дизайнеров, а следовательно, и к формам обучения.

Педагог профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера) должен овладеть предметом, а именно сформировать готовность к выполнению художественно-проектно-творческой деятельности. При этом в ходе обучения ему также необходимо не только освоить способы передачи знаний, умений и навыков, но и научиться управлять сложным процессом воспроизводства специалистов. Показателем высокого качества подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, обеспеченного общенаучными, общепрофессиональными и специальными знаниями, владеющего психолого-педагогической методологией, становится его способность управлять педагогическим процессом и прогнозировать результаты применения различных методов организации и ведения учебно-воспитательного процесса.

В состав профессиональной деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна входят осуществление организационно-методической деятельности в учебных заведениях, создание методик обучения и инновационной деятельности, разработка учебно-

методической документации, создание дизайнерских проектов и оригиналов. Также специалист в области дизайна должен быть подготовлен к работе в образовательных учреждениях, реализующих программы профессионального образования [73, 155].

Совершенствованию профессионализма будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна способствует интеграция дисциплин художественно-проектно-творческого и психолого-педагогического циклов, которая ведет к формированию у студентов личностных качеств, определяющих способность к творческой деятельности, как художественно-проектной, так и психолого-педагогической.

Таким образом, особенности подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна связаны с формированием профессиональных компетенций, интегрально определяемых технологическим, производственно-отраслевым, личностно-творческим компонентами будущей профессиональной деятельности. Поэтому компетентность и компетенции воспринимаются как целостный результат педагогического процесса. А профессионализм педагога профессионального обучения предполагает наличие компонентов компетенций, обеспечивающих профессиональную компетентность, т. е. способностей выполнять профессиональные задачи, обладая практически умениями по реализации профессиональной деятельности, когнитивными способностями, определенными личностными характеристиками, навыками взаимодействия в социальных группах, что очень важно для выпускника профессионально-педагогического вуза.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что во всех подходах к определению понятия «компетентность», как и понятия «компетенция», определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и действию, включая ценностную составляющую.

Внедрение в отечественную педагогическую практику компетентностного подхода идет параллельно с общемировой тенденцией интеграции образовательного пространства и рынков труда, а также выработки единых критериев оценки специалистов, подготовленных в разных странах.

Обращение к оценке качества образования через компетентность и компетенции вызвано необходимостью последующего трудоустройства специалиста.

В исследовании, акцентируя различия между понятиями «компетентность» и «компетенция», мы определяем их следующим образом: компетентность – это система знаний и умений, обеспечивающих готовность осуществлять профессиональную деятельность, а компетенция – это интегративная целостность знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности в определенной области. Владение совокупностью компетенций, соответствующих профессиональной деятельности, обеспечивает способность человека реализовать на практике свою компетентность.

Таким образом, мы рассматриваем профессиональную компетентность педагога профессионального обучения в области дизайна как способность осуществлять профессиональную деятельность в рамках освоенных профессиональных компетенций, позволяющих реализовать знания, умения и личностные качества в процессе принятия решений, необходимых для успешной деятельности.

### **1.3. Художественно-проектная компетенция как основа подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна к профессиональной деятельности**

Компетентностный подход «...упорядочивает систему социальных требований и ожиданий по отношению к выпускнику вуза, направляет на поиски стратегии образования, адекватной поставленным целям» [155, с. 8].

Ведущим принципом, положенным в основу стратегии в области образования и охватывающим все уровни и формы обучения, является принцип непрерывного образования. Система дизайн-образования опирается на этот принцип на следующих уровнях: довузовская подготовка, начальная, средняя профессиональная подготовка, высшее профессиональное образование и послевузовское образование (повышение квалификации в процессе практической деятельности). Дизайн-образование должно обеспечить:

1) подготовку специалиста, понимающего законы общественно-го развития, обладающего творческим мировоззрением, овладевшего творческим методом и творческим мышлением, композиционным мастерством и профессиональными знаниями, имеющего высокий уровень культуры и устойчивую потребность в профессиональной творческой деятельности;

2) подготовку специалиста высокой квалификации, способного проектировать материально-пространственную среду для развивающихся процессов труда, быта и общественной жизнедеятельности по законам целесообразности и красоты;

3) формирование специалиста на основе рационального сочетания общих, гуманитарных, технических, экономических, художественно-композиционных сфер образования через усиление междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения; овладение опорными ведущими знаниями и применение этих знаний для решения многообразных задач;

4) овладение навыками художественного и проектного моделирования на основе системного и компетентностного подходов к решению задач дизайн-проектирования во взаимодействии социальных, функциональных, технических, экономических, художественно-композиционных факторов; умение в проектировании учитывать условия индустриального строительного производства, использование новых технологий и эффективных материалов;

5) освоение специалистом избранной профессии на высоком научно-теоретическом уровне с привлечением информации из смежных областей знания: философии, социологии, психологии, экономики, информатики и т. д.; овладение навыками самостоятельного освоения новейшей научной информации для систематического самообразования после окончания вуза [14].

Сообразно многоаспектной направленности художественной и проектно-творческой деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна овладение содержанием обучения должно обеспечивать:

- осознание социальной значимости дизайнерской деятельности и профессиональной ответственности дизайнера;

- освоение основных законов и закономерностей развития науки, техники, культуры, искусства;

- овладение практическими навыками различных видов изобразительного искусства, проектной графики, компьютерными технологиями;

- формирование опыта реализации художественно-проектного замысла в практической деятельности.

В исследовании мы ориентировались на современные тенденции, определяющие в качестве ведущего компетентностный подход в разра-

ботке нового поколения государственных образовательных стандартов РФ. В частности, во ФГОС ВПО третьего поколения для системы профессионально-педагогического образования определены два блока компетенций: общекультурные (универсальные) и профессиональные (общепрофессиональные и специальные).

*Общекультурные (универсальные) компетенции* составляют базовую эрудицию обучающегося, основываются на общенаучных, социально-личностных и инструментальных компетенциях, обеспечивающих в совокупности готовность и способность будущего специалиста к овладению профессиональными компетенциями.

*Профессиональные компетенции* (общепрофессиональные и специальные) обеспечивают знания, умения и владение предметом (чему учить), освоение приемов и средств обучения (как учить), т. е. формируют знание предмета и его специфики, что соответственно диктует овладение приемами и средствами обучения для осуществления успешной профессионально-педагогической деятельности. Данные компетенции представляют собой интегративную целостность психолого-педагогических и предметно-ориентированных знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих готовность и способность будущего специалиста к продуктивной профессионально-педагогической деятельности.

Полагаем, что сформированность системы профессиональных компетенций обеспечивает готовность педагога профессионального обучения в области дизайна организовывать процесс обучения в соответствии с освоенной специализацией.

Таким образом, педагог профессионального обучения в области дизайна для осуществления успешной профессиональной деятельности должен обладать *сформированными* профессиональными компетенциями. С учетом того что проблема адаптации на рынке труда требует высоких и быстро изменяющихся акмеологических параметров развития человека, становится важным умение анализировать и предвидеть постоянно меняющуюся социально-экономическую ситуацию [33].

Способность к личностно-профессиональной самореализации на основе профессиональной, информационно-технической, коммуникативной мобильности обеспечивают *перспективные компетенции*.

Учитывая специфику дизайнерской деятельности, принимаем художественно-проектную компетенцию основополагающей в овладении

предметной составляющей деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна. Считаем, что данная компетенция характеризует способность специалиста применять знания, умения и личностные качества, обеспечивающие готовность и успешность выполнения художественно-проектной деятельности, осознание ее социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности.

Представляя обобщенную структуру профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна, определяем место художественно-проектной компетенции и относим ее к специальным профессиональным компетенциям (рис. 1). При этом учитываем, что формирование художественно-проектной компетенции специалиста происходит в творческом процессе проектирования объектов дизайна во взаимодействии искусства, науки и техники [191].



Рис. 1. Обобщенная структура компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна

С целью определения требований к содержанию подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна в художественно-проектной компетенции выделены составляющие (рис. 2):

- *художественная* – умение вырабатывать свое аналитическое, эстетическое и практическое отношение к культурным и художественным ценностям, а также осознание роли художественно-изобразительного творчества в освоении предметной составляющей (дизайн). Для этого необходимы: владение методами изобразительного языка рисунка, живописи; владение навыками изображения предметного мира, пространства и человеческой фигуры; освоение демонстрационных способов изображения объектов дизайна и способность воспроизводить проектируемые объекты художественно-изобразительными средствами;

- *проектная* – умение проектировать материально-пространственную среду для развивающихся процессов труда, быта и общественной жизнедеятельности по законам целесообразности и красоты. Для этого необходимы: владение проектно-творческим мастерством, включающим знание основных композиционных понятий, приемов достижения целостности восприятия и выразительности проектного замысла; владение методами дизайн-проектирования, способность применять графические знания и умения в разработке чертежей в соответствии с нормативными требованиями, владение информационными компьютерными технологиями;

- *личностная* – осознание социальной значимости дизайнерской деятельности и профессиональной ответственности дизайнера. Для этого необходимы: интеллектуальные, креативные, художественные, эмоционально-чувственные и т. д. качества, которые обеспечивают профессионально развитые память и внимание, образное, пространственно-конструктивное мышление, абстрактно-логическое мышление, объемно-пространственное мышление и воображение; эмоциональная устойчивость, самоорганизация, самоконтроль; понимание перспектив своей будущей деятельности, умение ориентироваться на прогнозы развития наук (архитектура, дизайн, искусствоведение, педагогика, психология и др.).

Сформированность художественно-проектной компетенции как основы готовности будущего педагога профессионального обучения в области дизайна к осуществлению профессиональной деятельности обеспечивается высоким уровнем содержания образования. Содержа-

ние образования в системе профессиональной подготовки специалистов напрямую связывается с задачами развивающегося производства, научно-технической сферы, предъявляющей свои специфические требования к профессиональным качествам специалиста [42].

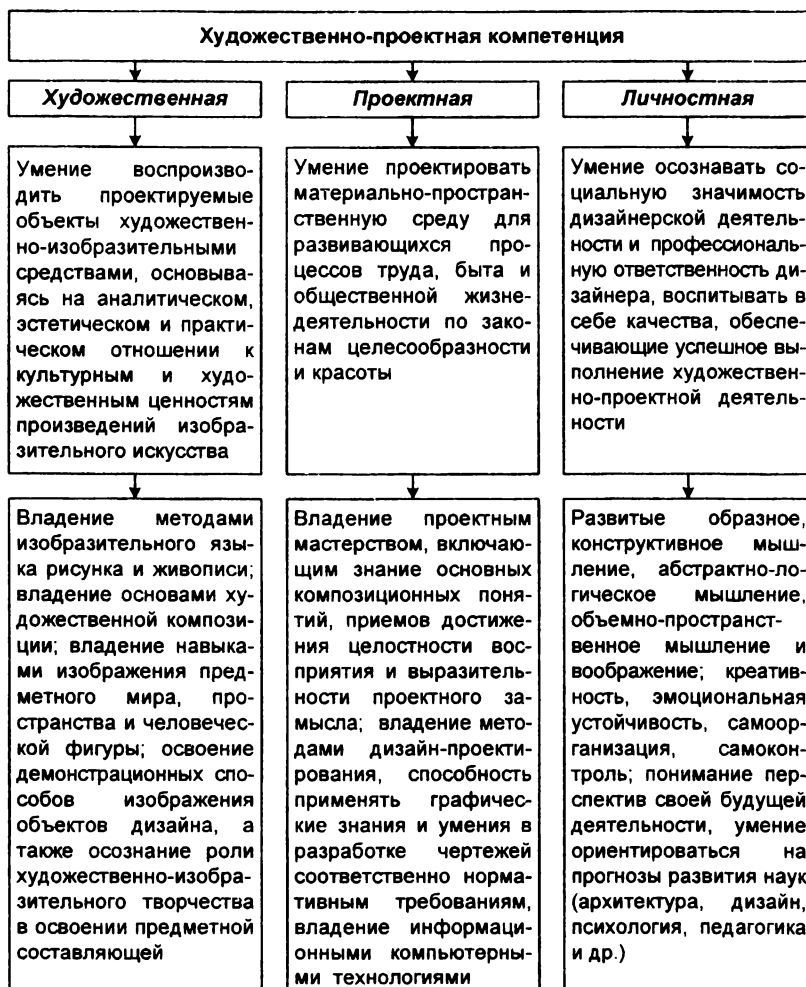


Рис. 2. Составляющие художественно-проектной компетенции



Следовательно, общедидактическая концепция целостности учебно-воспитательного процесса, содержательной и процессуальной сторон обучения требует комплексного подхода к обоснованию всех компонентов каждой учебной дисциплины: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, которые в совокупности и взаимосвязи образуют систему обучения профессиональной деятельности.

Исследуя проблему взаимоотношений науки и соответствующей учебной дисциплины в процессе обоснования содержания обучения, принципиально важно рассмотреть, дидактически интерпретировать и прогностически оценить такие компоненты изучаемой науки, как ее основания, теории, законы и закономерности, категории и понятия, принципы, правила и постулаты, методы, идеи, факты. При всей сложности этой задачи она обязательно должна решаться на этапе отбора и корректировки учебного материала, составления учебников и учебно-методических пособий. Именно такой подход позволяет совместить диалектически взаимосвязанные, во многом противоречащие друг другу принципы научности и доступности обучения [41].

Содержание обучения любой дисциплине должно отражать в своем специфическом материале общую структуру содержания образования, ориентированную на реализацию принципа единства обучения, воспитания и развития обучаемых. В связи с этим, определяя содержание обучения, целесообразно ориентироваться не только на формирование соответствующих знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков, но и на развитие необходимых мировоззренческих, поведенческих и творческих качеств каждого обучаемого [96].

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивается необходимость разработки технологий междисциплинарной интеграции, согласования и оптимизации содержания образовательного процесса. Особую актуальность приобретают эти слова применительно к педагогической подготовке. Это обуславливается, в частности, наличием у нее такой характеристики, как *полиструктурность*. В количественном плане полиструктурность отражает наличие в содержании педагогической деятельности множества составляющих, включающих проектировочные, конструктивные, гностические, организационные и коммуникативные умения. Необходимо также учитывать, что в педагогической деятельности в той или

иной мере представлены элементы актерской, писательской, учебной, инженерной деятельности.

Как уже было отмечено, деятельность педагога профессионального обучения в области дизайна обладает значительным интегративным потенциалом. В ней объединяются две интеграционные системы: педагогическая и система, представляемая самим дизайном, что и составляет ее полиструктурную организацию. В научной литературе разработаны этапы педагогической интеграции [186, 187].

В контексте темы нашего исследования можно выделить следующие этапы (технологическую цепочку) построения интегрированной структуры содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна:

*1. Организационно-информационное обеспечение.* Главная задача первого этапа интегративного проектирования – сбор информации, касающейся возможностей и перспектив интегративной работы (целесообразно проведение констатирующего эксперимента для выявления степени необходимости и наличия соответствующей базы осуществления интегративно-проектной деятельности). В результате мы должны иметь базу необходимых и достаточных данных, опираясь на которые можно было бы успешно пройти все другие этапы.

В целях определения структуры междисциплинарного взаимодействия с учетом содержания дисциплин, специфики дизайнерской и педагогической деятельности проведен анализ содержания образования по учебному плану специальности 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн), специализации 030502.04 Дизайн интерьера. Выявлено, что процесс профессиональной подготовки педагогов-дизайнеров по специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» состоит из двух основополагающих составляющих:

- психолого-педагогической, включающей такие дисциплины общепрофессиональной подготовки, как «Психология профессионального образования», «Педагогические технологии» и т. д. Данная составляющая обеспечивает формирование в блоке профессиональных компетенций психолого-педагогической компетенции, относящейся к сфере профессиональной деятельности педагога в области дизайна;

- художественно-проектной, включающей дисциплины отраслевой подготовки и дисциплины специализации. Обеспечивает формирование в блоке профессиональных компетенций предметно-ориенти-

рованной компетенции, относящейся к сфере профессиональной деятельности дизайнера.

В русле темы исследования акцентируем внимание на том, что художественная составляющая обеспечивается изучением дисциплин художественно-изобразительного и историко-искусствоведческого циклов: «Рисунок», «Живопись», «Теория и история дизайна» и др.; проектная предполагает изучение дисциплин проектно-творческого цикла: «Формообразование», «Пластика», «Проектирование», «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» и др.

Совокупность указанных составляющих (при полноценном междисциплинарном взаимодействии) обеспечивает базовое профессионально-педагогическое образование. Отсюда возникает проблема гармоничного взаимодействия данных составляющих.

*2. Постановка целей.* При разработке целей особо значимым моментом является их дифференциация на внешние (формальные) и внутренние (содержательные). Внешние цели касаются изменений внеличного характера. Это цели экономии времени, повышения коэффициента связности (плотности учебного материала), устранения многопредметности и дисциплинарного параллелизма и т. д. Внутренние цели ориентированы на формирование новообразований, охватывающих все области деятельности личности: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и психомоторную. Поэтому нами задаются две цели:

1) построение интегрированной структуры содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна;

2) формирование профессиональной компетенции (в нашем случае художественно-проектной) на основе дисциплинарной интеграции.

Научно-педагогические исследования и практика образовательной деятельности показывают, что особую актуальность сегодня приобретает проблема совершенствования содержания обучения и учебно-методического обеспечения подготовки специалистов на основе инновационных подходов, к числу которых относится компетентностный. В связи с этим происходит заметная переориентация оценки образовательного результата с понятий «знания», «умения», «навыки» на понятия «компетенция», «компетентность», тем самым фиксируется компетентностный подход в образовании. В то же время анализ литературы по данному вопросу показывает всю сложность и неоднозначность трактовки как самих системообразующих понятий, так и осно-

ванных на них подходов к педагогическому процессу. Очевидно, успешность решения поставленных задач возможна при условии принципиально иного, отличного от традиционного структурирования содержания профессионального образования и ориентации на такие образовательные результаты, как профессиональные компетенции.

Повышение эффективности и качества образовательного процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна при изучении общеотраслевых дисциплин и дисциплин специализации, формирующих художественно-проектную компетенцию на основе междисциплинарной интеграции, требует постановки следующих педагогических целей:

1) Интенсификация образовательного процесса:

- углубление междисциплинарного взаимодействия и межотраслевых связей (например, «История искусства» – «Формообразование» – «Физика и химия цвета» – «Проектирование» – «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» – «Компьютерная графика»; «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» – энергосберегающие технологии);

- обеспечение побудительных мотивов (стимулов), обуславливающих активизацию познавательной деятельности (задания в условиях реальной художественно-проектной деятельности, использование современных средств информационных технологий);

- использование эффективных методов обучения (индивидуальных и коллективных; проблемно-поисковых, исследовательских и т. д.);

- развитие личности обучающихся (развитие творческого мышления, воспитание эстетического вкуса).

2) Реализация социального заказа в динамично меняющихся условиях – подготовка компетентных специалистов, способных осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в области дизайна.

3. *Определение ценностно-целевых оснований.* Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем в качестве ведущих ценностно-целевых оснований построения интегрированной структуры содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна системный и компетентностный подходы как основные подходы к разработке целостной концепции профессионализации. При этом мы учитываем, что каждый из вышеперечисленных подходов относительно самостоятелен, имеет свои характерные черты, а также принимаем во внимание, что

формирование содержания профессионально-педагогического образования невозможно без процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний.

Ориентация на принципы интеграции при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна предполагает рассмотрение педагогических явлений как целостных образований, в которых:

- наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации и гармонизации;
- происходит взаимотрансформация кооперируемых частей не столько за счет друг друга, сколько в помощь друг другу;
- идея первичности целого органически сочетается с идеей полицентризма, идея паритетности – с идеей приоритетности (системообразующего ядра);
- сумма отдельных действий не равна следствию, получаемому в случае их совместного осуществления;
- изменение одного из компонентов ведет к изменению других не пропорционально, а по более сложному закону [187].

Реализация принципов интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения приводит к развитию личности профессионала, обладающего:

- духовной компетенцией, выражаемой способностью человека осознавать себя как носителя ценностей национальной и общечеловеческой культур, призванного нести ответственность за принятые решения;
- социальной компетенцией, характеристиками которой являются гражданская зрелость и социальная дееспособность;
- нравственно-этической компетенцией – направленностью личности профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей исходя из внутренней потребности «работать на совесть»;
- психофизиологической компетенцией, позволяющей специалисту адекватно реагировать на различные неординарные ситуации, возникающие в ходе исполнения им своих профессиональных обязанностей;
- индивидуальной компетенцией – совокупностью качеств, лежащих в основе индивидуальных характеристик личности (стиля деятельности, способа деятельности);
- специальной компетенцией, представляемой знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту реализовывать задачи особого вида деятельности;

- перспективной компетенцией – способностью адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в области профессионально-кадровых потребностей производства.

Применение компетентностного подхода будет содействовать формированию мобилизационных способностей личности профессионала – компетенций, т. е. способностей применять знания, умения и личностные качества с целью организации и успешного выполнения деятельности в определенной области. В данном понимании компетентностный подход обеспечивает качество образования, основным требованием которого является формирование профессионально компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда.

Таким образом, опора на компетентностный и системный подходы, принципы интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения является инструментарием развития современного профессионального образования в части осуществления подлинной интеграции основных циклов обучения: общеобразовательного, профессионально-теоретического и профессионально-практического. На основе данного эвристико-технологического симбиоза может быть достигнута цель формирования специалиста интегрального профиля, способного к осуществлению универсально-функциональной деятельности. Причем универсальность здесь понимается не экстенсивно (знать, уметь делать как можно больше), а интенсивно (уметь концентрироваться и реализовывать себя в той мере, в какой это необходимо в конкретной производственной ситуации). Компетентностно-ориентированная технология профессионального образования, создавая условия для ликвидации у будущих специалистов дефицита навыков реализации своих теоретических и практических возможностей, неадекватного реагирования на собственно производственные (организационные, технические, технологические) и социально-производственные ситуации, связанные с проблемами профессиональной социализации личности, способствует развитию их мобилизационных способностей.

Помимо компетентностного и системного подходов, принципов интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения к ценностно-целевым основаниям построения интегрированной структуры содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна мы относим принцип последовательности

и непрерывности освоения профессии педагога профессионального обучения в области дизайна.

Системный подход к организации обучения позволяет рассмотреть учебный процесс в междисциплинарном взаимодействии, обеспечивающем интеграцию содержания учебных дисциплин в единое профессиональное поле деятельности, целостное рассмотрение проблемы развития профессиональных компетенций с учетом интеграционных процессов, что способствует успешному формированию профессиональных компетенций [27, 76, 91].

Принимая во внимание специфику содержания профессиональной подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера), считаем системный дизайн приоритетным, поскольку он позволяет учитывать не только функционально-прагматические требования к организации и проектированию интерьерного пространства, но и психофизиологические особенности человека, его духовное развитие, его потребности и т. д., что в совокупности и способствует формированию профессионально компетентного специалиста.

Уровень сформированности профессиональной компетентности определяем соответственно уровню сформированности совокупности входящих в нее профессиональных компетенций, а именно знаний, умений и навыков, приобретенных в результате изучения дисциплин, регламентируемых учебным планом специализации.

*4. Выбор системообразующего фактора.* Необходимость такого выбора возникает, когда речь идет о моноцентрической интеграции, имеющей своей основой один направляющий центр – стержень, пронизывающий все составляющие содержания подготовки.

В нашем случае среди трех основополагающих составляющих содержания подготовки – психолого-педагогической, художественной и проектной – в качестве ядра выступает психолого-педагогическая. Мы исходим из того обстоятельства, что в основе специализации 030502.04 Дизайн интерьера лежит специальность 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн), т. е. мы имеем дело с педагогической по своей сути и целевой по направленности деятельностью. Художественная и проектная составляющие содержат в основном трансляционный материал, предназначенный для передачи обучающимся. Поэтому с полным основанием можно заключить, что педагогическая составляющая в структуре содержания подготовки педагога профессионального

обучения выполняет функцию системообразующего фактора, поскольку она: 1) лежит в основе структуры данной подготовки; 2) объединяет все ее компоненты; 3) направляет и стимулирует их деятельностное проявление. При этом художественная и проектная составляющие определяются особенностями специализации «Дизайн интерьера», что, в свою очередь, диктует методы и средства обучения, т. е. психолого-педагогическая составляющая выстраивается на основе обратной связи в зависимости от специфики художественно-проектной деятельности.

При формировании художественно-проектной компетенции дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» является системообразующей, профилирующей, что требует повышенной прогностичности, принципиальной нацеленности на будущее. Поэтому особое значение приобретает выявление относительно стабильного ядра учебной дисциплины и ее изменяемой части, требующей постоянной корректировки и обновления. Указанное обстоятельство повышает роль дидактического прогнозирования содержания обучения данной дисциплине, диктует необходимость использования в процессе прогнозирования специальных прогностических методов отбора учебного материала [41]. При подготовке программы по дисциплине решаются следующие задачи:

1) трансформация общественной цели (требования ГОС ВПО и работодателя), отраженной в квалификационной характеристике выпускника, в учебную (педагогическую) цель, которая воплощается в структуре содержания соответствующего курса;

2) конкретизация педагогической цели в соответствии с зонами ближайшего развития студентов;

3) конструирование педагогического процесса на основе научно обоснованного выбора содержания, методов, средств и форм обучения.

Следовательно, в целях повышения эффективности и качества образовательного процесса необходимы постоянный анализ ситуации на рынке труда (требований работодателей); рациональный отбор учебного материала; подбор методов, форм и средств для осуществления развития обучающихся, например, на основе диагностики реальных возможностей студентов на начальном этапе (входящий контроль); доминирование проблемно-поисковых, творческих методов обучения; повышение мотивации к учебе путем создания значимых для обучающихся целей, достижение которых осуществляется через овладение определенными



знаниями, и т. д. Кроме того, очень важным фактором в овладении основами профессии является обязательность самостоятельной учебной деятельности обучаемого (учения и самообучения) [162].

*5. Отбор средств и механизмов.* В педагогической литературе интегративные средства и механизмы представлены разноплановыми явлениями, процессами и операциями, имеющими в качестве объединяющего момента способность обеспечивать функционирование интегративно-педагогической деятельности. Отсутствие какой-либо систематизированной совокупности интегративных механизмов предоставляет возможности для маневрирования при их выявлении в ходе осуществления конкретного вида интегративно-педагогической деятельности [186].

Отталкиваясь от особенностей нашего предмета, мы главным образом основывались на таких средствах практического синтеза, как координирование, комбинирование и амальгамирование, разработанных известным американским педагогом Бенджамином Блумом [188].

Координирование предполагает такое построение структуры содержания обучения, когда знания из одной области основываются на знаниях из другой области. По сути, речь здесь идет о межпредметных связях, реализуемых в форме фрагментарного обращения к общей проблематике в различных областях знания. Это наименее трудоемкий интегративный процесс, который может быть ограничен соответствующей методикой проведения занятий. При этом программный материал может оставаться неизменным. Например, на занятиях по дисциплине «История искусства» возможно использование материала из курса «История педагогики и философия образования».

Более трудоемкой интегративной работы требуют комбинированные программы различных модификаций:

1) Расширенная междисциплинарная программа. Она есть продукт комбинации нескольких предметов в один. Здесь осуществляется горизонтальная межпредметная интеграция, например:

• 1-й курс: «История искусства» – «Рисунок» – «Инженерная графика» – «Компьютерная графика» – «Практикум по профессии»;

• 2-й курс: «История и теория дизайна» – «Рисунок» – «Живопись» – «Формообразование» – «Практикум по профессии»;

• 3-й курс: «История и теория дизайна» – «Живопись» – «Физика и химия цвета» – «Формообразование» – «Проектирование»;

• 4-й и 5-й курсы: «Пластика»-- «Декоративная живопись» – «Художественное моделирование интерьера и предметной среды».

2) Связующая программа. Эта программа также предполагает слияние нескольких дисциплин в одну, но строится она на основе одного системообразующего предмета. Иначе говоря, мы имеем дело с вертикальной интеграцией в процессе изучения профилирующей дисциплины. В нашем случае профилирующей является дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» как аккумулирующая комплекс компонентов, обеспечивающих целостное формирование художественно-проектной компетенции.

3) Последовательная программа. Она предусматривает строго логическое построение учебного материала. Одной из форм реализации последовательной программы является так называемый интегрированный учебный день.

4) Амальгамированная программа. Она обладает наиболее высокой степенью интегрированности. В ее основу положен максимально приближенный к условиям реальной жизни проект. В качестве проекта-идеи могут выступать самые серьезные проблемы современного дизайна, подготовки педагогов-дизайнеров, преподавания дизайна. При этом берется во внимание тот факт, что эффективность процесса формирования художественно-проектной компетенции будущего педагога профессионального обучения в области дизайна будет существенно повышена при вовлечении его в процессе учебной деятельности в активную профессиональную деятельность (разработка интерьеров по реальным заказам в рамках курсового, дипломного проектирования, прохождения квалификационных и технологической практик).

При работе в условиях реального проектирования и моделирования интерьера и предметной среды студент не только реализует в действии знания, умения и навыки в своей профессиональной области, но и при соответствующей постановке задачи, ориентированной на межотраслевую интеграцию, может овладевать дополнительными интеграционными (перспективными) компетенциями, тем самым расширяя свои профессиональные (художественно-проектные) возможности. Так, при разработке интерьера с учетом применения ресурсо- и энергосберегающих технологий или технологий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности, изучаются дополнительно материалы из данных областей.

В ходе построения интегрированной структуры содержания обучения мы опирались также на механизмы гармонизации, причем поня-

тие «бинарные оппозиции» заменяется нами понятием «компоненты интеграции». В результате механизм взаимного дополнения в нашем случае предполагает возможность взаимопроникновения функций структурных элементов содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна. Это касается и внешнего (собственно дисциплинарного), и внутреннего взаимодействия (взаимопроникновения компетенций) [62].

Поскольку современный рынок производства требует от специалиста не только глубоких знаний в узкой предметной области, но и целостного подхода к предмету своего труда, возникает необходимость формировать дополнительные интеграционные компетенции у педагога профессионального обучения, который смог бы (с прогностической точки зрения) подготовить специалиста, востребованного временем. Поэтому уровень подготовки специалиста должен отвечать запросам не только сегодняшнего дня, но и завтрашнего, а выпускник, владеющий сформированной художественно-проектной компетенцией, должен быть способен осуществлять художественно-проектно-творческую деятельность и сразу после окончания высшей школы войти в реальную практику [14, 33].

Таким образом, для обеспечения высокого уровня подготовки педагога профессионального обучения в предметной области «Дизайн» необходимы систематизация и структурирование дисциплин учебного плана (отраслевой подготовки и дисциплин специализации) специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» на основе принципов интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения с ориентацией на профилирующую дисциплину, что в целом направлено на обеспечение эффективности учебного процесса, ориентированного на формирование компетентного специалиста в области дизайна.

Обобщая изложенное, следует отметить, что на данном этапе исследования:

1. Выявлено, что качественная составляющая подготовки современного специалиста требует модернизации существующей системы обучения: приведения информационно-содержательного компонента обучения профессиональной деятельности в соответствие с уровнем профессионализации, разработки механизма установления не только междисциплинарных, но и межотраслевых связей. Это способствует формированию у сту-

дентов целостной системы необходимых знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности, и соответственно формированию профессиональной компетентности. Бипрофессиональная направленность деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна, включающая художественно-проектный и психолого-педагогический аспекты, обеспечивается совокупностью знаний, умений и личностных качеств, позволяющих не только профессионально владеть законами художественного и проектного творчества, но и осуществлять учебно-производственный и учебно-воспитательный процесс.

2. Рассмотрено понятие «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения в области дизайна» как способность осуществлять профессиональную деятельность в рамках освоенных профессиональных компетенций, позволяющих реализовать знания, умения и личностные качества в процессе принятия решений, необходимых для осуществления успешной деятельности.

3. Определено, что профессиональная компетентность педагога профессионального обучения представляет собой комплекс общекультурных (универсальных) и профессиональных (общепрофессиональных и специальных) компетенций, при этом владение совокупностью компетенций, соответствующих профессиональной деятельности, обеспечивает способность человека реализовать на практике свою компетентность. Особенности подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна связаны с формированием профессиональных компетенций, интегрально определяемых технологического-педагогического, производственно-отраслевого, личностно-творческого компонентами будущей профессиональной деятельности.

4. Уточнена обобщенная структура профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна. Она представляет собой совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, при этом художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна отнесена нами к профессиональным (специальным) компетенциям.

5. Уточнено понятие «художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна» как способность специалиста применять знания, умения и личностные качества, обеспечивающие готовность и успешность выполнения художе-

ственно-проектной деятельности, включая осознание ее социальной значимости и личной ответственности специалиста за результаты этой деятельности. С целью определения требований к содержанию подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна художественно-проектная компетенция в исследовании разложена на составляющие: художественную, проектную, личностную, что позволило обосновать возможность формирования исследуемой компетенции на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения дисциплин отраслевой и специальной подготовки, последовательности и непрерывности освоения профессии педагога профессионального обучения в области дизайна.

6. Определены этапы построения интегрированной структуры содержания подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, включающие организационно-информационное обеспечение, постановку целей, определение ценностно-целевых оснований, выбор системообразующего фактора, отбор средств и механизмов, ориентированных на специфику профессиональной деятельности (дизайн интерьера).

7. Выявлено, что соответственно многоаспектной направленности художественной и проектно-творческой деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна результатом овладения содержанием обучения должно стать осознание социальной значимости дизайнерской деятельности и профессиональной ответственности дизайнера; знание основных законов и закономерностей развития науки, техники, культуры, искусства; владение практическими навыками в области различных видов изобразительного искусства, проектной графики, компьютерными технологиями; наличие опыта реализации художественно-проектного замысла в практической деятельности.

8. Установлено, что для обеспечения высокого уровня подготовки педагога профессионального обучения в предметной области «Дизайн» необходимы систематизация и структурирование дисциплин учебного плана (отраслевой подготовки и дисциплин специализации) специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» на основе принципов интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения с ориентацией на профилирующую дисциплину, что в целом направлено на обеспечение эффективности учебного процесса, ориентированного на формирование компетентного специалиста в предметной области «Дизайн».

## Глава 2

### **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА**

#### **2.1. Структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна**

Структура содержания образования согласно проекту ГОС ВПО третьего поколения предполагает необходимость формирования широкого спектра компетенций педагога профессионального обучения в области дизайна. Отсюда характер профессиональной подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна (дизайн-интерьера) должен обеспечивать адекватный подход к изучению каждой учебной дисциплины.

На сегодняшний день базисные дисциплины слабо ориентированы на специфику профессиональной (предметно-ориентированной) деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна, что объясняет необходимость системной подготовки специалиста на основе интеграции профессиональных дизайнерских (художественно-проектных), психолого-педагогических и общекультурных знаний, обеспечивающих формирование различных компетенций в процессе обучения.

В системе начального, среднего и высшего профессионального образования современному специалисту необходимо уметь находить новые подходы и решения, которые обеспечат в будущем жизнеспособную и динамичную структуру общественного развития и общественных отношений. «Содержанием педагогической деятельности специалиста, подготовленного в системе профессионально-педагогического образования, является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности, характеризуемой, в частности, специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями. Очевидно, что для успешности такой трудовой деятельности человеку требуется получить определенную подготовку, осуществляемую профессио-

нально-педагогическими работниками. Данные обстоятельства обуславливают интегративность деятельности специалистов профессионального обучения, учитывающую взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических» [177, с. 22].

Для определения профессиональной направленности подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна необходимо осуществить анализ специфики его будущей профессиональной деятельности: выделить основные этапы становления специалиста, обосновать профессионально важные качества и выявить четкие критерии профессиональной подготовленности.

Основываясь на существующих требованиях ГОС ВПО по направлению подготовки 050501.65 Профессионально-педагогическое образование в области дизайна, выделяем три уровня подготовки:

- Первый уровень (первый и второй годы обучения) – этап адаптации, закладывающий основы профессии и эстетического воспитания. Содержит цикл гуманитарных и социально-экономических, общематематических и естественнонаучных дисциплин, общепрофессиональных дисциплин и дисциплин отраслевой подготовки. Включает освоение художественно-изобразительных дисциплин («Рисунок», «Живопись»), инженерной графики, основ формообразования, дисциплин историко-теоретического цикла по истории искусства и дизайна. Практикум по профессии и первая квалификационная практика закрепляют предметные знания, обеспечивающие вхождение в дизайнерскую деятельность и овладение основами рабочей профессии (художник росписи по ткани).

- Второй уровень (третий и четвертый годы обучения) – этап стабилизации, дающий фундаментальное психолого-педагогическое и дизайнерское образование. Включает освоение таких дисциплин, как «Философия», «Экономика», «Экология», цикла психолого-педагогических дисциплин («История педагогики», «Педагогические технологии», «Методика профессионального обучения дизайнерской деятельности»), цикла художественно-проектных дисциплин («Живопись», «Физика и химия цвета», «Формообразование», «Пластика», «Проектирование», «Общее материаловедение», «Декоративная живопись», «Художественное моделирование интерьера и предметной среды»), что обеспечивает освоение в творческом процессе устойчивых

умений дизайн-проектирования, педагогических навыков преподавания дисциплин специализации и овладение рабочей профессией. Прохождение на данном этапе второй квалификационной, первой педагогической и технологической практик не только закрепляет освоенные знания, умения и навыки, но и расширяет их диапазон.

• Третий уровень образования (пятый год обучения) – заключительный этап освоения специальности и специализации, включающий закрепление предметных знаний, прохождение второй педагогической и преддипломной практик, а также сдачу государственного экзамена и защиту выпускной квалификационной работы.

В результате молодой специалист оказывается подготовленным к профессиональной художественно-проектной (дизайнерской) и педагогической деятельности, к самостоятельному овладению актуальной информацией, необходимой для решения художественно-проектных и психолого-педагогических задач.

Подготовка педагога профессионального обучения в области дизайна позволяет успешно решать поставленные художественно-проектные и психолого-педагогические задачи при условии ориентации процесса обучения и воспитания на всестороннее формирование гармонически развитого специалиста и личности, что обеспечивают:

1) комплексность научно-технического, художественно-проектного, психолого-педагогического образования на общей широкой гуманитарной основе. Подготовка специалиста в этих направлениях должна осуществляться одновременно, способствовать взаимному обогащению составляющих образования;

2) формирование специалиста – педагога профессионального обучения в области дизайна в двух теснейшим образом связанных между собой планах: теоретическом и практическом. Это диктует создание таких условий, при которых познание отдельных теоретических дисциплин осуществляется в творческом процессе комплексного освоения дисциплин общей подготовки с дисциплинами художественно-проектного и психолого-педагогического циклов. В ходе комплексного освоения дисциплин на основе их систематизации и интеграции происходит объединение теории и практики. Полученные знания, умения и навыки интегрируются в художественно-проектной и психолого-педагогической деятельности, происходит их комплексное взаимодействие и взаимодополнение;



3) рассмотрение обучения и воспитания как двух сторон единого процесса формирования гармонично развитого специалиста и личности.

Предложенная Г. Б. Бархиным еще в 1982 г. научно обоснованная модель специалиста-архитектора вполне может быть взята за основу модели специалиста в области дизайна с учетом активного взаимодействия архитектуры и дизайна (тем более дизайна интерьера). Известный французский архитектор Огюст Пере характеризовал архитектуру как искусство организовывать пространство, что вполне справедливо, так как природа и сущность архитектуры связаны с необходимостью создания условий для всех важнейших процессов жизнедеятельности человека. Известный американский архитектор Ф. Л. Райт говорил, что «...новой реальностью здания является интерьер, внутреннее пространство, а стены и крыша служат только для того, чтобы оградить его». Это подтверждает взаимосвязь архитектуры и дизайна, необходимость совместного решения проблем проектирования интерьерного пространства и предметного наполнения, без чего «...немыслима оптимальная организация функциональных процессов, будь то процессы, связанные с трудом, бытом или культурой» [110, с. 3].

В русле современной образовательной парадигмы, а также при опоре на труд Г. Б. Бархина [14] нами рассмотрена модель специалиста – педагога профессионального обучения в области дизайна, содержание которой исходит из необходимости решения ряда актуальных проблем, возникающих в современных социально-экономических условиях и связанных с научно-техническим прогрессом.

*Проблема адаптации образования.* Модель специалиста базируется на изучении перспектив развития профессий дизайнера и педагога во взаимосвязи с социально-экономическим развитием общества, научно-техническим прогрессом, обуславливающими изменение структуры и организации профессионально-педагогической деятельности, и ориентируется на создание гибкой системы образования для подготовки специалиста, легко адаптирующегося к любой сфере деятельности в области дизайна и педагогики. Отсюда встает проблема подготовки специалиста широкого профиля. Здесь определяющими являются: кругозор; понимание перспектив своей будущей деятельности; ориентация на прогнозы развития наук (архитектура, дизайн, психология, педагогика); совокупность научных и практических знаний;

фундаментальность методов, которыми владеет специалист; умение решать сложные задачи в области художественно-проектной и психолого-педагогической деятельности как частные задачи общих фундаментальных задач. Такому специалисту необходимо владеть современной научно-технической информацией не только в избранной отрасли, но и в смежных областях. В фундаментальное обучение должны включаться интегрированные дисциплины вместо узкоспециализированных, выстроенные в системе междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения.

*Проблема информационного бума.* Содержание образования, в частности дизайн-образования, изменяется в связи с научным прогрессом в области информации. Противоречие между возрастающим объемом информации и сроками обучения в высшей школе может быть снято путем приведения содержания учебных программ по всем дисциплинам в соответствие с современным состоянием развития науки и техники, выделения опорных знаний, отвечающих критериям дидактической значимости. Средствами «спрессования» информации служат сокращение потерявших свое познавательное значение и прикладную ценность разделов, ликвидация повторов, развитие в учебных курсах теоретических обобщений, концентрация внимания на узловых проблемах, переход от частных прикладных рекомендаций (например, норм и правил, нуждающихся в систематических пересмотрах) к преподаванию общих принципов.

*Проблема познавательной ситуации.* Педагог профессионального обучения в области дизайна как синтетический специалист, по существу, получает двойное образование: дизайнерское (художественно-проектное) и педагогическое (психолого-педагогическое). Необходимо создать такую познавательную ситуацию, когда ресурсы всех дисциплин направляются на стержневую (профилирующую) дисциплину: в дизайне – «Художественное моделирование интерьера и предметной среды», в педагогике – «Методика профессионального обучения». Это может быть достигнуто внедрением комплексной системной методики.

*Проблема «запаса прочности» специалиста.* Решение этой проблемы заключается в фундаментализации образования, в ориентации его на новые направления научных исследований в области дизайна и педагогики, в соединении теоретических знаний с навыками твор-

ческого мышления, в освоении универсального метода творчества, пригодного для решения любой проектной задачи, и в развитии способности самостоятельного освоения новой информации. Возрастает роль методологии, логики, семантики, прикладной математики в учебных дисциплинах. Проблема заключается в перенесении центра тяжести с пассивного обучения с усвоением конечного набора способов и алгоритмов деятельности на выработку способностей идти непроторенными путями, смело вторгаться в область неизвестного, овладеть новыми формами деятельности. Для этого требуется переход к проблемным лекционным курсам, отказ от описательных фактологических и репродуктивных методов обучения, выработка у студентов умений решать практические задачи и применять проблемно-поисковые и исследовательские методы в конкретных условиях художественно-проектной или педагогической деятельности. Уровень преподавания должен приближаться к творчеству – умению создавать новые решения проектной задачи (В. П. Беспалько). Высокий уровень профессионального образования и способность к творчеству позволят специалисту успешно работать.

*Проблема интенсификации обучения.* Профессионально-педагогическая подготовка педагога профессионального обучения в области дизайна строится на согласовании теоретических курсов и их прикладных разделов, связанных с дизайн-проектированием, что достигается внедрением комплексного метода, основанного на принципах междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения. Это обеспечивает связи между дисциплинами, «сжатие» времени для освоения научной информации. Интенсификация обучения заложена также в модернизации и техническом совершенствовании средств обучения, применении компьютерных технологий и пр., в сочетании учебного процесса с профессиональными (квалификационной, педагогической, технологической) практиками.

*Проблема активности личности студента.* Профессиональное становление и самоопределение студента осуществляется в процессе профессионально-педагогической деятельности, которая ведет к развитию мыслительной активности обучающегося и его интеллектуальных способностей. Действенным методом следует считать индивидуализацию образования через проблемное обучение, связывающее проектную и научную деятельность. Обучить будущего специалиста творчес-

ки мыслить – главная задача системы образования. Ситуация в высшей школе благоприятствует воспитанию молодого специалиста как личности через творчество с учетом интересов и возможностей каждого студента [12, 14].

Модель педагога профессионального обучения в области дизайна как специалиста широкого профиля, обладающего бипрофессиональной направленностью характера деятельности, и его квалификационная характеристика сегодня претерпевают принципиальные изменения вследствие того, что под влиянием современного общественного развития, научно-технического прогресса, экономических и социальных прогнозов происходят значительные изменения в характере деятельности дизайнера (его роли в создании материальной среды) и педагога (его роли в создании социальных процессов). Модель специалиста дает научное обоснование содержания образования; определяет объем задач, которые наука и практика ставят перед специалистом, и устанавливает распределение этих задач между специализациями; определяет комплексы знаний и умений, необходимых будущему специалисту; устанавливает структурно-логические взаимосвязи и последовательность изучения дисциплин.

Условия формирования высококвалифицированного специалиста состоят в достижении оптимального соотношения общего теоретического и профессионального обучения [14].

Модель педагога профессионального обучения в области дизайна как специалиста, владеющего сформированной художественно-проектной компетенцией, базируется на основных требованиях к художественной и проектно-творческой деятельности, которые необходимо закладывать в учебный процесс.

Содержание знаний, формирующих художественно-проектную компетенцию, которой должны овладеть специалисты в области дизайна, концентрируется по следующим направлениям. Педагог профессионального обучения в области дизайна должен:

- знать фундаментальные общеметодологические положения общественных, исторических и естественных наук, их основные законы и методы, выводы;
- владеть знаниями в области дисциплин художественно-изобразительного, проектно-творческого, искусствоведческого циклов, ориентированных на профилирующую дисциплину;

- знать проблематику психолого-педагогических дисциплин, ориентированных на эффективность и успешность педагогической деятельности;
- владеть информацией в различных областях дизайнерской и педагогической практики.

Освоению студентом художественно-изобразительных и проектно-творческих дисциплин, по утверждению Б. Г. Бархина, должно помогать его собственное творчество, в котором эти дисциплины объединены. Для этого требуется методологическое обеспечение, т. е. такая психолого-педагогическая ситуация, при которой с самого начала все дисциплины изучаются с ориентацией на профилирующую дисциплину. Для специализации «Дизайн интерьера» таковой является дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды», так как освоение дизайнерской, художественно-проектной деятельности обеспечивает знание предмета (чему учить). Дисциплина «Методика профессионального обучения» обеспечивает освоение педагогической деятельности (как учить). Профилирующие дисциплины – это каркас, на котором строится процесс обучения.

Чтобы использовать разнообразную информацию в профессиональной (дизайнерской) деятельности, требуется умение применять знания в ситуациях, связанных с художественно-проектной деятельностью. Для этого необходимо освоить профессиональные навыки переработки теоретических концепций в художественно-композиционное решение, уметь выдвигать оригинальные идеи; владеть приемами графического и макетного выражения идей, замыслов, навыками эскизирования, предпроектного и проектного анализа, оценки композиционно-планировочного решения, современными методами, графическими и техническими средствами дизайнерского проектирования.

Педагогу профессионального обучения в области дизайна, кроме того, необходимо овладеть педагогическими технологиями для обучения всем вышеуказанным профессиональным характеристикам. Таким образом, педагог профессионального обучения в области дизайна становится профессионалом вдвойне: и как проектировщик, и как педагог.

Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода – создание жизненно важных для индивида ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции.

Анализ современного состояния подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна показывает, что содержание изучаемых дисциплин недостаточно нацелено на решение профессиональных задач. Так, в ГОС ВПО – 2000 базовое содержание дисциплин, регламентируемое дидактическими единицами, рассматривается часто узкопредметно, что приводит к автономности дисциплин, отсутствию взаимодействия с профилирующими дисциплинами и не обеспечивает целостность образовательного процесса. Становится очевидной необходимость корректировки содержательной части общегуманитарных и общепрофессиональных дисциплин во взаимодействии с дисциплинами специализации с учетом нацеленности на решение художественно-проектных и психолого-педагогических профессиональных задач. Следовательно, для повышения эффективности процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера) путем формирования его профессиональной компетентности необходимо разработать соответствующие структуру и содержание такой подготовки.

Учитывая результаты проведенной группировки дисциплин учебного плана, можно представить следующую структуру подготовки, которая станет основой формирования комплекса компетенций будущего педагога профессионального обучения в области дизайна (табл. 4).

Как видно из табл. 4, комплекс дисциплин дидактического процесса включает три группы дисциплин: художественно-проектные, психолого-педагогические и дисциплины общего развития. Комплекс дисциплин каждой группы формирует профессиональные знания, умения и навыки, овладение которыми в совокупности обеспечивает подготовленность к будущей профессионально-педагогической деятельности.

На основе анализа учебного плана нами выявлена структура междисциплинарного взаимодействия с учетом содержания дисциплин, отражающих специфику дизайнерской и педагогической деятельности. Их объединение в группы позволяет определить основные компоненты формирования профессиональной компетентности будущего педагога-дизайнера в циклах общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общих математических и естественнонаучных дисциплин, а также общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации.

Таблица 4  
Комплекс дисциплин дидактического процесса специальности 050501.65 Профессиональное обучение  
(дизайн) специализации 030502.04 Дизайн интерьера

Курс, семестр	Дисциплины			общего развития
	художественно-проектные	психолого-педагогические		
1	2	3	4	
1-й семестр (15 недель) 1-й курс	Рисунок Инженерная графика	Введение в специальность Возрастная физиология	Математика и информатика Иностранный язык Отечественная история Физкультура	
	Рисунок История искусства Компьютерная графика Практикум по профессии	Общая психология	Математика и информатика Иностранный язык Русский язык Физкультура	
	Рисунок Пластическая анатомия История и теория дизайна Формообразование Компьютерная графика	Психология профессионального образования	Концепции современного естествознания Научно-исследовательская работа студентов Философия Физкультура	
2-й семестр (20 недель) 2-й курс	Живопись История материальной культуры История и теория дизайна Формообразование Практикум по профессии	История педагогики и философия образования Психология профессионального образования Общая и профессиональная педагогика	Концепции современного естествознания Научно-исследовательская работа студентов Философия Физкультура	

Окончание табл. 4

1	2	3	4
5-й семестр (15 недель) 3-й курс	Живопись История декоративно-прикладного искусства Формообразование Общее материаловедение	Общая и профессиональная педагогика	Экономика Научно-исследовательская работа студентов Физкультура
	6-й семестр (20 недель)		
7-й семестр (15 недель) 4-й курс	Живопись Формообразование Компьютерный дизайн Проектирование	Методика профессионального обучения Педагогические технологии	Научно-исследовательская работа студентов Физкультура
	8-й семестр (20 недель)		
9-й семестр (15 недель) 5-й курс	Декоративная живопись Пластика Художественное моделирование Интерьера и предметной среды	Методика профессионального обучения Методика воспитательной работы	Прикладная экономика Правоведение Научно-исследовательская работа студентов Физкультура
	10-й семестр (20 недель)		
	Декоративная живопись Пластика Художественное моделирование Интерьера и предметной среды	Психология художественного творчества	Прикладная экономика Экология Научно-исследовательская работа студентов
	Декоративная живопись Пластика Художественное моделирование Интерьера и предметной среды	–	Маркетинг
	Педагогическая практика Государственный экзамен Преддипломная практика Дипломирование и защита выпускной квалификационной работы		



Исходя из данной структуры, полагаем, что овладение общекультурными (универсальными) компетенциями обеспечивается изучением общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин («Русский язык», «Иностранный язык», «Отечественная история», «Физкультура», «Философия» и т. д.), а также общих математических и естественнонаучных дисциплин («Математика и информатика», «Концепции современного естествознания», «Экология», «Безопасность жизнедеятельности», «Экономика», «Прикладная экономика», «Культурология» и т. д.).

Овладение профессиональными (общепрофессиональными и специальными) компетенциями обеспечивается изучением цикла общепрофессиональных дисциплин и дисциплин отраслевой подготовки, включающей дисциплины специализации, которые формируют знания, умения, навыки психолого-педагогической и предметно-ориентированной профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая компетенция формируется при изучении таких дисциплин, как «Возрастная физиология», «Психофизиология», «Психология профессионального образования», «Психология художественного творчества», «Общая и профессиональная педагогика», «История педагогики и философия образования», «Педагогические технологии», «Методика профессионального обучения» и т. д.

Художественно-проектная компетенция формируется при комплексном изучении таких дисциплин, как «Рисунок», «Живопись», «Формообразование», «Проектирование», «Компьютерный дизайн», «Компьютерная графика», «Теория и история дизайна» и т. д. Профилирующей среди них является дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды». Ее изучение аккумулирует комплекс компонентов, наиболее целостно определяющих уровень сформированности художественно-проектной компетенции.

Базируясь на выявленной обобщенной структуре компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна (см. рис. 1), выделяем основные составляющие профессиональных компетенций: психолого-педагогическую (общепрофессиональные компетенции) и художественно-проектную (специальные компетенции). Определяем их доминирующими при формировании профессиональных компетенций педагога профессионального обучения в области дизайна и уточняем их место в структуре комплекса компетенций, сформированного на основе произведенной группировки дисциплин учебного плана (рис. 3).



Рис. 3. Структура комплекса компетенций педагога профессионального обучения в области дизайна

Таким образом, в образовательном процессе формирование профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна базируется на комплексном изучении дисциплин с позиции единства теории и практики, а также опыта самостоятельной деятельности.

Важное значение имеют личностные качества студента: интерес к выбранной специальности, желание приобрести профессиональное мастерство, любознательность, трудолюбие, внутренняя дисциплина, гибкость мышления, воображение и фантазия, творческие способности, необходимые для эффективной работы. Эти качества личности в сочетании с объективными условиями, стимулирующими творчество и развитие внутреннего потенциала, обеспечивают подготовку специалиста.

*Общекультурные компетенции* (универсальные) основываются на общенаучных, инструментальных, социально-личностных компетенциях, обеспечивающих готовность и способность будущего специалиста к овладению профессиональными компетенциями.

*Профессиональные компетенции* (общепрофессиональные и специальные) представляют собой интегративную целостность знаний, умений и навыков, складываются из психолого-педагогической и художественно-проектной компетенций, обеспечивающих готовность и способность будущего специалиста к продуктивной профессионально-педагогической деятельности.

*Психолого-педагогическая компетенция* определяет способность педагога профессионального обучения учить профессии – преподавать дисциплины отраслевой подготовки и дисциплины специализации. Она характеризуется наличием качеств и свойств личности, позволяющих владеть широкими профессиональными знаниями в области педагогики, психологии, методики и технологии преподавания специальных дисциплин. Данная компетенция базируется на знании и умении проектировать и организовывать педагогический процесс, анализировать свою работу и соотносить ее результаты с поставленными целями. Критериями оценки являются умения формулировать цель и задачи педагогической деятельности, планировать методическую работу; проектировать и прогнозировать развитие отдельной личности и учебной группы, составлять психолого-педагогическую характеристику отдельной личности и учебной группы; использовать иссле-

довательские методы (наблюдение, анкетирование, анализ документации, обработка и обобщение результатов) в профессиональной деятельности; изучать и внедрять передовой педагогический опыт в собственную деятельность.

Сформированная психолого-педагогическая компетенция обеспечивает выполнение следующих видов профессиональной деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера): обучение рабочей профессии (художник росписи по ткани); преподавание дисциплин специализации («Практикум по профессии», «Формообразование», «Проектирование», «Художественное моделирование интерьера и предметной среды», «Декоративная живопись» и др.); выполнение организационно-методической деятельности по обучению рабочей профессии и преподаванию дисциплин специализации (педагогическое проектирование, разработка частных методик и др.); выполнение научно-исследовательской работы в рамках данной тематики.

*Художественно-проектная компетенция* – это компетенция, определяющая профессиональную подготовленность специалиста и его способность полноценно выполнять профессиональную (художественную и проектно-творческую) деятельность в соответствии с выбранной специальностью и специализацией (в данном случае – «Дизайн интерьера»). Она характеризуется способностью применять знания и умения, обеспечивающие успешность выполнения художественно-проектной деятельности, а также осознанием ее социальной значимости и личной ответственности специалиста за результаты этой деятельности. Данная компетенция базируется на владении образным, пространственно-конструктивным мышлением, художественно-проектным мастерством, включающим знание основных композиционных понятий, владение приемами достижения целостности восприятия и выразительности проектного замысла. Критериями оценки являются умения точно и безошибочно выполнять поставленные художественные и проектно-творческие задания; использовать различные технологии выполнения профессиональных работ (художественных и проектных); проявлять творческую инициативу; критически оценивать художественно-проектные решения.

Сформированность художественно-проектной компетенции обеспечивает деятельность в области художественного моделирования

и проектирования интерьера и предметно-пространственной среды: художественное моделирование общественных, жилых интерьеров (планировочное, образно-художественное решение); графическая презентация разработок (уникальная (ручная), компьютерная); выполнение художественных работ в рамках рабочей профессии (художественная роспись по ткани).

Сформированность системы профессиональных компетенций обеспечивает готовность педагога профессионального обучения в области дизайна организовывать процесс обучения дизайн-проектированию. Таким образом, педагог профессионального обучения в области дизайна для осуществления успешной профессиональной деятельности должен обладать *сформированными* в процессе обучения компетенциями.

Проблема адаптации на рынке труда требует высоких и быстро изменяющихся акмеологических параметров развития человека [33, с. 29]. Умение анализировать и предвидеть постоянно меняющуюся социально-экономическую ситуацию, а также способность к личностно-профессиональной самореализации на основе профессиональной, информационно-технической, коммуникативной мобильности обеспечивает *перспективную компетенция*. Она определяет способность человека к быстрой ориентации и адаптации на рынке труда и характеризуется аналитическим подходом к запросам государства, общества и личности с целью самосовершенствования, умением адаптироваться к происходящим в обществе социально-экономическим переменам, способностью к рефлексии. Данная компетенция базируется на знании спроса и предложения специалистов в области дизайна, инновационных технологий, иностранных языков, умении анализировать и прогнозировать. Критериями сформированности перспективной профессиональной компетенции являются стремление к приобретению нового опыта, уверенность в своих силах при освоении новых методов применения информационных технологий в профессиональной деятельности. Критериями оценки выступают умения анализировать рынок, спрос и предложения в области дизайна, прогнозировать стилевую конъюнктуру как в области дизайна, так и в смежных областях, прогнозировать педагогическую конъюнктуру как в области дизайна, так и в смежных областях; владение коммуникативными технологиями; информационно-техническая грамотность; социально-профессиональная мобильность.

Выделяя группу художественно-проектных дисциплин, изучение которых формирует художественно-проектную (т. е. предметно-ориентированную) компетенцию на основе сущностных характеристик, связанных с восприятием, анализом и творческим преобразованием, структурируем дисциплины данной группы следующим образом: дисциплины искусствоведческого цикла, дисциплины художественно-изобразительного цикла, дисциплины проектно-творческого цикла (рис. 4).

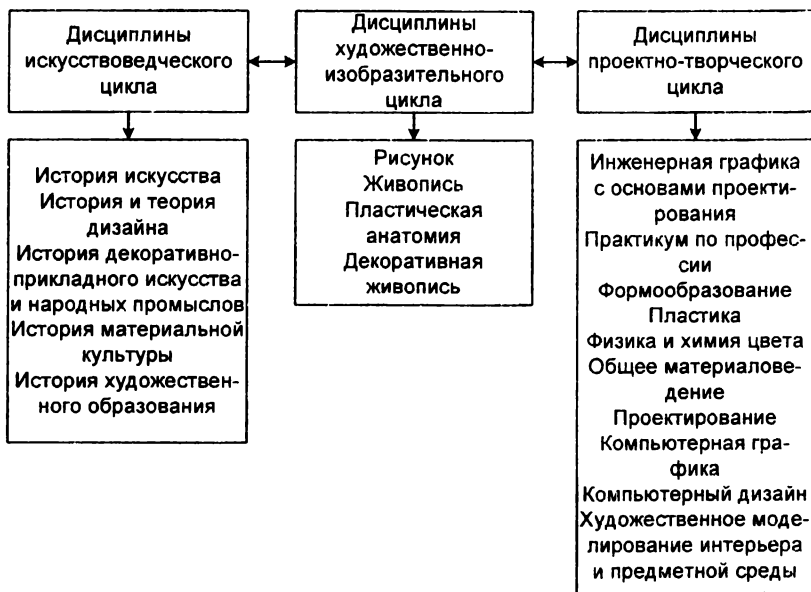


Рис. 4. Группа художественно-проектных дисциплин

При исследовании содержания, обеспечивающего формирование художественно-проектной компетенции, мы основываемся на том, что:

- дисциплины художественно-изобразительного цикла («Рисунок», «Живопись» и т. д.) обеспечивают формирование знаний, умений и навыков в области художественно-изобразительной деятельности;
- дисциплины проектно-творческого цикла («Инженерная графика», «Физика и химия цвета», «Проектирование», «Компьютерная графика», «Общее материаловедение», «Художественное моделирова-

ние интерьера и предметной среды» и т. д.) обеспечивают формирование знаний, умений и навыков в сфере проектной деятельности;

- *дисциплины искусствоведческого цикла* («История искусства», «История и теория дизайна» и т. д.) обеспечивают формирование знаний, которые могут служить основой для решения творческих, исследовательских, культурно-просветительных, организационно-методических и других задач. Изучение данных дисциплин ориентировано не только на усвоение фактологического материала, но и на раскрытие механизма взаимодействия материальной и духовной культур.

Структурирование дисциплин отраслевой подготовки, включая дисциплины специализации, позволило выделить основные этапы формирования профессиональных знаний, умений и навыков в сфере художественно-проектной деятельности:

- первый этап (1–2-й курсы) – умение работать с единичным предметом интерьера (освоение рабочей профессии «художник росписи по ткани»);

- второй этап (3–4-й курсы) – владение основными приемами декорирования интерьера (гармоничное расположение группы предметов, находящихся в предметно-пространственной среде и формирующих интерьер в соответствии с заданными стилевыми характеристиками);

- третий этап (5-й курс) – владение основами дизайнерской деятельности и системными методами художественного моделирования интерьера и предметной среды (анализ предпроектной ситуации, концептуальное решение планировочных задач, умение графически представить проектную идею и т. д.).

На первом и втором этапах студенты получают опыт учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Квалификационные практики являются закрепляющим звеном на каждом этапе.

Третий этап интегрирует содержание всей учебно-профессиональной деятельности, приобретение опыта в ходе технологической практики и завершается выполнением и защитой выпускной квалификационной работы.

Каждый последующий этап отличается от предыдущего целями, методами, содержанием учебного процесса, количественными и качественными показателями развития художественно-проектной компетенции.

Таким образом, структурирование дисциплин отраслевой подготовки и выделение этапов формирования знаний, умений и навыков

в сфере художественно-проектной деятельности позволяют реализовать на практике принцип последовательности и непрерывности освоения профессии педагога профессионального обучения в области дизайна. Такая реализация предполагает дифференциацию и интеграцию содержания по уровням обучения, что обусловлено спецификой учебного материала на каждом курсе и позволяет осуществлять контроль овладения художественно-проектной компетенцией и уровня профессиональной компетентности студентов в целом, а не оценивать знания по отдельным дисциплинам.

Выделяя дисциплину «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» как профилирующую (системообразующую), определяем междисциплинарные связи и строим процесс обучения на основе принципов взаимодействия и взаимодополнения (рис. 5). При этом основным объектом изучения дисциплин художественно-проектной группы становится интерьер как архитектурное внутреннее пространство и его предметное наполнение (предметно-пространственная среда), т. е. все тематические разделы, определяемые ГОС ВПО для специальности 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) и специализации 030502.04 Дизайн интерьера, ориентированы на получение качественных знаний, умений и навыков работы с интерьером. Это необходимо для эффективного формирования художественно-проектной компетенции будущего специалиста, обеспечивающей профессиональное знание предмета в режиме ограниченного количества часов, отведенных на изучение дисциплин художественно-проектного цикла в профессионально-педагогическом вузе по сравнению со специализированными вузами, осуществляющими подготовку специалистов-проектировщиков: дизайнеров или архитекторов.

Дисциплины художественно-изобразительного, искусствоведческого и проектно-творческого циклов объединяет наличие таких элементов, как *перцепция* (непосредственное отражение объективной действительности органами чувств), *анализ* (метод научного исследования путем разложения предмета на составляющие части или мысленного расчленения объекта путем логической абстракции), *синтез* (метод изучения предмета в его целостности, в единстве и взаимной связи его частей). Синтез в данном случае рассматривается как композирование – создание композиции (от лат. *compositio* – сочинение, составление). Мы под этим термином понимаем упорядоченное соединение элементов: сопоставле-



ние, сложение, соединение частей в единое целое в определенном порядке, т.е. творческий, профессионально направленный процесс, являющийся средством духовного развития человека, а также инструментом создания и преобразования окружающей среды.

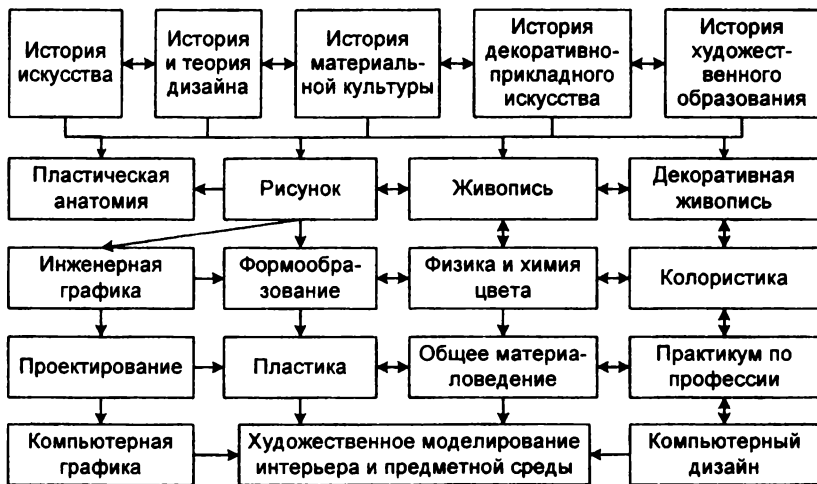


Рис. 5. Структура междисциплинарного взаимодействия дисциплин художественно-проектного блока

Использование рефлексии как механизма учебной художественно-проектно-творческой деятельности студентов способствует формированию у них таких важных личностных и профессиональных качеств, как самостоятельность, ответственность за принятые решения, коммуникативность, способность увидеть свои достижения и ошибки в отражении разных мнений, способность переносить знания, умения, систему умственных действий в новые нестандартные условия, умения комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности, позволяет строить поведение, адекватное социальным нормам и требованиям профессии.

Условием актуализации рефлексивных способностей будущего дизайнера является организация процесса формирования образно-концептуальных компонентов профессионального мышления (профессиональных понятий и представлений) на основе обучения средствам и методам профессиональной деятельности. Например, формирование базо-

вых понятий, представлений, предметно-специализированных образов осуществляется через цикл специальных упражнений по формальной композиции, имеющих мотивационно-проблемный характер.

Обучение предметной составляющей (дизайн) будущего педагога профессионального обучения в области дизайна строится с учетом общих закономерностей формирования умственных действий, отраженных в общей и педагогической психологии (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). При формировании действий происходит переход от их осуществления в материальной форме через речевую форму к действию в уме. Рефлексия начинается с того момента, когда появляется знание о незнании, что приводит к необходимости понимать. Результат выхода в новую рефлексивную позицию – выявление стереотипного образа, осознанное его разрушение и трансформация в оригинальную композиционную структуру.

Взаимодействие дисциплин художественно-изобразительного, проектно-творческого и искусствоведческого циклов как компонентов группы художественно-проектных дисциплин специализации «Дизайн интерьера» с нацеленностью на изучение профилирующей дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды (перцепция, анализ, синтез)» представлено на рис. 6.

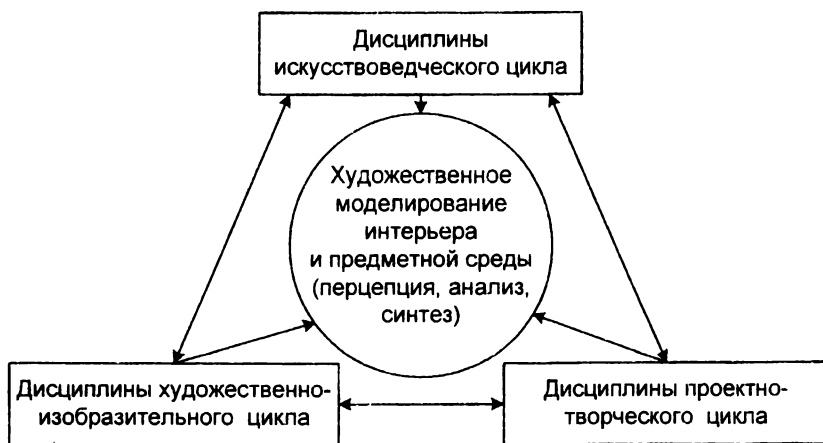


Рис. 6. Взаимодействие дисциплин художественно-проектной группы с нацеленностью на профилирующую дисциплину

Дисциплины художественно-проектной группы характеризуются точным знанием, научным методом исследования (наблюдение, анализ, синтез, эксперимент, моделирование и т. д.), а также системностью.

Основываясь на системности освоения дисциплин художественно-проектной группы, формирование структуры и содержания подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна мы ориентируем на формирование художественно-проектной компетенции, т. е. совокупности знаний, умений и личностных качеств как профессиональных действий, соответствующих профилю специальности и специализации, отражающих специфику профессиональной деятельности. Таким образом, *профилизация* дисциплин рассматривается нами как установка на формирование художественно-проектной компетенции, необходимой для последующего выполнения профессиональной деятельности в конкретной области дизайна – дизайн интерьера. При этом профилизация не означает ориентацию на узкоспециализированное освоение дисциплины. Она предполагает видение каждой дисциплины в качестве сложной системы, требующей выстраивать «взаимоотношения» с объектами, определяющими содержание специализации.

Профилизация дисциплины выстраивается на основе инвариантного (базового, неизменяемого) и вариативного компонентов. Инвариантный компонент связан с основополагающими конструктами дисциплины и обеспечивает освоение знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной (художественно-проектной) деятельности согласно требованиям постоянной (базовой) части государственного образовательного стандарта. Инвариантный компонент обеспечивает овладение сформированными художественно-проектными компетенциями. Вариативный компонент связан с выходом за рамки ограниченных стандартом требований. Включение вариативного компонента в область профильного обучения следует связать с разнообразием профессиональных задач, рассчитанных на развитие перспективной художественно-проектной компетенции. Вариативность может быть задана новой темой, нетрадиционным решением, инновационной технологией, индивидуальным подходом и т. д.

Таким образом, профилизация дисциплин художественно-проектной группы, ориентированная на специфику профессиональной деятельности, определяется как установка на формирование комплекса знаний, умений и навыков, связанных как с освоением необходимых базовых

компонентов, так и с приобретением опыта профессиональной деятельности в параметрах специальности, что позволяет овладевать художественно-проектной компетенцией.

Проектирование содержания, обеспечивающего формирование художественно-проектной компетенции, определяется методологическими положениями общественных, исторических, естественных наук и включает философский, психологический и культурологический аспекты.

Выявление значения дисциплин художественно-проектной группы в общечеловеческой культуре определило содержание разработки философского аспекта, что позволяет не только рассматривать эти дисциплины в качестве отдельных средств создания визуальных, предметных пространственных форм, но и осмысливать их как способ отражения, анализа и преобразования окружающего мира [7, 9, 44].

В психологическом аспекте освоения дисциплин художественно-проектной группы рассматривается механизм восприятия, отображения, создания объектов окружающего мира в рамках системы художественного моделирования и проектирования предметной среды, а также рефлексия процесса мышления, так как содержательная основа художественно-проектной деятельности базируется на интерпретации знаний в контексте личностной рефлексии в процессе решения художественной или проектно-творческой задачи, на способности к образному и системному мышлению, формирующему проектный язык профессиональной деятельности [43, 196].

Рассматриваемые в культурологическом аспекте, дисциплины художественно-проектной группы обеспечивают выполнение функционально-прагматической и эстетической функций, созвучных известной триаде античного теоретика архитектуры Витрувия «польза – прочность – красота», что подразумевает утилитарную, конструктивную, эстетическую функции. Это, в свою очередь, определяет общественно-преобразующую, познавательную-эвристическую, художественно-концептуальную, гедонистическую, воспитательную и т. д. функции [79, 191].

Философский, психологический и культурологический аспекты освоения дисциплин художественно-проектной группы дополняют научно-теоретические знания, необходимые как для рефлексии художественного и проектно-творческого процессов, так и для педагогической составляющей подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна, а также их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Данные аспекты составляют *научно-методологичес-*

кий блок как методологическую основу структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции.

Содержание обучения, обеспечивающее формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна, определяет *практико-ориентированный блок*. Он обеспечивает соответствие подготовки квалификационной характеристике специалиста, требованиям работодателя и является практическим выражением системного и компетентного подходов, принципов преемственности и непрерывности обучения, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения.

Формирование художественно-проектной компетенции обеспечивает выполнение конкретных художественных и проектно-творческих задач, определяемых профилизацией обучения при освоении дисциплин художественно-проектной группы. Это требует наличия в содержании обучения знаний и алгоритмов процессов, ориентированных на формирование знаний, умений и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной (художественно-проектно-творческой) деятельности.

Содержание обучения, ориентированное на подготовку студента к успешному выполнению художественно-проектной деятельности, включает следующие компоненты:

- *мотивационно-ценностный* (цель – мотив – оценка), содержание которого образуют ценности, принимающие форму мотивации к художественно-проектной деятельности и формирующие оценку студентом художественно-проектной деятельности и ее продукта;

- *когнитивный* (потребности – интерес – знания), содержание которого образуют потребность и заинтересованность в получении совокупного знания о художественно-проектно-творческой деятельности с целью формирования когнитивного (знаниевого) опыта этой деятельности, включая и необходимые личностные качества;

- *операциональный* (методы – способы – операции – результат), содержание которого образует личный опыт художественно-проектно-творческой деятельности студента, формирующий его художественно-проектные знания, умения и личностные качества, способствующие успешной профессиональной деятельности.

Реализации указанных компонентов способствуют такие качества, как развитые абстрактное и логическое мышление, воображение, креативность, волевые качества, ответственность и т. д.

Каждый компонент обладает своей спецификой, в целом же они способствуют формированию художественно-проектной компетенции будущего специалиста в области дизайна.

Таким образом, практико-ориентированный блок базируется на определении требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту, в том числе и со стороны работодателя; включает знания, умения и личностные качества, необходимые для изучения дисциплин художественно-проектной группы, а также проведение мониторинга образовательного процесса, определяющего динамику формирования художественно-проектной компетенции и уровень качества подготовки специалиста (обязательный, продвинутый, оптимальный).

Обобщением вышеизложенного служит структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна (рис. 7). Данная модель функционирует в рамках открытой динамично развивающейся системы, состоящей из следующих структурно-содержательных компонентов (блоков):

- *научно-методологического*, представляющего собой научно-методологические условия, относящиеся к обучению художественной и проектно-творческой деятельности. Включает фундаментальные общеметодологические положения общественных, исторических и естественных наук, рассматриваемые в философском (раскрывает сущностные характеристики изучаемых дисциплин), психологическом (обеспечивает рефлексию процесса художественно-проектной деятельности), культурологическом (обеспечивает функционально-прагматическую и эстетическую функции) аспектах;

- *практико-ориентированного*, включающего профильное изучение дисциплин отраслевой и специальной подготовки с учетом специфики дизайнерской деятельности, формирующего знания и алгоритмы процессов, обеспечивающих выполнение конкретных художественных и проектно-творческих задач. Включает мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный компоненты, позволяет рассматривать процесс обучения целостно, как систему восприятия (перцепция), осмысления (анализ) и творческого преобразования действительности (синтез), и определяет качество обучения студентов по уровням сформированности (оптимальный, продвинутый, обязательный).

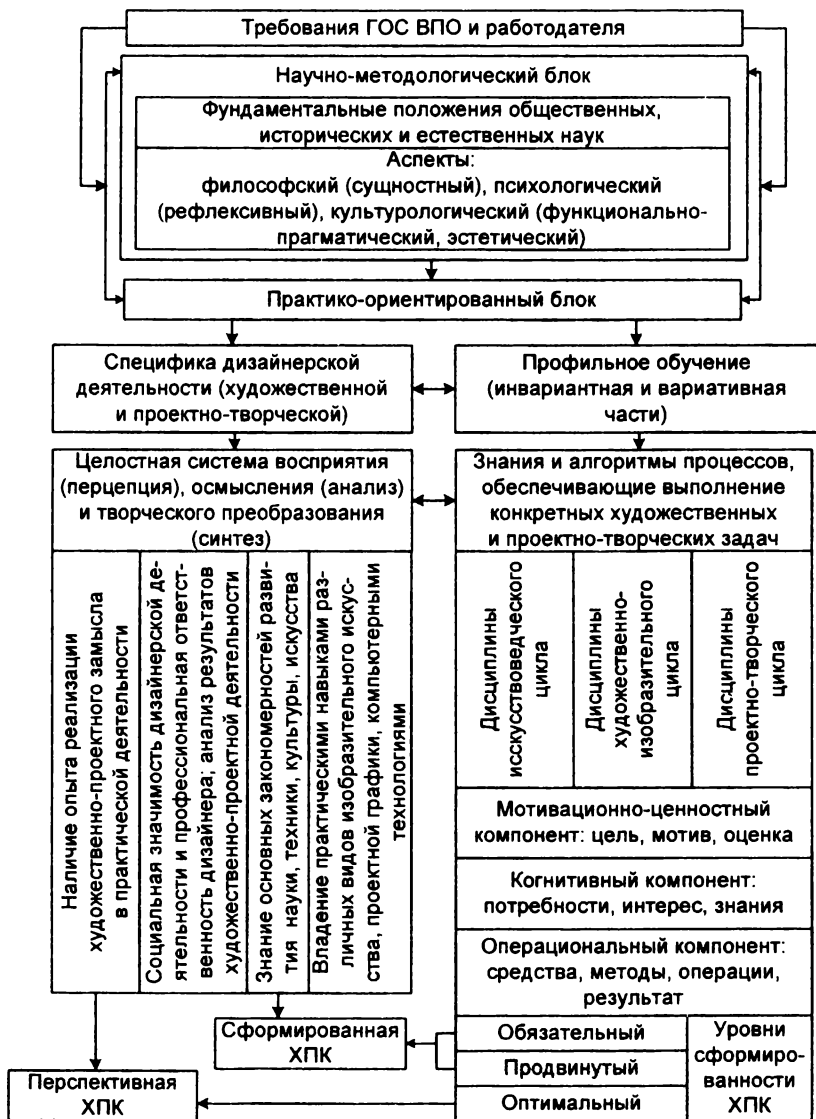


Рис. 7. Структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна

Таким образом, элементы научно-методологического блока проецируются в практико-ориентированный блок. Определение объема и содержания каждого из блоков осуществляется на основе анализа учебной документации, требований ГОС ВПО и работодателя для специальности 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн). Содержание рассматриваемых блоков регулирует сферу профессиональной деятельности и предполагает использование адекватных форм, методов и средств образовательного процесса.

Учет основных дидактических принципов, высокая познавательная и эмоциональная активность студентов в процессе обучения позволяют быстрее и эффективнее приобретать знания, необходимые для осуществления художественно-проектной деятельности.

Разработанная структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции носит инвариантный и комплексный характер, основывается на целостности и результативности педагогического процесса, определяет эффективность и качество обучения студентов в соответствии с уровнями сформированности ХПК (обязательный, продвинутый, оптимальный). Для обеспечения процесса реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна необходимо выявить организационно-педагогические условия.

## **2.2. Организационно-педагогические условия реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна в процессе изучения специальных дисциплин**

Дисциплины художественно-изобразительного, искусствоведческого и проектно-творческого циклов рассматриваются нами в системе дисциплин художественно-проектной группы. Изучение указанных дисциплин обеспечивает владение предметом и формирование художественно-проектной компетенции, что определяет их важное место в структуре разработанной модели, связано с аспектами методологии и методики и является необходимым посылом для выявления организационно-педагогических условий реализации структурно-со-



держательной модели формирования художественно-проектной компетенции.

Образовательный процесс требует использования определенных методологических подходов. Подход существует как своеобразный акцент всей совокупности содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе для достижения педагогической цели. При этом применение образовательной технологии уже само по себе реализует технологический подход к учебно-воспитательному процессу, а философская основа технологии представляет собой определенный философский подход [145, с. 70].

Методологический подход к образовательному процессу ориентирует на использование определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности. Здесь подход понимается как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента: *основные понятия*, выступающие в качестве главного инструмента мышледеятельности; *принципы (правила)* осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса, на выбор критериев оценки результатов; *методы и приемы* построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации [145, с. 69].

Методика обучения определяется как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как система целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения [62].

Педагогический процесс, направленный на обучение и воспитание педагога профессионального обучения в области дизайна и нацеленный на формирование профессиональных компетенций, характеризуется комплексностью, предполагает учет и анализ множества взаимосвязанных элементов. Методика дает возможность преподавателю организовать и реализовать различные варианты организации обучения, оставляя за ним право выбора того или иного методологического подхода в зависимости от конкретной ситуации процесса обучения.

С учетом специфики деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна особую значимость в этом выборе имеют

подходы: *акмеологический* как ориентирующий на максимальную творческую самореализацию в различных жизненных сферах; *гуманистический* как позволяющий реализовать в процессе образования гуманистические идеи, гуманистическую философию; *деятельностный* как определяющий деятельность средством становления и развития личности; *лично ориентированный* как позволяющий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности обучаемого, развитие его индивидуальности; *культурологический* как объединяющий в целостном непрерывном образовательном процессе специальные, общекультурные и психолого-педагогические знания по конкретным дисциплинам, общечеловеческим и национальным основам культуры на базе принципа культуросообразности и развития личности, с позиции которого личность обучаемого выполняет приоритетную, системообразующую роль. При этом мы исходим из того, что культурологический подход будет более продуктивным, если он реализуется в образовательном процессе в единстве с *синергетическим*, так как, во-первых, художественно-проектная деятельность является неотъемлемой частью культуры, поэтому ее развитие может происходить только в социально-культурно-исторических рамках; во-вторых, дизайнер не только субъект культурного саморазвития, но и транслятор культурных образцов, что возможно лишь при условии сформированности у него лично-творческого отношения к окружающему миру, позволяющего воспроизводить усвоенные образцы культуры и создавать новые [144].

Условиями эффективности реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции будущего педагога профессионального обучения в области дизайна являются согласование ценностно-целевых ориентаций, творческое сотрудничество всех педагогов; мотивационная направленность в процессе обучения в контексте общей специальности; неформальная система оценки результатов профессиональных достижений, возможность самоанализа и самооценки, адекватность оценки и самооценки. Согласно исследованиям, проведенным Н. С. Глуханюк, «...наиболее весомый вклад в эффективность деятельности педагога вносят следующие параметры: профессиональная компетентность, профессионально важные качества, опыт, ответственность педагога за свое профессиональное развитие, систематическое образование и повышение ква-

лификации, признание коллегами. А также такие мотивационно-эмоциональные параметры эффективности, как преданность профессии и удовлетворенность трудом» [46, с. 75].

Талантливую, творческую, увлеченную, активную личность может взрастить только талантливый и увлеченный педагог. Самые передовые теории и оригинальные новации, современные системы и технологии, инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решающую роль в этом играет личность педагога. Высокий уровень социальной ответственности, уникальность объекта воздействия, каким является развивающаяся личность, неординарность ситуаций и многообразие влияющих на них факторов определяют серьезные требования к эрудиции, общей культуре, творческим возможностям, профессиональной этике педагога, а следовательно, и к системе его подготовки [64].

Организация процесса подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна требует ориентации на общекультурное развитие, стимулирование развития творческих способностей и связана с рациональным отбором и оптимизацией объема учебной информации для обеспечения изучения профилирующей дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды». В соответствии с этим процесс обучения должен обеспечивать прочное усвоение гуманитарных и технических знаний, приобретение профессиональных (художественно-проектных) навыков и умений и т. д. Здесь важной задачей является обеспечение единства воспитательных и образовательных целей развития личности студента в процессе обучения проектированию и художественному моделированию интерьера и предметной среды, поэтапное формирование его художественно-проектной компетенции. При всем отличии практического проектирования и моделирования от учебного в методах преподавания должны учитываться реальные условия дизайнерской проектной практики, а также особенности работы дизайнера интерьера как координатора деятельности различных специалистов из смежных областей (электро-, газо-, водоснабжение и т. п.), что способствует формированию дополнительных интегративных знаний и умений и ориентирует на формирование перспективной компетенции.

Результаты эмпирических методических исследований и творческих разработок вбирает в себя методика обучения архитектурному про-

ектированию, разработанная Б. Г. Бархиным [14]. Данная методика положена нами в основу обучения художественной и проектно-творческой деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна с целью формирования художественно-проектной компетенции, так как она построена на основе принципов овладения творческим методом проектирования, отражает структурные и организационные формы творческого процесса, конкретные способы организации деятельности с целью приобретения знаний, умений, развития личностных качеств.

Применительно к условиям, средствам и целям педагогического процесса, а также в соответствии с местом художественной и проектно-творческой деятельности в общей системе дизайн-образования данная методика выполняет следующие функции:

1) регламентирует ход учебных занятий по дисциплинам художественно-проектной группы, придавая им рациональную структуру и порядок, основываясь на принципах интеграции, взаимодействия и взаимодополнения, обеспечивая наибольшую эффективность деятельности с точки зрения использования ресурсов времени и затрат труда преподавателя и студентов;

2) обеспечивает в учебном процессе передачу знаний о закономерностях художественного и проектного творчества, раскрывает условия профессионального становления студента, роста его творческого потенциала, формирования его как личности;

3) предлагает принципы и подходы, необходимые для правильной организации учебного процесса, а также методы педагогического влияния на студента в процессе художественно-проектного творчества;

4) определяет мотивацию и целевую установку обучения и устанавливает содержание этапов художественного моделирования и проектирования от зарождения замысла до его реализации в проектной модели.

Таким образом, методика проектирования и художественного моделирования интерьера и предметной среды устанавливает познавательное, творческое и идейно-воспитательное значение художественной и проектно-творческой деятельности, а также определяет подходы, методы, принципы и организационные формы обучения, обеспечивающие продуктивность этой деятельности. Методика преподавания дисциплин художественно-проектного цикла выстраивается на основе концепции обучения и воспитания дизайнера-проектировщика, исходит из специфики художественно-изобразительной и про-

ектно-творческой комплексной деятельности и должна содержать соответствующие методы организации учебного процесса.

Как отмечает В. И. Загвязинский, «...единой универсальной классификации методов обучения дидактам и методистам создать не удалось. Единая классификация методов невозможна в принципе ввиду многокачественности и многофункциональности методов» [64, с. 70–71]. Методы классифицируются по разным основаниям: *по источнику знаний* (выделяют словесные, наглядные и практические методы, ибо других источников, кроме слова, образа и опыта, не существует); *по этапам обучения*, на каждом из которых решаются специфические задачи (ориентация на методы подготовки обучаемого к изучению материала, актуализации базовых знаний; на методы изучения нового материала; на методы конкретизации и углубления знаний, приобретение практических умений и навыков; на методы контроля и оценки результатов обучения); *по способу руководства учебной деятельностью* – непосредственного или опосредованного (выделяют методы объяснения и разнообразные методы самостоятельной подготовки); *по логике учебного процесса* (опора на индуктивные, дедуктивные, аналитические и синтетические методы); *по дидактическим целям* (выделяют методы организации деятельности обучаемых; методы стимулирования деятельности, например конкурсы, поощрения; методы проверки и оценки); *по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых* (эту продуктивную классификацию предложили еще в 1965 г. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).

Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важными критериями выбора метода. Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, и в каждом последующем степень самостоятельности и активности нарастает:

1. *Объяснительно-иллюстративный метод*. Обучаемые получают знания в «готовом» виде на лекциях преподавателя, через дидактические пособия. Воспринимая и осмысливая факты, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления.

2. *Репродуктивный метод*. При данном методе обучения применение изученного происходит на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполня-

ется по инструкциям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

Следует отметить тенденцию отхода современных образовательных систем от ориентации на подготовку специалиста репродуктивного типа образованности и последовательное обращение к методикам, способствующим формированию личности продуктивного типа, обладающей мировоззрением творца и создателя [63, 120]. При этом мы согласны с В. И. Загвязинским, что «сдать в архив» систему традиционного сообщающего обучения (информационно-иллюстративного, репродуктивного) как изжившую себя весьма преждевременно. «Как и всякая система обучения, сообщающее обучение имеет специфические цели, содержание и методы» [64, с. 77]. Цель сообщающего обучения – обогащение личности познающего знанием, представляемым в виде фактов, оценок, законов, принципов, методов и приемов, используемых в типичных ситуациях. Средствами такой передачи, а точнее усвоения через деятельность информации и готовых образцов, служит рассказ, объяснение, демонстрация, иллюстрация и т. д., что «...позволяет в сжатом, концентрированном виде путем отбора для изучения наиболее характерных, типичных фактов, с выделением главного, а также типичных и рациональных правил и образцов, передавать большой объем накопленного человеческого опыта. Сообщающее обучение располагает немалыми развивающими возможностями. Оно эффективно способствует развитию восприятия, памяти, воссоздающего воображения, эмоциональной сферы, репродуктивного мышления, исполнительской деятельности» [64, с. 77]. Указанные развивающие возможности сообщающего обучения являются необходимой основой для формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна.

3. *Метод проблемного изложения.* Данный метод основан на использовании самых различных источников и средств для постановки проблемы, выявления познавательной задачи и дальнейшего ее решения. Педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему и формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи.

4. *Частично поисковый (или эвристический) метод.* Суть метода заключается в организации активного поиска решения выдвинутых

педагогом (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами и учебными пособиями. Такой метод, одной из разновидностей которого является эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию.

5. *Исследовательский метод*. После анализа материала, постановки проблем и задач, краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдение и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы, имитирующие, а порой и реализующие научный поиск [64, с. 72].

Оптимальным является выбор метода на основе большинства, если не всех приведенных критериев. В этом заключается *многомерный подход к методам обучения*. Данный подход обобщен в алгоритме выбора оптимального метода обучения, предложенном Ю. К. Банским:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Если обучаемый может без излишних усилий и затрат времени самостоятельно изучить материал достаточно глубоко, то в помощи педагога он не нуждается. В противном случае помощь необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, то использовать их целесообразно. Дедуктивные и синтетические методы предпочтительнее как более строгие, экономичные, близкие к научному изложению.

4. Выбор способов сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования учебной деятельности.

6. Определение методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Следовательно, чтобы осуществить педагогически обоснованный выбор методов, необходимо знать их возможности и ограничения, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов обучения.

Основными педагогическими механизмами обучения дизайнера являются когнитивные механизмы креативной деятельности (предвидение, прогнозирование, альтернативность, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и т. д.). Средствами обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия. Способом реализации такого обучения А. М. Новиков считает *проблемно-поисковое обучение*. Применение данных методов в профессиональной подготовке дизайнеров обусловлено высокой степенью плотности в реальной проектной деятельности проблемных ситуаций, разрешение которых входит в компетенцию самого проектировщика. Одна из основных задач такой подготовки, считает А. М. Матюшкин, заключается в том, чтобы обеспечить условия, в которых происходит осознание индивидуальных способов разрешения проблемной ситуации (как дополнительного нового знания) и усвоение этих способов в качестве инструментальных средств системы профессиональной деятельности [64].

Овладение профессией педагога профессионального обучения в области дизайна в значительной степени связано с умениями и навыками творческой работы. Без творческой доминанты обучение дизайнеру теряет свою социальную значимость и актуальный практический смысл. Формирование художественно-проектной компетенции в развитии творческого потенциала студента – будущего педагога профессионального обучения в области дизайна является важным аспектом, обеспечивающим предметную составляющую, так как специалист данного профиля раскрывает себя в творческом созидании тех или иных объектов материальной среды.

Развитие творческих качеств личности невозможно только в узких предметно-методических рамках, оно требует широкого общекультурного, непрерывно пополняемого багажа. Творчество в материальной сфере, к которой можно отнести художественно-проектную



деятельность, невозможно без развитого пространственного интеллекта. Видение пространства (его масштабных соотношений, пропорций, архитектоники, цвета, контрастов, нюансов и пр.), а также манипулирование пространственными категориями – это в значительной мере содержательные компоненты дидактики и творчества в области дисциплин художественно-изобразительного («Рисунок», «Живопись», «Графика» и т. д.) и проектно-творческого («Формообразование», «Проектирование», «Моделирование» и т. д.) циклов.

Видение пространства раскрывается через методологические, методические, технологические знания, связанные с пониманием процесса в рамках опыта пространственных восприятий, представлений, конструкций и действий. Все это современная наука относит к области так называемого пространственного интеллекта, который в последние годы плодотворно исследуется в нейропсихологии [160].

Базовые способности человека нейропсихология связывает с той или иной степенью развитости определенных участков мозга. Данные об этом пока не нашли адекватного отражения в отечественной педагогике. Особенно это касается пространственного мышления. Американский психолог Говард Гарднер сформулировал на основе психологических экспериментов теорию мультинтеллекта, основные положения которой опубликовал в начале 80-х гг. XX в. [38].

Согласно теории Г. Гарднера, существуют несколько видов интеллекта, определяющих предрасположенность человека к соответствующей сфере деятельности: вербальный, пространственный, телесно-двигательный, музыкальный, логико-математический, интерличностный, натуральный, спиритуальный. В системе мультинтеллекта пространственный интеллект занимает не только специфическое, но и чрезвычайно важное положение. Пространственные способности необходимы для подавляющего большинства профессий, находящихся место в реальном социуме (инженеры, геологи, врачи, конструкторы, архитекторы, дизайнеры, строители, художники и др.). Все разновидности профессиональных компетенций в большей или меньшей степени зависят от развития пространственных способностей человека. Так, начальный этап подготовки будущего педагога профессионального обучения в области дизайна характеризуется доминированием репродуктивного метода, задачами постановки работы в технике ручной графики, а завершающий – доминированием проблемно-поискового

и исследовательского методов, формированием умения качественно работать с трехмерными объектами, используя различные компьютерные программы.

Дисциплинам художественно-изобразительного и проектно-творческого циклов, составляющих группу пространственных дисциплин, принадлежит особое место: они являются базовым средством развития как отдельных форм пространственного мышления, так и пространственного интеллекта в целом. Следует отметить их органичную интегрированность в другие области интеллекта: логико-математическую (геометрия, стереометрия), вербальную (обоснование графических концепций, педагогика), телесно-двигательную (проявляется в сложной моторике руки при осуществлении художественной и проектной деятельности), интерличностную и интраличностную (художественное и проектное творчество) и т. д.

Полифункциональность художественно-проектной деятельности зафиксирована в различных ипостасях интеллекта, что дает основание позиционировать изучение дисциплин художественно-проектной группы как одну из важнейших форм познавательно-креативной деятельности человека.

Формирование творческих качеств личности происходит только в системе проблемного или проблемно-поискового обучения, где материал не дается, а задается как предмет поиска. В этом случае смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности студента. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности, проблемным характером современного научного знания и человеческой практики, что особенно проявляется в переломные, кризисные моменты развития, а также закономерностями развития личности, психики человека, в частности мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях, каждая из которых включает в себя соответствующую задачу, систему средств обучения и деятельности по преобразованию условий задачи и получению искомым результатов [64].

Учитывая, что при проблемном подходе к обучению реализуются необходимые условия для проявления креативности (высокая степень неопределенности, стимулирующая поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых, потенциальная многовариантность, обеспечивающая возможность собственных решений), полагаем его домини-

нирующим, так как данный подход наиболее характерен для современного дизайна, направленного на осмысление взаимосвязи «предметная среда – образ жизни», «предметная среда – культура» посредством концептуализации творчества [40].

Действительно, в профессиональной подготовке дизайнера учебное проектирование следует новой культурной парадигме – средовому подходу. Будущий дизайнер интерьера, задумывая решение пространственной среды, разрабатывает концепцию, моделирует сценарий, «средовую атмосферу», содержание и силу воздействия, проектирует эмоционально-психическое состояние субъекта потребления. Концептуальная составляющая несет на себе основную рефлексивную нагрузку, обеспечивая высокий уровень творческой свободы проектного воображения, реализующего художественную идею проекта через проблемный подход. Происходит включение сознания в инновационные процессы, развитие у студентов способности к фиксации изменений в социуме, событий, определяющих дух времени, реальных потребностей общества, выступающих стержнем самоактуализации. Здесь следует учитывать необходимость трансформации учебной деятельности в профессионально-творческую, для чего важно развитие личностных качеств и творческих способностей к продуктивной профессиональной деятельности, которая выражается в постановке и решении проблем, имеющих социальные и эстетические ценностные основания. Искусственность построения проблемной ситуации исключает возможность заимствования студентами решений не только из личного опыта, но и из опыта самой профессиональной деятельности, что способствует повышению их самооценки, оценки собственного творческого потенциала. Постановка учебной задачи производится так, чтобы студент проявил ценностно-смысловое отношение, образное мышление, рефлексивные способности, попадая в ситуацию неопределенности, требующую развития идей, что позволяет значительно расширить семантическое поле возможных решений.

Проблемная ситуация в учебном проектировании решается на основе средового подхода (соответствующего современной культурной парадигме), опирающегося на моделирование сценария, средовой атмосферы, разработку концепции проекта, раскрывающей идею художественного образа. В проблемном обучении развиваются основные компоненты творческих способностей: формулирование пробле-

мы, выдвижение гипотезы, нахождение способов ее проверки, сбор и анализ данных, формулирование выводов, самостоятельное видение возможностей приложения полученных результатов, способность самовыражения. Продуктивность творческой деятельности прогрессирует за счет разработки и внедрения студентами реальных проектов. Заслуживает внимания и тот факт, что активное участие студентов в международных конкурсах и выставочной деятельности расширяет личные культурные и профессиональные связи, повышает самооценку, создает новый опыт успешной деятельности.

Для обеспечения эффективности структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции в исследовании выявлены организационно-педагогические условия ее реализации. Организационно-педагогические условия предусматривают анализ учебно-методической литературы по изучаемым дисциплинам, соотнесение дидактических целей, их структурирование, вариативность использования методов, приемов организации лекций, семинаров и методов интенсивной групповой подготовки на лабораторных и практических занятиях. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем комплекс компонентов, представляющих собой совокупность мер учебного процесса, обладающих признаками целостности, взаимозависимости и взаимообусловленности, которые обеспечивают уровни качества подготовки по изучаемым дисциплинам и поэтапно формируют художественно-проектную компетенцию педагога профессионального обучения в области дизайна.

Исходя из выявленной специфики дизайнерской деятельности процесс реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции будущего педагога профессионального обучения в области дизайна требует следующих организационно-педагогических условий:

1. *Интеграция дисциплин отраслевой и специальной подготовки*, которая осуществляется за счет выявления междисциплинарных связей, строится на основе междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения и обеспечивает целостность процесса формирования художественно-проектной компетенции будущего специалиста.

2. *Проектирование содержания обучения на основе профилирующей дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды»*. Это позволяет на первое место в процессе под-

готовки (предметно-ориентированном) будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна поставить квазипрофессиональную деятельность (в данном случае дизайнерскую), познание этой деятельности в процессе решения художественно-проектно-творческих задач и формирование личности специалиста, способного взять на себя ответственность за принимаемые решения. В решении поставленных задач могут участвовать преподаватели различных учебных дисциплин, а предметные знания интегрируются за счет общих объектов изучения.

3. *Обогащение педагогических форм обучения посредством включения задач реальной художественной и проектно-творческой направленности*, что обеспечивает продуктивность художественно-проектной деятельности за счет разработки и внедрения студентами реальных проектов. Активное участие в международных конкурсах, в выставочной деятельности расширяет личные культурные и профессиональные связи, повышает самооценку, создает новый опыт успешной художественно-проектной деятельности.

Так как формирование художественно-проектной компетенции осуществляется на основе многомерного подхода к методам обучения, то это требует разработки целеполагания педагогической деятельности, организованной на основе профильного обучения дисциплинам специализации, где содержание обучения строится исходя из специфики дизайнерской деятельности, определяемой ее социальной значимостью. Следовательно, необходим выбор деятельностных форм обучения, позволяющих осуществлять выполнение художественно-проектно-творческих задач и включающих в качестве компонентов цель, мотив, оценку, потребности, интерес, методы, средства образовательного процесса и результат, что требует активизации аудиторной и самостоятельной работы студентов, ориентированных на решение проблемных ситуаций в условиях выполнения реальных художественно-проектных задач с целью формирования компонентов художественно-проектной компетенции. Использование современных информационных и технических средств обучения также значительно повышает продуктивность художественной и проектно-творческой деятельности.

Реализация структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции достигается благодаря системе педагогического обеспечения, включающей технологию, состоя-

шую из следующих компонентов: мотивационного, содержательного, процессуального, оценочного и рефлексивного.

*Мотивационный компонент* обеспечивает мотивацию художественной и проектно-творческой деятельности: осмысленность освоения художественно-проектной деятельности; сформированность потребности в применении художественно-проектных знаний, умений и личностных качеств.

*Содержательный компонент* отражает содержание работы по определению функций (гностической, аксиологической, художественной, проектно-творческой) и места художественно-проектной деятельности в структуре учебного процесса, что включает логичное построение содержания преподавания учебных дисциплин с учетом внутри- и междисциплинарного взаимодействия на основе профилирующей дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды»; овладение видами и средствами художественно-изобразительной и проектно-творческой деятельности; совершенствование художественно-изобразительной и проектно-творческой деятельности на основе междисциплинарной и межотраслевой интеграции, принципов взаимодействия и взаимодополнения.

*Процессуальный компонент* включает конструирование форм обучения (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа студентов); содержит комплект методического обеспечения; предусматривает использование методов и приемов обучения в соответствии с характером познавательной деятельности; ориентирован на совокупность художественных и проектно-творческих заданий нарастающего уровня сложности и выполнение художественных и проектно-творческих заданий реальной направленности. Начальный этап обучения характеризуется доминированием репродуктивного метода (сообщающее обучение), а завершающий – доминированием проблемного и исследовательского методов (проблемно-поисковое обучение). Следовательно, для обеспечения эффективности процесса обучения художественно-проектным дисциплинам необходимо использовать объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемно-поисковый и исследовательский методы. В процессе обучения также применяются метод активации творческого мышления, метод стимулирования и мотивации, метод наблюдения и метод тестирования. Предусматривается отбор содержания и методов груп-

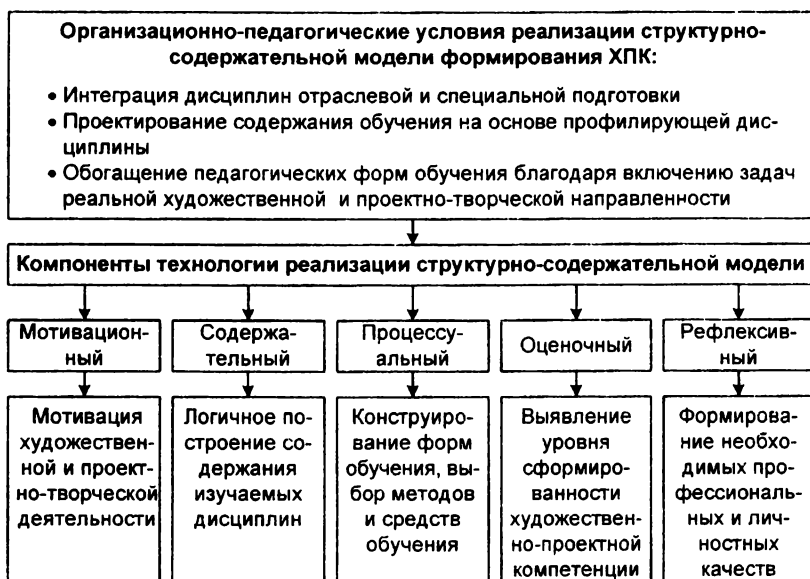
повых занятий в соответствии с уровнем развития педагогической теории и современной образовательной практики; использование современных информационных и технических средств обучения соответственно этапам образовательного процесса (например, начальный этап характеризуется задачами постановки работы с трехмерными объектами в технике ручной графики, а завершающий – умением качественно работать, используя различные компьютерные программы).

*Оценочный компонент* позволяет выявить эффективность педагогического процесса, которая обусловлена наличием постоянной обратной связи, что позволяет педагогу профессионального обучения в области дизайна своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов запланированным. Для этого в структуре педагогической деятельности педагога необходимо выделить контрольно-оценочный компонент, что подразумевает контрольную диагностику на входе, полусеместровую и семестровую аттестации на основе разработанной рейтинговой системы [154, 177]. Оценочная диагностика позволяет фиксировать уровень выполнения художественно-проектных заданий в условиях аудиторной и самостоятельной учебной работы, учитывать наличие нестандартных решений «с перспективным видением».

*Рефлексивный компонент* обеспечивает формирование у студентов личностных и профессиональных (предметных) качеств, позволяющих строить поведение, адекватное социальным нормам и требованиям профессии (самостоятельность, ответственность за принятые решения; коммуникативность; способность видеть свои достижения и ошибки, переносить полученные знания, умения в новые нестандартные условия; умение воспринимать, анализировать и синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые).

Таким образом, организационно-педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна рассматриваются нами как структурные элементы целостной педагогической системы, в основе которой лежат принцип интеграции дисциплин отраслевой и специальной подготовки, проектирование содержания обучения на основе выбранной профилирующей дисциплины с включением задач реальной направленности. Технология реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции

включает мотивационный, содержательный, процессуальный, оценочный и рефлексивный компоненты (рис. 8).



**Рис. 8. Организационно-педагогические условия и компоненты технологии реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции педагогов профессионального обучения в области дизайна**

Выявленные организационно-педагогические условия являются эффективными в обеспечении формирования художественно-проектной компетенции в образовательном процессе, где доминирует методическая система проблемно-поискового обучения как наиболее полно раскрывающая творческий потенциал личности специалиста – педагога профессионального обучения в области дизайна. Мониторинг требований работодателей и включение в процесс обучения задач реальной художественной и проектно-творческой направленности, а также активное участие студентов в конкурсно-выставочной деятельности способствуют формированию перспективной художественно-проектной компетенции.



### **2.3. Методика интегральной оценки сформированности художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна**

При оценке эффективности и качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна использовалась модель функционального управления подсистемами качества в вузе. Данная модель в рамках Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) включает в себя институты, факультеты, кафедры институтов и факультетов, профессорско-преподавательский состав, студентов. Взаимосвязи между этими элементами служат основой иерархического управления в университете. При таком подходе каждая из перечисленных выше составляющих университета представляет собой подсистему управления, которая внутри целостной системы управления вузом соответствует определенному уровню. Всего выделяется пять уровней: университет, факультет (институт), кафедра, преподаватель, студент [176].

Образовательный процесс в системе любого уровня представляет собой единство целей, содержания и технологий, входящих в него субъектов, объектов, средств и т. д. Отсюда можно предположить, что качество образовательного процесса синтезируется на основе функционирования таких компонентов, как организующая деятельность субъекта, качество образовательных программ, научно-педагогическая квалификация персонала, условия обеспечения образовательного процесса (учебно-методическое, научно-методическое обеспечение, используемые педагогические технологии) и др.

В нашем исследовании в качестве основы оценивания уровня сформированности художественно-проектной компетенции студентов рассматривается модель функционального управления на уровне подсистем «кафедра – преподаватель» и «преподаватель – студент». Выделяются следующие функции управления данными подсистемами: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планирования, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Подсистема «кафедра – преподаватель» исследована по параметрам:

- диагностика качества учебного процесса по дисциплинам художественно-проектной группы;

- оценка качества учебных программ и методических материалов;
- оценка качества межпредметных связей при освоении группы художественно-проектных дисциплин [176, с. 65].

Диагностика качества учебного процесса по указанным дисциплинам производилась на основе метода педагогического наблюдения, который определяется как непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов [126].

В нашем исследовании проводилось сплошное педагогическое наблюдение, т. е. наблюдение, охватывающее процесс целостно. Сплошное наблюдение дополнялось выборочной фиксацией отдельных явлений (дискретное наблюдение). При проведении наблюдения был реализован принцип нейтральности (исследователь не включался в реальную деятельность).

Результаты исследования подсистемы «кафедра – преподаватель» фиксировались, и на основании последующей аналитической обработки были сделаны следующие выводы:

- при организации деятельности преподавателей не учитывались межпредметные связи дисциплин художественно-проектной группы. Отсутствие междисциплинарных связей и ориентации на профилирующую дисциплину отрицательно влияло на целостность подготовки;
- при планировании содержания дисциплин художественно-проектной группы не учитывалась специфика подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна (дизайн интерьера), обусловленная интегративностью будущей деятельности, вследствие чего не было обеспечено формирование необходимых художественно-проектных знаний и умений.

Оценка качества учебных программ и методических материалов проводилась для специализации «Дизайн интерьера» с привлечением экспертного метода. Данный метод характеризуется следующими признаками:

- в оценивании участвует группа специалистов, являющихся экспертами;
- задача состоит в получении новой информации, базирующейся на опыте и интуиции экспертов, а не на непосредственных результатах расчетов и экспериментов;
- полученная информация имеет общественную значимость.

Качество образования напрямую зависит от качества образовательных услуг и определяется в словаре «Профессионально-педагогические понятия» как «...интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он призван служить» [137, с. 153]. В словаре отмечается наличие различных трактовок термина и дается обобщенное понятие: «Качество современного образования определяется рядом факторов, обуславливающих его социальную эффективность, таких как:

- 1) содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности;
- 2) высокая компетентность педагогических работников;
- 3) новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность;
- 4) гуманистическая направленность;
- 5) полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях ... умениях» [137, с. 153].

В нашем случае имеет смысл уточнить трактовку понятия «качество профессионального обучения», определив его как «...соответствие фактического уровня и качества подготовки выпускников требованиям государственного образовательного стандарта и параметрам профессионального обучения» [137, с. 154] с учетом требований работодателя.

Управление образовательной деятельностью на основе принципов, методов, средств и форм, применяемых с целью повышения качества и эффективности реализации образовательных услуг, т. е. педагогический менеджмент, включает «административно-хозяйственный уровень управления учебным заведением и уровень технологии управления педагогическим процессом», где важная роль отводится научной организации педагогического труда. Таким образом, менеджмент как «рациональный способ управления» базируется прежде всего «на эффективной организации труда, чуткости к различным новациям, умении воплощать их в образовательной деятельности» и зависит от уровня компетентности руководителя, что в целом обеспечивает качество образования [137, с. 265].

Система качества образования в рамках профессионально-педагогического вуза на сегодняшний день не имеет достаточно разрабо-

танной методики реализации, что инициирует поиск в этом направлении. Базовые понятия менеджмента качества педагогической теорией и практикой выявлены далеко не полностью. В основном их связывают с качеством профессионального обучения, мониторингом качества профессионального обучения. Принципы и подходы, определяющие исследование данных объектов сферы менеджмента качества, раскрываются в теории посредством таких ключевых понятий, как «системность», «интегративность», «адекватность отражения (и отображения) действительности», «технологичность», «прогностическая направленность» и др. Возможности моделирования процедур и определения критериев в рамках вышеобозначенных понятий чрезвычайно широки, что создает условия для самых разнообразных решений и предложений. Вместе с тем возникает необходимость выбора и уточнения того варианта решения, который привел бы к действительно эффективному результату, т. е. к выполнению задачи обеспечения уровня качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями социума. Цель в данном случае должна являться не только главным ориентиром, но и главным критерием уровня качества подготовленности специалиста. Управление качеством образования становится актуальной задачей и функционирует в социальных условиях, представленных в виде следующей схемы: содержание образования – работодатель (требования к специалисту) – контроль за качеством образования. Замкнутость на содержании образования как контроля качества, так и требований работодателя к специалисту (выпускнику) – это акцентируемая черта взаимоотношений вуза и предприятия [174].

Данная ситуация в принципе не нова. Она отражена в известной системе целей педагогического процесса: нормативные государственные цели – общественные цели – инициативные цели (В. С. Безрукова) и лишь выявляет новые приоритетные взаимодействия между частями системного целеполагания, которое выступает в качестве реального интегратора различных действий в конкретную систему, включающую цели, средства и результат.

Нормативные цели – это наиболее общие цели, определяемые требованиями государственного образовательного стандарта, а также правительственными документами.

Инициативные цели – это цели, разрабатываемые педагогами-практиками с учетом профиля специализации, уровня развития уча-

щихся, материально-технического обеспечения, подготовленности педагогов и др.

Общественные цели – это цели различных слоев общества, проявляющиеся в интересах, запросах, требованиях к профессиональной подготовке будущего специалиста, т. е. цели работодателя.

Схематически «новый вектор» формирования системы целей реализации педагогического процесса на основе компетентностного подхода обозначен на рис. 9.

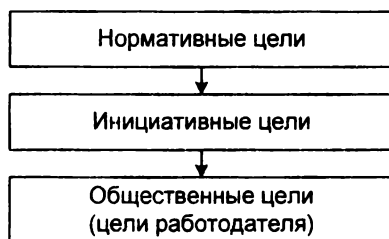


Рис. 9. Система целей реализации педагогического процесса

Нормативные цели в данной схеме определяют наиболее общие содержательные компоненты образования, а инициативные цели являются связующим звеном между нормативными и общественными требованиями к формированию содержания образовательного процесса. Содержание нормативного компонента (связанного с нормативными целями) -- наиболее консервативная часть образовательного комплекса, так как основа содержания строго определена требованиями базовой части государственного образовательного стандарта.

Что же касается вариативной части стандарта (прежде всего блока дисциплин специализации), то ее надо связать с инициативным целеполаганием, которое соответственно необходимо наполнить содержанием, отражающим требования работодателей, приближенным к общественным целям, что обеспечит востребованность специалиста на рынке труда. Данное содержание (как и цели) не может быть величиной постоянной в рамках системы динамично развивающегося социума, что, в свою очередь, требует соответствующей динамики процедур и критериев менеджмента качества образовательного процесса [174].

Менеджмент качества должен соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта в моделировании процедур и определении критериев оценки качества образовательного процесса. Зафиксировать данное содержание и критерии для будущих педагогов профессионального обучения (в частности, в области дизайна интерьера) предполагается на основе нормативного, инициативного и общественного целеполагания как компонентов подготовки (обучения).

Действенным средством управления учебным процессом является использование рейтинговой системы оценки качества учебной деятельности студентов, внедряемой в Российском государственном профессионально-педагогическом университете в соответствии с нормативно-правовыми актами Министерства образования и науки РФ.

Рейтинговая оценка по каждой дисциплине рассчитывается в пределах 100 баллов (не более), включает в себя баллы, полученные студентом за выполнение аудиторной и самостоятельной работы, и является составной частью итоговой суммы баллов по дисциплине в семестре (приложение).

Для оценки качества результата обучения дисциплинам художественно-проектной группы используются методы педагогического консилиума, экспертных оценок, педагогических наблюдений, а также мониторинговая технология.

Лежащее в основе метода педагогического консилиума педагогическое обсуждение (Ю. К. Бабанский) используется при проведении учебных просмотров для проверки качества учебных работ по практическим дисциплинам художественно-проектной группы. На основе данного метода отслеживаются общие результаты процесса обучения и производится его корректировка с целью повышения качества подготовки обучающихся. Метод педагогического консилиума используется не только для комплексного объективного оценивания, но и для педагогической диагностики, что предполагает обсуждение работ на заседаниях кафедры дизайна интерьера и методической комиссии Института искусств РГППУ.

Результаты проведения педагогических консилиумов (учебных просмотров) фиксируются в течение всего срока обучения студентов по каждой дисциплине.

Обсуждение работ в группах обучающихся в соответствии со структурно-содержательной моделью формирования художественно-

проектной компетенции позволяет выявить качество выполнения работ студентами (уровень оценок и качественные характеристики).

По результатам консилиума проводится корректировка отдельных компонентов содержания процесса обучения, уточняются междисциплинарные связи с позиции интегративного подхода с целью усовершенствования образовательного процесса.

Особенность метода экспертных оценок состоит в том, что наряду с преподавателями дисциплины, по которой проводится просмотр, приглашаются преподаватели смежных дисциплин художественно-проектной группы. Это производится с целью выявления уровня сформированности художественно-проектной компетенции студентов специализации «Дизайн интерьера», их подготовленности к выполнению профессиональной (художественно-проектной) деятельности.

Метод педагогических наблюдений характеризуется непосредственным восприятием явлений и процессов в их целостности и динамике изменений (Ю. К. Бабанский). С помощью данного метода получены итоговые результаты педагогического эксперимента по выявлению перспективности предлагаемых педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции как системного процесса. Рассмотрение в рамках этого метода комплекса организационно-педагогических условий обучения художественно-проектным дисциплинам позволяет данные результаты сравнить с результатами, полученными другими методами оценки педагогических условий.

Сформированность художественно-проектной компетенции в профессиональной деятельности педагога профессионального обучения в области дизайна определяет и владение основными компьютерными программами как для включения их в процесс моделирования и проектирования интерьера (дизайнерская деятельность), так и для обеспечения эффективного обучения (дидактическая деятельность).

Таким образом, на данном этапе исследования мы получили подтверждение того, что необходима корректировка процесса обучения с целью формирования художественно-проектной компетенции у педагогов профессионального обучения.

В исследовании акцентировалось внимание на формировании художественно-проектной компетенции, где художественную составляющую обеспечивают знания, умения и навыки в области художественно-изобразительной деятельности, полученные при освоении

дисциплин «Рисунок», «Живопись», «Физика и химия цвета» и т. д., а проектную составляющую – знания, умения и навыки в области проектной деятельности, полученные при освоении дисциплин «Инженерная графика», «Проектирование», «Компьютерная графика», «Общее материаловедение», «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» и т. д.

Дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» рассматривается в качестве профилирующей, так как именно ее изучение аккумулирует комплекс компонентов, наиболее целостно определяющих уровень сформированности художественно-проектной компетенции. Итогом формирования художественно-проектной компетенции является овладение комплексным подходом к процессу проектирования интерьерного пространства, что проявляется в деятельности, характеризующейся системностью и поэтапностью выполнения поставленных задач. Этапы освоения проектной деятельности в процессе изучения дисциплины «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» соответствует этапам архитектурного и художественного проектирования, предложенным Б. Г. Бархиным, Г. Б. Минервиным, В. Т. Шимко [14, 110, 192].

В системе образовательного процесса уровень сформированности художественно-проектных знаний и умений выявлялся по итогам промежуточных аттестаций в процессе обучения, включающих результаты тестирования, семестровых экзаменов, квалификационных и технологической практик. Итог – защита выпускных квалификационных работ.

Оценивание итоговых работ выпускников предполагает нахождение гармоничного единства дизайнерской и педагогической подготовки и включает:

- рассмотрение проектной деятельности в сфере дизайнера и профессионального образования в современном социогуманитарном контексте, в их направленности на развитие проектной культуры;
- выделение общих регулятивных оснований дизайнерской и педагогической деятельности;
- раскрытие сущности творческой самореализации специалиста в дизайнерском и педагогическом проектировании с ориентацией его результатов на человека, делающего свой жизненный и профессиональный выбор, определяющего направления и способы саморазвития, самосовершенствования;



- выделение общих для педагогики и дизайна понятий и соотнесение их интерпретаций в каждой из областей знания и др. [73, с. 19].

Определение уровня сформированности исследуемой компетенции является важным условием выявления степени подготовленности студентов дизайнерских специализаций к будущей профессиональной деятельности.

Осуществление контрольной диагностики (входная, полусеместровая, семестровая аттестации и т. д.) на основе разработанной рейтинговой системы позволяет определить способность студента к овладению художественно-проектной компетенцией и готовность к выполнению художественно-проектной деятельности (комплекса художественных и проектно-творческих заданий).

Так как оценочный компонент технологии реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции должен определять критерии и уровневые показатели результативности формирования исследуемой компетенции, предложено ввести понятие «уровни подготовки по общетраслевым дисциплинам и дисциплинам специализации», которое позволит сформировать критериальную базу оценки качества подготовки будущих специалистов, а также определить уровень сформированности художественно-проектной компетенции (сформированная, перспективная). *Сформированная компетенция* – реализованная адаптивная модель, направленная на адаптацию обучающихся к условиям будущей профессиональной деятельности. *Перспективная компетенция* – модель профессионального развития, ориентированная на подготовку специалистов, способных к самостоятельной организации и планированию своей работы, к самосовершенствованию в условиях динамично развивающегося социума.

Можно выделить следующие уровни сформированности художественно-проектной компетенции: обязательный, продвинутый, оптимальный.

*Обязательный* уровень должен соответствовать содержанию государственного образовательного стандарта и являться базовой частью подготовки. Этот уровень можно оценить как готовность к профессиональной деятельности. В то же время данный уровень подготовки будущего специалиста нельзя связывать с его адаптированностью к полю профессиональной деятельности и тем более с успешной включаемостью в профессиональную деятельность. Обязатель-

ный уровень – это «пороговый» уровень подготовки, который формирует базовые возможности будущего специалиста. Если связать данный уровень подготовки с рейтинговой оценкой, то это будет «удовлетворительный» уровень, соответствующий по рейтинговой шкале 55–70 баллам.

*Продвинутый* (адаптированный к общественным целям – запросам работодателя) уровень сформированности ХПК позволяет будущему специалисту включиться в активную профессиональную деятельность и по своему содержанию должен отвечать потребности работодателя в данном специалисте. Продвинутый (адаптированный) уровень подготовки будущего специалиста требует от педагогов, проектирующих содержание данного уровня, знаний реальной профессиональной среды, которая, в свою очередь, является динамично развивающейся, требующей постоянного наблюдения (мониторинга). Освоение содержания данного уровня соответствует оценке «хорошо» (71–85 баллов по 100-балльной шкале).

Обязательный и продвинутый уровни в совокупности отражают уровень сформированной компетенции.

*Оптимальный* (креативный) уровень сформированности ХПК позволяет успешно функционировать в рамках индивидуальных запросов работодателя, зависящих от специфики деятельности. Он должен соответствовать современному уровню требований, предъявляемых к специалисту работодателем, и отражать уровень перспективной компетенции, сформированной в процессе обучения и самостоятельной деятельности в соответствии с требованиями социума.

При изучении позиций социальных партнеров было выявлено, что работодатель все большее внимание уделяет наряду с профессиональными и деловыми также и личностным, коммуникативным и творческим качествам молодых специалистов. К профессионально значимым качествам личности относят способности к эффективному проектированию, к освоению новых нестандартных направлений работы, к разработке инновационных подходов и т. п. Среди личностных качеств специалистов работодатель выделяет и оценивает такие, как инициативность, энергичность, творческое отношение к делу, высокая культура, внешняя привлекательность, исполнительность. В группе коммуникативных качеств важное значение имеют навыки самопрезентации и презентации своих разработок, способности к урегулированию конфликтных ситуаций, со-

трудничеству, связанные прежде всего с умением устанавливать деловые отношения с вышестоящими и смежными руководителями. В группе творческих качеств, характеризующих способность к самореализации, выделяют необходимый уровень профессиональных знаний, умений и навыков, адекватную самооценку, творческий подход к выполняемой работе, умение поддерживать инициативы, стремление использовать новое и прогрессивное. К группе деловых качеств отнесены такие, как работоспособность, личная организованность, дисциплинированность, аккуратность, способность и стремление оперативно принимать решения, умение четко определить цель и поставить задачу [170].

Мониторинг требований работодателя – одна из важнейших задач коллектива кафедры (и педагога, ведущего ту или иную дисциплину), предваряющих планирование содержания подготовки по дисциплине. Само содержание должно адекватно отражать современный уровень требований к подготовке специалиста, учитывать гибкое взаимодействие как внутрипредметных, так и межпредметных связей, а также создавать возможность для интеграции полученных компетенций в межотраслевые специализации.

Мониторинговая технология включает сбор исходной информации и ее обработку с целью получения необходимых обобщающих характеристик, анализ этих характеристик и формулирование конечных выводов об эффективности разработанной структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции как системного процесса.

Балльные оценки студентов (как при традиционной, так и при рейтинговой системе оценивания), осваивающих оптимальный уровень подготовки, должны быть самыми высокими (85–100 баллов).

Данный подход позволит управлять качеством обучения эффективно в подлинном смысле слова, а не формально эффективно.

В основу диагностики уровня сформированности художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна положен метод педагогического консилиума, так как творческие работы не имеют жестких критериев оценки и требуют коллегиального решения. Критериальная база оценки качества формируется на основе Положения о рейтинговой системе оценки качества и Положения о просмотрах творческих работ.

Схематично уровневый подход к оценке качества подготовки представлен на рис. 10.



Рис. 10. Уровневый подход к оценке качества подготовки

Предложенная уровневая оценка качества обученности позволяет отразить и сформированные качества личности. Так, студент, освоивший обязательный (нормативный) уровень, способен к осуществлению художественно-проектной деятельности, но не обладает необходимой суммой личностных качеств, позволяющих ему активно адаптироваться к требованиям социума. Этот специалист в большей мере пассивный исполнитель. Студент, достигший продвинутого (адапти-

рованного) уровня, более мобилен и способен к самореализации, может предлагать идеи и реализовывать их. Достижение оптимального (креативного) уровня обеспечивает будущему специалисту высокий творческий потенциал и способность создавать новое, оригинальное, самосовершенствоваться, самореализовываться, что позволяет ему активно войти в реальную практику, свободно ориентироваться в сложившейся ситуации и при необходимости достаточно быстро адаптироваться к новым профессиональным требованиям и условиям.

Если сравнивать представленную уровневую структуру с практикой дизайнерской деятельности, то можно отметить определенную «целевую аналогию». Цель дизайна – упорядочение и систематизация практической деятельности для достижения конкретного проектного результата. При этом результат достигается с помощью различных подходов. Например, дизайнерскую деятельность может определять *наглядный образец*. Так, если дизайнер нашел интересное решение, то сам его рассказ о процессе проектирования становится источником опыта для других дизайнеров – образцом того, как строить процесс деятельности, чтобы добиться высоких результатов. Эта методика не содержит широких обобщений, репродуктивна, так как слишком тесно привязана к конкретным ситуациям, ее можно соотнести с первым уровнем подготовки. Другой подход – *установление порядка действий* – гарантирует средний уровень качества результатов, ниже которого нельзя опускаться. В этом случае методика носит нормативный характер, а идеалом служит не наглядный образец продукта, хотя он может присутствовать в виде иллюстрации, а нормативная схема процесса, определяющая последовательность разработки проектной документации по этапам, содержание проектных работ на каждом этапе, критерии и способы оценки их качества. В силу своей нормативности эта методика приближается к инструкциям, но отличается от последних развернутостью содержания и его конкретностью, включением наглядных примеров и обоснованием предпосылок правильного построения процесса проектирования. Основным недостатком данного подхода состоит в том, что он не ставит задачу развития самостоятельного творческого мышления, позволяющего каждому дизайнеру находить собственные пути достижения результата, что дает возможность соотнести его со вторым уровнем подготовки. Осуществление *логически правильного процесса решения проектной задачи* представ-

ляется в виде системы операций, адекватной механизму процесса мышления дизайнера. Организация деятельности в данном случае играет вспомогательную роль. Данный подход основывается на том, что главной проблемой оказывается разработка типологии проектных задач, охватывающей по возможности в общем виде все проектные ситуации, и выявление профессиональных принципов и средств их решения, что вполне адекватно третьему (оптимальному) уровню подготовки специалиста в области дизайна [59, 174].

Приведение рейтинговой оценки в соответствие с уровнем подготовки позволяет значительно продвинуться вперед в преодолении формального подхода к менеджменту качества образования, вывести его в реальную плоскость контроля. Данная система контроля способна адекватно отражать специфику подготовки педагогов профессионального обучения (в частности, обучающихся по специализации «Дизайн интерьера») и уровень профессиональной компетентности, достигнутый в результате обучения.

В завершение второй главы исследования необходимо отметить следующее:

1. На основе анализа учебного плана и требований ФГОС ВПО по направлению подготовки 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) нами выявлена структура междисциплинарного взаимодействия с учетом содержания дисциплин, отражающих специфику дизайнерской и педагогической деятельности, а также выделены три уровня подготовки к профессиональной художественно-проектной (дизайнерской) и педагогической деятельности, необходимой для решения художественно-проектных и психолого-педагогических задач.

2. В русле современной образовательной парадигмы рассмотрена модель специалиста – педагога профессионального обучения в области дизайна, содержание которой исходит из решения ряда актуальных проблем, таких как проблемы адаптации образования, информационного бума, познавательной ситуации, «запаса прочности» специалиста, интенсификации обучения, активности личности студента, обусловленных современной социально-экономической ситуацией и научно-техническим прогрессом.

3. Определено, что формирование профессиональных компетенций, которыми должен овладеть педагог профессионального обучения в области дизайна, обеспечивается знанием фундаментальных обще-

методологических положений общественных, исторических и естественных наук; знаниями, умениями и навыками в области дисциплин художественно-изобразительного, проектно-творческого, искусствоведческого циклов, ориентированных на профилирующую дисциплину; знанием проблематики психолого-педагогических дисциплин, ориентированных на эффективность и успешность педагогической деятельности; владением информацией по различным областям дизайнерской и педагогической практики.

4. Проведена структуризация группы художественно-проектных дисциплин, изучение которых формирует художественно-проектную компетенцию, на дисциплины художественно-изобразительного, творческо-проектного, искусствоведческого циклов. В группе художественно-проектных дисциплин выделена дисциплина «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» как профилирующая, определены междисциплинарные связи и построен процесс освоения знаний, умений и навыков художественно-проектной деятельности на основе принципов взаимодействия и взаимодополнения.

5. Определено, что структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна функционирует в рамках открытой динамично развивающейся системы и содержит следующие структурно-содержательные компоненты (блоки):

- научно-методологический блок, который раскрывает научно-методологические условия, относящиеся к обучению художественной и проектно-творческой деятельности, включает фундаментальные положения общественных, исторических и естественных наук, рассматриваемые в философском (сущностном), психологическом (рефлексивном), культурологическом (функционально-прагматическом, эстетическом) аспектах;

- практико-ориентированный блок, который включает профильное изучение дисциплин отраслевой и специальной подготовки с учетом специфики дизайнерской деятельности, формирует знания и алгоритмы процессов, обеспечивающих выполнение конкретных художественных и проектно-творческих задач, включает мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный компоненты, обеспечивающие готовность к самореализации и постоянному профессиональному росту.

6. Выявлены организационно-педагогические условия реализации модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: интеграция дисциплин отраслевой и специальной подготовки, проектирование содержания обучения на основе профилирующей дисциплины, обогащение педагогических форм обучения включением задач реальной художественной и проектно-творческой направленности. Технология реализации структуры и содержания формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна нами представлена как целостная система, обладающая единством следующих компонентов: мотивационного, содержательного, процессуального, оценочного, рефлексивного.

7. Разработана методика интегративной оценки художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна, позволяющая выявить три уровня сформированности такой компетенции (обязательный, продвинутый, оптимальный).



## Заключение

Анализ теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна позволил обосновать подходы к исследованию проблемы формирования у них художественно-проектной компетенции, из которых основными являются системный, компетентностный и интегрированный.

В процессе исследования уточнено понятие «художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна», определены ее составляющие, установлены уровни ее сформированности, что позволило обосновать возможность формирования исследуемой компетенции на основе систематизации и интеграции, междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения дисциплин отраслевой и специальной подготовки, последовательности и непрерывности освоения профессии педагога профессионального обучения в области дизайна.

Уточнена обобщенная структура профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна, представляющей собой совокупность общекультурных и профессиональных компетенций; определено место художественно-проектной компетенции в структуре профессиональных компетенций.

На основе проведенного анализа учебного плана специализации «Дизайн интерьера» структурирован комплекс дисциплин дидактического процесса в соответствии со спецификой подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна, что позволило сгруппировать их следующим образом: дисциплины общего развития, психолого-педагогические и художественно-проектные. Комплекс дисциплин каждой группы формирует профессиональные знания, умения и личностные качества, которые в совокупности формируют профессиональную компетентность будущего специалиста.

Теоретически обоснована, разработана структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна, содержащая следующие блоки:

- научно-методологический, включающий фундаментальные положения общественных, исторических и естественных наук (философский, психологический, культурологический аспекты);

- практико-ориентированный, включающий образовательную деятельность, определяемую спецификой дизайнерской деятельности (художественно-проектно-творческой), что требует владения знаниями и алгоритмами процессов, обеспечивающими выполнение конкретных художественных и проектно-творческих задач (достигается профильным обучением дисциплинам искусствоведческого, художественно-изобразительного и проектно-творческого циклов в рамках аудиторной, самостоятельной, научно-исследовательской работы и реального проектирования).

Выявлен комплекс организационно-педагогических условий реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции, включающий интеграцию дисциплин отраслевой и специальной подготовки, проектирование содержания обучения на основе профилирующей дисциплины, выполнение задач реальной художественной и проектно-творческой направленности, и компоненты технологии ее реализации: мотивационный, содержательный, процессуальный, оценочный и рефлексивный.

Предложена система интегральной оценки формирования художественно-проектной компетенции студентов специализации «Дизайн интерьера», что позволяет определить уровень ее сформированности (обязательный, продвинутый, оптимальный).

Определение структуры и содержания подготовки педагога профессионального обучения выявило необходимость разработки учебно-методического обеспечения, позволяющего целенаправленно организовать формирование художественно-проектной компетенции (рабочие программы художественно-проектных дисциплин и практик, задания и методические указания для выполнения контрольных и курсовых работ, выпускной квалификационной работы, дидактические тесты и т. д.).

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов рассматриваемой проблемы ввиду ее многоплановости и ставит ряд проблемных вопросов, требующих решения. Среди них следует отметить проблемы совершенствования учебного процесса на интегративном уровне – расширения взаимодействия между группами дисциплин, формирующих общекультурные (универсальные) и профессиональные (общепрофессиональные и специальные) компетенции с нацеленностью на взаимодействие психолого-педагогической и художественно-проектной составляющих, ориентированных на специфику профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения в области дизайна.

## Библиографический список

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: методологические проблемы [Текст] / А. Н. Аверьянов. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. *Азгальдов Г. Г.* Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) [Текст] / Г. Г. Азгальдов. М.: Экономика, 1982. 256 с.
3. *Альтшуллер Г. С.* Творчество как точная наука [Текст] / Г. С. Альтшуллер. Петрозаводск: Скандинавия, 2004. 208 с.
4. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
5. *Анцыферова Л. И.* Системный подход к изучению функционирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова // Проблемы психологии личности / отв. ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотова. М., 1982. С. 140–147.
6. *Арнхейм Р.* Динамика архитектурных форм [Текст] / Р. Арнхейм. М.: Стройиздат, 1983. 192 с.
7. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства [Текст] / Р. Арнхейм. М.: Просвещение, 1994. 352 с.
8. *Аронов В. Р.* Дизайн и искусство [Текст] / В. Р. Аронов. М.: Знание, 1984. 64 с.
9. *Аронов В. Р.* Художник и предметное творчество [Текст]: пробл. взаимодействия материал. и худож. культуры XX в. / В. Р. Аронов. М.: Сов. художник, 1987. 232 с.
10. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
11. *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. М.: Смысл, 2002. 416 с.
12. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. М.: Наука, 1990. 368 с.
13. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-познавательного процесса [Текст] / Ю. К. Бабанский. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
14. *Бархин Б. Г.* Методика архитектурного проектирования [Текст]: учеб.-метод. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. / Г. Б. Бархин. М.: Стройиздат, 1982. 224 с.

15. *Батышев С. Я.* Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации [Текст] / С. Я. Батышев. М.: Высш. шк., 1987. 343 с.
16. *Безмоздин Л. Н.* В мире дизайна [Текст] / Л. Н. Безмоздин. Ташкент: Фан, 1990. 311 с.
17. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика [Текст]: учебник / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая кн., 1996. 220 с.
18. *Безюлева Г. В.* Развитие коммуникативных качеств учащихся [Текст]: метод. пособие / Г. В. Безюлева, М. А. Чиркова. М.: ИРПО, 2004. 152 с.
19. *Белкин А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 171 с.
20. *Белкин А. С.* Проблемы педагогического мастерства [Текст] / А. С. Белкин. М.: Педагогика, 1987. 172 с.
21. *Белкин А. С.* Теория и практика витагенного обучения: голографический подход [Текст] / А. С. Белкин // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 1999. № 2(2). С. 33–44.
22. *Беляева А. П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах [Текст]: метод. пособие / А. П. Беляева. М.: Высш. шк., 1991. 205 с.
23. *Беляева Л. А.* Философия образования как теоретико-методологическая основа педагогического целеполагания [Текст]: в 5 т. / Л. А. Беляева // Философия и будущее цивилизации: тез. докл. и выступлений IV Рос. филос. конгресса, Москва, 24–25 мая 2005 г. М., 2005. Т. 4. С. 451–452.
24. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос: интернет-журн. 2005. 10 сент. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.
25. *Бермус А. Г.* Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса [Текст] / А. Г. Бермус // Педагогика. 2005. № 10. С. 102–109.
26. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
27. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, В. Г. Юдин. М.: Наука, 1973. 270 с.

28. *Болотов В. А.* Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление [Текст] / В. А. Болотов. Волгоград: Перемена, 2001. 300 с.
29. *Большой энциклопедический словарь* [Текст] / под ред. А. П. Горкина. М.: Бол. рос. энцикл.; СПб: Норит, 1999. 1456 с.
30. *Вазина К. Я.* Модель саморазвития человека [Текст] / К. Я. Вазина. Н. Новгород: НПН МО РФ, 1994. 268 с.
31. *Вазина К. Я.* Технология развивающего управления и непрерывное профессиональное саморазвитие [Текст] / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров. Н. Новгород: Изд-во ВГИПИ, 1996. 297 с.
32. *Введенский В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
33. *Вербицкая Н. О.* Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования [Текст] / Н. О. Вербицкая, М. Э. Матафонов, В. А. Федоров // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2005. № 5(35). С. 52–59.
34. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
35. *Волкова В. В.* Дизайн рекламы [Текст]: учеб. пособие / В. В. Волкова. М.: Кн. дом «Университет», 1999. 144 с.
36. *Воронов Н. В.* Дизайн. Русская версия [Текст] / Н. В. Воронов. Тюмень: Ин-т дизайна, 2004. 207 с.
37. *Выготский Л. С.* Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 334 с.
38. *Гарднер Г.* Структура разума. Теория множественного интеллекта [Текст] / Г. Гарднер. М.: Диалектика-Вильямс, 2007. 512 с.
39. *Генисаретский О. И.* Воображение и ценностные взаимосвязи воображения и предметной среды [Текст] / О. И. Генисаретский // Ценности, образ жизни и жилая среда. М., 1987. С. 45–52.
40. *Генисаретский О. И.* Проектная культура и концептуализм [Текст] / О. И. Генисаретский // Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной среды (социальный заказ, проектные концепции, история проектирования). М., 1987. С. 39–53. (Тр. ВНИИТЭ; вып. 52).

41. *Гершунский Б. С.* Россия: образование и будущее [Текст]: кризис образования в России на пороге XXI в. / Б. С. Гершунский; Ин-т проф. образования, Челяб. фил. Челябинск, 1993. 240 с.
42. *Гершунский Б. С.* Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. М.: Флинта, 1998. 432 с.
43. *Глазычев В. Л.* О дизайне [Текст]: очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазычев. М.: Искусство, 1970. 191 с.
44. *Глазычев В. Л.* Проектная картина дизайна [Электронный ресурс] / В. Л. Глазычев. Режим доступа: [http://www.glazychev.ru/books/design\\_issled/proj\\_kartina\\_design.ham](http://www.glazychev.ru/books/design_issled/proj_kartina_design.ham).
45. *Глоссарий терминов* рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов [Текст] / Европ. фонд образования. [Б. м.], 1997. 160 с.
46. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионального педагога [Текст] / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 260 с.
47. *Голошумова Г. С.* К вопросу о сущности понятия «современное искусство» [Текст] / Г. С. Голошумова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 240–248.
48. *Голошумова Г. С.* Современное искусство и образование: методология, теория, практика [Текст]: монография / Г. С. Голошумова, Д. А. Адам. М.: Тезаурус, 2006. 248 с.
49. *Гончаров С. З.* Креативность искусства в развитии продуктивного воображения [Текст] / С. З. Гончаров, Л. А. Павленко // Педагогические системы развития творчества: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 14–15 дек. 2004 г.: в 3 ч. Екатеринбург, 2003. Ч. 1. С. 30–33.
50. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.* Направление: 521700 Архитектура. Квалификация – бакалавр архитектуры [Текст] / М-во образования РФ. М., 2003. 18 с.
51. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.* Направление: 070600 Дизайн. Квалификация – бакалавр дизайнера [Текст] / М-во образования РФ. М., 2003. 18 с.

52. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) (030500.04). Квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / М-во образования РФ. М., 2000. 20 с.*

53. *Гуманитарно-художественные проблемы образа жизни и предметной среды // Тр. ВНИИТЭ. 1989. Вып. 58. 144 с.*

54. *Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.*

55. *Давыдов Л. Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Д. Давыдов. М., 2006. 25 с.*

56. *Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование [Текст]: соврем. методы проект. анализа: пер. с англ. / Дж. К. Джонс. М.: Мир, 1976. 374 с.*

57. *Дижур А. Л. Дизайн и проблемы перестройки образования [Текст] / А. Л. Дижур // Техн. эстетика. 1987. № 1. С. 1–3.*

58. *Дижур А. Л. У истоков промышленного дизайна [Текст] / А. Л. Дижур // Техн. эстетика. 1982. № 12. С. 13–19.*

59. *Дизайн [Текст]: иллюстрир. слов.-справ. / под общ. ред. Г. Б. Минервина, В. Т. Шимко. М.: Архитектура-С, 2004. 288 с.*

60. *Дьюи Д. Психология и педагогика мышления (как мы мыслим) [Текст] / Д. Дьюи. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.*

61. *Евдокимов В. В. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В. В. Евдокимов. М.: МГИУ, 2005. 156 с.*

62. *Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. М.: Академия, 2001. 208 с.*

63. *Загвязинский В. И. Основные контуры российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты [Текст] / В. И. Загвязинский // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2000. № 2(4). С. 8–15.*

64. *Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. М.: Академия, 2006. 192 с.*

65. *Загрянная Т. А.* Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Загрянная. СПб., 2006. 24 с.

66. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 170 с.

67. *Зеер Э. Ф.* Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых [Текст] / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2000. № 2(4). С. 112–121.

68. *Зеер Э. Ф.* Реализация компетентного подхода в профессионально-педагогическом образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Теория и практика профессионально-педагогического образования [Текст]: коллектив. моногр. / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург, 2007. Т. 1. С. 159–177.

69. *Зеер Э. Ф.* Состояние и перспективы развития процессов интеграции науки и профессионального образования в условиях реализации приоритетных национальных проектов [Текст] / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 94–109.

70. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

71. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? [Текст]: (теорет.-методол. аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.

72. *Иконников А. В.* Эстетические ценности предметно-пространственной среды [Текст] / А. В. Иконников. М.: Стройиздат, 1990. 335 с.

73. *Итоговая* аттестация педагогов профессионального обучения в области дизайна: опыт реализации [Текст]: учеб. пособие / Е. В. Ткаченко [и др.]. СПб.: Тускарора, 2006. 112 с.

74. *Иттен И.* Искусство формы [Текст] / Иоханес Иттен. М.: Изд. дом Аронова, 2001. 135 с.



75. *Каган М. С.* Новое слово в теории дизайна [Текст] / М. С. Каган // Техн. эстетика. 1991. № 4. С. 3–5.
76. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание [Текст]: избр. ст. / М. С. Каган. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 384 с.
77. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
78. *Кантор К. М.* Правда о дизайне [Текст] / К. М. Кантор. М.: АНИР, 1996. 286 с.
79. *Кантор К. М.* Проектность мира, культуры, истории [Текст] / К. М. Кантор // Декор. искусство. 2001. № 1. С. 41–46.
80. *Каспаржак А. Г.* Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации [Текст]: сб. рекомендаций / А. Г. Каспаржак. М.: Университет. кн., 2007. 288 с.
81. *Квач Н. В.* Подготовка педагогов профессионального обучения специальности «Дизайн интерьера» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Квач. Н. Новгород, 2005. 22 с.
82. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике [Текст] / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
83. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М.: Академия, 2003. 176 с.
84. *Колин К.* Будущее науки: методология познания и образовательные технологии [Текст] / К. Колин // «Alma mater»: вестн. высш. шк. 2000. № 11. С. 33–40.
85. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* [Текст] // Наука и шк. 2003. № 1. С. 3–19.
86. *Королев С. Л.* Профессиональное образование в контексте философии образования [Текст]: в 5 т. / С. Л. Королев // Философия и будущее цивилизации: тез. докл. и выступлений IV Рос. филос. конгр., Москва, 24–25 мая 2005 г. М., 2005. Т. 4. С. 495–496.
87. *Краткий словарь иностранных слов* [Текст] / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. М.: ГИС, 1950. 454 с.
88. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования [Текст] / П. Ф. Кубрушко. М.: Высш. шк., 2001. 236 с.
89. *Кузин В. С.* Психология живописи [Текст] / В. С. Кузин. М.: ОНИКС XXI в., 2005. 303 с.

90. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина; Исслед. центр пробл. качества подготовки специалиста. М., 2001. 104 с.

91. *Кузьмина Н. В.* Системный подход в педагогическом исследовании [Текст] / Н. В. Кузьмина // *Методология педагогических исследований* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М., 1980. С. 82–117.

92. *Культура* и образование [Текст]: терминолог. слов. / сост. В. Л. Бенин. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. 206 с.

93. *Кулюткин Ю. В.* Проблемы гуманизации. Новое осмысление старых проблем [Текст] / Ю. В. Кулюткин. СПб.: Тезаурус, 1997. 52 с.

94. *Лаврентьев А. Н.* История дизайна [Текст]: учеб. пособие / А. Н. Лаврентьев. М.: Гардарики, 2006. 303 с.

95. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.

96. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

97. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. М.: Высш. шк., 1974. 125 с.

98. *Лихачев Б. Т.* Педагогика [Текст]: курс лекций / Б. Т. Лихачев. М.: Прометей, 1992. 528 с.

99. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. 444 с.

100. *Ломов Б. Ф.* Опыт экспериментального исследования пространственного изображения [Текст] / Б. Ф. Ломов // *Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений*. М., 1961. С. 185–191.

101. *Лук А. Н.* Психология творчества [Текст] / А. Н. Лук. М.: Наука, 1978. 126 с.

102. *Маркова А. К.* Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова; Междунар. гуманит. фонд «Знание». М., 1997. 308 с.

103. *Маслоу А.* Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. СПб.: Питер, 2006. 352 с.

104. *Мелик-Пашаев А. А.* Об источнике способности человека к художественному творчеству [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев // *Вопр. психологии*. 1998. № 1. С. 76–82.

105. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев. М.: Знание, 1981. Вып. 1. 95 с.
106. *Методика преподавания специальных дисциплин в художественных вузах* [Текст]: сб. по учеб.-метод. вопр. / Акад. художеств СССР. Л., 1988. 86 с.
107. *Методика художественного конструирования* [Текст]. 2-е изд. М.: ВНИИТЭ, 1983. 166 с.
108. *Минервин Г. Б.* Дизайн архитектурной среды [Текст] / Г. Б. Минервин, А. П. Ермолаев. М.: Архитектура-С, 2006. 504 с.
109. *Минервин Г. Б.* Основные задачи и принципы художественного проектирования [Текст] / Г. Б. Минервин. М.: Архитектура-С, 2004. 96 с.
110. *Минервин Г. Б.* Основы проектирования оборудования для жилых и общественных зданий [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г. Б. Минервин. М.: Архитектура-С, 2004. 112 с.
111. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
112. *Михайлов С. М.* История дизайна [Текст]: учеб. для вузов: в 2 т. / С. М. Михайлов. М.: Союз дизайнеров России, 2002. Т. 1. 270 с.
113. *Михайлов С. М.* История дизайна [Текст]: учеб. для вузов: в 2 т. / С. М. Михайлов. М.: Союз дизайнеров России, 2003. Т. 2. 270 с.
114. *Михайлов С. М.* Основы дизайна [Текст]: учеб. для вузов / С. М. Михайлов, Л. М. Кулеева. М.: Союз дизайнеров России, 2002. 240 с.
115. *Найн А. Я.* Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели [Текст] / А. Я. Найн, Л. М. Кустов. Челябинск: ЧГИФК, 1994. 76 с.
116. *Найн А. Я.* Инновации в образовании [Текст] / А. Я. Найн. Челябинск: ИПР МО РФ, 1995. 288 с.
117. *Нестеров В. В.* Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. 188 с.
118. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) [Текст] / А. М. Новиков; Асоц. «Проф. образование». М., 1996. 130 с.

119. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России: перспективы развития [Текст] / А. М. Новиков. М.: ИПЦ НПО РАО, 1997. 254 с.

120. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков. М.: Эгвес, 2000. 272 с.

121. *Новоселов С. А.* Исследование фундаментальных взаимосвязей психофизиологических, психологических и педагогических феноменов в процессе развития творчества студентов [Текст]: в 3 ч. / С. А. Новоселов // Педагогические системы развития творчества: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 14–15 дек. 2004 г. Екатеринбург, 2003. Ч. 1. С. 5–11.

122. *Новоселов С. А.* Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход [Текст]: монография / С. А. Новоселов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 371 с.

123. *Об образовании* [Текст]: федерал. закон РФ. М.: Астрель: АСТ, 2002. 71 с.

124. *Образование и наука. Будущее в ретроспективе* [Текст]: науч.-метод. сб. / авт.-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.

125. *Образовательная политика России на современном этапе* [Текст]: справка Госсовета России // Офиц. док. в образовании: информ. бюл. 2002. № 2(173). С. 2–49.

126. *Общая и профессиональная педагогика* [Текст]: учеб. пособие / авт.-сост. Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 298 с.

127. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азъ, 1994. 928 с.

128. *Озерова Т. В.* Формирование конструкторско-технологической компетенции будущего педагога профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Озерова. Екатеринбург, 2007. 25 с.

129. *Окрепилов В. В.* Всеобщее управление качеством [Текст]: учебник / В. В. Окрепилов. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1996. 454 с.

130. *Осипова И. В.* Интеграция как методологическое требование при подготовке педагогов профессионального обучения [Текст] / И. В. Осипова, М. А. Черепанов // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2003. № 4(22). С. 55–61.

131. *Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида* [Текст] / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Образование, 1995. 171 с.

132. *Переверзев Л. Б.* Научно-техническое и художественное начало в дизайне [Текст] / Л. Б. Переверзев // Вопросы технической эстетики. М., 1970. Вып. 2: Дизайн как предмет научных и социально-философских исследований.

133. *Перегудов Ф. И.* Основы системного анализа [Текст]: учебник / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. Томск: НТЛ, 2001. 396 с.

134. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже; Междунар. пед. акад. М., 1994. 680 с.

135. *Пидкасистый П. И.* Педагогика [Текст] / П. И. Пидкасистый; Пед. о-во России. М., 1996. 640 с.

136. *Подгорных Е. М.* Содержание понятия «естественное право» в контексте гуманистического образования [Текст] / Е. М. Подгорных, Л. А. Пильщикова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 328–327.

137. *Профессионально-педагогические понятия* [Текст]: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 455 с.

138. *Прудовская О. Ю.* Формирование готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Прудовская. Екатеринбург, 2007. 27 с.

139. *Психология* [Текст]: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

140. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. М.: Когито-Центр, 2002. 351 с.

141. *Розенсон И. А.* Основы теории дизайна [Текст]: учеб. для вузов / И. А. Розенсон. СПб.: Питер, 2006. 218 с.

142. *Романцев Г. М.* Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России [Текст] / Г. М. Романцев // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2001. № 6(12). С. 19–28.

143. *Рунге В. Ф.* Основы теории и методологии дизайна [Текст]: учеб. пособие / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. М.: МЗ-Пресс, 2005. 368 с.

144. *Сальдаева О. В.* Художественное образование студента как целостная педагогическая система [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. В. Сальдаева. Оренбург, 2008. 46 с.

145. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г. К. Селевко; НИИ шк. технологий. М., 2006. Т. 1. 816 с.

146. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г. К. Селевко; НИИ шк. технологий. М., 2006. Т. 2. 816 с.

147. *Сидоренко В. Ф.* Генезис проектной культуры [Текст] / В. Ф. Сидоренко // Вопр. философии. 1984. № 10. С. 87–99.

148. *Сидоренко В. Ф.* Проблемы формы в теории дизайна [Текст]: автореф. ... канд. искусствоведения / В. Ф. Сидоренко; ВНИИТЭ. М., 1975. 25 с.

149. *Силкин Р. С.* Развитие профессионально-педагогической компетентности педагога корпоративного профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Силкин. Екатеринбург, 2007. 153 с.

150. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1986. 152 с.

151. *Скибицкий Э. Г.* Обобщенная модель процесса обучения [Текст] / Э. Г. Скибицкий, А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. 2004. № 1. С. 61–70.

152. *Скок Г. Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для преподавателей / Г. Б. Скок; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 102 с.

153. *Сластенин В. А.* Психология и педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. М.: Академия, 2001. 480 с.

154. *Современный философский словарь* [Текст] / под ред. Е. В. Кемерова. М.: Акад. проект, 2004. 864 с.

155. *Соколовская Е. А.* Современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы [Текст]:

учеб. пособие / Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина. СПб.: Тускарора, 2006. 176 с.

156. *Соловьев Ю. Б.* Методика художественного конструирования [Текст] / Ю. Б. Соловьев, В. Ф. Сидоренко, Л. А. Кузмичев. М.: ВНИИТЭ, 1978. 334 с.

157. *Спицнадель В. Н.* Основы системного анализа [Текст]: учеб. пособие / В. Н. Спицнадель. СПб.: Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000. 326 с.

158. *Стадниченко С. В.* Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя [Электронный ресурс] / С. В. Стадниченко. Режим доступа: <http://chem.goguo.kostanay.kz/12/4.doc>.

159. *Степанов А. В.* Архитектура и психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / А. В. Степанов. М.: Стройиздат, 1993. 294 с.

160. *Степанова Т. М.* Структура и содержание подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. М. Степанова. Екатеринбург, 2007. 25 с.

161. *Стратегия модернизации содержания общего образования.* [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общ. образования. М., 2001. 40 с.

162. *Талызина Н. Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина. М.: Знание, 1986. 108 с.

163. *Талызина Н. Ф.* Технология обучения и ее место в педагогической теории обучения [Текст] / Н. Ф. Талызина // *Соврем. высш. шк.* 1987. № 1. С. 45–48.

164. *Тарасюк О. В.* Деятельностный подход как основа формирования профессионально-педагогических умений у педагогов профессионального обучения [Текст] / О. В. Тарасюк, М. А. Черепанов // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.* Екатеринбург, 2004. Вып. 1(35). С. 51–62.

165. *Татур Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Ю. Г. Татур. Режим доступа: <http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/tatur-komp-podth/got-sbor-2.doc>.

166. *Татур Ю. Г.* Образовательная система России: высшая школа [Текст] / Ю. Г. Татур; Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов. М.: Изд-во МГТУ, 1999. 278 с.

167. *Теория и практика профессионально-педагогического образования* [Текст]: коллектив. моногр. / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 305 с.

168. *Ткаченко Е. В.* Дизайн-образование: концептуальные версии [Текст] / Е. В. Ткаченко, В. П. Климов // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург, 2007. Вып. 2(41). С. 50–58.

169. *Ткаченко Е. В.* Дизайн-образование: теория, практика, траектория развития [Текст] / Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. 240 с.

170. *Ткаченко Е. В.* Работодатель как субъект подготовки кадров в дизайн-образовании [Текст] / Е. В. Ткаченко // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург, 2007. Вып. 2(41). С. 162–174.

171. *Тулькибаева Н. Н.* О классификации знаний [Текст] / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 167–176.

172. *Тулькибаева Н. Н.* Проблемы российского образования [Текст] / Н. Н. Тулькибаева, Э. М. Большакова // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2002. Вып. 2, ч. 1. С. 53–59.

173. *Уемов А. И.* Логические основы метода моделирования [Текст] / А. И. Уемов. М., 1971. 217 с.

174. *Фалько В. П.* Рейтинговая технология в системе менеджмента качества подготовки педагогов-дизайнеров [Текст] / В. П. Фалько, А. В. Степанов // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2008. № 5(53). С. 98–107.

175. *Федоров В. А.* Качество профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Федоров // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 1999. № 2(2). С. 189–198.

176. *Федоров В. А.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. М.: Академия, 2008. 208 с.



177. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 329 с.

178. *Федоров В. А.* Сущность профессионально-педагогического образования в современных социально-экономических условиях [Текст] / В. А. Федоров // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / под науч. ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 25–34.

179. *Фролов Ю.* Во главе угла – педагогические компетенции [Электронный ресурс] / Ю. Фролов. Режим доступа: [www.ug.ru/issues/?action=topic@toid=3666](http://www.ug.ru/issues/?action=topic@toid=3666).

180. *Фрумин И. Д.* За что в ответе? [Текст]: (компетентностный подход в образовании) / И. Д. Фрумин // Перемены: пед. журн. 2004. № 2. С. 117–129.

181. *Хан-Магомедов С. О.* Пионеры советского дизайна [Текст] / С. О. Хан-Магомедов. М.: Галарт, 1995. 424 с.

182. *Холмянский Л. М.* Дизайн [Текст]: кн. для учащихся / Л. М. Холмянский, А. С. Щипанов. М.: Просвещение, 1985. 240 с.

183. *Художественное проектирование* [Текст] / Б. В. Нешумов [и др.]. М.: Просвещение, 1979. 175 с.

184. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос: интернет-журн. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.

185. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Нар. образование. 2003. № 2. С. 58–64.

186. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] / Н. К. Чапаев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с.

187. *Чапаев Н. К.* Проблемно-ориентированные средства развития интегративно-целостного педагогического мышления [Текст] / Н. К. Чапаев // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2001. № 6(12). С. 156–160.

188. *Чошанов М. А.* Обзор таксономии учебных целей в педагогике США [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. 2000. № 4. С. 86–90.

189. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
190. *Шадриков В. Д.* Способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. Воронеж: МОДЭК, 1997. 288 с.
191. *Шейн Р. А.* Диалектика дизайна. Кн. 1: Мифдизайн [Текст] / Р. А. Шейн. Екатеринбург: Тезис, 2002. 296 с.
192. *Шимко В. Т.* Основы дизайна и средовое проектирование [Текст] / В. Т. Шимко. М.: Архитектура-С, 2005. 160 с.
193. *Шишов С. Е.* Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней; Пед. о-во России. М., 2000. 320 с.
194. *Шиянов Е. Н.* Гуманизация профессионального становления педагога [Текст] / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. 1997. № 9. С. 80–84.
195. *Шорохов Е. В.* Основы композиции [Текст] / Е. В. Шорохов. М.: Просвещение, 1979. 303 с.
196. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды [Текст] / Г. П. Щедровицкий. М.: Шк. культур. политики, 1995. 760 с.
197. *Щербаков А. И.* Некоторые вопросы совершенствования учителя [Текст] / А. И. Щербаков // Сов. педагогика. 1979. № 9. С. 12–17.
198. *Щербаков А. И.* Психология учителя. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / А. И. Щербаков. М.: Педагогика, 1973. 223 с.
199. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
200. *Эрганова Н. Е.* Методика профессионального обучения [Текст]: учеб. пособие / Н. Е. Эрганова. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 150 с.
201. *Эрганова Н. Е.* Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы [Текст] / Н. Е. Эрганова // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния РАО. 2000. № 2(4). С. 172–180.
202. *Эстетика* [Текст]: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева [и др.]. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
203. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. М.: Наука, 1978. 391 с.
204. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение [Текст] / И. С. Якиманская. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

205. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // *Вопр. психологии.* 1995. № 2. С. 31–38.

206. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. М: Смысл, 2001. 365 с.

## Приложение

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»  
Художественно-педагогический институт  
Кафедра декоративно-прикладного искусства  
Кафедра дизайна интерьера

УТВЕРЖДАЮ  
Председатель методической  
комиссии ХПИ РГППУ  
\_\_\_\_\_ А. А. Чикин  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2008 г.

### ПОЛОЖЕНИЕ

**о просмотре учебных работ по дисциплинам  
«Академический рисунок», «Академическая живопись»,  
«Академическая скульптура и пластическое моделирование»,  
«Проектирование», «Производственное обучение», «Рисунок»,  
«Живопись», «Формообразование», «Декоративная живопись»,  
«Художественное моделирование интерьера и предметной среды»**

Для студентов очной формы обучения специальностей  
070801.65 Декоративно-прикладное искусство (052300) (ГОС–2003);  
050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) (030500.04),  
специализации 030502.04 Дизайн интерьера (ГОС–2000)

Екатеринбург 2008



## Содержание

Введение .....	4
1. Перечень установленных просмотров учебных работ .....	6
2. Требования к представляемым на просмотр учебным работам.....	7
3. Организация и проведение просмотра учебных работ .....	8
4. Некоторые положения рейтинговой системы оценки знаний студентов .....	9
Литература .....	11

## Введение

Положение о просмотре учебных работ студентов разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г., постановлением Правительства Российской Федерации от 25.03.2001 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации», Положением о самостоятельной работе студентов и Положением о рейтинговой системе оценки знаний студентов (2007).

Просмотры – традиционная, берущая свое начало в XIX в. и проверенная десятилетиями форма подведения итогов учебно-педагогической деятельности в академических и других высших учебных заведениях, реализующих образовательные программы художественного профиля. Она повсеместно практикуется при преподавании художественных дисциплин, таких как рисунок, живопись, скульптура, проектирование, композиция, формообразование, и всех специальных дисциплин. Форма проведения – выставка, когда студент показывает все выполненные им в различном материале и технике, оформленные работы за определенный срок обучения. Коллектив же преподавателей, а часто и приглашенные ими мастера обсуждают показанные работы, оценивают, поощряют лучшие, выносят необходимые рекомендации по совершенствованию учебного процесса.

Выставка была и остается одной из высших форм творческой отчетности для живописцев, художников ДПИ, дизайнеров, работающих как в традиционных, так и в большинстве современных направлений художественного поиска. Оформление и подача работ, участие в обсуждениях – эффективный инструмент подготовки студентов к практической и профессиональной деятельности.

Для педагогического коллектива выставка учебных работ – мощное средство осмысления направления развития, своевременной коррекции различных методических установок, обновления программных задач, объективной оценки творческого потенциала каждого студента.

Просмотр учебных работ является отчетом об аудиторной и внеаудиторной, в том числе и самостоятельной, деятельности студентов по дисциплинам базовой художественной и специальной подготовки, который проводится в форме специфической выставки всех учебно-творческих работ, выполненных за семестр, и их коллегиального обсуждения педагогическим коллективом кафедры.

*Цель просмотра* – определение профессионального уровня и качества выполненных заданий, эффективный обмен методическим и творческим опытом между студентами и преподавателями.

*Задачи просмотра:*

- оценка представленных на просмотр живописных, графических, проектных и других практических учебно-творческих работ;
- обсуждение качества выполнения заданий и их соответствия программным установкам и требованиям на каждом этапе обучения;
- отбор работ для комплектования методического фонда кафедры и участия в предстоящих выставках, конкурсах;
- вынесение решения о поощрении студентов, добившихся лучших результатов в выполнении заданий по творческим дисциплинам;
- подготовка рекомендаций о корректировке учебного процесса на основе анализа представленных работ, включая методические рекомендации преподавателям, ведущим указанные дисциплины.



## 1. Перечень установленных просмотров учебных работ

Кафедрами декоративно-прикладного искусства и дизайна интерьера определен перечень установленных просмотров работ по дисциплинам учебного плана по семестрам для специальностей 070801.65 Декоративно-прикладное искусство (052300) (табл. 1) и 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) (030500.04) (табл. 2).

Таблица 1

### Перечень просмотров для специальности 070801.65 Декоративно-прикладное искусство (052300)

ГОС 2003  
 Специальность 070801.65 Декоративно-прикладное искусство (052300)  
 Квалификация 02 – художник декоративно-прикладного искусства (художественная керамика);  
 07 – художник декоративно-прикладного искусства (художественная роспись);  
 01 – художник декоративно-прикладного искусства (художественная металл)  
 Форма обучения Очная

Дисциплина	Семестры, в которых предусмотрен просмотр (+ по дисциплине)										Формы контроля	
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	Эк- замен	Зачет
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Академическая живопись	+	+	+	+	+	+	Курс. проект	+	+	+	4-й, 10-й сем.	1–3, 5–9-й сем.
Академический рисунок	+	+	+	+	Курс. работа	+	+	+	+	+	3-й, 10-й сем.	1, 2, 4– 9-й сем.
Академическая скульптура и пластическое моделирование	+	+	+	+	+	+	+	+	Курс. проект	+	10-й сем.	1– 9-й сем.

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
лирование												
Проектирование	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	5-й, 10-й сем.	3, 4, 6- 9-й сем.
						Курс. работа		Курс. работа		Курс. проект		
Производственное обучение	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	10-й сем.	4-9-й сем.

Таблица 2

**Перечень просмотров для специальности  
050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) (030500.04),  
специализации «Дизайн интерьера» (030502.04)**

ГОС 2000  
 Специальность 050501.65 Профессиональное обучение (дизайн) (030500.04)  
 Специализация 030502.04 Дизайн интерьера  
 Форма обучения Очная

Дисциплина	Семестры, в которых предусмотрен просмотр (+) по дисциплине										Формы контроля	
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	Эк- замен	Зачет
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Декоративная живопись	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	8-й сем.	7-й, 9-й сем.
Живопись	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	6-й сем.	4-й, 5-й сем.

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Рисунок	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1-3-й сем.
Формообразование	-	-	+	+	Курс. работа	+	-	-	-	-	6-й сем.	3-5-й сем.
Художественное моделирование интерьера и предметной среды	-	-	-	-	-	-	+	Курс. проект	+	-	9-й сем.	7-й, 8-й сем.

## 2. Требования к представляемым на просмотр учебным работам

Студенты, пропустившие обязательные практические занятия, допускаются к просмотру (зачету) только после полной их отработки во внеучебное время. Представляемые на просмотр работы оцениваются по следующим параметрам:

- соответствие объему и требованиям учебной программы;
- качество выполнения, соотносимое с качеством учебных работ в российской образовательной системе для данной специальности (специализации);
- проявление индивидуальности, поиск путей ее формирования;
- завершенность работы;
- культура оформления (графического) и подачи работы.

## 3. Организация и проведение просмотра учебных работ

Организация и проведение просмотра осуществляются выпускающей кафедрой. Просмотр проводится на зачетной неделе комиссией в составе заведующего кафедрой, всех ведущих преподавателей соответствующих дисциплин, лаборантов (или работников учебно-вспомогательного персонала), других преподавателей кафедры.

Форма проведения – открытая выставка учебных работ – требует времени на их оформление и развеску, которые рекомендуется проводить вечером накануне просмотра. При необходимости конкретные места развески работ согласуются с кураторами групп, а оформление работ – с преподавателями, ведущими в группах соответствующие дисциплины. Участие лаборантов в подготовке студентами аудиторий к просмотру, помощи в развеске работ обязательно.

Неоформленные, не представленные в срок или представленные не в полном объеме работы студентов не могут получить положительную оценку. В ведомости ставится «неявка», что равносильно неудовлетворительной оценке или неявке по уважительной причине. Письменным распоряжением по кафедре назначается дата повторного просмотра для студентов, получивших неудовлетворительную оценку.

График проведения просмотра с указанием номеров академических групп, учебных дисциплин, даты, времени и выделенных аудиторий составляется накануне зачетной недели и доводится до сведения студентов, преподавателей, кураторов групп. Как правило, работы студентов каждого курса (группы) просматриваются в один день.

По окончании просмотра до сведения студентов доводятся его результаты (оценка «зачтено» или оценка за дифференцированный зачет, если он совпадает с просмотром), зачитывается общий балл рейтинговой оценки работы студента по дисциплине за семестр, фиксируемый в экзаменационной ведомости одновременно с традиционной оценкой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачтено»).

#### **4. Некоторые положения рейтинговой системы оценки знаний студентов**

Действенным средством управления учебным процессом является использование рейтинговой системы оценки качества учебной деятельности студентов, внедряемой в Российском государственном профессионально-педагогическом университете в соответствии с нормативно-правовыми актами Министерства образования и науки РФ.

Рейтинговая оценка по каждой дисциплине рассчитывается в пределах 100 баллов (не более), включает в себя баллы, полученные студентом за выполнение аудиторной и самостоятельной работы, и является составной частью итоговой суммы баллов по дисциплине в семестре.

Текущая работа студентов по дисциплине в течение семестра оценивается в рамках 45–70 баллов с учетом выполнения полного объема лабораторных и практических работ, качества выполнения работы, ответственности и старательности студента, посещаемости занятий и пр. (табл. 3).

Для допуска к экзамену (просмотру, зачету) студент за текущую работу должен набрать не менее 45 баллов.

Результаты просмотра учебных работ, зачет, дифференцированный зачет, сдача экзамена оцениваются в рамках 10–30 баллов:

- за оценку «3» – 10 баллов;
- за оценку «4» – 20 баллов;
- за оценку «5» – 30 баллов.

Итоговая оценка по предмету выставляется с учетом текущей работы студента в семестре (не более 70 баллов) и результатов просмотра, экзамена или дифференцированного зачета (не более 30 баллов). Баллы суммируются.

Для получения положительной оценки по дисциплине (включая баллы за просмотр, экзамен) необходимо накопить в целом за работу в семестре не менее 55 баллов:

- «удовлетворительно» – 55–70 баллов;
- «хорошо» – 71–85 баллов;
- «отлично» – 86–100 баллов.

Курсовая работа (проект) рассматривается как самостоятельная дисциплина с отдельной рейтинговой шкалой баллов.

Практика (прохождение и отчет) также оценивается по отдельной 100-балльной рейтинговой шкале.

Поощрительные баллы (1–20) начисляются студенту по той дисциплине, по которой выполнена дополнительная работа. Поощрительным баллом могут быть оценены следующие виды творческой и самостоятельной работы:

- работа, не входящая в перечень обязательных заданий по дисциплине и выполненная сверх нормы по собственной инициативе с целью реализации своих творческих интересов: подготовка доклада и выступление на научном семинаре, занятии, опубликование научных статей по профилю дисциплины, проведение профориентационной работы и др;

## Рейтинговая оценка аудиторной работы студентов

Количество баллов	Показатели рейтинговой оценки работы студента в семестре по 70-балльной шкале
63–70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполнение лабораторных и практических работ в полном объеме и в установленные учебным графиком сроки</li> <li>• Высокий уровень выполнения (наличие несоответствия одному-двум параметрам высшей рейтинговой оценки, достаточное использование технических приемов, достаточное проявление навыков, умений)</li> <li>• Высокая посещаемость занятий</li> </ul>
54–62	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполнение лабораторных и практических работ в полном объеме и в установленные учебным графиком сроки</li> <li>• Средний уровень выполнения (наличие несоответствия нескольким параметрам высшей рейтинговой оценки, ограниченное использование технических приемов, недостаточное отражение практических навыков и умений)</li> <li>• Высокая посещаемость занятий</li> </ul>
45–53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполнение работ в полном объеме</li> <li>• Нарушение сроков выполнения учебной работы</li> <li>• Недостаточно высокое качество выполнения работы</li> <li>• Недостаточное владение навыками и приемами изобразительного языка</li> <li>• Наличие погрешностей технического исполнения работы</li> <li>• Нарушения учебной дисциплины (опоздания, пропуски занятий и пр.)</li> </ul>
44 и менее	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Невыполнение лабораторных и практических работ в полном объеме</li> <li>• Нарушение графика выполнения работ</li> <li>• Слабое владение практическими навыками и умениями</li> <li>• Низкий уровень качества выполнения работы</li> <li>• Отсутствие должной старательности и необходимых показателей роста</li> <li>• Незавершенность работы</li> <li>• Нарушения учебной дисциплины (пропуски занятий)</li> </ul>

*Примечание.* Рейтинговая оценка по дисциплине может быть понижена на 5–10 баллов при пропусках занятий без уважительных причин.

- участие в различных конкурсах, выставках, мастер-классах; получение призового места на предметных олимпиадах по профилю дисциплины и пр.;

- участие в благотворительных акциях для социально незащищенных групп населения (дети, престарелые и пр.).

Начисление поощрительных баллов производится на основании решения кафедры (возможно, на просмотре) по представлению преподавателя, ведущего дисциплину, или куратора.

Преподаватель имеет право начислять, распределять поощрительные баллы как в период семестра, так и в период сессии в зависимости от объема и значимости дополнительно выполненной студентом самостоятельной работы по дисциплине.

В соответствии с рабочей программой преподавателем, ведущим дисциплину, определяется общее число и содержание заданий для их выполнения студентами в аудиторное и внеаудиторное время с учетом трудоемкости работы.

В середине семестра проводится промежуточный контроль обучения студентов (промежуточная аттестация), результаты которого отражаются в баллах за соответствующий отрезок времени в рамках 23–35 (минимальный и максимальный уровень) начисляемых баллов за половину семестра.

Итоговый рейтинг по дисциплине за семестр включает учет работы студента в семестре и результаты итоговой аттестации (просмотр, дифференцированный зачет, экзамен) в соответствии со следующей шкалой (табл. 4).

Таблица 4

Соответствие оценки и количества баллов, начисляемых за работу в семестре, зачет (просмотр), экзамен

Баллы за текущую работу в семестре	Баллы за экзамен, зачет (просмотр)	Сумма баллов за текущую работу и за экзамен, зачет, просмотр	Оценка
От 45 до 53	От 10 до 17	От 55 до 70	Удовлетворительно
От 54 до 62	От 18 до 23	От 71 до 85	Хорошо
От 63 до 70	От 24 до 30	От 86 до 100	Отлично

*Примечание.* Жирным шрифтом выделены базовые (неизменяемые) параметры, заданные Положением о рейтинговой системе оценки знаний студентов.

## Литература

*Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений [Текст]:* инструкт. письмо Минобразования России от 27.11.2002 № 14–15–996. М., 2002.

*Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов.* Екатеринбург: РГППУ, 2007.

*Положение о самостоятельной работе студентов.* Екатеринбург: РГППУ, 2003.



## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические подходы к формированию художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна .....	10
1.1. Система подготовки специалистов в области дизайна на современном этапе и ее развитие .....	10
1.2. Характеристика профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна .....	36
1.3. Художественно-проектная компетенция как основа подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна к профессиональной деятельности .....	55
Глава 2. Структура и содержание формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна .....	74
2.1. Структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна .....	74
2.2. Организационно-педагогические условия реализации структурно-содержательной модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна в процессе изучения специальных дисциплин .....	100
2.3. Методика интегральной оценки сформированности художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна .....	117
Заключение .....	133
Библиографический список .....	135
Приложение. Положение о просмотре учебных работ по дисциплинам «Академический рисунок», «Академическая живопись», «Академическая скульптура и пластическое моделирование», «Проектирование», «Производственное обучение», «Рисунок», «Живопись», «Формообразование», «Декоративная живопись», «Художественное моделирование интерьера и предметной среды» .....	152

Научное издание

*Федоров Владимир Анатольевич*  
*Фалько Вера Павловна*

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА:  
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Редактор Е. А. Ушакова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 10.07.10. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 9,7. Уч.-изд. л. 10,0. Тираж 300 экз. Заказ № 1119.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---