

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЛУЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО»**

*На правах рукописи*



**БАХЛОВА Наталья Анатольевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО  
ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА  
(В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА)**

**13.00.08 – теория и методика профессионального образования**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:  
доктор педагогических наук, профессор  
Ковешникова Елена Николаевна**

**Калуга – 2017**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.....</b>	<b>14</b>
1.1 Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров как научно-педагогическая проблема .....	14
1.2 Виды учебной деятельности, направленные на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров .....	26
1.3. Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.....	51
Выводы по первой главе .....	77
<b>Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности междисциплинарного диагностического комплекса в формировании профессиональных компетенций будущих дизайнеров .....</b>	<b>81</b>
2.1. Педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.....	81
2.2 Методика организации междисциплинарного диагностического комплекса и его роль в формировании профессиональных компетенций будущих дизайнеров.....	107
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров .....	126
<b>Выводы по второй главе .....</b>	<b>143</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>146</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>153</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>172</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Профессия «Дизайнер» является сегодня одной из самых востребованных, потому что представляет не только узкопрофессиональную дизайнерскую, но и всеобщую культурологическую ценность. Современная дизайнерская деятельность наполнилась новым содержанием, требующим отражения данных процессов в профессиональной подготовке дизайнеров. В настоящее время для их подготовки в вузе определяющим является компетентностный подход.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО сложилась иерархия компетенций дизайнера, включающая общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, среди которых именно профессиональные компетенции определяются как основа результата профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов на рынке дизайнерских услуг.

Переосмысление результатов профессиональной подготовки дизайнеров в контексте компетентностного подхода актуализирует поиск и развитие новых механизмов в системе модернизации содержания подготовки дизайнеров, среди которых особое место занимает процесс оценивания.

Оценка образовательного результата в дизайн-образовании всегда была ключевой и вместе с тем сложной педагогической проблемой. Эта проблема становится еще более актуальной ввиду сложности и многогранности объекта оценки – профессиональных компетенций дизайнера, имеющих интегративный и динамический характер. Сложность заключается в несопоставимости, разнородности показателей качества профессиональных компетенций дизайнеров в образовательной системе. Пока не найдены унифицированные средства оценки компетенций дизайнера, удовлетворяющие требования всех потребителей, что, в свою очередь, не способствует консолидации усилий внешней и внутренней среды для обеспечения качества дизайн-образования в целом. Кроме этого, анализ имеющихся средств оценки профессиональных

компетенций дизайнера показывает, что ни одно из них не может самостоятельно полноценно решить проблему оценки компетенций в соответствии с современными требованиями, поскольку для решения этого вопроса требуется комплекс диагностических средств, учитывающий интегрированную природу профессиональных компетенций дизайнера.

Таким образом, объективно необходимым становится разработка междисциплинарного диагностического комплекса, с одной стороны, реализующего единый подход ко всем аспектам проблемного поля оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров, с другой стороны, являющийся механизмом управления формированием профессиональных компетенций.

### **Степень разработанности проблемы исследования.**

Вопросы теории и практики реализации компетентностного подхода в образовании широко освещены в работах отечественных и зарубежных исследователей: В.А. Адольфа, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Р. Бояциса, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Д. Мак-Клелланда, Р. Мартенса, Дж. Ван Мериенбоера, Дж. Мерилла, С.А. Писаревой, Д. Пристли, Дж. Равена, М.Н. Скаткина, А. Стуфа, А.И. Субетто, Е. Стевика, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицыной, Д. Томпсона, А.В. Хуторского и др. Проблему определения базовых ключевых и профессиональных компетенций рассматривали О.В. Акулова, Т.Г. Браже, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Н.И. Запрудский, Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Ерофеев, Т.Д. Колябина, А.К. Колесников, Н.В. Мятяш, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, А.И. Санникова, В.А. Сластенин А.И. Субетто, А.И. Уман, Е.В. Харитонова и др.

Исследования в области профессиональной подготовки дизайнеров освещались в трудах Н.П. Вальковой, Е.Н. Ковешниковой, С.М. Кожуховской, Л.А. Кузмичева, Е.Н. Лазарева, Л.В. Марц, Г.Б. Минервина, В.И. Михайленко, А.С. Москаевой, И.А. Розенсон и др. Различные аспекты проблемы формирования общекультурных, профессиональных компетенций и их структуры у студентов-дизайнеров были рассмотрены в ряде исследований И.Р. Абсалямовой, А.А. Беловой, Н.А. Воронова, Ю.Б. Вроблявичус, Т.А.

Кравцовой, С.А. Муртазиной, Л.А. Сафиной, Т.А. Третьяковой, Л.М. Тухбатуллиной, А.В. Щеглова и др.

Различные аспекты проблемы оценки образовательных результатов раскрывали в своих исследованиях В.С. Аванесов, Ш.А. Амонашвили, С.И. Архангельский, М. Барбер, А. Е. Бахмутский, Г.А. Бордовский, П. Блэк, М. Джемс, В.И. Звонников, И.А. Зимняя, И.Е. Перовский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, С.Ю. Трапицын, М.Б. Чельшкова, В. Харлен и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время ведутся интенсивные исследования проблемного поля реализации компетентностного подхода в образовании. В современной педагогической литературе раскрыты как общие положения реализации компетентностного подхода в вузовском образовании, так и частные вопросы, связанные с формированием компетенций в процессе профессиональной подготовки дизайнеров. Однако проблема влияния процесса оценки на формирование профессиональных компетенций окончательно не выяснена, прежде всего это связано с тем, что система оценки компетенций будущего дизайнера в новых условиях начинает только складываться, поэтому многие аспекты этого проблемного поля еще не нашли должного научно-теоретического и практического осмысления.

Таким образом, в настоящее время в системе профессиональной подготовки дизайнеров существуют и требуют разрешения следующие **противоречия:**

- между сложившейся в современном обществе потребностью в дизайнерах, способных решать профессиональные задачи, и слабой ориентированностью современной профессиональной дизайнерской школы на подготовку таких специалистов;

- между потребностью образовательной практики в создании педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера на основе оценочного процесса и недостаточной разработанностью теоретико-методологической базы междисциплинарного диагностического комплекса;

- между традиционными формами и методами оценки образовательных результатов профессиональной подготовки, не позволяющих полноценно решить проблему диагностики профессиональных компетенций, и недостаточной разработанностью новых технологий оценки и условий их «вживления» в образовательное пространство профессиональной подготовки дизайнеров.

Названные противоречия обуславливают выбор темы настоящего исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса, способного влиять на формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров в образовательном процессе вуза?

Разрешение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объектом исследования** является образовательный процесс будущих дизайнеров в вузе.

**Предмет исследования** – формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что процесс формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в образовательном процессе вуза станет более эффективным, если:

- определены процессы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в научно-педагогической проблематике современного образования;
- рассмотрены особенности видов учебной деятельности, которые позволят выявить структуру и содержание профессиональных компетенций будущих дизайнеров;
- разработана теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, в основу которой положен процесс оценки образовательных результатов студентов современного образовательного

пространства;

- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров;
- разработана методика организации междисциплинарного диагностического комплекса;
- реализованы педагогические условия и методика организации междисциплинарного диагностического комплекса.

Для достижения поставленной цели и подтверждения положений сформулированной гипотезы исследования необходимо решить следующие **задачи:**

1. Раскрыть сущность формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров как научно-педагогическую проблему современного образования.
2. Рассмотреть особенности видов учебной деятельности, на основе которых определить структуру и содержание профессиональных компетенций будущих дизайнеров.
3. Разработать теоретическую модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.
4. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.
5. Исходя из выявленных педагогических условий, разработать методику организации междисциплинарного диагностического комплекса.
6. Экспериментально проверить эффективность педагогических условий и разработанной методики организации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

**Методологическую основу исследования** составили:

- на философском уровне: система исходных философских идей, общие

принципы познания и категориальный строй психолого-педагогических наук;

- на общенаучном уровне: основные положения системного подхода направляют исследователя на выявление всеобщей связи и взаимной обусловленности процессов и явлений окружающей действительности, изучение свойств интегративных зависимостей элементов системы;

- на конкретно-научном уровне: гуманистический подход к образованию, который строится с опорой на признание уникальности, целостности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, ее стремления к творческой самореализации, для чего в образовательных организациях предусматриваются соответствующие условия.

**Теоретической базой исследования** являются: *методология и методика научных исследований в области образования* (Ю.К. Бабанский, С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, П.И. Образцов, А.Г. Пашков, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.И. Уман и др.); *теория и практика компетентностного подхода в образовании* (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.М. Митяева, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.); *методология дизайна* (В.О. Глазычев, А.Л. Дижур, М.С. Каган, К.М. Кантор, И.А. Розенсон, В.Ф. Сидоренко и др.); *исследования в области профессиональной подготовки дизайнеров* (И.Р. Абсалямова, Н.П. Валькова, Е.Н. Ковешникова, С.М. Кожуховская, Т.А. Кравцова, Л.А. Сафина и др.), *теория и практика оценки качества образования* (А. Анастаси, В.П. Беспалько, В.И. Звонников, В.А. Кальней, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур, М.Б. Чельшкова, М.А. Чошанов и др.)

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

- *теоретические* – анализ философской, психологической, педагогической, научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования; изучение нормативно-правовых и программно-методических документов профессиональной подготовки дизайнеров; обобщение и систематизация научных положений по теме исследования;

- *эмпирические* – педагогическое наблюдение, анкетирование,



тестирование, беседа, педагогический эксперимент, методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.

**Экспериментальной базой исследования** выступали образовательные учреждения Калужского региона: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калужский институт (филиал) АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета. В экспериментальной работе приняло участие 205 обучающихся.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2011 по 2017 гг. и включало три этапа.

Первый этап (2011 – 2012 гг.), определяемый нами как подготовительный, связан с осознанием структуры проблемного поля формирования и оценки компетенций дизайнера в дизайн-образовании, изучением и анализом позиций авторов, работавших по этой и смежной темам. На этапе осуществлялась постановка проблемы, цели, задач, объекта, предмета и гипотезы исследования.

Второй этап - системно-аналитический (2012–2016 гг.) был связан с уточнением категориального аппарата исследования, разработкой теоретической модели формирования профессиональных компетенций дизайнера, структуры и содержания междисциплинарного диагностического комплекса, планированием и проведением формирующего эксперимента и разработкой его методического обеспечения.

Третий этап - обобщающий (2016-2017 гг.) – связан с обобщением и систематизацией материалов исследования, статистической обработкой экспериментальных данных, анализом и оформлением результатов опытно-экспериментальной работы.

**Научная новизна исследования заключается в следующем:** на основании системного, синергетического, компетентностного, технологического, дизайнерского подходов к образованию разработана теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, включающая концептуальный, целевой, структурно-содержательный, организационный, критериально-оценочный, результативный блоки и научно

обоснована и апробирована методика организации междисциплинарного диагностического комплекса для оценки формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

**Теоретическая значимость** состоит в том, что данное исследование вносит вклад в теорию дизайн-образования, углубляет представление о междисциплинарном диагностическом комплексе как интегративной дидактической системе, включающей методические и контрольные измерительные материалы, и отражающей специфику профессиональной деятельности дизайнеров; расширяет представление о возможностях современного оценивания результатов профессионального образования как процесса саморегуляции формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе построения междисциплинарной интеграции, таксономии целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, процедуры контрольно-оценочных мероприятий учебного процесса, партнерского участия работодателей в процессе диагностики образовательных результатов будущих дизайнеров.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанные теоретический и методический подходы к построению междисциплинарного диагностического комплекса могут быть использованы при разработке и апробации не только в системе профессионального образования по различным профилям направления подготовки «Дизайн», но и в кадровом менеджменте. Разработанные сопроводительные методические материалы междисциплинарного диагностического комплекса способствуют оптимизации процесса диагностики профессиональных компетенций будущего дизайнера. Результаты исследования дают возможность на основе предложенной таксономии целей дизайн-подготовки осуществлять отбор критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Предложенный инструментарий коррекции (журнал рекомендаций, рефлексивный дневник) стимулирует процесс развития профессионального самосознания будущего дизайнера, способствует развитию системы отношений и установок к себе как профессионалу.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования отражены в 24 публикациях автора, в том числе, 6 статей были опубликованы в изданиях перечня ВАК РФ (2013, 2014, 2015, 2016, 2017); докладывались на конференциях, в их числе международные: (Москва, 2012, 2013, 2014), (Пенза, 2017), (Челябинск, 2011, 2012); всероссийские, межвузовские и внутривузовские: (Калуга, 2011, 2012, 2013), (Санкт-Петербург, 2014). Результаты научного исследования внедрены в практику работы ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калужского института (филиала) АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены совокупностью выбранных методологических основ исследования, применением системы методов теоретико-экспериментального исследования, количественным анализом результатов с применением статистических методов обработки полученных данных, апробацией и внедрением в учебный процесс результатов исследования.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Современная дизайнерская деятельность наполнилась новым содержанием, что, в свою очередь, нашло отражение в ФГОС ВО по направлению подготовки Дизайн, включающему такие виды деятельности как: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая. Каждый из видов профессиональной деятельности дизайнера обладает специфическими свойствами, вытекающими из его интегративной структуры, использовании характерных средств и методов, включающих определенный набор личностных качеств, что в целом определяет структуру и содержание профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

2. Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров включает шесть блоков. *Концептуальный блок* раскрывает методологические подходы (системный, синергетический, компетентностный, технологический, дизайнерский) и принципы (научности,

преемственности, модульности, индивидуализации, стабильности, объективности) моделирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнера. *Целевой блок* выстраивается в соответствии с нормативными (государство и работодатель) и индивидуально-личностными (личность дизайнера) потребностями потребителей образовательных результатов. *Структурно-содержательный блок* отражает инфраструктуру формирования профессиональных компетенций. *Организационный блок* раскрывает совокупность предварительных мер, необходимых для успешного внедрения в образовательный процесс подготовки дизайнеров междисциплинарного диагностического комплекса. *Критериально-оценочный блок* раскрывает комплекс критериев и показателей уровней сформированности профессиональных компетенций дизайнера, разработанных в соответствии с целевой ориентацией системы формирования профессиональных компетенций, а также включает формы и методы внутренней и внешней оценки, которые интегрированы в единый междисциплинарный диагностический комплекс. *Результативный блок* разработанной модели отражает эффективность формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

3. Эффективное формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса возможно при соблюдении следующего комплекса педагогических условий:

- междисциплинарная интеграция специальных дисциплин как фактор построения диагностики профессиональных компетенций будущих дизайнеров;
- таксономия целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров;
- процедура контрольно-оценочных мероприятий учебного процесса;
- партнерское участие работодателей в процессе диагностики образовательных результатов будущих дизайнеров.

4. Междисциплинарный диагностический комплекс строится на

принципах современного оценивания профессиональных компетенций, определяющих логику оценивания образовательных результатов «от оценивания для контроля к оцениванию для развития».

Личный вклад автора состоит в разработке общей концепции исследования, в создании теоретической модели формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, в разработке методики организации междисциплинарного диагностического комплекса и его реализации в учебном процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров, в организации и проведении опытно-экспериментальной работы.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 291 источник, 5 приложений.

## **Глава 1. Теоретические основы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

### **1.1. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров как научно-педагогическая проблема**

В настоящее время происходят кардинальные изменения всей системы образования России. Наиболее значимой инновацией в высшем образовании является реализация компетентностного подхода. Компетентностный подход рассматривается как ответ современному обществу на запрос по подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего не только знаниями, умениями и навыками, но и способного к эффективному решению профессионального самосовершенствования.

Вопросам компетентностного подхода в образовании посвящены исследования О.В. Акуловой, В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, А.М. Князева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.А. Писаревой, М.Н. Скаткина, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицыной, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Исследователи компетентностного подхода связывают основную его идею с компетентностной ориентацией образовательных результатов, с процессом его формирования. Это актуализирует не только переосмысление целей и результатов образования, но и поиск и развитие новых механизмов в процессах формирования современного специалиста посредством модернизации содержания профессионального образования и оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса.

При определении направлений решения проблемы процесса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в рамках заявленного исследования, прежде всего, нам необходимо было провести семантический анализ определений «профессиональная компетентность дизайнера» и «профессиональные компетенции дизайнера».

Понятия «профессиональная компетентность», «профессиональные компетенции» являются объектом изучения разных наук. Так, в философии профессиональные компетенции понимаются «как средство приспособления к

бытию», основываясь на том, что посредством профессии происходит формирование его взглядов, интересов и убеждений. Так, в исследовании Д.Л. Томпсона и Д. Пристли понятие «профессиональные компетенции» определено как совокупность знаний, отличающихся высоким уровнем системности, обладающих моральными стандартами и основанных на профессиональном кодексе [235].

Понятия «компетентность», «компетенция», а также производное «компетентный» были хорошо известны и в литературе, и в быту задолго до появления данных терминов в образовательных стандартах. В энциклопедических изданиях 20 века понятие «компетентность» трактуется как «1. определённый законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица; 2. знания, опыт в той или иной области» [234].

Понятие «компетентность» (лат. *competens* - надлежащий, способный) в словаре профессионального образования трактуется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо профессиональных знаний и умений качества личности, способствующие качеству выполнения профессиональных задач (инициатива, сотрудничество, коммуникативные способности, умение учиться, работать с информацией и т.д.) [50].

В словаре Д.Н. Ушакова «компетенция» представлена как: круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий: область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) [245, с. 132].

С. И. Ожегов отмечает, что «компетенция» - это: круг проблем, в которых кто-нибудь хорошо уведомлен; круг чьих-нибудь полномочий и прав [185, с. 282].

Необходимо уточнить, что формирование категорий «компетенция» и «компетентность» как категории меры качества специалиста, профессионала берет начало не в педагогике, а в области экономики и бизнеса.

Появление термина «компетенция» как категории научного подхода в психологии труда датируется 1973 годом и связано с выходом статьи Дэвида

Мак-Клелланда «Testing for Competence Rather Than Intelligence» [289]. Автор статьи данным термином определил поведение, отличающее выдающегося работника от среднего. В своей работе Дэвид Мак-Клеланд выявил и доказал, что обладатели многочисленных дипломов и сертификатов о завершении курсов обучения не всегда являются сотрудниками, способными качественно выполнять свои профессиональные обязанности. Исследователь связал эффективность работы с понятием «компетенции» работника. Вслед за Дэвидом Мак-Клелландом, профессор Школы менеджмента Уэдерхеда Ричард Бояцис определил эффективность выполнения рабочих обязанностей как достижение работником конкретных результатов, которые возможны при учете трех составляющих: компетенций, функциональных требований самой работы, требований организационного окружения. При этом, Р. Бояцис впервые заговорил о строении компетенции, выделив три компонента: природный, приобретенный и адаптивный, где приобретенными компетенциями считаются знания и умения, приобретенные за время учебы и на работе; природными компетенциями выделяются базовые качества личности; под адаптивными компетенциями понимается совокупность качеств, позволяющая специалисту решать конкретные задачи в новой профессиональной среде.

Нас, прежде всего, интересуют трактовки понятия «профессиональные компетенции», принятые в педагогике и психологии. Так, многие исследователи при определении профессиональной компетентности бакалавра используют концепцию психолога Джона Равена, который основным моментом в процессе формирования профессиональной компетентности выделяет ценностно-мотивационную сторону личности [197]. Им же было отмечено, что процесс формирования профессиональных компетенций напрямую зависит от «среды обитания» [197]. Под «средой обитания» понимаются: семья, детский сад, школа, вуз, рабочий коллектив, микросоциум (друзья, знакомые и др.). Компетентность, возникая «внутри» человека в виде его биологической наследственности, способностей и т.д., формируется в зависимости от объективных условий.

Подобная точка зрения соответствует позиции представителей американской школы психологии труда, так называемого, личностного подхода. Американские специалисты при описании компетенций используют аббревиатуру KSAO: знания (knowledge), умения (skills), способности (abilities),



иные характеристики (other), что позволяет трактовать профессиональные компетенции в поведенческом аспекте, раскрывающем характеристики личности, необходимые для эффективной, успешной деятельности. Так, например, американскими исследователями E.W. Stewick [254] и J.M. Merrill [290] была предложена модель «компетентного работника», в состав которой были включены следующие индивидуально-психологические качества выпускника: самостоятельность, развитие способностей, стремление к саморазвитию, дисциплинированность, коммуникативность. Кроме этого, ряд исследователей предлагает такую категорию как «высшая компетентность», включающую высокий уровень инициативы, организаторские способности, сплачивающие и направляющие людей на реализацию поставленных целей, а также готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [197].

Представители британской школы психологии труда являются сторонниками функционального подхода, согласно которому профессиональные компетенции трактуются как «способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы». В данном подходе фокус внимания направлен на стандарты деятельности, в основе которых лежит описание поставленных задач и ожидаемых результатов. Главным вопросом в этом подходе является определение сущностных элементов заданной деятельности.

В исследованиях Т. Е. Исаевой, А. Н. Рубаник анализируются методологические позиции компетентностного подхода в европейских странах. Так, во Франции подход к выявлению компетенций стал разрабатываться несколько позже, чем в США и Британии, именно поэтому он является более всесторонним и многомерным. Для описания компетенций, согласно этому подходу, стали выделять: знания (savoir и connaissance), опыт (savoir faire или savoir agir) и поведенческие характеристики (savoir eˆtre or la faculte´ de s'adapter) [113].

В немецкой системе образования в 1996 г. был принят подход, имеющий индивидуально-ориентированный характер и получивший название «компетенции действия». Подход отличается вниманием к личностным (Personalkompetenz) и социальным (Sozialkompetenz) компетенциям наравне с предметными (Fachkompetenz) и профессиональными (Handlungskompetenz). Здесь же были выделены общеучебные компетенции (Lernkompetenz),

приравняемые к мета-компетенциям, «обеспечивающим овладение эффективными технологиями постоянного обновления знаний» [113]. В свою очередь, подобная система позволила разработать на сегодняшний момент в Германии 350 профессиональных профилей, имеющих общую форму, использующую компетенции, указанные выше.

Согласно мнению А. Стуфа, Р. Л. Мартенса, Дж. Дж. Ван Мериенбоера, значимым явлением в развитии компетентностного подхода стало применение конструктивистского подхода (constructivist approach) [223]. Данный подход предложил решить проблему нахождения «идеальной» трактовки компетенции путем использования нескольких взаимодополняющих определений, т.е. конструктивистский подход предлагает при описании конкретной компетенции сконцентрироваться на жизнеопределенной ситуации. Кроме этого, при конструктивистском подходе вводится понятие «дальний перенос (far transfer)», определяемое как «использование приобретенных компетенций в ситуациях, слабо сходных с ситуациями, для которых эти компетенции предназначены» [113], благодаря чему становится возможным «бороться» с быстрой сменой компетенций, обусловленной высокими темпами изменений технологий и условий труда. «Конструктивистское видение» помогает людям применять уже имеющиеся у них знания, умения, компетенции для решения новых задач в незнакомых ситуациях [223].

В отечественной педагогике также отсутствует однозначное понимание понятия профессиональной компетентности. В большинстве работ при трактовке понятия профессиональной компетентности придерживаются двух подходов. Согласно личностно-деятельностному подходу (Т.Е. Егорова, Т.Д. Колябина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мятяш, А.И. Пискунов, О.М. Шиян, Н.В. Яковлева и др.), профессиональную компетентность следует рассматривать как личностное новообразование, а благодаря представителям второго подхода (Л.И. Анцыферова, Д.Н. Завалишина, И.Г. Климкович, В.В. Косарев, Н.Н. Лобанова, Е.Ф. Рыбалко и др.) профессиональную компетентностью понимают как совокупность знаний, умений и навыков.

Так, А.К. Маркова компетенцию понимает как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, что полностью согласуется с требованиями современного образовательного стандарта, цель

которого выражается в формировании профессиональных компетенций, соответствующих видам профессиональной деятельности [159]. А.К. Маркова включает в состав профессиональных компетентностей следующие компетентности: общественная, социальная, специальная, личностная и субъективная, которые обнаруживаются в операционной, рефлексивной и мотивационной сферах личности [159]. Кроме этого, исследователями (Л.И. Анцыферова, И.О. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Марковой) неоднократно отмечалось существующее на сегодняшний момент несоответствие между стремлением человека к творческой реализации своих возможностей и ритмом времени, который диктует свои параметры развития.

Согласно мнению Т.Г. Браже, профессиональную компетентность следует рассматривать как систему, включающую в себя знания и умения, мотивы деятельности, ценностные ориентации и, кроме этого, интегрированные показатели культуры, такие как: речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний [54]. Н.И. Запрудский профессиональную компетентность представляет системой знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, которые позволяют обеспечить возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [95, 13-19].

Как отмечает А.А. Вербицкий, компетентность может быть описана как характеристика личности (свойство, качество личности, ее компонент), целостное образование в структуре личности, система свойств личности, система свойств регуляции, состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями (подготовленность, ориентированность, осведомленность, правомочность, эффективность); зачастую компетентность просто отождествляется со знаниями и опытом» [59, с. 20].

По мнению К.В. Шапошникова, профессиональная компетентность определяется как совокупность интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, которые позволяют человеку эффективно осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [270, с.26].

Особо хочется выделить подход, определяющий соотношение понятий «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной

деятельности». В.А. Сластенин под профессиональной компетентностью понимает единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению будущей профессии [219]. «Профессиональная компетентность», согласно определению Э.Ф. Зеер, – это «обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. способность бакалавра реализовывать на практике свою компетентность» [99].

В.Г. Северов дает определение компетентности как особому виду организации предметно-специфических знаний, которые позволяют принимать результативные решения в соответствующей области деятельности [211].

В соответствии с трактовкой С.Е. Шишова, компетентность – это способность человека, основанная на его знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которая не ограничивается конкретным знанием и навыкам, а выражается как «возможность установления связи между знанием и ситуацией» [276].

Среди отечественных исследователей есть представители культурологического подхода (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.И. Пискунов и др.), когда категорию «профессиональная компетентность» связывают с дефиницией «культура» и общей образованностью специалиста. Б.С. Гершунский [67, с.46-54] анализирует профессиональную компетентность в рамках онтогенетического развития личности, определяя ее одним из образовательных уровней личностного становления в следующем ряду: элементарная и функциональная грамотность, общее образование, профессиональная компетентность, овладение широкой культурой, формирование индивидуального менталитета. При этом Б.С. Гершунский определяет профессиональную компетентность через следующие категории: профессиональное образование, опыт, индивидуальные способности обучающегося, мотивация к непрерывному самообразованию, творческое отношение к делу.

Е.В. Бондаревская при установлении сущности профессиональной компетентности опирается на понятие «педагогическая культура» [52, с.37-43].

Б.С. Гершунский, А.Д.Щекатунова и др. связывают профессиональную компетентность с уровнем образованности специалиста, его индивидуальными способностями, активности в части самосовершенствования, с творческим

отношением к выполняемой работе [68]. В соответствии с выводами ученых профессиональную компетентность следует рассматривать как производный компонент общекультурной компетентности любого человека.

Мы можем сделать вывод о том, что и зарубежные, и отечественные исследователи выделяют различные подходы к дефиниции «профессиональная компетентность». При этом зарубежные ученые прерогативой в исследованиях обозначают практическую составляющую, тогда как отечественные учёные наряду с практикой исследуют теоретическую сторону (методологические подходы, определения понятий, пути формирования).

Анализ исследований по проблеме определения понятий «компетентность» и «компетенция» показывает, что в одном случае эти понятия отождествляются, обозначая практикоориентированное знание, в другом – разделяются. Согласуясь со вторым подходом к определению исследуемых понятий, рассмотрим таксономию понятий «компетентность» и «компетенция».

Анализ формулировок понятия «компетентность» у различных исследователей позволил выделить значимые для нашей работы определения, раскрывающие ее сущностные характеристики.

В исследованиях И.А. Зимней отражен широкий спектр мнений о содержании понятия «компетентность» и представлена историография формирования и развития идей компетенций/компетентностей. Компетентность в исследованиях автора трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [103]. Понятие «компетентность» в интерпретации И.А. Зимней рассматривается как актуальное проявление компетенции и включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и другие) качества, определяется как более широкое по сравнению с понятием «компетенция», соотносимое с гуманистическими ценностями образования [103].

Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» определяет компетентность как специфическую способность «эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия» [197].

В работе С.Н. Дорошенко компетентность понимается как совокупность знаний, умений, навыков, включающая процессы и механизмы, служащие связующим звеном между ними [83].

Интегративность и многокомпонентность компетентности на фоне разнообразности трактовки этого понятия детерминируют проблему, связанную с моделированием единой системы критериев и показателей ее качества, необходимых для инструментального обеспечения процесса формирования компетентности конкретного специалиста.

Психолого-педагогический анализ понятия «компетенция» позволил среди прочих выделить определения следующих авторов.

Так, Е.В. Харитоновна делает вывод о том, что компетенция - это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, соответствие лица занимаемому месту, «времени»; это способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание, действие), подходящую для решения проблемы [255].

Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелёв дают следующее определение: «компетенция – это такая комбинация знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе» [24, с.87-102].

Так, С. Е. Шишов, В. А. Кальней отмечают, что понятие «компетенция» относится более к области умений, а не знаний. Ученые отмечают, что «компетенция - это общая способность, основанная на знаниях, ценностях, опыте, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. Быть компетентным - это не означает быть ученым или образованным. Настройка человеческого поведения на разнообразие жизненных ситуаций связана со способностью «мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и опыт» в личной биографии, вносящейся в общую историю» [277, с. 254].

Согласно мнению С. Н. Девяткиной, «понятия «компетенция» и «компетентность» являются взаимообусловленными и взаимодополняемыми, т.е. компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать в той или иной профессиональной деятельности. Считаем нужным отметить тот факт, что компетенция и компетентность взаимосвязаны и не существуют друг без друга. «Уровень компетентности зависит от ее соответствия компетенциям» [79, с. 24].

В контексте нашего исследования, придерживаясь мнения ряда исследователей, мы будем рассматривать компетенцию как:

– отчужденную, заранее заданную норму и социальный заказ (В.В. Краевский, А.В. Хуторской);

– способность к осуществлению практической деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенных благодаря обучению и позволяющих оперативно решать возникающие проблемы и задачи (А.К. Маркова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, И.Г. Агапов) [142; 228; 239].

Компетентность же – это принятые и освоенные человеком компетенции, это совокупность личностных качеств человека, включая ценностно-смысловые ориентации (отношения), знания, умения, навыки, способности, обусловленные опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [89, с.113]. Следовательно, можно сказать, что компетентность – это практическая реализация компетенции. Это результат освоения компетенций.

На основе обобщения имеющихся в литературе определений и в целях ориентира для решения обозначенной выше проблемы в нашем исследовании компетентность трактуется как собирательная интегральная характеристика личности, характеризующая соответствие субъекта требованиям профессии, его способность адекватно реагировать, используя свой потенциал, на изменение профессиональной среды, а также способность успешно решать профессиональные проблемы. Компетентность связывается нами с оптимальностью и эффективностью профессиональной деятельности на основе высокого уровня самореализации и рефлексии. Компетентность как интегративное новообразование личности включает в себя совокупность компетенций. Таким образом, на наш взгляд, компетенция по отношению к компетентности носит более узкий, операциональный нормативный характер и

служит базовым основанием (знания, умения, навыки, личностные качества) продуктивной профессиональной деятельности.

Для определения понятия профессиональной компетентности дизайнера мы опирались на формулировки, отраженные в трудах исследователей В.А. Сластенина, Э.Ф. Зеера, Т.Г. Браже, Дж. Равен, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур и др. Это позволило нам сделать вывод о том, что *профессиональная компетентность дизайнера - интегрированная совокупность компетенций, характеризующая профессиональное качество личности, позволяющее результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии.*

На данный момент в соответствии с ФГОС ВО сложилась иерархия компетенций профессиональной компетентности дизайнера, включающая общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные.

Проанализировав ФГОС по направлению подготовки «Дизайн», мы изучили перечень формируемых компетенций.

Общекультурные (универсальные, надпредметные) компетенции включают широкий круг вопросов, включающих философские и социогуманитарные знания; понятия в сфере национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества; правовые знания в различных сферах деятельности; межличностные и межкультурные взаимодействия и др. [259, с. 58-64].

Общекультурные компетенции по ФГОС ВО обладают универсальным характером для всех направлений подготовки соответствующего уровня, устанавливая требования к личности бакалавра: «культурная преемственность, самосознание, способность ясно излагать свое мнение, логически и самостоятельно мыслить, быть способным к организации и совместной профессиональной деятельности в различных коллективах» [79, с.24]. Общекультурные компетенции выступают ориентиром для формирования профессиональных компетенций.

Общепрофессиональные компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Общепрофессиональные компетенции обладают системным и междисциплинарным характером, определенным общим профилем направления подготовки студентов.



Профессиональные компетенции определяют готовность и способность самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность, а также уметь адекватно оценивать результаты своей деятельности. Профессиональные компетенции можно рассматривать как реализацию общекультурных и общепрофессиональных компетенций в области учебного предмета, дизайнерской профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции обучающегося включают готовность к выполнению будущим дизайнером различных видов дизайнерской деятельности и определяют его профессиональную квалификацию.

Все три группы компетенций, развиваясь одновременно, взаимосвязаны между собой. Это и определяет формирование целостного образа будущего дизайнера и, в конечном итоге, способствует становлению его профессиональной компетентности как интегрированной совокупности компетенций, характеризующей профессиональное качество личности.

Как было уже неоднократно сказано, профессиональные компетенции формируются только в процессе собственной деятельности, т.е. для становления компетентного специалиста необходимо построение образовательного пространства, внутри которого возможно моделирование ситуаций, повторяющих сценарий реальной профессиональной деятельности. Выше нами было определено, что профессиональные компетенции следует понимать как профессиональную подготовленность, а также способность к решению проблем и обязанностей повседневной деятельности. Выделенные профессиональные компетенции, определенные ФГОС ВО, позволяют спроектировать механизмы формирования современного специалиста посредством введения в образовательный процесс индивидуальных образовательных стратегий, выбора инновационных технологий обучения, совершенствования инструментария внутреннего и внешнего оценивания обучающихся.

При очевидном принятии важности общекультурных и общепрофессиональных компетенций именно профессиональные компетенции являются основной результата профессиональной подготовки студентов, отражающей их личностно-профессиональное развитие и определяющей их конкурентоспособность на рынке дизайнерских услуг. Мы можем заключить, что

профессиональные компетенции являются основообразующими в структуре профессиональной компетентности будущего дизайнера.

## **1.2. Виды учебной деятельности, направленные на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

В связи с развитием информационных технологий, расширением коммуникационных функций дизайнера, усилением роли научно – исследовательских методов в профессиональной работе и т.д. современная дизайнерская деятельность наполнилась новым содержанием, что, в свою очередь, нашло отражение в стандартах ВПО, ВО по направлению подготовки Дизайн, включающему такие виды деятельности как: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая. В Приложении А представлен сравнительный анализ содержания профессиональных компетенций дизайнера в ФГОС ВПО, ФГОС ВО [3; 4].

На сегодняшний момент под общепринятым определением деятельности понимается активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, которые связаны с удовлетворением его потребностей и интересов, а также на выполнение требований к нему со стороны общества и государства.

Представленные виды профессиональной деятельности дизайнера следует рассматривать в традиции системного подхода, когда структура деятельности имеет характерные элементы: субъект и объект деятельности, цель, задачи и средства деятельности, процесс деятельности (с его этапами и стадиями) и результат деятельности. Краткая характеристика структурных элементов деятельности показана в Таблице 1.

Таблица 1 - Краткая характеристика структурных элементов деятельности

№/п		
1.	Субъект деятельности	индивид как производитель предметно-практической деятельности, источник познания окружающей действительности, самосознающее начало собственной активности, направленный на объект.

2.	Объект деятельности	должен быть как материальным (к примеру, земля, обрабатываемая крестьянином, или гипс в руках скульптора), так и идеальным (образ, понятие, мысль). Объектом своей деятельности человек может сделать и сам себя (к примеру, при самовоспитании)
3.	Мотив	совокупность внутренних и внешних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность деятельности (например, потребности, интересы, социальные установки, убеждения, влечения, эмоции, идеалы)
4.	Цель деятельности	осознанный образ того результата, на достижение которого направлено действие человека
5.	Способ (метод) деятельности	совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретных задач
6.	Средства деятельности	используемые в ходе деятельности приемы, способы действия, предметы и т.п.
7.	Действие (процесс)	элемент деятельности, имеющий относительно самостоятельную и осознанную задачу. Деятельность состоит из отдельных действий.
8.	Результат	конечный итог, т.е. то состояние, в котором потребность удовлетворяется (полностью или частично).
9.	Рефлексия	осознание своего «я», своего опыта, собственных действий и действий других субъектов деятельности

На основе проведенного анализа педагогической литературы [180], [115], [116], [150], [187], [61] была выполнена сводная таблица профессиональных видов деятельности дизайнера, представленная в Приложении Б, и выяснено, что при общей структуре каждая конкретная деятельность обладает особенностями. Остановимся на некоторых из них.

Изучая характеристику художественной деятельности дизайнера, ввиду разнообразия определений данного понятия, нам было достаточно сложно остановиться на конкретном определении этой деятельности. Художественная деятельность, прежде всего, трактуется как духовная деятельность, социально-опосредованные субъектно-объектные отношения внутри которой трансформируются в личностные установки творца, становясь его внутренним достоянием. Результаты деятельности выражаются в виде художественных образов, объединяющих художественную идею, художественную оценку и художественную эмоцию.

При этом художественный образ - это продукт художественной деятельности, который определяется как «воспроизведение целостности

предмета в определенной системе знаков» и репрезентирует определенную реальность [218, с.23]. Эта «другая реальность», согласно А. Ф. Еремееву, строится на основе принципа единства художественного отражения, когда художник, создавая новую реальность, выражает себя, говоря другими словами, продукт художественной деятельности сугубо персонифицирован [87], А.М. Новиков это специфическое свойство художественной деятельности назвал личностным типом отражения [182, с.13].

Одной из главных особенностей художественной деятельности исследователи называют наличие у человека ярко выраженных специфических способностей, включающих, в первую очередь, развитие образного мышления, воображения, фантазии, чувства эмпатии [180]. Кроме этого, как одну из особенностей художественного творчества выделяют вдохновение. В психологическом словаре вдохновение трактуется как «состояние своеобразного напряжения и подъема духовных сил, творческого волнения человека, ведущее к возникновению или реализации замысла и идеи произведения науки, искусства, техники» [119]. Вдохновению предшествует длительный подготовительный процесс, включающий ежедневные наблюдения, накопление материала, напряженную внутреннюю работу.

Вслед за М.С. Каганом, А.М. Новиковым, следующей особенностью художественной деятельности, мы называем синкретизм [115]. Синкретизм (от греч. *synkretismos* - соединение, объединение) - это смешение, неорганическое слияние разнородных элементов [249]. Художественная деятельность понимается сегодня специфическим проявлением эстетической деятельности, которая объединяет четыре вида человеческой деятельности: познавательную, ценностно-ориентировочную, преобразовательную и коммуникативную [180]. В процессе объединения перечисленных видов деятельности рождается следующий вид, «обладающий органической целостностью и неразложимый на составляющие его компоненты» [180], то есть художественная деятельность является интегративной деятельностью.

Художественная деятельность осуществляется с помощью средств, методов, форм. У. Хогарт выделяет пять групп средств художественной деятельности: материально-технические, информационно-технические, логические, языковые,

математические [258]. Материально-технические преобразуют природные или искусственные образования, при этом придавая им новые эстетические и художественные качества. Информационно-технические средства (фотография, кино, радио, телевидение, компьютерная графика и анимация) позволяют значительно увеличить потенциал художественной деятельности.

В художественной деятельности логические средства применяются при выстраивании и нахождении рациональных форм композиции произведения, [258].

Языковые средства художественной деятельности – это особая знаково-символическая система изобразительно-выразительных средств, обладающая установленными иерархическими структурами (первый уровень - язык искусства в целом, второй уровень- каждый вид искусства имеет свой специфический художественный язык (в специфическом художественном языке живописи: колорит, фактура, линейная конструкция), третий вид -индивидуальный язык художника, четвертый уровень - средства самих художественных языков, их структурные составляющие) [180].

А.М. Новиков, Д.А. Новиков, помимо перечисленных средств художественной деятельности, также выделяют математические средства, уточняя при этом, что несмотря на большой интерес художников «к математической точности отражения действительности» с древних времен, «проникновение математических средств в искусство пока что весьма ограничено» [181, с.15].

Следующими компонентами, определяющими специфичность художественной деятельности, следует выделить ее методы. Художественный метод – это сложное понятие, не имеющее однозначного определения. Как отметили А.М. Новиков, Д.А. Новиков, в традиционном понимании методов представить и систематизировать совокупность всех художественных методов деятельности в силу неразработанности проблемы достаточно сложно [181, с.15]. Методы художественной деятельности, согласно мнению исследователей, реализуются в стилях. Стиль - это многоаспектная категория эстетики, посредством которой определяются крупные этапы развития искусства (рококо, импрессионизм, конструктивизм, формализм и т.д.); выражаются определенные художественные школы или группы художников (школа Босха, школа Рубенса,

школа импрессионистов и т.д.); проявляются национальные, региональные особенности художественного восприятия (восточный стиль, славянский стиль и т.д.); выражается индивидуальная творческая манера художника.

Кроме перечисленных особенностей художественной деятельности, А.М. Новиков также выделяет два свойства. Прежде всего, это то, что художник обладает возможностью выбора цели деятельности, заключающейся в свободе выбора жанра, сюжета, стиля и т.д. создаваемых им произведений. Второе, это то, что свобода выбора порождает следующее свойство - высокую степень риска неудачи, поскольку художественный образ, создаваемый художником, персонифицирован, а значит, и субъективен, что серьезно влияет на построение диалога между автором произведения и реципиентом («потребителем» художественного образа), в этом случае риск взаимного непонимания будет присутствовать всегда [182, с.14-15].

Для дизайнера художественную деятельность можно разделить на два взаимодополняющих вида: художественный анализ и художественное исполнение (изображение, сочинение). Художественный анализ позволяет раскрыть авторскую идею (замысел), воплощенную в художественное произведение, а художественное исполнение - это непосредственно создание художественного продукта, происходящее под воздействием личных переживаний и с использованием «средств художественной выразительности, характерных для данного вида искусства».

Таким образом, в своем исследовании мы будем придерживаться следующего определения: *художественная деятельность дизайнера – это интегративная деятельность, направленная на восприятие, понимание, интерпретацию и создание персонифицированного художественного продукта, созданного с использованием художественных средств.*

Остановимся на следующем виде деятельности – проектной, основополагающей характеристикой современного специалиста, действующего в пространстве дизайна. Раскрыть суть проектирования исследователи предлагают с двух сторон:

– философской, представляя проектирование способом выбора человека собственного образа жизни, основанного на том, что проектная активность человеческого сознания позволяет мысленно создавать модели «потребного

будущего» и воплощать их в жизнь. В этом случае проектную деятельность стоит понимать как творческую, являющуюся универсальным средством развития человека. О.И. Генисаретский дополнил определение тем, что выявил направленность проектной деятельности не только на творчество и инновации, но и на сохранение того, что уже сотворено и создано [65].

– художественно-технической, в соответствии с которой проектирование – это «универсальный и самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, целенаправленный на создание реальных объектов (и эффектов) с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами» [229].

Проектирование развивается в тесной связи с периодизацией и факторами научно-технического прогресса, поскольку проектирование сформировалось на разных уровнях жизнедеятельности общества как «стремление активно вмешаться в несовершенство окружающего мира (а так же в свое несовершенство)» [229].

Кроме этого, с точки зрения А. С. Максяшина, при рассмотрении процесса проектирования необходимо учитывать связи, установленные между предметным миром в целом и проектируемым изделием [156].

На наш взгляд, наиболее полное и в тоже время лаконичное определение было дано Е. А. Розенблум: «...проектирование – это особый процесс, предваряющий собственно изготовление продукта и моделирующий его в знаковой форме (чертежи, макеты, модели, пояснительные записки и др.)» [198, с. 99].

Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы исследовательской, аналитической, прогностической, преобразующей и нормирующей деятельности. Кроме этого, конструктивность, т.е. нацеленность на получение определенного, результата – это характерная черта проектирования.

В логике системного подхода проектную деятельность можно представить через последовательность следующих элементов: анализ проблемы, постановка цели, выбор средств ее достижения, поиск и обработка информации, ее анализ и синтез, оценка полученных результатов и выводов.

Объектом дизайна может стать практически любое техническое промышленное изделие (комплект, ансамбль, комплекс, система) в любой сфере и среде жизнедеятельности человечества.

Для проектной деятельности особенно важным является процесс целеполагания, где в качестве цели выступает заказ - желаемый результат деятельности, полученный за определенный (регламентированный) промежуток времени. Цель должна отвечать определенным требованиям: конкретность, измеримость, поскольку «размытость» целей приводит к нереализованности замысла. Кроме этого, при формулировании целей от дизайнера требуется грамотное выполнение самостоятельного анализа потребностей конкретного человека или определенной социальной группы, для которых создается проект, посредством которого осуществляется выбор содержания и формы подачи материала, также дизайнер должен учитывать возможности реализации проекта.

Процесс проектирования обладает определенной структурой, которую можно рассматривать как последовательность и состав стадий и этапов разработки проекта. Единого мнения о представлении структуры проектной деятельности пока не выработано. Так, В.Л. Глазычев понимает структуру процесса проектирования как движение, осуществляемое «от функции к конструкции и форме», с выделением основных этапов «проектная идея», «генеральное решение-проект»; Б.Г. Бархин в проектную структуру включает «подготовительный этап (творческий поиск) и творческую разработку»; Е. Н. Лазарев предлагает трехступенчатую структуру «форэскиз - предложение-проект». В ЕСКД выделяют пять этапов: техническое задание, техническое предложение, эскизный проект, технический проект, рабочий проект. Методисты ВНИИТЭ содержание процесса проектирования определяют тремя фазами: смыслообразование, структурообразование, формообразование. Дж. К. Джонсон в структуру проектирования включает следующие стадии: анализ (дивергенция), синтез (трансформация), оценка (конвергенция) [167].

Согласно А.А. Вилковой, в процессе развития проектной деятельности в ее структуре наблюдаются количественные и качественные изменения, выражающиеся в изменении количества и содержания действий, требующихся для достижения наилучшего результата [61, с.56]. Кроме этого, на каждом из этапов проектирования осуществляется моделирование объекта, которое служит



для проверки и отбора оптимального варианта композиционных, цветографических, эргономических и других решений, благодаря этому обеспечивается целостность и эффективность дизайн - процесса.

Под средствами проектирования принято понимать специфические приемы и принципы, используемые дизайнером в процессе работы: проектные классификации, композиционное формообразование, проектно-графическое моделирование, проектная графика и т.д., при этом выбор средств проектирования влияет на ход проектирования, а также на характер и формы будущего объекта, на степень его проработки [274].

Методы проектирования (эвристические методы, метод итераций (последовательного приближения, метод декомпозиции, метод контрольных вопросов, метод мозговой атаки (штурма), теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), метод морфологического анализа, и т.д.) сложны, многоплановы и никакими нормами не регламентируются, поскольку данные методы строятся «на основе развития проектной мысли («функция (аксиология, общественная ценность вещи) - структура (морфология) - и форма (композиция) и этапов создания проектной документации») [156].

Проектная деятельность дизайнера строится на самоорганизации, нахождении индивидуального подхода и стиля деятельности, оптимальных условий для творческого проявления путем выбора разнообразных тем различной сложности [61, с.56].

Таким образом, проектирование – *это интегративная деятельность, направленная на преобразование реальности и удовлетворение новых потребностей людей, с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно - технологическими и эстетическими свойствами, обладающая определенной структурой и строящаяся с учетом средств и методов проектирования.*

Одной из характерных черт современного этапа развития цивилизации можно назвать распространение информационных технологий практически во всех областях деятельности человека, данное обстоятельство позволяет рассуждать о развитии определенной информационно-технологической культуры современного общества. Так, В.Д. Симоненко информационно-технологическую культуру определил как «интегративную характеристику

личности, отражающую уровень развития общества и производства, цели, характер и содержание информационно-технологической деятельности в материальной и духовной сферах, принципы ее организации и осуществления в условиях информационно и технологически насыщенной среды обитания человека» [216]. Для становления информационно-технологической культуры личности (субъекта информационно-технологической деятельности) необходимо формирование совокупности качеств личности, которые Е.А. Горнева распределила в три группы: личностные (психологические, мыслительные, поведенческие); гностические (сформированность адекватной самооценки, «портфельного» подхода к организации информационно-технологической деятельности); культурно-ценностные (восприятие информационных технологий как средств освоения культурных и интеллектуальных ценностей) [72].

Понятие «информационная технология» возникло в последние десятилетия XX века в процессе становления информатики. Информационную технологию следует рассматривать как науку о производстве информации, где информация рассматривается как «реальный производственный ресурс» [30]. Информационная технология включает операции, обеспечивающие сбор, обработку, хранение и передачу информации, посредством совокупности методов и программно-технических средств во всех сферах человеческой деятельности. Главными особенностями информационной технологии можно выделить:

1. предметом и продуктом труда информационной технологии является информация;
2. орудиями труда - средства вычислительной техники и связи, представляющие собой комплекс, включающий технические, аппаратные, инструментальные программные средства, системы и устройства, функционирующие на базе вычислительной техники, кроме этого, в их состав входят локальные сети (Internet), глобальные сети (Internet, Glusnet, Runnet и др.), спутниковые связи.

Согласно мнению С.В. Тришиной, информационную компетенцию следует понимать как интегративное качество личности, включающее выбор, анализ, обработку, генерирование информации в знания, посредством которых решаются разнообразные задачи в различных сферах деятельности [238].

Относительно целей и задач дизайна информационные технологии модифицируются в информационные дизайн-технологии, основанные на использовании современной компьютерной техники и программного обеспечения. О.Ю. Прудовская определяет информационную дизайн-технологию как «совокупность методов, способов, операций, которые используются для создания визуальных сообщений, предназначенных для распространения с помощью средств массовой информации. Она непосредственно связана с компьютерными методами создания, обработки, редактирования, импорта, экспорта, записи, отображения, передачи и печати информации (графики, фотоизображений, текста)» [196].

М. С. Чвала представляет информационную компетентность специалиста в области графического дизайна как «способность находить необходимую информацию с помощью различных источников, критически оценивать ее достоверность, обрабатывать, генерировать новую информацию, хранить и эффективно ее применять в процессе разработки дизайн-проектов, общения с заказчиками, сотрудниками» [263, с. 112].

Согласно мнению исследователей, в качестве ядра дизайн-технологии следует выделить компьютерную графику, которую определяют как совокупность электронных средств, специальных методов и приемов, используемых для создания, редактирования и воспроизведения информационных сообщений [196].

К одной из отличительных сторон информационно-технологической деятельности также можно отнести и систему оценки качества подготовки дизайнера в области информационных технологий, в которой выделяют две составляющие: художественную (эстетическую) и техническую (технологическую).

В современных условиях информационные дизайн-технологии являются одними из основных средств проектирования и реализации дизайн-разработок, при этом владение информационными дизайн-технологиями для студента становится необходимым условием его успешной профессиональной деятельности.

На основе изложенного, информационно-технологическую деятельность дизайнера следует понимать как *интегративную деятельность, направленную на*

*создание, обработку, редактирование, импорт, экспорт, запись, отображение, передачу и печать информации, представленную в виде графических образов, проектной документации, компьютерного моделирования и т.д. с помощью использования современной компьютерной техники и программного обеспечения.*

При изучении деятельности дизайнера мы должны учитывать, что дизайн - сложная многоплановая деятельность, в которой участвует коллектив единомышленников. Следовательно, достижение эффективных результатов невозможно без учета особенностей людей, умения создать коллектив исполнителей и управлять его деятельностью. Поэтому дизайн, как часть производственного процесса, рассматривается в широком смысле, включающем и поиск оригинального решения, и организацию проектных работ, т.е. перед дизайнером стоят задачи организационно-управленческой деятельности. Остановимся более подробно на этом виде деятельности.

Главная специфическая особенность организационно-управленческой деятельности - это ее имплицитное присутствие во всех других видах социальной деятельности. Организационно-управленческая деятельность определяется как особый вид деятельности, серьезное изучение которой началось сравнительно недавно, только во второй половине XX века. До этого времени организационно-управленческая деятельность воспринималась как «искусное действие» человека или группы лиц.

Выделение организационно-управленческой деятельности, как вида деятельности дизайнера, это не только дань времени, но скорее необходимость построение порядка, упорядоченности внутри сложной организационной системы дизайн-организаций. На сегодняшний день функции организатора и управляющего, представляющие собой некую организационно-управленческую подструктуру профессиональной деятельности, элементами которой выделяются взаимодополняющие аспекты профессиональной дизайн-деятельности, моделирующие процесс ее функционирования и развития, просто необходимо перенаправить на профессионала – дизайнера.

Основополагающие характеристики организационно-управленческой деятельности едины для разных профессиональных сфер. Поэтому для лучшего

понимания особенностей рассматриваемого вида деятельности в практике дизайна, необходимо уточнить именно общие ее основания.

Организационно-управленческая деятельность - это «деятельность над деятельностью», т.е. деятельность в отношении деятельности других людей, которая позволяет изменить организационную и процессуальную структуру профессиональной деятельности, может изменить цели и рамки деятельности, а также совершенствовать инструменты и средства деятельности.

Организационно-управленческая деятельность включает ряд последовательных этапов: планирование – организация – мотивация – контроль как процесс, необходимый для формулирования и достижения целей организации.

Осуществление функций управления зависит от личностных качеств руководителя, который должен быть инициативным, умеющим своевременно ставить перед подчиненными очередные задачи, проявлять решительность и настойчивость, принципиальность, должен уметь отвечать за принятое решение.

В различных видах художественно-проектной деятельности роль организационно-управленческих вопросов неравнозначна. Например, в деятельности директора дизайнерского бюро (его заместителей) управленческая подструктура занимает ведущее, доминирующее положение по отношению к деятельности рядового дизайнера, в которой более заметны коммуникативные аспекты, а организационно-управленческие вопросы в ряде случаев играют вспомогательную роль, обеспечивая эффективность процесса проектирования. При этом процесс проектирования требует высокой степени организации труда дизайнера, начиная с планирования и заканчивая оценкой достигнутых результатов.

Структура методов организационно-управленческой деятельности обладает определенной иерархичностью, включающей три уровня методов:

административные, экономические и социально-психологические.

Административные методы осуществляются путем активного вмешательства руководителей в деятельность исполнителей, которые заключаются в формулировании задач и установлении показателей их решения. Данные методы необходимы для решения стандартных задач. Существенным недостатком этих методов можно назвать ориентацию исполнителей на

достижение определенных результатов привычными способами, что существенно снижает инициативу рядовых специалистов и не позволяет развиваться организации.

Экономические методы строятся на материальной заинтересованности исполнителей.

Социально-психологические методы управления нацелены на формирование благоприятного климата внутри трудового коллектива, а также развитие индивидуальных способностей специалистов, способствуют запуску механизма их самореализации в профессиональной деятельности.

Наибольшую сложность в деятельности дизайнера представляют неопределенные, проблемные ситуации с заказчиками, которые побуждают его активно производить перебор многообразной, нередко противоречивой информации, оценивать возможные последствия принятых решений, прежде чем какое-либо из них будет принято. Выбор решений представляет собой сложный психологический процесс, построенный на глубинных психических явлениях субъекта.

Отечественным и зарубежным ученым была предложена следующая таксономия методов выработки решений, включающая три группы: интуитивные методы, образованные на интуиции руководителей, благодаря накопленному опыту и знаниям в конкретной области деятельности; методы, основанные на суждениях, строятся на основе практического опыта путем логических рассуждений; методы, основанные на научно-практическом подходе, предполагают выбор оптимального решения из достаточного числа вариантов.

Принятие решений - это процесс, который описан следующим алгоритмом действий: выявление и описание проблемной ситуации; анализ проблем; этап выработки предположений (гипотез); этап определения целей; выбор допустимых альтернатив; оценка альтернатив со стороны лица, принимающего решение; экспериментальная проверка альтернатив; выбор единственного решения.

Таким образом, мы можем заключить, что *организационно-управленческая деятельность дизайнера требует навыков для принятия решений, ведения переговоров, понимания обязанностей, задач, оценки ее значимости, знания*

*средств достижения цели, представления вероятных изменений обстановки, а также умения создавать комфорт в общении, вызывать к себе симпатию и т.д.*

Перед дизайнером стоят также задачи научно-исследовательской деятельности. Современный период развития общества характеризуется вхождением научных достижений в повседневную и обыденную жизнь, когда наука и научные методы стали неотъемлемой частью многих традиционных специальностей; невозможности эффективного карьерного роста без использования научных методов обработки информации и принятия профессионально важных решений.

Согласно мнению В.В. Балашова, Г.В. Лагунова, И.В. Малюгиной, В.В. Масленникова, опыт исследовательской деятельности современного специалиста содействует развитию способностей, которые позволяют «легко приспособиться к окружающей среде, воспользоваться её выгодами и преимуществами и устроить себе комфортную и обеспеченную жизнь» [29]. По этой причине опыт исследовательской деятельности помогает решать жизненные ситуации.

Научно-исследовательская деятельность имеет активно-поисковый характер, находясь в непрерывном процессе. Данная деятельность связана с решением различных проблем на основе научного знания, которое, в свою очередь, строится с учетом человеческого опыта, приобретенного в результате практической деятельности.

Научно-исследовательская деятельность включает в себя две стороны: творческую и организационную, что и определяет особую сложность этой деятельности, поскольку наряду с бессознательными процессами, относящимися к творческой составляющей, в работе исследователя огромное значение имеет самоорганизованность, целенаправленность, осмысленность, четкость и планомерность выполняемых им действий. Кроме этого, научно-исследовательская деятельность - это сложный процесс, включающий в себя множество целей и задач, вытекающих из темы и проблемы исследования. При этом формулирование целей связано с исследовательскими способностями и умениями специалиста (дизайнера).

К особенностям научно-исследовательской деятельности специалиста можно отнести тот факт, что процессу изучения и решения того или иного

вопроса предшествует тщательная работа по сбору материалов, раскрывающих глубину разработанности проблемы предшественниками [180, с.62].

Еще одной отличительной стороной научно-исследовательской деятельности является то, что результат данной деятельности обязательно должен быть оформлен и опубликован - в виде научного отчета, научного доклада, реферата, статьи, монографии и т.д. Кроме этого занятия научно-исследовательской деятельностью, предполагают непосредственное общение со всеми коллегами, работающими в данной отрасли науки – через специально организуемые научно-практические конференции, семинары, симпозиумы и т.д. [180, с.63].

Процесс самореализации для дизайнера значителен, он может быть осуществлен посредством любой деятельности (художественной, проектной и т.д.). Если рассматривать реализацию человека в научной деятельности, то согласно мнению И.Г. Ланцевич, рассматриваемая деятельность включает три процесса: самопознание, самоопределение и осуществление личностью социально-значимой деятельности [144, с.283-285.]. Более подробно эти категории будут рассмотрены в п.2.1.

Потребность дизайнера в научно-исследовательской деятельности формируется постепенно, а именно, по мере накопления проблем и противоречий, с которыми он сталкивается в своей работе. Анализ своей деятельности, желание ее улучшить, стремление развить свой профессиональный потенциал способствуют началу занятий научно-исследовательской деятельностью.

Развитие науки провоцирует разработку и совершенствование средств познания: материальные, информационные, математические, логические, языковые [66, с.73]. Материальные средства познания – это различные приборы для научных исследований; основной функцией информационных средств познания можно выделить - расширение и упрощение процедур научных коммуникаций (вычислительная техника, информационные технологии, средства телекоммуникаций). Математические средства призваны систематизировать массивы эмпирических данных, выявлять и формулировать количественные зависимости и закономерности, их также возможно использовать «как особые формы идеализации и аналогии». Логические средства при построении



рассуждений и доказательств позволяют исследователю фильтровать контролируемые аргументы от интуитивно принимаемых, ложные от истинных, путаницу от противоречий. Язык (естественный, искусственный) выступает как средство познания и выражение знаний. Правила использования языков, которые применяет исследователь при построении своих рассуждений, формулировании гипотез, выводов и т.д., можно определить начальным пунктом познавательных действий. [180, с.73].

Под методом научного исследования понимается система умственных и (или) практических операций (процедур), которые нацелены на решение определенных познавательных задач с учетом конкретной познавательной цели. При этом необходимо учитывать, что метод обладает двойственной природой, с одной стороны, он должен быть объективным, поскольку воссоздает действительность в ее взаимосвязи, с другой стороны, метод субъективен, так как используется конкретным исследователем, который несет субъективные особенности.

На сегодняшний момент исследователями было предложено достаточное количество классификаций методов научного познания, в нашем исследовании мы воспользуемся таксономией, предложенной А.М. Новиковым, Д.А. Новиковым Д.А. в работе «Методология научного исследования». [180, с.77-78]. Методы исследования подразделяются на эмпирические и теоретические. Дальнейшая классификация строится следующим образом, поскольку ученые предлагают рассматривать методологию как учение об организации деятельности, то научное исследование следует понимать, как цикл деятельности, а его структурными единицами выделить направленные действия, отличительной особенностью которых является наличие конкретной цели. В свою очередь, операции, которые соотносятся с объективно-предметными условиями достижения цели, являются структурными единицами действия. «Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия» [147]. Исходя из этого, были выделены: методы операции; методы-действия [180, с.77-78].

Таблица 2 - Методы научного исследования

теоретические		эмпирические	
методы операции	методы-действия	методы операции	методы-действия
Анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, формализация, идеализация, аналогия и др.	Диалектика (как метод), научные теории, проверенные практикой, метод анализа систем знаний, дедуктивный метод, индуктивно-дедуктивный метод и др.	Изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, измерение, опрос экспертные оценки, тестирование	Методы отслеживания объекта, методы преобразования объекта, методы исследования объекта

Эффективность научно-исследовательской деятельности, по мнению Т.В. Виноградова, И.Н. Гвоздкова, Р. Кеттелл, М.Г. Ярошевского и др., зависит от способностей ученого, к которым они относят: «интеллект, способность к обучению; креативность, творческая одаренность; трудолюбие, работоспособность; критичность мышления; скептицизм; интуиция; ощущение своего призвания; постоянный интерес к исследовательской деятельности; коммуникативность, способность к продуктивному общению; стремление к самосовершенствованию». [63, с.22].

Таким образом, мы можем заключить, что научно-исследовательская деятельность дизайнера – это интегративная деятельность, требующая от специалиста владения методами и средствами научного исследования, предполагающая определенный набор личностных качеств, а также включающая в себя другие виды работ, таких как анализ результатов исследовательской деятельности и их внедрение (в дизайнерскую практику), ведение необходимой документации по вопросам исследовательской деятельности, подготовку научных публикаций по теме исследования и т.д..

Педагогическая деятельность требует от дизайнера совершенно других знаний и навыков, выражающихся в необходимости учитывать психологические особенности людей (обучающихся), приемы методической работы педагога, т.е. закономерности, которые специалист дизайнерского вуза никогда не изучал. Специалист-дизайнер, который осваивает преподавание «дизайнерских» дисциплин в учебных заведениях любого уровня, по сути дела, должен освоить вторую профессиональную деятельность, дополняющую уже освоенную им профессиональную деятельность специалиста дизайнерского профиля.

В имеющихся попытках определения педагогической деятельности ее часто связывают с особым видом общественно необходимого труда взрослых людей, направленных на подготовку подрастающих поколений к жизни. Так, определение педагогической деятельности, данное В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым и др. «...сущность педагогической деятельности представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим, накопленных человечеством культуры и опыта, создания условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [219, с.24].

Согласно определению Н. В. Кузьминой, педагогическую деятельность следует определять таким видом деятельности, при котором «источником существования человека является владение искусством формирования личности другого человека средствами своей специальности». [141] В соответствии с выводами исследователя, основное свойство педагогической деятельности должно проявляться в стремлении к воплощению в жизнь «идеала», понимаемого как сформированную развитую гармоничную личность, полученную на основе единства умственного, физического, трудового, эстетического, нравственного и других сторон воспитания.

Ряд исследователей определяют педагогическую деятельность как один из видов практического искусства, которое отражается в потенциале наставника выделять и решать возникающие перед ним педагогические задачи. Творческая природа педагогической деятельности также выражается в возможности педагога создавать среду своей деятельности, путем организации процесса обучения и развития обучающихся, при этом педагогическая деятельность находится в постоянном изменении и развитии, которая заключается в обновлении содержания образования, в проявлении новых педагогических идей и методов и в совершенствовании разнообразных форм обучения.

Как и всякая другая, педагогическая деятельность имеет свои особенности. Так, объектом педагогической деятельности является индивид (обучающийся), группа, члены которой являются в то же время субъектами собственной деятельности, соответственно имеющими собственные потребности, цели, мотивы, интересы, ценности и т.п., которые позволяют регулировать их деятельность и поведение.

Под целью педагогической деятельности понимается процесс создания условий для осуществления перспектив развития обучающегося как объекта и субъекта воспитания. Согласно В.И. Андрееву, цель, а также соответствующие требования к педагогической деятельности необычайно динамичны и, в сущности, являются теми историческими категориями, которые подвержены постоянным изменениям [13, с.12–13].

Результатом педагогической деятельности выступает идеальный продукт, обозначение которого напрямую затруднительно, поскольку «его качество и уровень часто определяется косвенно, а не путем прямого измерения» [13, с.12–13].

К средствам педагогической деятельности относят: теоретические и практические знания, на основе которых осуществляется процесс обучения и воспитания; учебная и методическая литература; наглядность, различные технические средства обучения.

По аналогии со структурой педагогической деятельности, предложенной Б. Т. Лихачевым, можно выделить четыре группы структурных компонентов педагогической деятельности дизайнера: знания дизайнером потребностей, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку и профессионалу-дизайнеру; научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области дизайна, которые передаются подрастающим поколениям; педагогические знания, включающие основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания обучающихся, психологические особенности юношеского возраста, воспитательный опыт, мастерство, интуиция; нравственная, эстетическая культура дизайнера [151].

Педагогическая деятельность дизайнера может быть эффективной лишь тогда, когда научно определен не только ее педагогический путь, но и конкретный объем художественно-проектных знаний, умений и навыков, которыми необходимо вооружить будущего дизайнера определенного профиля. Дизайнер должен уметь анализировать, отбирать информацию и структурировать ее в учебный материал, проектировать стратегические и тактические цели обучения, конструировать методы взаимодействия с обучающимися из известных и ими освоенных приемов и средств.

При этом мы понимаем, что преподавание – это, в первую очередь, деловое общение, т.е. дизайнеру, чтобы донести свои мысли до других людей, необходимо достичь достаточного уровня общения. Для дизайнера, осваивающего преподавание, важно иметь четкую дикцию, обладать культурой речи, разностороннюю эрудицию, проявлять интерес к новинкам в профессиональной сфере дизайна, литературе, искусству.

В педагогической деятельности не обойтись без таких качеств творческой личности, как инициативность, самостоятельность, стремление к познанию нового, наблюдательность, оригинальность и др. Говоря о личностных качествах педагога, прежде всего, необходимо учитывать гуманистический характер педагогической деятельности, который вытекает из ее цели - развития личности обучающегося, его индивидуальности. Гуманистическое начало педагогической деятельности выражается в эмоциональной отзывчивости, в способности поставить себя на место обучающегося, в эмпатии, доброте, душевной щедрости, что составляет необходимые условия взаимного педагогического общения между дизайнером - специалистом и обучающимся.

Для дизайнера управление педагогическим процессом требует способности организаторской деятельности, выражающейся в особой чувствительности к межличностным отношениям, а также в умении проектировать педагогические ситуации и адекватно реагировать на их изменения.

Таким образом, мы можем предложить следующую трактовку педагогической деятельности дизайнера – *это интегративная деятельность, направленная на развитие личности обучающегося и подготовку его к жизни в современных социокультурных условиях, требующая от специалиста-дизайнера педагогических знаний, включающих основы психологии личности и социальной психологии, проблемы обучения и воспитания обучающихся, приемы методической работы, и предполагающая определенный набор личностных качеств.*

Проведенный анализ показал, что каждый из видов профессиональной деятельности дизайнера обладает интегративной структурой, включает использование специфических средств и методов, соответствующих определенной деятельности и предполагающих определенный набор личностных качеств. На основе представленного вывода можно сформулировать, что

*профессиональные компетенции дизайнера – это многофакторное явление, построенное на основе знаний, умений и владений средствами и методами определенных видов дизайнерской деятельности, включающее сложные интегративные показатели личности дизайнера (отношение к своей деятельности, рефлексия и др.), позволяющие результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии.*

Основываясь на специфике дизайнерской деятельности, ее структуре, а также на ФГОС ВО, нами была определена инфраструктура профессиональных компетенций дизайнера. Внешняя структура включает в себя группы компетенций, соответствующие его основным видам деятельности: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая. Психолого-педагогический анализ понятия «компетенция», проведенный в п.1.1 позволил выделить «укрупненные» критерии профессиональных компетенций дизайнера: знания, умения, владения, служащие индикатором интерпретации новообразований личности специалиста-дизайнера, при этом мы понимаем, что их (знания, умения, владения) реальные значения возможно узнать только на итоговом этапе формирования компетенции, которые установлены согласно программе формирования компетенции.

Для того, чтобы проследить траекторию формирования компетенции, необходимо выделить ее внутреннюю структуру. Проблеме формирования компетенций будущего дизайнера и построению ее структуры посвящены работы И.Р. Абсалямовой, Т.А. Кравцовой, Л.А. Сафиной, Т.А. Третьяковой Л.М. Тухбатуллиной и др. В процессе анализа исследований перечисленных выше авторов мы не нашли принципиальных различий в подходах к определению внутренней структуры компетенций дизайнера. При некотором разбросе в наименованиях компонентов компетенций исследователями был определен их однозначный ряд. При группировке компонентов по содержанию мы выделили ряд направлений: **мотивационный** - мотивный, мотивно-эстетический, эмотивно-аксиологический; **познавательный** - когнитивный, профессионально-гностический; **технологический** - операционно-деятельностный, продуктивно-деятельностный; **креативный** - креативно-

процессуальный, художественно-проектный; **рефлексивный** - когнитивно-рефлексивный, оценочный.

Структура компетенции в нашем исследовании определена в следующем составе:

личностно-мотивационный компонент - включает в себя потребности и мотивы, цели профессионально-дизайнерской деятельности, ценностные установки и активность в принятии профессиональных решений, предполагает наличие интереса к дизайнерской деятельности, характеризующего потребность личности специалиста в знаниях, в овладении эффективными способами формирования профессиональной компетенции [240];

познавательный компонент - предполагает владение предметными художественными и проектными знаниями о научных основах, формах, методах и средствах дизайнерской деятельности;

креативно-деятельностный компонент включает в себя: владение технологиями дизайна; способность генерировать большое количество идей, отличающихся оригинальностью; способность предлагать смелые решения, прогнозировать модные тенденции и использовать прогноз при проектировании изделий; обладание пространственным и образным мышлением, способностью критически мыслить и отбрасывать ненужные варианты; способность построения ассоциативных рядов и аналогий, абстрагирования [240];

рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; в сформированности таких качеств как инициативность, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к предвидению, прогнозированию результатов профессиональной деятельности и отношений [240].

Выделение рефлексивного компонента особенно важно, поскольку этот компонент определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в процессе профессиональной деятельности.

В процессе работы для раскрытия каждого из компонентов профессиональной компетенции мы воспользовались общепринятой в педагогике таксономией Б. Блума [285].

Первая книга «Таксономия», описывающая цели познавательной (когнитивной) области, была выпущена в 1956 г. В последующие десятилетия Д. Кратволем и другими учёными была создана вторая часть «Таксономии» (аффективная область) [285].

Когнитивная (познавательная) область связана в первую очередь с информацией и включает цели, связанные с ее обработкой на основе знания (запоминание, воспроизведение), понимания (объяснение, интерпретация, прогнозирование, экстраполяция), применения на практике, анализа (нахождение взаимосвязей, определение принципов и закономерностей, достоинств и недостатков); синтеза (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценки (суждение на основе внутренних и внешних критериев) имеющихся сведений [285].

К аффективной (эмоционально-ценностной) области причисляются цели формирования личностного отношения к окружающей действительности. Основными категориями при этом выступают: восприятие информации на основе активизации внимания и восприимчивости к проблемам; реагирование как отклик на внешние стимулы, выраженный в проявлении интереса к предметам, явлениям, деятельности; усвоение (формирование собственного мнения), организация (построение системы ценностей) и распространение на деятельность (формирование привычек и стиля жизнедеятельности) ценностных ориентаций. Аффективные цели имеют личностный и долгосрочный характер [285].

Психомоторная область включает в себя цели, направленные на формирование у ученика способности к комплексному отражению в сознании непосредственно воздействующих на его органы чувств, предметов и явлений, к упорядочению и объединению отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий. Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), сенсорной деятельности, речевых навыков [285].

В своем исследовании выявление показателей компонентов профессиональных компетенций мы осуществляем на основе категорий наиболее



разработанных и общеупотребительных областей таксономии Б. Блума, охватывающих когнитивные и аффективные категории. Таксономия позволяет комплексно раскрыть желаемый образ профессиональных компетенций будущего дизайнера. Креативная ориентированность дизайнерской деятельности при этом актуализирует умения дизайнера идти от простого к сложному, анализа, синтеза и оценки дизайнерских проектов. Не достигая целей, связанных с мыследеятельностью высшего порядка, дизайнер сможет только копировать уже существующие образцы дизайна.

Личностно-мотивационный компонент компетенций дизайнера определяет формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления, формирования отношения, его осознания и проявления в деятельности, т.е. содержание компонента возможно детализировать через категории аффективной области [240].

Познавательный, креативно-деятельностный компоненты компетенции дизайнера включают развитие понимания сущности и применение художественно-проектных процессов компетенций дизайнера, развитие у дизайнера умения идти от простого к сложному с применением анализа, синтеза. Рефлексивный компонент компетенций дизайнера проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; в сформированности таких качеств как склонность к самоанализу, способность к предвидению, прогнозированию результатов профессиональной деятельности и отношений. Рефлексивный компонент выстраивается на основе самоанализа и самооценки. Данные компоненты (познавательный, креативно-деятельностный, рефлексивный) возможно конкретизировать через категории когнитивной области [240].

В качестве примера предлагаем принципиальную схему критериев выраженности и показателей профессиональной компетенции будущего дизайнера, рассмотренных в Таблице 3.

Таблица 3 - Принципиальная схема выявления показателей компонентов профессиональной компетенции будущего дизайнера

№/п	Компонент	Критерий выраженности	Показатель
1.	Личностно-мотивационный	Формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира	Восприятие... Реагирование... Усвоение... Организация... Распространение
2.	Познавательный	Воспроизведение и объяснение информации	Знание ... Понимание ....
3.	Креативно-деятельностный	Решение закрытых и открытых проблем, нахождение уникальных ответов к проблемам	Применение... Анализ... Синтез...
4.	Рефлексивный	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях, предложение коррекционных мер	Анализ... Оценка... Коррекция...

Процесс формирования компетенций дизайнера в системе профессиональной подготовки дизайнера носит непрерывный характер и включает несколько этапов, характеризующих качественные изменения в степени готовности дизайнера к профессиональной деятельности.

При выявлении этапов формирования профессиональных компетенций дизайнера мы придерживались мнения О.Ю. Копша, утверждающей, что в процессе обучения дисциплин, циклов и т.д. «формируется «приращение» значения степени освоенности компетенции», логика этого процесса выстраивается по следующей схеме: первоначально при изучении учебных дисциплин (блок Б1) формируется когнитивная основа компетенций, которая способствует актуализации мотивационной составляющей компетенций; далее учебные практические занятия, практики различных видов (блоки Б1, Б2) формируют «опыт актуализации компетенций и формирует поведенческий и ценностно-смысловые аспекты формирования профессиональных компетенций», заключительным этапом формирования компетенций дизайнера-бакалавра является прохождение процесса итоговой аттестации (блок Б3) [152, с.410-415]. В соответствии с этими были выделены три этапа формирования профессиональных компетенций дизайнера: когнитивный, формирующий, творческий. Каждый этап формирования профессиональных компетенций имеет собственную доминанту влияния на ее эффективность: когнитивный -

познавательный, личностно-мотивационный компоненты; формирующий - креативно-деятельностный компонент; творческий - рефлексивный компонент.

Таким образом, проведенный анализ позволил уточнить трактовки видов профессиональных деятельностей дизайнера (художественную, проектную, информационно-технологическую, организационно-управленческую, научно-исследовательскую, педагогическую деятельности), а также показать, что каждый из видов профессиональных деятельностей дизайнера обладает интегративной структурой, включает применение специфических средств и методов, соответствующих определенной деятельности и предполагает для реализации определенный набор личностных качеств. На этой основе было сформулировано определение профессиональных компетенций дизайнера.

В параграфе также определена инфраструктура профессиональных компетенций будущего дизайнера, имеющая внешнюю и внутреннюю составляющие. Внешняя структура соответствует его основным видам деятельности: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая [3]. Внутренняя структура включает в себя компоненты: личностно-мотивационный, познавательный, креативно – деятельностный и рефлексивный.

### **1.3. Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

Как было показано нами ранее, существует объективная необходимость нахождения единого подхода к формированию профессиональных компетенций дизайнера. Речь идет о создании своего рода унифицированной системы, способствующей управлению профессиональной траекторией развития специалиста – теоретической модели формирования профессиональных компетенций дизайнера.

Основные идеи функционирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнеров определяются следующим образом: регулярная оценка компетенций актуализирует мотивацию учения, самообразование, высокое качество процесса формирования профессиональных компетенций; образуются объективные основания для регуляции

образовательного процесса, определения принципов взаимосвязи и взаимообусловленности процессов формирования компетенций [127]. Построение модели отражает: требования личности, работодателя, общества и государства к процессу формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров; организацию целостного процесса оценки компетенций в системе профессиональной подготовки дизайнеров.

В основу построения системы формирования профессиональных компетенций дизайнера положен метод моделирования, представляющий собой воспроизведение характеристик исследуемого объекта в виде другого, специально созданного объекта - модели. Г.В. Суходольский трактует моделирование «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [225]. В.В. Краевский определяет процесс моделирования как метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно описать и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлых состояниях, условиях построения и развития [137].

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф, С.И. Архангельского, С.Я. Батышева, В.П. Мизинцева, В.И. Михеева, Н.Ф. Талызиной.

Основным понятием метода моделирования является модель. Модель – это искусственно созданный объект в виде изображения, схемы, описания, физических конструкций, знаковых форм и т.д., который, будучи подобен исследуемому объекту, используется в качестве «заместителя» и отображает в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Обобщая различные определения понятия, можно выделить в них следующие общие представления о модели как педагогической системе: а) модель представляет собой средство познания; б) модель отражает существенные стороны оригинала, то есть объекта, явления реальной действительности; в) модель охватывает только те свойства оригинала, которые значимы в данной ситуации и которые являются объектом исследования [127].

Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров представлена на Рисунке 1.

В процессе разработки теоретической модели оценки профессиональных компетенций дизайнера нами было выделено шесть ее блоков: концептуальный, целевой, структурно-содержательный, организационный, креативно-оценочный, результативный блоки. Рассмотрим каждый блок более подробно.

Концептуальный блок проектировался нами как совокупность основополагающих положений, подходов и принципов, определяющих логику системы формирования профессиональных компетенций дизайнера. Концепция – (от лат. *conceptio* – восприятие) - 1) система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов [60, с.139]. В качестве основы построения теоретической модели нами были определены следующие методологические подходы: системный, синергетический, компетентностный, технологический, дизайнерский. Обоснуем свой выбор и раскроем сущность каждого из них.

Основы **системного подхода** были изложены в работах К. Берталанфи, А.А. Богданова, Г. Саймона, П. Друкер и А. Чандлер, благодаря их исследованиям системный подход в педагогике получил толчок к развитию.

В современной педагогике системный подход укрепил позиции во второй половине XX в. Согласно определению философского словаря, системный подход – это «методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов-систем разных типов и классов» [250].

В.С. Леднев суть системного подхода определяет как две «неразрывно взаимосвязанные плоскости информационного моделирования», включающие структурную и динамическую плоскость моделирования. В свою очередь, структурная плоскость моделирования охватывает: «определение места системы-объекта, его функций и связей в метасистеме, то есть в системе более высокого иерархического уровня; определение оптимальной структуры и свойств компонентов, обеспечивающих эффективное функционирование системы и её развитие; установление связей между этими компонентами». Плоскость динамики понимается им как «взаимодействие системы с окружающим миром,

частью которого она является; её изменение во времени – возникновение, или автономизация (из среды и в среде), эволюционирование, порождение себе подобных систем и исчезновение – растворение в среде» [146, с.41, 42].

Системный подход понимается нами как подход, в котором система (объект) определяется как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Сущность системного подхода заключается в следующем: объект рассматривается как большая и сложная система и одновременно как элемент более общей системы.

Основные преимущества системного подхода в области социальных явлений состоят в том, что «только системный подход позволяет интегрировать разнородные частные проблемы, подвести их к общему знаменателю и тем самым сложнейшую группу различных проблем представить как единую проблему» [24, с.12]. Именно поэтому системный подход, являясь орудием постановки новой проблемы, воспринимается сегодня в качестве методологической основы исследования любой педагогической системы.

Понятие «педагогическая система» в разное время было раскрыто в исследованиях Г. Н. Александрова, В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанского, В. А. Губанова, В. В. Захарова, И. Ф. Исаева, Т. А. Ильиной, Ф. Ф. Королева, В. Н. Садовского, В. А. Сластёнина и Е. Н. Шиянова и др. В нашем исследовании мы использовали определение системы, данное Т. А. Ильиной: «...система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление» [110, с.157].

Рядом авторов - В. А. Губановым, В. В. Захаровым, А. Н. Коваленко - в работе «Введение в системный анализ» (1988) были определены основные принципы системного подхода: принцип конечной цели (цель является одним из ведущих системообразующих факторов любой общественной системы), единства, связности, модульного построения, иерархии, функциональности, развития, децентрализации, неопределенности [76].

На основе вышеизложенного, мы можем заключить, что системный подход диктует необходимость рассмотрения процесса формирования

профессиональных компетенций как системы, целостного комплекса взаимосвязанных элементов, во главе которого находится цель, а точнее, таксономия целей, задающая ее, поскольку «в общественной системе цель является одним из ведущих системообразующих факторов» [8, с.51]. В нашем исследовании системный подход к формированию профессиональных компетенций дизайнера рассматривается во внешнем и внутреннем аспектах. Внешний аспект системного подхода заключается в идее непрерывности процесса оценки компетенций дизайнера по всей вертикали профессиональной подготовки и предполагает тесную взаимосвязь и взаимообусловленность образовательного результата, выраженного в компетенциях дизайнера на всех этапах его подготовки с обществом, формирующим социальный заказ на конкурентоспособного специалиста-дизайнера. Внутренний аспект системного подхода раскрывается через совокупность структурных и функциональных компонентов процесса оценки компетенций дизайнера внутри каждого этапа, позволяя подойти к оценке компетенций дизайнера как к интегративному процессу, раскрыв его междисциплинарную природу. Все это дает возможность, с одной стороны, говорить о целостности исследуемого объекта, а с другой, - показать его гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность и мобильность [177, с.38].

Синергетика - достаточно молодая отрасль науки, которая стала самостоятельным научным направлением лишь в 70-е годы XX столетия, главным предметом ее изучения являются процессы самоорганизации и саморазвития, протекающие в различных системах.

Основоположниками данной теории являются Г. Хакен, И. Пригожий, большой вклад в становление новой отрасли науки внесли Н.П. Белоусов, А.М. Жаботинский. Успехи, достигнутые в синергетике, позволили не только обосновать философские основы процессов самоорганизации (И. Пригожий, И. Стенгерс, Е.Н. Князева, В.И. Рузавин и др.), но и выйти в область междисциплинарных исследований, раскрывающих универсальные механизмы самоорганизации сложных «человекомерных», в том числе когнитивных систем (А.Г. Асмолов, С.А. Васин, Н.Ф. Вишнякова, Ю.В. Шаронин и др).

При рассмотрении системы формирования профессиональных компетенций дизайнера с позиций **синергетического подхода** необходимо

учитывать, что она представляет собой открытую, сложную, нелинейную, самоорганизующуюся систему, способную сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий.

В нашем исследовании синергия рассматривается как синтез многофакторных взаимодействий различных потенциалов (скрытая возможность, способность, сила, могущая проявиться при известных условиях) в целостном процессе формирования профессиональных компетенций дизайнеров, ориентированном на аттрактор (относительно устойчивое, конечное состояние системы, которое как бы притягивает к себе все множество «траекторий» движения развития системного объекта). В роли потентов выступают все заинтересованные в качественном решении проблемы формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера участники образовательного процесса, выступающие как потребители-заказчики и дифференцированные по отношению к внутренней среде процесса оценки как обучающиеся и преподаватели, по отношению к внешней среде как работодатели. Основной идеей синергетического подхода в системе формирования профессиональных компетенций дизайнера выступает идея совместности протекания процессов внешней (работодатели) и внутренней (преподаватели) оценки и самооценки (обучающиеся), обеспечивающих тем самым запуск механизма саморегуляции процесса формирования профессиональных компетенций.

Синергетический подход дает нам возможность подойти к проблеме моделирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнера в контексте «открытости» системы, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

**Компетентностный подход** акцентирует внимание на результате образования, в качестве которого выступает способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Вопросам компетентного подхода в образовании посвящены исследования О.В. Акуловой, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, П.И. Образцова, А.К. Марковой, В.Е. Медведева, С.Г. Молчанова, С.А. Писаревой, М.Н. Скаткина, А.И. Субетто, Ю.Г.





Рисунок 1 - Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров с включенным в ее структуру междисциплинарным диагностическим комплексом

Татур, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный подход как вектор формирования креативного мышления и развития личности дизайнера требует радикального переосмысления технологии (форм, методов и средств) оценивания образовательного результата. Это обусловлено в первую очередь требованиями внешних субъектов оценки.

Компетентностный подход предполагает, что цели, стоящие перед образовательной системой, определяются не внутри самой системы, а диктуются рынком труда. Как известно, цель является прообразом желаемого результата. Поэтому цель формирования профессиональных компетенций дизайнера необходимо на каждом этапе педагогического процесса трансформировать в конкретные дисциплинарные и модульные задачи, которые, в свою очередь, детализируются через критерии и показатели уровня сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста, составляющих основу диагностических процессов.

Образовательные процессы, стремительно развивающиеся в современном обществе, опыт авторских школ, других педагогических инноваций и т.д. - все это нуждается в детальном изучении и обобщении. И именно **технологический подход** позволяет подойти к решению этой проблемы путем проектировочного изучения различных областей образовательной, педагогической, социальной действительности.

Современные исследования многократно доказали значение технологического подхода в решении проблемы обеспечения качества образования.

Сущностную основу технологического подхода можно представить через многогранную характеристику термина «технология». Анализ взглядов ученых, занимающихся проблемами технологического подхода в образовании, позволил нам представить понятие «технология» в трех аспектах, наиболее существенных для нашего исследования. Во-первых, технология – это наука о мастерстве, умении. Во-вторых, технология – это определенная последовательность действий по оцениванию компетенций (планирования, осуществления текущего контроля

и коррекции), ведущая от поставленной цели к итоговому результату оптимальным путем. В-третьих, это интегрированная область профессиональной деятельности, основанная на синтезе современных достижений наук в получении планируемого результата.

Зарубежная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах Дж. Кэрролл, Б. Блум, Г. Гейс, П. Митчелл, В. Коскарелли и др. Отечественный опыт технологического подхода нашел отражение в исследованиях А.А. Андреева, В.И. Боголюбова, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунский, П.Я. Гальперина, Л.Я. Зориной, И.А. Зимней, М.В. Кларина, В.С. Леднёва, Е.С. Полат, И.П. Раченко, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, Н.Ф. Тальзиной, М.А. Чошанова др.

Технологический подход является следствием развития процессного подхода, который, согласно версии международных стандартов ИСО серии 9000: 2000, предполагает проектирование системы менеджмента качества как системы, управляющей совокупностью взаимосвязанных процессов. Желаемый результат достигается быстрее, когда соответствующие ресурсы и деятельность управляются как процесс. Под процессом понимается последовательность действий, которые создают дополнительные ценности путем преобразования с помощью ресурсов входящих элементов в требуемые выходящие.

Технологический подход детерминирует необходимость построения системы формирования профессиональных компетенций дизайнера как технологии, включающей в себя комплекс форм, методов и средств диагностики их уровней, способствующих оптимальной реализации процесса формирования компетенций и обеспечивающих эффективность достижения целей-результатов подготовки будущих дизайнеров.

**Дизайнерский подход** основывается на дизайне как фундаментальной системе, предусматривающей различные виды проекторочной деятельности и имеющей целью формирование эстетических и функциональных качеств окружающей среды. Так, В.Ф. Сидоренко определяет дизайнерский подход к созданию предметной среды как проектно-творческую деятельность на стыке

разных научных направлений, технологий, позволяющую структурировать разрозненную информацию и на ее основе создавать, синтезировать новые решения [215, с.86-99]. Г.Б. Минервин понимает сущность дизайнерского подхода в определении формальных качеств предметов, к которым он относит не только внешний вид предмета, но и структурные связи, придающие ему функциональное и композиционное единство [170].

Согласно позиции И.Е. Никитиной, дизайнерский подход выражается «моментом реализации универсального специфически-человеческого способа жизни и должен рассматриваться в единстве всех сторон человеческой деятельности (предметно-преобразующей, коммуникативной, аксиологической, познавательной) как сложный синтез процесса деятельности и ее результата, художественно-эстетических концепций, проектных методик и предметов повседневного быта. Такой подход позволяет расширить область дизайн-проектирования до всего пространства социокультурного существования человека» [178].

Л.А. Сафина представляет дизайнерский подход в виде системы способов и тактик деятельности, способных обеспечить выход за общепринятые пределы. К базовым характеристиками дизайнерского подхода были отнесены: «индивидуальный стиль деятельности, творческий стиль деятельности и требования к выполнению проектно-художественной деятельности» [208].

Относительно системы профессионального образования дизайн обладает огромными стратегическими потенциями и методологией, позволяющими формировать специалистов-дизайнеров, обладающих проектным мышлением как высшим познавательным процессом, представляющим собой форму творческого отражения субъектом проблемной действительности, порождающим результат решения проблемы, обладающий новизной и значимостью. Дизайн как системообразующий фактор оценки профессиональных компетенций дизайнера выступает в роли источника инновационно-креативных форм и методов оценки компетенций, а также как содержательное ядро оцениваемых компетенций.

Дизайнерский подход определяет направленность системы формирования профессиональных компетенций дизайнера на результат формирования

проектного мышления, способствующего эстетическому формообразованию различных объектов: от предметно-пространственных до метафизических. Востребованность проектного мышления специалиста в компетентностно-ориентированной среде делает его универсальным критерием оценки профессиональных компетенций дизайнера.

Процесс оценки профессиональных компетенций в контексте дизайнерского подхода предполагает использование как инновационных, креативных методов диагностики, так и общеизвестных, исторически сложившихся «дизайнерских методов», например, метод «портфолио». При этом метод «портфолио» используется и как средство диагностики, и как предмет оценки.

В результате теоретического и эмпирического анализа материалов настоящего исследования нами были определены принципы моделирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнера: научности, преемственности, модульности, индивидуализации, стабильности, объективности. Раскроем их сущность.

**Принцип научности** предполагает научно-методическое обоснование системы формирования профессиональных компетенций дизайнера с опорой на современные научные достижения, в том числе теорию и практику педагогических измерений. Принцип научности задает вектор исследовательской деятельности в направлении стремления к теоретической систематизации объективных знаний о процессе формирования и об оценке профессиональных компетенций дизайнера.

**Принцип преемственности** основывается на установлении таких соотношений между компонентами системы формирования профессиональных компетенций дизайнеров, которые позволяют строить каждый новый этап дизайн-образования с опорой на предыдущие достижения дизайнеров, повышая уровень компетентности. На каждом новом этапе происходит качественное и количественное приращение в каждом из компонентов компетенций дизайнера, а также появляются новые компоненты: новое сменяет старое, сохраняя некоторые его элементы. Основой преемственности является наличие общего, схожего в

оценке компетенций (компоненты компетентности, элементы процесса оценки и т.д.) в процессе дизайн-образования.

**Принцип модульности** отражает логику компоновки системы процесса формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера как модульной программы, состоящей из взаимосвязанных блоков - этапов системы дизайн-подготовки, включающих в себя базовые (стандарт), региональные (работодатель), индивидуальные (обучающийся) модули, обеспечивающие гибкость, динамичность и мобильность системы оценки компетенций дизайнера по отношению к требованиям потребителей образовательных услуг.

**Принцип индивидуализации** в качестве главного ориентира в системе формирования профессиональных компетенций дизайнера определяет развитие субъектности обучающегося, обусловленной мотивационно-психологическим механизмом «самости». В этом контексте личность выступает как «задатчик» целей профессионального обучения и как субъект учебного процесса, обеспечивающий реализацию этих целей. Реализация принципа индивидуализации предполагает построение системы с учетом индивидуальных способностей и интересов студентов в процессе самоуправления ходом и результатами выполнения (с опосредованным руководством и контролем со стороны преподавателя) системы различных по содержанию, видам и уровню сложности диагностических заданий [58].

**Принцип стабильности** требует разработки системы формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера с позиции ее устойчивости к изменениям внешней и внутренней среды, эффективного реагирования на возможные риски дестабилизации системы за счет выявления характера компетенций дизайнера в режиме профессиональной подготовки, исследования условий функционирования системы и прогнозирования рисков. Принцип стабильности предполагает возможность изменения измерителей, технологий и процедур оценки профессиональных компетенций дизайнера с учетом динамики социального заказа без ущерба эффективности.

**Принцип объективности** предполагает обеспечение истинности суждения о качестве профессиональных компетенций дизайнера за счет

комплексности, разносторонности, многосубъектности и независимости оценки, адекватности используемых технологий диагностируемому объекту.

**Целевой блок** является системообразующим элементом проектируемой модели. Мы определяем стратегическую цель формирования профессиональных компетенций дизайнера как совершенствование качества процесса управления профессиональным становлением личности. Тактическая цель связана с определением уровня сформированности профессиональных компетенций дизайнера.

Определение целей формирования профессиональных компетенций особенно важно, поскольку в соответствии с целевой установкой соотносятся все остальные слагаемые процесса формирования. Методологическими основами целеопределения выступают социальные и государственные заказы, образовательные и квалификационные стандарты, результаты маркетинговых исследований потребностей в специалистах.

В соответствии с мнением Н.Ф. Ефремовой, современную формулировку результатов образования в терминах компетенций можно представить как «студентоцентрированной» направленности образовательного процесса, которая позволяет сместить акцент с содержания «что преподают» на результат «какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать». Субъекты учебного процесса хотя и объединены единой образовательной целью, но при этом решают разные задачи, обладают разной степенью ответственности [90, с.241]. Таким образом, построение процесса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров должно выполняться с учетом запросов всех групп потребителей образовательных услуг: личности, государства, общества, работодателей. Так, для личности имеет значение развитие своих личностных качеств, позволяющих построить успешную профессиональную карьеру, работодатель заинтересован в подготовке компетентного специалиста, способного решать профессиональные задачи, а для общества важна личность, способная к эффективной социальной самореализации. В этом случае проблема видится, прежде всего, в том, что каждая группа выражает свои ценности (преследует свои цели), тем самым определяя специфические требования к

профессиональной подготовке бакалавра. Современный процесс формирования профессионала строится на основе системы сформулированных целей (внешних и внутренних). При этом цели считаются сформулированными, если они «формализованы и спроецированы в результат» [192, с.28], что также является детерминантом при построении процесса оценивания – конструирование конкретных, соответствующих определенному направлению подготовки целей-результатов.

Цели формирования определяется потребностями потребителей образовательных результатов, которые мы делим на две группы: внешние (социальный заказ государства и общества, заказ работодателя) и внутренние (заказ личности). В этой связи целевые ориентиры формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера в нашем исследовании дифференцируются соответственно на нормативные (отраженные в профессиональных и образовательных стандартах, квалификационных характеристиках и регламентах) и вариативные (детерминированные вариациями индивидуального стиля дизайнерской деятельности и отраженные в индивидуально образовательной траектории личности дизайнера). Таксономия целей дизайн-образования представляется в виде «двойного дерева» - двух графических моделей – «нормативных и вариативных целей» дизайнера.

В качестве третьего блока теоретической модели формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров нами был определен **структурно-содержательный блок**, который основан на выявлении элементов структуры профессиональных компетенций будущего дизайнера, определения их взаимосвязи и положения друг относительно друга, обеспечивающих развитие системы. «Чтобы всесторонне познать систему, нужно изучить, прежде всего, её внутреннее строение, то есть установить, из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы, факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность» [21, с.99–101].

Структура формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера носит многоуровневый характер. Каждый из последующих уровней базируется на предыдущем и является его логическим продолжением. Логика



взаимодействия структурных элементов представляется как спиралевидная динамика изменения образовательного результата - компетенции. Каждый этап формирования профессиональных компетенций бакалавра-дизайнера (когнитивный, формирующий, творческий) имеет собственную доминанту влияния на эффективность формирования профессиональных компетенций в той или иной ее части. Таким образом, выделяемая инфраструктура системы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров имеет сложный иерархический характер (п.1.2).

**Организационный блок** модели раскрывает совокупность предварительных мер, включенных в подготовительный модуль функционирования междисциплинарного диагностического комплекса, которые необходимы для успешного его внедрения в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров (п.2.1).

**Критериально-оценочный блок** включает в себя, с одной стороны, комплекс критериев и показателей уровня профессиональных компетенций будущих дизайнеров, разрабатываемый нами в соответствии с целевой ориентацией системы оценки профессиональных компетенций дизайнера и служащий индикатором интерпретации новообразований личности специалиста – дизайнера (п.1.2), с другой стороны, раскрывает технологические и методические аспекты образовательных и диагностических методик, способствующие формированию компетенций дизайнера.

Поскольку в дальнейшем, в ходе опытно-экспериментальной работы, мы будем рассматривать процесс формирования профессиональных компетенций у студентов, посредством проведения их системной оценки, нам необходимо учитывать специфику данного процесса.

Вопросы о том, как оценить образовательные результаты, трактуемые сегодня как личностные достижения ученика (приращения, новообразования его личности), относятся к ключевым вопросам образования. Объективность оценки результатов учебно-профессиональной деятельности, проявляющихся в эффективности профессиональной деятельности, является актуальной потребностью. Но проблема удовлетворения этой потребности в

профессиональном образовании заключается в том, что профессиональная деятельность является многогранной и многовариативной, а значит, оценить ее результат очень сложно. Оценка результатов профессиональной подготовки всегда вызывала большие сложности, поскольку результаты образования не поддаются простому математическому сложению и в большинстве своем проявляются после окончания учебного заведения, а значит, не могут быть точно зафиксированы в ходе образовательного процесса. Кроме этого, на результаты образования влияет огромное число управляемых и случайных факторов, степень действия которых достаточно трудно установить.

Сегодняшняя ситуация еще более проблематична, что объясняется, прежде всего, тем, что произошли значимые изменения не только на уровне претензий к качеству результатов профессиональной подготовки со стороны всех заинтересованных участников образовательного процесса, но и в формах представления результатов профессиональной подготовки, обусловленных значительной трансформацией логики оценивания образовательных результатов «от оценивания для контроля к оцениванию для развития» [73, с.4]. В компетентностном подходе процесс оценивания становится «одним из средств управления всем процессом обучения учащихся для достижения запланированных образовательных результатов, а не средством дисциплинарного руководства» [95, с.132].

Современная оценка должна помогать обучающемуся продуктивно учиться, должна обладать механизмом обратной связи между всеми участниками оценочного процесса, оценивание должно проводиться с учетом критериев, разработанных на основе требований всех групп участников оценочного процесса, при этом оценивание должно включать динамику развития образовательных результатов, самооценку и взаимооценку обучающихся. Можно сказать, что процесс оценивания становится главным инструментом в управлении качеством образовательного процесса профессиональной школы, при этом пересматриваются связи между основными процессами: оценивание, программа коррекции, реализация, оценивание. Подобная последовательность действий субъектов оценивания в образовательном процессе определяется как

«петля качества образовательного процесса» [106]. Согласно А. В. Нестерову, управление учебным процессом обуславливает управление качеством запланированных образовательных результатов, «обеспечивая универсальность, алгоритмичность, информативность» оценивания [177].

Для более точного описания проблемного поля современной оценки образовательных результатов профессиональной подготовки бакалавра, способной развить его как профессионала, рассмотрим дефиницию педагогического понятия «оценка», а также сравним подходы к традиционной и современной оценке, что позволит детализировать проблему, провести ее структурный анализ в контексте компетентностного подхода.

Необходимо отметить, что, как научный термин, «оценка» на сегодняшний момент не имеет «официальных» определений, в процессе анализа данного термина не было найдено соответствующих статей ни в БСЭ, ни в философской энциклопедии, ни в психологических словарях.

Традиционно под оценкой понимается отношение к тому или иному процессу, явлению, предмету и т.д. В основе процесса оценки лежит сравнение полученных результатов с нормами. Феномен оценки широко распространен в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования.

И.Ю. Гудник установил, что понятие «оценка» в философской и социологической литературе применяется как в широком, так и в узком смысле [77, с.45]. Согласно А.А. Чунаевой, оценка в широком смысле понимается как сравнение с эталоном изучаемого объекта, т.е. когда в процессе узнавания предмета исследования происходит отнесение его к определенному классу объектов (категоризация объекта). В этом случае оценка охватывает критерии отдельных наук, нашедших подтверждение в общественной практике, и оценка считается объективной, поскольку устанавливаются отношения между объектами [269, с.111-112]. В узком смысле, по определению М.С. Кагана, оценка отражает значимость объекта для субъекта, когда находятся отношения между объектом и целями, потребностями, интересами субъекта (отношения между объектом и субъектом). В этом случае оценка считается субъективной

(объективно- субъективной), т.е. представляет информацию о ценностях, а не о сущностях [115, с.63]. По мнению же Г.А. Бордовского, О.А. Граничина, С.Ю. Трапицына оценка субъективна ввиду несовершенства оценочных оснований и оценочных процедур [53].

В педагогической психологии, определяющей оценку необходимым компонентом взаимодействия педагога и обучающегося, её изучают как средство стимуляции и ориентации обучающегося (Б.Г. Ананьев, А.В. Захаров и др.); в социальной психологии разрабатываются вопросы оценки как средства социальной регуляции (А.А. Кроник, В.С. Магун, В.П. Трусов и др.); в педагогике решаются проблемы оценки знаний обучающихся (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Н.В. Селезнев и др.); в квалиметрии рассматриваются вопросы оценки качества процессов, а также результатов деятельности (В.С. Аванесов) [6].

Анализ слова «оценка» как общенаучного термина демонстрирует не только множественность его значений и оттенков, но и двойную функциональность этого слова: «оценка» (assessment) как оценочный акт (оценивание) - сбор информации посредством применения различных оценочных методик и интерпретация полученной информации; «оценка» (evaluation) как результат процесса, выраженный в условных знаках-баллах, а также в «оценочных суждениях преподавателя степени усвоения знаний и умений, установленных программой» [193, с.233.]. В процессе нашего исследования «оценка» рассматривается, прежде всего, в контексте оценочного процесса.

Ш.А. Амонашвили в работе «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» рассматривает оценку «как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном» [11]. В.П. Беспалько определяет оценку как «умение рассмотреть ценность (истинность) идей, работ, условий и пр. на основе готовых или созданных критериев и стандартов» [46]. Б.С. Иванов [106, с.37] определяет оценку результатов обучения через установление соответствия имеющихся у студентов знаний, умений, навыков – предварительно планируемыми. По мнению В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой, «процесс оценивания основан на сравнении, которое может иметь различный характер в зависимости от того, что выбрано в качестве базовой системы при выставлении оценок. Такой системой могут быть:

результаты других учащихся; требования программы или ГОС; априорные оценки способностей учащихся; объем затраченного учащимся труда и его прилежание в освоении учебного материала» [98, с.24]. О.Е. Пермяков, С. В. Менькова определяют, «что с рационалистической точки зрения оценка качества подготовки производится путем сравнения характеристик индивидуальных образовательных достижений с принятыми критериями, образцами или нормами» [188, с.10]. Согласно А. Е. Бахмутскому и др. под оценкой следует понимать «процесс соотношения реальных результатов образования обучающихся с планируемыми целями» [39].

Мы можем сказать, что на сегодняшний момент функции оценивания в учебной деятельности студентов приобретают новые смыслы, она определяется как «критический анализ образовательного процесса для определения направлений его улучшения». Идет речь не только об изменении целей оценивания, но и философии оценки. Оценивание необходимо рассматривать не как фиксацию итогов, а как «точку», за которой следует новый виток развития. Мы полностью разделяем точку зрения Н.В. Дрантусовой, Е.А. Князева, выделяющие главной задачей процедуры оценки «- улучшение качества работы конкретного участника образовательного процесса (студента, преподавателя, деканата, администрации вуза) и через это достижение более широких целей - улучшение качества учебных программ и достижение нового качества работы всей организации в целом» [84].

Под функцией оценки мы понимаем роль, которая определяет воздействие оценки образовательных результатов на процесс профессионального становления личности. В нашем исследовании определены основные функции системы оценки компетенций дизайнера: управленческая, констатирующая, обучающая, воспитательная, развивающая, мотивирующая, рефлексивная и адаптивная, содержание которых представлено в Таблице 4.

Таблица 4 - Функции оценки профессиональных компетенций дизайнера

Функции системы	Содержание функций
-----------------	--------------------

Управлен- ческая	Достигается путем принятия управленческого решения по регулированию (коррекции) технологии (целей, форм, методов, средств) оценки в целях повышения качества функционирования системы оценки компетенций на основе осуществления обратной связи результатов оценки со всеми компонентами образовательного процесса.
Констати- рующая	Направлена на получение объективной и достоверной информации о результатах формирования профессиональных компетенций дизайнера для совершенствования и принятия правильного решения, фиксирование достижений дизайнеров и административное отслеживание качества профессиональных компетенций.
Обучаю- щая	Связана с актуализацией приобретенных знаний, умений и навыков, осуществляется в ходе повторения, уточнения и обобщения, имеющих место в ходе оценочных процедур, что способствует системности и междисциплинарности профессиональных знаний, умений и навыков, их углублению, расширению и прочному усвоению.
Воспитывающая	Реализуется через формирование привычки к систематической работе, стремления к адекватной самооценке собственных действий, знаний и способностей, правильной организации своего учебного времени, формирование в процессе контроля моральной ответственности за результаты собственной деятельности. В ходе оценки воспитываются профессионально важные качества личности, дисциплинированность, настойчивость, выдержка, формируются интересы и стремление специалистов к непрерывному самообразованию.
Мотиви- рующая	Направлена на создание в процессе оценки положительных мотивов к учению, дальнейшему раскрытию своего потенциала, достижению более высокого уровня профессиональной компетентности. Способствует созданию атмосферы состязательности и благоприятных условий для проявления познавательной активности, стимулирование инициативности и творчества специалистов.
Развивающая	Предполагает приоритетную ориентацию на развитие навыков проектного мышления за счет проблемного характера содержания проверочных заданий, способствующих анализу, обобщению, оценке, привлечению элементов творчества при решении поставленных проблем. Предполагает создание условий для интеллектуального роста обучаемых, развития внимания, памяти, мышления, речи, овладения студентами наиболее рациональными приемами и способами учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.
Рефлексивная	Связана с процессом предваряющего (исходного) и ретроспективного (достигнутого) анализа результатов оценки в разрезе проблем, затруднений или успехов, в результате которого возникает осмысление сущности проблем и затруднений формирования компетенций дизайнера, причин их появления, формируются перспективы их разрешения, строятся прогнозы новых компетентностных результатов дизайн-образования.
Адаптивная	Предполагает возможность мобильного реагирования системы оценки на изменение требований потребителей образовательных услуг, учет их индивидуальных особенностей. Основным средством реализации функции становится участие в диагностическом процессе всех заинтересованных субъектов формирования и потребления компетенций дизайнера в многовариантном формате: от самооценки до независимых экспертиз, от тестовых форм контроля до защиты проекта.

На сегодняшний момент процедура оценки образовательных результатов в большинстве образовательных организаций построена по традиционной схеме, которая не позволяет учитывать все изменения, происходящие как во внешней, так и во внутренней среде, не учитывает современные запросы потребителей образовательных услуг. В образовательных организациях еще не сложилась

целостная концепция оценки компетенций как результатов обучения [73]. О.А. Граничина объясняет данную ситуацию следующими причинами:

1. недостаточно разработаны методологические подходы к построению систем оценки качества образования по уровню сформированности компетенций;
2. контроль результатов преимущественно осуществляется для диагностики с целью определения текущего состояния обученности студентов;
3. преобладает формальный подход при реализации оценочных процедур;
4. отсутствуют технологии контроля, позволяющие осуществлять оценивание компетенций на каждом этапе образования;
5. недостаточное использование при проведении контрольно-оценочных процедур достижений современной педагогики, образовательного менеджмента, квалиметрии, теории управления качеством.

Остановимся на первом пункте. Е.В. Земцовой [101, с.35-45] было проведено развернутое исследование существующих подходов к оценке компетенций, в результате которого автор предлагает классифицировать подходы в зависимости от ориентации на вид образовательной среды: внутреннюю и внешнюю.

Основной принцип первой группы подходов (производственный подход, этический подход, социально-педагогический подход), ориентированной на внешнюю среду, был определен как оценка качества образовательных услуг с привлечением пользователей результата образования (производство, работодатели, органы исполнительной власти, общественность и т.д.).

В подходах второй группы (информационно-констатирующий подход; диагностико-обучающий подход; рефлексивный подход; социометрический подход и др.), ориентированных на внутреннюю среду, оценка компетентностей рассматривается автором как составная часть учебного процесса, при этом особое внимание уделяется отдельным функциям оценки - функциям контроля.

Внешняя оценка по отношению к результатам образовательного процесса может рассматриваться по-разному:

в производственном подходе (Е.Н. Лебедева, И.Г. Шендрик и др.) результат образования трактуется как удовлетворение потребности в

образовании потребителей – государства, работодателей, студентов и их семей, общества в целом [104];

в этическом подходе (В.П. Смирнов и др.) оценка результатов профессионального образования рассматривается как независимая экспертиза, привязанная к конкретному учебному заведению и проводимая с участием работодателей [104];

в социально-педагогическом подходе (Д.С. Каримова и др.) процесс оценивания заключается в выявлении «степени и характера соответствия образовательной деятельности наиболее общим и социально ценным ожиданиям субъектов образовательного процесса и предлагающий модель социально-педагогической рефлексивной оценки деятельности школы» [118, с.35-45].

Внутренняя оценка по отношению к результатам образовательного процесса также трактуется неоднозначно:

в информационно-констатирующем подходе (В.С. Аванесов, С.М. Вишнякова, И.Е. Перовский и др.), определяющем оценку как процесс получения информации о результатах обучения, сущность оценки сводится к проверке соответствия наблюдаемого объекта состоянию, предусмотренному законами, инструкциями, другими нормативными актами и т.п. [104];

в рефлексивном подходе (Н.В. Изотова, С.Н. Савельева, П.И. Третьяков, С.В. Фролова и др.) предлагается рассматривать обучающегося как активный субъект процесса оценивания качества посредством выявления его теоретической и практической готовности к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности [104];

в диагностико-обучающем подходе (С.И. Архангельский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.) оценка трактуется через анализ учебного процесса и оказание на ее основе соответствующей помощи обучающимся, а процесс оценивания понимается как совокупность действий, направленных на выявление качественно-количественных характеристик процесса и результатов обучения, установление прямой и обратной связи между преподавателями и студентами [104];

в социометрическом подходе (В.Н. Исаев, П.С. Писарский, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.) оценка заключается в проведении исследований результатов профессиональной подготовки социометрическими методами [104].



И.А. Зимняя, Е.В. Земцова [104, с. 39] отметили наметившуюся в последнее время тенденцию к интеграции различных подходов «как в теоретическом обосновании методологических аспектов оценки, так и в практической ее реализации при соединении измерительных материалов разных подходов в одной инструментари, а также при интерпретации результатов оценки».

Современную оценку образовательных результатов необходимо трактовать как целенаправленный упорядоченный процесс определения уровня сформированности компетенций.

Современный «переходный период» (от традиционной к современной оценке) позволяет говорить о комплексной оценке, включающей внешнее (итоговое, констатирующее, стандартное, суммирующее) оценивание, или, как его определил Майкл Барбер, «оценивание обучения» (assessment of learning), оценивание, проводимое в конце определенного учебного периода с целью определения достигнутого обучающимся уровня профессиональной компетентности (внешняя оценка образовательного результата, достигнутого обучающимся), и «оценивание для обучения» (assessment for learning), оценивание, способное повлиять на формирование бакалавра (текущая внутренняя оценка учебно-профессиональных достижений, сбор информации о процессе подготовки специалиста) [25]. Данный вид оценивания, предложенный М. Барбер, сегодня определяется как внутреннее (формирующее) оценивание, т.е. оценивание ориентированное на конкретного обучающегося, при помощи которого возможно сформировать индивидуальную траекторию, которая поможет «продвигаться в направлении поставленных учебных целей» [25].

В представленной работе нас больше интересует такое понятие как внутреннее оценивание. Внутреннее оценивание в двадцать первом веке стало мейнстримом мирового образования. Осознание необходимости введения новых инструментов оценивания результатов образования пришло в современную педагогику, как вполне прогнозируемая реакция на массовую эксплуатацию тестовых методик в образовательном процессе. На сегодняшний момент становится очевидным тот факт, что преобладание тестовых технологий в процессе оценивания достижений обучающихся ограничивает возможности развития системы профессионального образования. Мы можем сказать, что

практика оценивания образовательных результатов последних десяти лет выявила риски тотального применения тестов, что в свою очередь позволило вернуться «в сторону живого общения» между субъектами оценочного процесса, где обучающийся, занимая активную позицию, проявляет все больше самостоятельности в организации своей учебно-профессиональной деятельности и оценивании ее результатов [192].

Понятие «внутреннее оценивание» предлагается сегодня как зарубежными, так и российскими исследователями. И. Логвина, Л. Рождественская определяют внутреннее (формирующее) оценивание как оценивание, осуществляемое непосредственно в процессе обучения на основании анализа знаний, умений, ценностных установок, поведения обучающегося, посредством этого устанавливается обратная связь между субъектами оценивания [152]. Основную цель данного вида оценивания О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова видят в возможности мотивировать обучающегося «на планирование целей и путей достижения образовательных результатов, т.е. на дальнейшее обучение и развитие» [138]. Согласно Е. К. Михайловой внутреннее (формирующее) оценивание определяется процессом, направленным на формирование качеств индивидуальных учебных достижений, посредством «обеспечения наглядной обратной связи в условиях комплексного подхода в обучении» [172]. П. Блэк, Д. Вилиам считают основной чертой внутреннего (формирующего) оценивания применение приемов и методов, улучшающих качество знаний обучающихся [138, с.15]. По мнению В. Харлена, М. Джемса главное во внутреннем (формирующем) оценивании - обеспечение инструмента обратной связи для субъектов образования, позволяющего осуществлять оценивание текущего состояния обученности и строить прогноз на дальнейшее развитие обучающегося [138, с.15].

Наиболее точно, с нашей точки зрения, удалось описать суть внутреннего (формирующего) оценивания И.С. Фишман, Г.Б. Голуб при помощи следующей метафоры: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее)

оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» [251].

Таким образом, рассматривая комплексную оценку как традиционную систему видов контроля (текущий контроль знаний, промежуточный и итоговый), мы можем сказать, что акценты смещены в сторону текущего контроля. Движущей силой текущего контроля является налаженная обратная связь между субъектами оценивания, выражающаяся, прежде всего, в информировании о результатах оценивания самих обучающихся, а также в возможности предоставления рекомендаций с целью оказания помощи обучающимся и дальнейшего выстраивания их образовательных траекторий, что стало возможным за счет использования и грамотного сочетания различных методов контроля и оценки.

Таким образом, оценивание на сегодняшний день понимается как конструктивная обратная связь и как технология обучения. При этом формирование компетенций определяется как совокупность процессов поэтапного формирования, развития и оценивания на разных стадиях обучения студентов.

Необходимость нахождения единого подхода к формированию оценки профессиональных компетенций дизайнера в их интегративном и динамичном качестве детерминирует целесообразность использования в качестве ведущего средства формирования междисциплинарного диагностического комплекса, обеспечивающего интеграцию образовательных и диагностических форм и методов. Выступающий в таком качестве диагностический комплекс требует моделирования его структуры и содержания как системы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, обеспечивающей целостность оценки компетенций.

Средства и методы диагностики профессиональных компетенций будущих дизайнеров, входящие в состав междисциплинарного диагностического комплекса, строятся на сочетании количественных и качественных оценок, использующих измерители нового поколения, обеспечивающих вместе с традиционными средствами контроля многомерные аутентичные оценки.

Устойчивость конструкции междисциплинарного диагностического комплекса обеспечивает демонстрацию динамики достижений дизайнера от

этапа к этапу его профессиональной подготовки. Компоновка междисциплинарного диагностического комплекса с учетом логики процесса формирования профессиональных компетенций, обеспечение хорошего обзора профессиональной траектории развития личности бакалавра-дизайнера создают благоприятные условия для поддержания устойчивости его познавательных интересов, удовлетворенности результатами проделанной работы. Оценка компетенций приобретает личностный смысл, что позволяет говорить о мотивационном развитии обучающихся, выступающем на протяжении всех этапов профессиональной подготовки дизайнера одним из ведущих условий его успешности в целом, и эффективности системы оценки компетенций, в частности.

Междисциплинарный диагностический комплекс занимает в разрабатываемой нами модели центральное место не только как унифицированное средство реализации концепции, целей и задач оценки компетенций дизайнера, но, прежде всего, как инструмент управления качеством образовательного процесса, способствующий пересмотру связей между основными процессами: оценивание, программа коррекции, реализация, оценивание («петля качества образовательного процесса»).

**Результативный блок** разработанной модели отражает эффективность формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров, которая определяется соотнесенностью полученных результатов с поставленными целями.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что последовательность разработки теоретической модели формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера иллюстрирует логику развития нашего исследования, начиная от противоречий, выявленных в начале работы и положенных в основу проектируемой системы, и заканчивая определением комплекса критериев и показателей уровня профессиональных компетенций дизайнера.

## Выводы по первой главе

В результате анализа теоретико-методологических основ формирования профессиональных компетенций дизайнеров в профессиональном образовании мы пришли к следующим выводам:

Компетентность дизайнера – специалиста трактуется как собирательная интегральная характеристика личности (совокупность компетенций), характеризующая соответствие субъекта требованиям профессии, его способность адекватно реагировать на изменение профессиональной среды, используя свой потенциал для успешного решения возникающих профессиональных задач-проблем. Компетентность связывается с оптимальностью и эффективностью профессиональной деятельности на основе высокого уровня самореализации и рефлексии.

На данный момент в соответствии с ФГОС ВО сложилась иерархия компетенций профессиональной компетентности дизайнера, включающая общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. При очевидном принятии важности общекультурных и общепрофессиональных компетенций, именно профессиональные компетенции являются основной результата профессиональной подготовки студентов, отражающие их личностно-профессиональное развитие и определяющие их конкурентоспособность на рынке дизайнерских услуг.

Проблема сущностного наполнения категории «профессиональные компетенции дизайнера» связана с выявлением особенностей профессиональной деятельности дизайнера. Проведенный анализ особенностей профессиональной деятельности дизайнера позволил установить, что каждый из видов профессиональных деятельностей дизайнера обладает специфическими свойствами, вытекающими из интегративной структуры деятельности, использовании характерных средств и методов, соответствующих определенной деятельности и предполагающий определенный набор личностных качеств. Представленный вывод позволил сформулировать определение «профессиональные компетенции дизайнера».

Профессиональные компетенции дизайнера – это многофакторное явление, построенное на основе знаний, умений и владений средствами и методами определенных видов дизайнерской деятельности, включающих сложные интегративные показатели личности дизайнера (отношение к своей деятельности, рефлексия и др.), позволяющие результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии.

Профессиональные компетенции дизайнера имеет внешнюю и внутреннюю структуру. Внешняя структура соответствует его основным видам деятельности: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, педагогическая. Внутренняя структура включает в себя личностно-мотивационный, познавательный, креативно – деятельностный и рефлексивный компоненты.

Структура формирования профессиональных компетенций дизайнера носит многоуровневый характер, каждый из последующих уровней базируется на предыдущем и является его логическим продолжением. Логика взаимодействия структурных элементов представляется как спиралевидная динамика изменения образовательного результата – профессиональных компетенций дизайнера. Каждый этап процесса формирования профессиональных компетенций дизайнеров имеет собственную доминанту влияния на эффективность формирования компетенций в том или ином ее аспекте: когнитивный - познавательный, личностно-мотивационный компоненты; формирующий - креативно-деятельностный компонент; творческий – рефлексивный компонент.

Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций дизайнера включает шесть блоков. Концептуальный блок раскрывает методологические подходы (системный, синергетический, компетентностный, технологический, дизайнерский) и принципы (научности, преемственности, модульности, индивидуализации, стабильности, объективности) моделирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнера на основе междисциплинарного диагностического комплекса.

Целевой блок выстраивается в соответствии с нормативными (государство и работодатель) и индивидуально-личностными (личность дизайнера) потребностями потребителей образовательных результатов.

Структурно-содержательный блок отражает инфраструктуру формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров (внешняя и внутренняя структура).

Внутри блоков теоретической модели формирования профессиональных компетенций дизайнера (организационный, критериально-оценочный, результативный) «вмонтирован» междисциплинарный диагностический комплекс, включающий четыре организационных этапа своего функционирования, соответствующих построению «петли качества образовательного процесса»: подготовительный модуль, модуль оценки, модуль коррекции, модуль формирования портфолио будущего дизайнера.

Организационный блок модели раскрывает совокупность предварительных мер, необходимых для успешного внедрения в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров междисциплинарного диагностического комплекса.

Критериально-оценочный блок, с одной стороны, раскрывает комплекс критериев и показателей уровня профессиональных компетенций дизайнера, разработанных в соответствии с целевой ориентацией системы формирования профессиональных компетенций и служащих индикатором интерпретации новообразований личности специалиста-дизайнера, с другой стороны, базируется на формах и методах внутренней и внешней оценки, интегрированных в едином междисциплинарном диагностическом комплексе как ведущем средстве оценки и формирования профессиональных компетенций дизайнера. Современная трактовка оценивания компетенций строится на понимании этого процесса как процесса диагностической деятельности, логика которого прошла значительную трансформацию «от оценивания для контроля к оцениванию для развития». В этой связи стратегическая цель оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера определяется как совершенствование качества процесса управления профессиональным становлением личности. Процесс оценивания

понимается сегодня как естественный механизм саморегуляции процесса формирования профессиональных компетенций дизайнера, построенный на основе непрерывности процесса оценки, его профессиональной ориентированности, обратной связи между всеми участниками оценочного процесса, мгновенной корректировки обучения, интегративности оценочных средств, обязательной демонстрации динамики развития образовательных результатов студентов.

Результативный блок разработанной модели отражает эффективность формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров и определяет соотнесенность полученных результатов с поставленными целями.



## **Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности междисциплинарного диагностического комплекса в формировании профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

### **2.1. Педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

На основе выводов полученных по результатам первой главы исследования можно заключить, что формированию профессиональных компетенций дизайнера способствует регулярный контроль и оценка образовательных результатов. При этом интегрированный характер компетенций определяет сложную, многоструктурную композицию оценочных средств, которая в нашем исследовании представлено в виде междисциплинарного диагностического комплекса.

Для функционирования разработанного междисциплинарного диагностического комплекса внутри образовательного процесса требуется соблюдение определенных педагогических условий.

Вопросы, связанные с трактовкой данного определения, выбора и классификации педагогических условий, рассмотрены в исследованиях В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, С.А. Дыниной, Н.В. Журавской, М.В. Зверевой, В.П. Зинченко, Н.В. Ипполитовой, Е.И. Козыревой, Е.Б. Коробий, Б.В. Куприянова, И.Я. Лернер, А.В. Лысенко, А.О. Малыхина, А.Я. Найна, С.Н. Павлова, М.В. Рутковской, А.В. Сверчкова, Н.С. Стерховой, Н.М. Яковлевой и др.

Понятие «педагогические условия» исследователями рассматриваются с разнообразных позиций. Согласно мнению В.И. Андреева [15], Ю.К. Бабанского [23], И.Я. Лернер [148] под понятием «педагогические условия» следует понимать совокупность необходимых внешних требований, внутренних психологических установок, удовлетворение которых обеспечит достижение желаемого результата.

Педагогические условия в интерпретации А.Я. Найна были определены совокупностью «объективных возможностей содержания, форм, методов,

средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [175, с. 44-49].

В исследованиях М.В. Зверева педагогические условия связываются с процессом моделирования педагогической системы, в которой они являются содержательной характеристикой, отображающей в совокупности содержание, организационные формы, средств обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [97, с. 29-32].

На наш взгляд, трактовка понятия «педагогические условия», данная Н. В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой, наиболее полно отвечает условиям нашего исследования, в их интерпретации педагогические условия являются компонентом педагогической системы, отражающим «совокупность возможностей образовательной и материально пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [112].

Учитывая аналитические исследования в области педагогических наук Н. В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой, были выделены классификационные группы педагогических условий, включающие: организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.) [43], [128], [186], [209, с. 279-282.]; психолого-педагогические (А.В. Лысенко [153], А.О. Малыхин [157] и др.); дидактические условия (М.В. Рутковская и др.) [203].

Так, под организационно-педагогическими условиями следует понимать совокупность спроектированных возможностей содержания, форм и методов процесса обучения, направленных на управление функционирования «процессуального аспекта педагогической системы» [105]. Под психолого-педагогическими условиями понимаются педагогические меры, обеспечивающие качественные преобразования личностных характеристик обучающихся. Под дидактическими условиями понимается итог целевого предположения, конструирования и последующего применения в образовательном процессе элементов содержания, методических приемов и организационных форм.

Применительно к данному исследованию для определения понятия «педагогические условия» мы опирались на формулировки, отраженные в трудах исследователей Н. В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой, В.П. Зинченко и т.д. Это позволило нам сформулировать, что *под педагогическими условиями выделяется*

*компонент теоретической модели формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, включающий совокупность необходимых предварительных мер, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты модели и способствующих успешному «вживлению» в эту модель междисциплинарного диагностического комплекса.*

Для выделения педагогических условий данного исследования были учтены объективные предпосылки их обусловленности: социальный заказ отечественной высшей профессиональной школы; особенности организации процесса оценки студентов-дизайнеров, определяемые компетентностным подходом.

В целях успешного функционирования междисциплинарного диагностического комплекса необходимо учитывать следующий комплекс педагогических условий.

Рассмотрим первое педагогическое условие – **междисциплинарная интеграция специальных дисциплин как фактор построения диагностики профессиональных компетенций будущих дизайнеров.**

На современном этапе реформирования профессионального образования оценка образовательных результатов становится средством и механизмом, обеспечивающим развитие профессиональных компетенций, которые необходимы для вхождение в пространство современной профессиональной деятельности, адаптации к динамично меняющимся социально-экономическим условиям жизни будущих дизайнеров. Поэтому современная оценка должна носить не только внутрипредметный, но и междисциплинарный характер и должна быть направлена на межсистемную интеграцию средств и методов диагностики профессиональных компетенций, используемых в различных дисциплинах.

Ключевой идеей использования междисциплинарной интеграции в оценке является интегрированный характер профессиональных компетенций, поскольку формирование компонентов компетенций идет при параллельном или последовательном изучении комплекса (модуля) дисциплин, включая процессы практической и самостоятельной работы студента, обладающих определенными связями «между включенными в них знаниями, умениями, навыками». Современные оценочные средства должны учитывать эти связи. Только

интегральные оценки позволят определить уровень сформированности компетенций по видам деятельности, а также степень общей готовности студента к профессиональной деятельности.

Психологический словарь предлагает следующее определение интеграции: «Интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов».

Для раскрытия природы интеграции требуются исследования, направленные на выявление механизмов взаимодействия различных наук. Н.Г. Чернышевский определил это как «... всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других» [268].

Интеграция и дифференциация соответствуют двум тенденциям человеческого познания, когда, с одной стороны, мир представляется как единое целое, а, с другой – идет глубокое и конкретное постижение закономерностей и качественного своеобразия различных структур, систем. Так, Б.М. Кедров интеграцию понимает как процесс движения, развития научных знаний от их замкнутого изучения к их взаимодействию, а после к изучению их целостности, когда объект исследуется с разных сторон одновременно [120].

В работах Б.М. Кедрова [120], М.Г. Чепикова [264], А.Д. Урсул [244] мы находим подтверждение тому, что на современном этапе процессы интеграции доминируют над дифференциацией.

В исследованиях В.С. Безруковой [42, с.18–21.], Л.В. Дубицкой [85, с.462–471.], И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой [97], И.П. Яковлева [283] и др. нашел отражение педагогический аспект интеграции. В частности, исследователи И.Д. Зверев и В.Н. Максимова, определяя интеграцию ведущей тенденцией развития общества, науки и образования, указывают на значение выявления условий успешного протекания интеграционных процессов «в трех основных композитах структуры содержания каждого учебного предмета: в системе знаний, которая качественно преобразуется под влиянием межпредметных связей; в системе умений, которые приобретают специфику в учебно-познавательной деятельности реализующей межпредметные связи; системе отношений, формируемых учебным познанием в процессе синтеза знаний из разных предметов» [97, с. 27–28].

Анализ работ Ю.С. Тюнникова позволяет выделить признаки, которым должна отвечать интеграция: интеграция строится на взаимодействии разнородных элементов; интеграция ведет к качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов; интеграционный процесс имеет свою логико-содержательную основу; интеграционный процесс имеет свою структуру; интеграция имеет педагогическую целесообразность и относительную самостоятельность [139].

Основой для интеграции оценки является теория межпредметных (междисциплинарных) связей, которая в современной психолого-педагогической литературе получает все больше и больше внимания [139]. В диссертационной работе Е.В. Кряжевой были проанализированы различные подходы к межпредметным связям и выделены три системных основания междисциплинарной интеграции: информационная структура учебной дисциплины; морфологическая структура учебно-профессиональной деятельности; организационно-методические элементы процесса обучения и оценивания [139].

С учетом исследования Е.В. Кряжевой при построении процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров мы выделяем содержательный, процессуальный и организационно-методический аспекты междисциплинарной интеграции [139].

Под содержательным аспектом междисциплинарной интеграции следует понимать: скоординированное изучение одних и тех же вопросов в различных дисциплинах; возможность концентрации изучения отдельных вопросов, предусмотренных программами различных дисциплин в одной дисциплине; выполнение ссылок на ранее изученный материал других дисциплин; использование одной и той же теории для объяснения [139].

Организационно-методический аспект междисциплинарной интеграции включает использование единых методов и средств оценки образовательных результатов для «родственных» дисциплин [139].

Под процессуальным аспектом междисциплинарной интеграции понимается: построение единого поэтапного плана деятельности; возможность выделения структурных компонентов формируемой деятельности и их перенос в

другую дисциплину; применение разработанных приемов и методов к различным задачам учебных дисциплин [139].

С учетом выделенных аспектов междисциплинарной интеграции оценки образовательных результатов, преподавателю необходимо придерживаться двух основных направлений организации процесса оценки:

1. С помощью содержательного и процессуального аспектов реализации междисциплинарной интеграции использовать технико-технологический материал из различных дисциплин в процессе оценки, чтобы она способствовала развитию профессиональных компетенций.

2. С помощью организационно-методического аспекта реализации междисциплинарной интеграции обеспечить преемственность процесса оценки профессиональных компетенций.

Для осуществления междисциплинарной интеграции в первом направлении нами был предпринят анализ учебно-методического обеспечения процесса оценки по дисциплинам учебного плана направления подготовки 54.03.01 «Дизайн». Так, в качестве примера, в исследовании рассматриваются дисциплины, изучаемые обучающимися в 4 семестре: «Проектирование», «Основы производственного мастерства», «Технологическое обеспечение дизайна среды», «Основы теории и методологии дизайн-проектирования» и т.д. При этом дисциплина «Проектирование» выступает своеобразным центром интеграции предметных областей обучения. Выбор дисциплины был не случаен, поскольку данная дисциплина обуславливает профессиональное соответствие выпускников образовательной программы Дизайн и изучается на протяжении всего периода обучения будущих дизайнеров.

В рамках работы по второму направлению была проанализирована и отобрана система средств оценки профессиональных компетенций и методики их осуществления, а также выявлены возможные пути деятельности преподавателя по управлению процессом оценки на интегративной основе [139]. В этом случае, также оправдан выбор дисциплины «Проектирование» как основы построения междисциплинарной интеграции, так как дисциплина подразумевает различные формы оценки результатов: от рубежного тестирования и курсовой работы до экзамена и выпускной квалификационной работы.

Межпредметные связи как механизм интеграции знаний и способов действий способствуют обеспечению методологической целостности оценочного процесса. На основе работ Э.Н. Гусинского [78], Е.В. Кряжевой [139], В.Н. Максимовой [154], А.В. Усовой [243] основными направлениями при реализации междисциплинарных связей в оценке профессиональных компетенций являются внутри междисциплинарного диагностического комплекса: 1) осуществление общего подхода к оценке обучаемых для дисциплин, входящих в один междисциплинарных комплекс; 2) единство требований к качеству профессиональных компетенций различных дисциплин; 3) единство интерпретации базовых понятий и определений для различных дисциплин; 4) обеспечение непрерывности и преемственности в процессе оценки профессиональных компетенций.

На конкретно-методическом уровне реализация междисциплинарных связей осуществляется следующими путями: перестановка отдельных учебных тем, перенос учебного материала из одной учебной дисциплины в другую для устранения дублирования; обобщение знаний и умений на всех структурных составляющих учебного процесса (лекции, семинарские занятия и лабораторные работы); развитие комплексных форм оценки в сотрудничестве с другими преподавателями и преподавателями смежных кафедр [139].

Таким образом, можно сказать, что междисциплинарная интеграция процесса оценки внутри междисциплинарного диагностического комплекса является «прекрасной платформой» для формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера.

**Второе педагогическое условие – таксономия целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.**

Как было определено нами ранее (п.1.3), оценку уровня сформированности компетентности дизайнера следует начинать с построения таксономии целей. Цель является системообразующим элементом любого процесса и поскольку формирование целей происходит всегда в «начале пути» особенно важно не совершить ошибку в их определении.

Термин «таксономия» происходит от греческих слов *taxis* - располагать по порядку, *nomos*- закон. Первоначально понятие «таксономия» служило

исследователям для систематизации целей биологии, где этим понятием обозначалась классификация объектов на основе их естественной взаимосвязи.

Первоначально необходимо определиться с базовым понятием разрабатываемой таксономии – «цель».

О.К. Тихомиров обозначает цель как «осознанное, то есть выраженное в словах предвосхищение результата действия, когда фиксируется связь цели с результатом, что выражается в следующих признаках цели: осознанный образ будущих результатов; предвосхищение будущих полезных для организма результатов; формальное описание конечных ситуаций, задаваемых любой системой» [233, с. 69].

Р.Р. Бибрих определяет цели в контексте деятельности, в которой эти цели образовались. Он также указывает на то, что «отношение между целями и предметным содержанием деятельности диалектическое – цели определяются развитием предметного содержания и, в свою очередь они же определяют его. Но определяют вторично и в той мере, в какой адекватно отражают предшествующее развитие деятельности и его нужды. Адекватность такого отражения лежит в основе действенности целей» [48, с. 25-37]. Р.Р. Бибрих классифицирует цели как общие и конкретные.

Согласно А.В. Хуторскому, на сегодняшний момент можно выделить три основные трактовки понятия «цель»: «предвосхищаемый результат деятельности; предметная проекция будущего; субъективный образ желаемого, опережающий отражение событий в сознании человека». А.В. Хуторской останавливается на следующем определении цели: «под целью в образовании мы будем понимать предвосхищаемый результат – образовательный продукт, который может быть внутренним или внешним, но он должен быть создан за определенный промежуток времени и его можно продиагностировать, т.е. цель должна быть проверяема» [261].

На основе анализа различных трактовок понятия можно сделать вывод, что исследователи рассматривают цель как желаемый результат деятельности субъекта. При этом в идеале цель должна быть сформулирована с учетом следующих требований: конкретность и измеримость (верифицируемость) - цель рассматривается как достижение конкретного конечного результата, обозначенного качественно и количественно, с указанием критериев и



показателей его оценивания; определенность цели по времени ее реализации - цели формулируются на определенный промежуток времени; достижимость - определение цели с учетом реальных возможностей ее реализации; непротиворечивость и согласованность с ресурсами и другими целями; гибкость - подразумевается постоянная коррекция целей с учетом изменений внешней и внутренней сред. Надо отметить, что подобное выражение целей позволяет доказать ее тесную связь с действием, направленным на ее достижение.

Но есть еще один аспект, который необходимо учитывать при построении целей, озвученный Ю.Г. Татуром: «Первая характеристика целей образовательного процесса в вузе – их адекватность, соответствие сущности и назначению процесса воспитания и обучения в высшей школе. Цели должны формироваться в категориях развития личности, включая общую культуру, культуру поведения, духовно-нравственную сферу, готовность к профессиональной деятельности и социализации в обществе и др., при этом личность следует рассматривать в широком социальном контексте» [231, с. 13].

Единого взгляда исследователей на вопрос, касающийся классификации целей образования, на сегодняшний момент не выработано. Так А.В. Хуторской среди образовательных целей выделяет: «государственные нормативы, общественные, национально-региональные, школьные, индивидуальные цели учителей, учеников, их родителей. В зависимости от образовательных парадигм и дидактических систем в числе образовательных целей могут быть цели усвоения знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования отношений, творческой самореализации, самоопределения, профориентации и др. Имеют место так называемые формальные цели (сдать экзамен, поступить в вуз и т.п.)» [259].

Рассматривая иерархию целей подготовки специалистов, В.П. Беспалько «выделяет глобальную цель в форме социального заказа, далее цели вузовского уровня, связанные с целостной программой подготовки специалиста, цели кафедры, соотносимые с образовательным процессом в рамках учебной дисциплины» [46].

В.И. Байденко предлагает рассматривать семь уровней иерархии целей: цели общества; общие образовательные цели; цели учебного заведения; цели

курса; цели части курса; цели конкретных занятий; цели конкретных видов учебных упражнений [27].

В книге Ю.Г. Татур «Высшее образование: методология и опыт проектирования» автор предлагает рассматривать иерархию целей из четырех ступеней: «глобальные цели образования на уровне системы образования в целом; общие цели подготовки специалистов на уровне системы высшей школы; цели подготовки специалиста по конкретной специальности на уровне вуза (факультета); цели подготовки по учебной дисциплине на уровне кафедры» [231, с.14].

В представленных классификациях структурирование целей осуществляется на основании меры общности целей: «все исследователи исходят из модели «матрешки», т. е. полагают, что следующие по уровню цели полностью входят в цели предыдущего уровня» [231, с.13].

С нашей точки зрения, сегодня наиболее важен такой подход, который бы учитывал тот факт, что круг субъектов целеполагания дизайн-образования расширяется, кроме принятых участников этого диалога личности (студента, молодого специалиста, дизайнер-специалиста), являющейся главным заказчиком своего образования и педагога, действующего от лица образовательного учреждения (общества, государства), в диалог вступают работодатели (местный социум в лице культурных образований, промышленных предприятий, служб сервиса и т.п.).

Подытожив все перечисленное выше, согласуясь с характеристикой целевого компонента теоретической модели (п.1.3.), таксономию целей профессиональной подготовки дизайнеров в контексте образовательного результата мы будем рассматривать как компетентностную модель, отражающую целевые ориентиры внешних по отношению к личности дизайнера заказчиков (государство и общество, работодатель) – нормативные цели, и внутренние ориентиры личности, обусловленные ее потребностями – индивидуально-личностные цели. Схема компетентностной модели целей профессиональной подготовки дизайнеров представлена в Приложение В.

«Нормативные цели» профессиональной подготовки дизайнеров в нашем исследовании ориентируются на планируемые реально достижимые результаты процесса формирования профессиональных компетенций как совокупности

деятельности дизайнера, отраженных в профессиональных стандартах, ФГОС ВО, учебных планах и программах и т.д.

Для представления нормативных целей мы воспользуемся методом декомпозиции целей, получившим название метода «дерева целей». В его основе лежит эвристическая процедура логической декомпозиции цели на отдельные составляющие ее элементы и представление результатов декомпозиции в форме некоторого графа.

Цели обучения, выраженные в терминах компетентностного подхода, плохо поддаются формализации, их не удастся точно измерить. Именно поэтому конкретизация целей формирования профессиональных компетенций дизайнера должна опираться на такую систему целей, которая позволила бы не только представить точную фиксацию результата, но и полностью «соответствовала» выполняемой деятельности. Поставленным условиям полностью отвечает общепринятая в педагогике таксономия Б. Блума [285]. Подробно мы останавливались на этом вопросе в п.1.2

В своем исследовании разработку дерева нормативных целей дизайн-подготовки мы осуществляем на основе категорий наиболее разработанных и общеупотребительных областей таксономии, охватывающих когнитивные и аффективные цели. В качестве примера, ввиду объемности разрабатываемого графа, представим его фрагмент на примере целей формирования профессиональных компетенций проектной деятельности на Рисунке 2.

На основе представленного графа нами предлагается таксономическая модель формирования профессиональной компетенции дизайнера в табличной форме в Приложении Г.

Цели, поставленные и сформулированные таким образом - диагностичны, конкретны, обладают необходимой специфичностью, совместны и гибки, по - другому говоря, они не противоречат друг другу и возможна их дальнейшая корректировка в соответствии с учетом особенностей образовательной организации. Кроме этого подобная процедура постановки учебных целей в профессиональной подготовке дизайнеров позволяет структурировать



Рисунок 2 - Фрагмент графа «Нормативные цели» дизайнера

содержание обучения, прогнозировать ход обучения с учетом степени креативности обучающегося, создавая индивидуальную траекторию развития компетенций.

Алгоритм построения индивидуально-личностных целей не имеет однозначного решения, так как эти цели выстраиваются в соответствии с потребностями индивида (личности) и пониманием им себя как профессионала.

В большинстве исследований трактовка понятий «личность» и «индивидуальность» тесно взаимосвязаны друг с другом. Так, личность рассматривается как человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений [234]. Если же рассматривать личность как внутренний мир индивида, можно перейти к взгляду на человека как на индивидуальность. Таким образом, формирование личности находит свое логическое продолжение в формировании индивидуальности, можно сказать, что индивидуальность «конкретизирует» и одновременно «расширяет» личность. Индивидуальность рассматривается посредством анализа темперамента и характера человека, посредством составления его целостной характеристики, включающей все многообразие мыслей, чувств, проявлений силы воли,

способностей, мотивов, интересов, привычек, а также интеллекта, склонностей и других особенностей.

Сущностная трактовка индивидуальности заключается в том, что она отражает самобытность конкретного индивида, демонстрирует совокупность лично ему принадлежащих особенностей и стилей.

Личность реализуется через деятельность, под которой понимается специфический вид активности человека, направленный на достижение определенных им целей с помощью усвоенных им способов (п.1.2). Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности. При этом критерием сформированности личности является вклад (результат) человека в материальную и духовную культуру своего общества.

Таким образом, мы можем сформулировать определение индивидуально-личностных (вариативных) целей, под которыми мы понимаем наиболее значимый для будущего специалиста результат его сознательной деятельности как субъекта учебно-профессиональных отношений, наделенный неповторимым своеобразием в соответствии с потребностями и индивидуально-психологическими особенностями личности, достижение и обладание которыми составляет существо его деятельности.

Индивидуально-личностные (вариативные) цели выстраиваются в соответствии с потребностями индивида и понимания себя как профессионала. Потребности индивида в контексте нашего исследования понимаются как состояние надобности в конкретных условиях жизни, деятельности, материальных объектах, людях или определенных социальных факторах, без которых данный индивид не будет считать себя состоявшимся профессионалом.

На сегодняшний момент существует множество классификаций потребностей, основной из них считается классификация, предложенная американским психологом А. Маслоу [161]. Он выделяет пять групп потребностей: физиологические - желание регулярно и качественно питаться; потребности безопасности - стремление к предотвращению опасных изменений; потребности причастности (к коллективу, обществу) - стремление к установлению дружеских отношений; потребности признания и самореализации (самовыражения) - желание занимать определенное положение в коллективе. Эти

группы составляют иерархическую структуру потребностей, удовлетворяются последовательно в том порядке, в котором они перечислены.

С учетом представленной классификации нами при построении дерева индивидуально-личностных (вариативных) целей специалиста дизайнера было выделено направление: социальные - цели, демонстрирующие потребность человека в самоутверждении в социуме и, прежде всего, в профессиональном социуме, а также потребность в самореализации и в самоидентификации себя как профессионала и т.д.

Социальные цели тесно связаны с понятием «самореализация», но самореализацией в профессиональной сфере, когда построены чёткие представления того, что хочет человек в процессе профессиональной деятельности. Самореализация дизайнера строится на основе осознания себя творческой индивидуальностью, обладающей индивидуальным стилем проектной деятельности, признанным профессиональным сообществом и обществом потребителей дизайнерских проектов.

Впервые в науке термин «самореализация» (self-realisation) появился в 1902 году в словаре по философии и психологии, где согласно определению, самореализация понимается как осуществление возможностей развития собственного «Я» [249]. Деятельность - основной путь самореализации, поскольку вне деятельности самореализация человека невозможна, у него нет другой возможности реализовать себя, кроме как делая что-то. К. Ясперс связывает самореализацию с «делом», которое делает человек. И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение [129]. П.Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [282, с.78-79].

Максимальные перспективы самореализации человека открываются в профессиональной деятельности, поскольку именно в рамках профессии формируются способности, развивается карьерный и личностный рост, достигается определенный социальный статус, обеспечиваются финансовые и материальные основы жизнедеятельности.

Р.Р. Ишмухаметов понимает самореализацию как «выбор человеком направления активности, сферы приложения сил, способа воплощения себя. Этот

выбор во многом определяется образом мира человека, оптимистическими или пессимистическими установками, осознанием себя, своего места в мире природы и среди людей» [114, с.74].

В контексте нашего исследования профессиональная самореализация дизайнера – это процесс достижения профессионалом практических результатов художественно-проектной деятельности за счёт реализации поставленных профессиональных целей. Показателями профессиональной самореализации дизайнера являются: профессиональное самосознание, профессиональные достижения, индивидуальный стиль деятельности.

В результате профессиональной самореализации у человека формируется профессиональное самосознание. В психологии самосознание определено как «Я - концепция», связанные с выделением человеком себя из объективного мира. В педагогике сущность и функции самосознания исследуются с позиции процесса формирования личности, когда самосознание исследуется как процесс, в котором человек познает себя и относится к себе [206].

В построение содержания профессионального самосознания включают процессы самопознания, саморазвития и самооценивания [206].

Самопознание - это процесс осознания человеком личностных и профессиональных интересов, склонностей, предпочтений, особенностей своего характера и темперамента [206].

Саморазвитие - это процесс целенаправленного формирования в себе качеств, необходимых для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности. Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе систему внешних и внутренних источников активности. Внешние источники (требования и ожидания общества, профессионального сообщества и т.д.) выступают в качестве основных, определяющих вектор необходимого саморазвития. Внутренние (личные) источники саморазвития - это убеждения человека, чувство долга, ответственность, профессиональная честь, здоровое самолюбие и т.п., все то, что стимулирует систему действий по самосовершенствованию.

Для развертывания процессов саморазвития и самосовершенствования большое значение имеет уровень сформированности самооценки. Самооценивание - сравнение результатов самопознания с имеющимся

представлением о профессиональных требованиях к дизайнерам, при этом соотнесение идеального «Я» с реальными обстоятельствами различного вида профессиональной деятельности позволяет человеку изменять и реализовать себя, предоставляет «личности возможности для самоактуализации» [206].

Таким образом, мы можем заключить, что *профессиональное самосознание дизайнера – это целостный образ, включающий в себя систему отношений и установок к себе как профессионалу*. В процессе формирования профессионального самосознания личности закладываются основы профессионального мировоззрения путем осознания норм, правил, выстраивания модели профессии как эталона для осознания личностных качеств, путем нахождения и определения данных качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным «эталонном» путем выработки приемов профессиональной самооценки. К характеристикам, позволяющим раскрыть уровень сформированности профессионального самосознания дизайнера можно отнести: стремление развивать себя как профессионала-дизайнера; изучение причин успеха в профессиональной деятельности дизайнера; осознание личностных качеств профессионала-дизайнера.

Анализ особенностей профессиональной деятельности дизайнера показывает, что по уровню развитости индивидуального стиля деятельности можно судить о степени реализованности человека в профессии дизайнера. В данном исследовании мы не будем подробно останавливаться на семантическом анализе определения «индивидуальный стиль деятельности дизайнера», а дадим следующую трактовку данного понятия: *индивидуальный стиль деятельности дизайнера - это материально зафиксированная система изобразительно-выразительных принципов проектно-художественного мышления, соизмеримо воспринимаемая всеми реципиентами (коллеги, заказчики, потребители), обладающими определенным уровнем эстетической чувствительности в области дизайна*.

При изучении *индивидуального стиля деятельности дизайнера* необходимо помнить, что в ходе проектной деятельности большую роль играет как аналитическая деятельность самого дизайнера, так и оценочные суждения профессионалов, мнение заказчиков и потребителей. И, кроме этого, чтобы *индивидуальный стиль деятельности дизайнера* развивался, стал узнаваемым,



необходимо регулярно демонстрировать результаты своей деятельности путем участия в конкурсах, олимпиадах, фестивалях различного уровня. Говоря по-другому, *индивидуальный стиль* имплицитно присутствует во всем, что связано с деятельностью дизайнера (непосредственно в процессе проектирования, презентации и оценке продукта проектной деятельности, в продукте проектной деятельности).

Продолжая, можно сказать, что в процессе самой деятельности дизайнера и ее результатах «хранится информация» индивида о профессиональном опыте, знаниях, умениях, навыках и т.д.

Таким образом, анализ характеристик процесса проектирования и его результатов дает нам возможность описать требования к результату в контексте индивидуального стиля проектирования дизайнера. К характеристикам, позволяющим «прочитать» *индивидуальный стиль деятельности* дизайнера в продуктах проектной деятельности относятся: новизна, уникальность, оригинальность; стилевое единство; колористическое единство; вид силуэта объемно-пространственной композиции; графическая манера; гибкость. Развитие *индивидуального стиля деятельности дизайнера* возможно определить через перечень отличий (свидетельства о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы), полученных за определенный период и через наличие различного уровня рецензий и отзывов.

Мы можем сказать, что построенная таксономия целей подобным образом не только отражает идеальную ситуацию личностного и профессионального развития специалиста, но и позволяет учитывать системы отношений жизнедеятельности, в которых находится личность и в которых реализуется ее профессиональная деятельность. И, самое главное, обращение к четким формулировкам целей, выраженным через результаты деятельности, позволяет прийти не только к объективной оценке профессиональных компетенций, но и позволяет в целом увеличить эффективность процесса формирования профессиональных компетенций дизайнера.

**Третье условие – процедура контрольно-оценочных мероприятий учебного процесса.**

Непрерывность процесса оценки достигается путем разработки графиков (матрицы) проведения контрольно-оценочных мероприятий, рассчитанных как

на весь срок обучения с семестровой градацией (внешняя оценка), так и с недельной градацией (внутренняя оценка). Процесс внутреннего оценивания строится внутри дисциплины. Цели, вид и продолжительность оценочных процедур доводятся до сведения студентов в начале каждого семестра.

График формирования компетенций является структурным компонентом программы формирования компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав паспорта компетенций. По определению Р.Н. Азаровой, Н.М. Золотаревой паспорт компетенции – это «обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы (ОПОП)» [8, с.7]. В паспорте компетенций нуждаются как преподаватели, так и студенты. В данном контексте паспорт компетенции следует рассматривать документом, позволяющим преподавателю систематизировать информацию о степени значимости компетенции для выпускника данной образовательной программы, ее структуре, возможных уровнях формирования. Для студентов паспорт компетенций служит в качестве справочника компетенций, отвечая на вопросы: «чему научиться и как этого достичь»; является своеобразным путеводителем по выбору инструментария для самооценки уровня сформированности компетенции и для планирования ее развития.

Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева определяют программу формирования компетенции как обоснованную совокупность содержания образования, методов и условий, обеспечивающих формирование компетенции заданного уровня [8]. Посредством программы формирования компетенции аккумулируется информация в заданных рамках: результаты обучения – методы обучения – методы оценки [8]. Программа позволяет интегрировать ответы на ряд вопросов: «какие образовательные траектории позволяют привести к достижению студентами минимально обязательного уровня сформированности компетенции? Каковы этапы формирования компетенции в вузе? На материале каких модулей, дисциплин, внеаудиторных мероприятий она формируется? Что нужно делать преподавателям и студенту для обеспечения формирования компетенции заданного уровня? Какие методы оценки?» [8].

Проведение оценочных процедур выполняется в соответствии с последовательностью формирования компетенций согласно традиционной схеме

видов контроля: текущий контроль знаний, промежуточный и итоговый. Каждый вид контроля преследует свои цели. Так, для текущего контроля важно оценить систематичность учебной работы студента в течение семестра, для промежуточного основной целью является проверка знаний студентов по теории и выявление навыков применения полученных знаний при решении практических задач за определенный учебный период, итоговый контроль фиксирует достигнутый результат обучения, являясь «государственной приемкой» выпускника, осуществляемой при участии внешних экспертов, в том числе работодателей.

В свою очередь, в текущем контроле, которым предусматривается проверка отдельных знаний, умений, навыков, компетенций студентов, полученных до начала обучения или во время обучения по дисциплине, выделяются следующие его виды: входной контроль, рубежный контроль, контроль остаточных знаний.

При входном контроле (входная диагностика) осуществляется проверка отдельных знаний, умений и навыков студента, определяющих актуальный уровень готовности студентов для изучения дисциплины.

При рубежном контроле организуется проверка отдельных знаний, умений и навыков студента, полученных в ходе обучения, рубежный контроль может включать несколько контрольных мероприятий, выстроенных в определенную логическую цепочку и имеющих конкретные сроки проведения согласно программе дисциплины и семестровыми графиками учебного процесса.

При контроле остаточных знаний выполняется повторная проверка отдельных знаний, умений и навыков студента, полученных в ходе обучения, которая проводится через некоторый период времени после обучения дисциплине в течение одного контрольного мероприятия.

Перечисленные виды контроля составляют иерархически преемственную совокупность относительно автономных подсистем, обеспечивающих достижение единой цели при сохранении своей специфики и своих составных частей. Для эффективного функционирования предложенной системы используется балльно-рейтинговая система. При этом под индивидуальным рейтингом обучающегося (англ. rating, от to rate – оценивать, ранжировать) «понимается индивидуальный числовой показатель интегральной оценки

достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных, квазипрактических и практических действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей» [117].

Введение рейтинговой системы стимулирует систематическую самостоятельную работу студентов, а также творческую работу студентов, выходящую за обязательный минимум учебной нагрузки; способствует индивидуализации обучения; улучшает управление учебным процессом; содействует улучшению методического обеспечения учебного процесса.

На сегодняшний момент имеется достаточное количество различных классификаций рейтингов. В данном исследовании была использована классификация по М.В. Калужской, О.С. Уколовой, И.Г. Каменских, согласно которой различают: рейтинг по академической успеваемости, отражающей уровень учебных достижений; олимпийский рейтинг, отражающий участие в любых интеллектуальных, творческих и спортивных мероприятиях; лидерский рейтинг, отражающий уровень социальной компетентности, общественную активность обучающихся; рейтинг званий и сертификатов, фиксирующий личные достижения в области искусства, науки и спорта, подтвержденные сертификатами [117].

Помимо выполнения функций контроля, рейтинговая система демонстрирует «прозрачную картину» работы обучающегося в семестре, а также составляет прогноз дальнейшей работы студента. Широкая шкала оценки позволяет каждому студенту найти своё индивидуальное место в итоговой рейтинговой таблице по результатам каждого семестра.

Выбор оценочных средств осуществляется по каждой теме (разделу) и/или совокупности тем (разделов). В основе выбора оценочных мероприятий внутренней оценки лежит следующее положение – профессиональные компетенции формируются только в процессе последовательно усложняющейся профессиональной деятельности: от деятельности репродуктивного характера к творческой деятельности, что достигается путем равномерного усложнения заданий. Остановимся более подробно на этом аспекте.

Репродуктивная деятельность понимается как достижение заранее известного результата путем повторения ранее отработанного метода, т.е. это деятельность, реализуемая при решении типовых, стандартных, проверенных задач в том числе лабораторных и практических работ, характеризующаяся наличием конкретной цели, определяемая количественными показателями, кроме этого, результат подобных действий не несет личного образа действующего. Ориентация на память также является одним из главных признаков репродуктивной деятельности. При этом следует понимать, что создание творческого проекта требует владения «изобразительным ремеслом», для чего необходимо тысячекратное упражнение в набросках и эскизах.

Творческой можно называть те виды деятельности, которые строятся не на копировании уже имеющийся образцов и в процессе выполнения которых человек создает новое для себя или для других людей. Но мы понимаем, что новое создается на основе комбинирования, варьирования уже имеющихся знаний, известных способов действий и т.д..

Творческую деятельность сложно регламентировать правилами, если же все-таки удастся выстроить регламентацию такой деятельности, то она «содержит в себе известную степень неопределенности». Творчество – это, прежде всего, деятельность, предполагающая самоорганизацию субъекта процесса.

Необходимо понимать, что репродуктивная и продуктивная (творческая) деятельности являются различными ступенями одного и того же процесса освоения.

Очевидно, что оценка эффективности репродуктивной деятельности тяготеет к традиционным методам оценки. Продуктивная же деятельность, определяемая новыми целями, новыми результатами, новыми способами их достижения, приводит к поиску новых методов оценки ее эффективности. Именно поэтому, на когнитивном этапе формирования профессиональных компетенций дизайнера предпочтительней использовать традиционные методы оценки, на последующих этапах (формирующем, творческом) - сочетание традиционных и инновационных методов.

Измерители нового поколения должны отвечать ряду требований:

1. Согласно Л.В. Шкериной, изменения в области оценки образовательных результатов связаны, прежде всего, с латентной природой проявления компетенций, когда компоненты компетенций могут проявляться только в определенных ситуациях, именно поэтому для их измерения требуются специально спроектированные условия, позволяющие «вовлекать студентов в определенную деятельность, носящую профессионально ориентированный характер». [275, с.3]. Оценить сформированность компетенций возможно только на основе осуществляемой деятельности: при выполнении проектов, решении различных проблемных задач, когда от обучающегося требуется интеграция знаний и накопленного опыта, подкрепленных «поведенческими характеристиками и индивидуальными возможностями». При разработке оценочных средств требуется также создать условия деятельности, позволяющие активировать мотивацию этой деятельности.

2. Согласно мнению И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, современное диагностическое средство - средство, построенное на основе не только выбора наиболее оптимального сочетания диагностических средств, но и их интеграции, рассматриваемой «не как сумма частей и их механическое соединение в единый инструментарий, а как их органическое взаимопроникновение» [104, с.38].

Оценочные средства имеют количественный и качественный характер. Количественные оценочные средства позволяют осуществить метрические оценки, посредством применения различных числовых шкал, разрешающие «дифференцировать различные величины переменной» [98, с.73].

Качественные оценочные средства представляются в виде дескрипторов, включающих слова или символы. Согласно мнению В.И. Звонникова, М.Б. Чельшковой, роль качественных оценочных средств в связи с введением компетентного подхода в профессиональном образовании будет возрастать [98].

В нашем понимании полная диагностика возможна только при использовании диагностических комплексов, включающих несколько видов измерителей и построенных на основе методов аутентичного оценивания. Подобные комплексы позволяют получить интегрированную оценку достижений дизайнера в единстве всех компонентов профессиональных компетенций.

3. При выстраивании процедуры оценивания должны быть учтены зависимости между образовательными технологиями и методами оценки сформированности компетенций, мы можем говорить о том, что формы контроля встраиваются в методики обучения, становятся своеобразным их продолжением. В этом контексте можно выделить три группы методов:

неимитационные активные методы, включающие эвристическую беседу, соревнования, круглый стол, конференции, выездные занятия с тематической дискуссией, олимпиады, практические групповые и индивидуальные упражнения, решение задач, семинары и т.д.;

имитационные методы (неигровые), включающие ситуационные решения, решения отдельных задач, обсуждения разработанных вариантов, конкурсы практических работ с обсуждением, кейс-методы, анализ конкретных ситуаций, письменные работы, дискуссии, моделирование производственных процессов, применение затрудняющих условий, тренинги и т.д.;

имитационные методы (игровые), включающие мозговой штурм, деловые игры, ролевые игры, оргдеятельностные игры, проблемно-деловые игры, блиц игры, дидактические игры, методы развивающей кооперации, игровое проектирование и т.д. [220].

Таким образом, системный и последовательный подход к разработке согласованного плана контрольно-оценочных мероприятий оценивания компетенций и адекватный выбор методов и оценочных средств могут не только значительно повысить результативность образовательного процесса, но и серьезно усилить влияние самого оценивания на развитие компетенций.

**Четвертое условие – партнерское участие работодателей в процессе диагностики образовательных результатов будущих дизайнеров**

Процессы глобализации экономики, всесторонней информатизации общества, повышения конкуренции на рынках капитала и товаров все это направляет работодателей к взаимодействию с образовательными организациями. Вузы и работодатели рассматривают сегодня звеньями одной цепи, при этом работодатели (предприятия, организации, органы государственной власти и др.), являющиеся основными внешними потребителями услуг высших учебных заведений, формулируют требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки профессиональных

кадров. Многие исследователи этого вопроса определяют действующую форму «социального взаимоотношения вузов с работодателями как конфликтную» [253, с.254-260]. Так, Е.В. Черемисина видит в несоответствии между результатами деятельности высшей школы и ожиданиями рынка труда – главную проблему современного развития российской профессиональной школы [267]. Среди основных вопросов взаимодействие вузов и работодателей, которые необходимо решать в самое ближайшее время, выделяются: построение нормативно-правовой базы, регламентирующей взаимодействие между работодателями и системой профессионального образования; формирование механизмов прогнозирования потребностей рынка труда; разрешение противоречий между спросом и предложением на рынке труда и рынке образовательных услуг.

На сегодняшний момент пока сложно говорить о разработанной научной основе взаимодействия учебных организаций с работодателями, однако многие образовательные организации накопили достаточный опыт такой работы, которая позволит, в конечном счете, сформировать это знание [127]. Согласно мнению В. Н. Сучкова, Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина взаимодействие работодателей и образовательных организаций – «это совокупность мероприятий, методов, моделей и средств, ориентированных на обеспечение и поддержание заданного уровня качества профессиональной подготовки на этапах: 1) формирования контингента студентов, 2) обучения и воспитания в учебном заведении, 3) трудоустройства и стажировки, а также повышения квалификации специалистов» [226, с.241-245].

В исследованиях Е.П. Илясова выделены три основные модели взаимодействия вузов и предприятий: традиционная (или консервативная), информационная и инновационная. Применение той или иной модели зависит от структуры подготовки специалистов в вузе [111].

Традиционная модель (Модель 1) взаимодействия вузов с предприятиями строится на основе установления и развития между ними партнерских отношений в различных вопросах подготовки кадров [111]. В этой модели особое место занимает организация и проведение различных видов практик (учебные, производственные, преддипломные). Помимо практик, партнерские отношения вузов и работодателей включают в себя практически все направления



деятельности вузов (целевая подготовка специалистов для предприятий; кадровое сопровождение внедряемых в производство технологий и разработок; стажировки и повышение квалификации преподавателей вузов на базе предприятий и организаций; открытие на предприятиях филиалов кафедр вузов и т.д. [111]).

Расширение процесса сотрудничества образовательных организаций с работодателями способствует диверсификации образовательных программ, тематики выпускных квалификационных работ, привлечение к образовательному процессу высококвалифицированных сотрудников предприятий и т. д., что, в свою очередь, «создает условия для расширения индивидуализации обучения, выбора студентами образовательных траекторий применительно к будущей профессиональной деятельности и позволяет уже в процессе обучения формировать профессиональную компетенцию каждого выпускника применительно к потребностям конкретного работодателя» [111].

Инновационная модель (Модель 2) строится на основе расширения партнерских отношений с работодателями в научной и научно-производственной сферах деятельности, что ведет не только к объединению научного потенциала вузов и предприятий-работодателей, но также содействует развитию новых наукоемких специальностей, «опирающихся на применение новейших технических средств, программного обеспечения и высоких технологий» [111].

В качестве основного механизма информационной модели (Модель 3) взаимодействия вузов с предприятиями-работодателями выступает процесс взаимного обмена информацией, включающей сведения о состоянии и перспективах развития рынка труда, требованиях к профессиональной подготовке специалистов, их личностным качествам и т.д. [111]. Информационная модель предполагает следующие действия: изучение изменений, происходящих на рынке труда, создание электронных баз данных открытого доступа, проведение презентаций предприятий, ярмарок вакансий и выпускников, организация различных конкурсов и соревнований и т. д. [111].

Е.А. Ефимова, анализируя взаимодействия работодателей с образовательными организациями, выделяет ряд этапов: этап разработки, реализации, совершенствования качества образовательного процесса и три

основные функции их совместного существования: прогностическую, преобразующую, экспертную [89].

Прогностическая функция реализуется на этапе разработки образовательного процесса посредством определения перспективных направлений развития соответствующей отрасли производства в специалистах определенного профиля в средней и дальней перспективе. Согласно мнению О.Я. Дымарской, к основным формам, позволяющим реализовать прогностическую функцию взаимодействия работодателей и высших учебных заведений, можно выделить: участие работодателей в разработке и внедрении образовательных стандартов нового поколения, профессиональных стандартов и пр.; прогнозирование потребностей в кадрах, т.е. саморегулирование рынка труда и рынка образовательных услуг (спрос/предложение); формирование работодателями заказа на подготовку кадров/переподготовку специалистов» [86, с.174-184].

Преобразующая функция (этап реализации) включает непосредственное участие работодателей в образовательном процессе. Привлекая работодателей к подготовке и реализации образовательного процесса, мы, тем самым, превращаем высшее профессиональное образование в открытую систему, которая способствует развитию новых типов связей (внешние социальные связи), которые, с одной стороны, повышают качество образования, а с другой – способствуют росту уверенности студентов в возможности эффективно реализовывать полученные знания в будущей профессиональной деятельности [253, с.254-260].

В контексте нашего исследования наибольший интерес вызывает реализация экспертной функции, которая включает оценку качества подготовки выпускников и студентов на этапе совершенствования, посредством традиционных и инновационных способов диагностики уровня сформированности компетенций студентов, которая осуществляется не только на этапе итоговой аттестации выпускников, но и на этапе текущей оценки.

В ходе работы при выявлении современных механизмов взаимодействия работодателей и вуза были выделены четыре группы направлений участия (реализующих три модели взаимодействия): совершенствование образовательного процесса; трудоустройство и повышение

конкурентоспособности обучающихся и выпускников; научная и инновационная деятельность; организационные мероприятия.

При выделении проблем взаимодействия образовательных организаций и работодателей, следует также коснуться следующего вопроса, когда работодатели, готовые к объединению с вузами, все - таки ожидают конкретных предложений по формам взаимодействия от учебных организаций. Подобное обстоятельство способствует повышению роли выпускающих и профильных кафедр, которые можно определить катализаторами социального диалога с работодателями, обеспечивающими формирование и укрепление партнерских отношений внутри системы «высшая профессиональная школа - работодатели». В этом направлении на кафедре Дизайна КФ МГЭУ накоплен значительный опыт, который выражается в организации совместной деятельности по различным направлениям. Направления деятельности по созданию системы эффективного взаимодействия кафедры Дизайна с предприятиями – работодателями представлены в Приложении В.

Можно констатировать, что эффективность взаимодействия работодателей и вузов в интересах повышения качества формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров значительно возрастет, если образовательные организации смогут реализовать перевод своих стратегических партнеров-работодателей из позиции сторонних наблюдателей в позицию заинтересованных участников образовательного процесса, всемерно способствующих становлению специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда.

На основании изложенного материала можно сделать вывод, что только сформированный механизм реализации перечисленных педагогических условий позволит говорить об эффективном внедрении междисциплинарного диагностического комплекса в процесс профессиональной подготовки дизайнера.

## **2.2. Методика организации междисциплинарного диагностического комплекса и его роль в формировании профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

В процессе исследования мы убедились, что оценивание на сегодняшний момент меняет свой характер и объединяет традиционные функции по оценке результатов с инновационными. Система оценивания становится самостоятельным элементом содержания высшего образования. Место, которое отводится процессу оценивания, в подготовке специалиста уникально, поскольку именно оценочный акт, являясь интегрирующим фактором профессионального образовательного пространства, позволяет увидеть основные проблемы профессионального образования и обеспечить обратную связь внутри его.

Современное оценивание мы понимаем как естественный механизм саморегуляции процесса формирования профессиональных компетенций, посредством включения в процесс оценивания междисциплинарного диагностического комплекса.

Оценивание посредством междисциплинарного диагностического комплекса представляется методикой обучения, позволяющей преподавателю через определенную совокупность методов и средств оценивания компонентов профессиональных компетенций, своевременно корректировать и направлять деятельность студента по заданной траектории, а для обучающегося – овладеть приемами адекватной самооценки, способствующей осознания себя как профессионала.

Понятие – междисциплинарный диагностический комплекс сложилось на основе следующих тезисов:

во-первых, формирование компетенций - многоэтапный и многоуровневый процесс, который не ограничивается рамками одной дисциплины.

во-вторых, отдельно взятую компетенцию оценить очень сложно, и если это и предлагается, это чаще всего искусственный процесс, не демонстрирующий истинную картину, поскольку компетенция оценивается в процессе деятельности, а главное, по результатам деятельности, где обычно задействована некоторое множество компетенций.

в-третьих, понятие «компетенция», в отличие от термина «квалификация», включает помимо профессиональных знаний и умений качества личности, способствующие качеству выполнения профессиональных задач (инициатива,

сотрудничество, коммуникативные способности, умение учиться, работать с информацией и т.д.) [63, с.130].

в-четвертых, в процессе выполнения терминологического анализа понятия «оценка (как процесс)» было выяснено, что понятие «оценка» от значения «отношение к явлениям, деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия нормам, целям», на современном этапе трансформируется в более широкое понятие, связанное с управлением качеством образовательными результатами, и включающее не только процесс сравнения результатов, но и множество других процессов, как то обоснование качества компетенций, на основе которого идет корректировка хода обучения, прогнозирование дальнейшего развития событий и т.д.. Современная оценка приобретает сложный диагностический характер, который требует использование интегрированных, связанных между собой определенными связями, оценочных средств.

Понятием «междисциплинарный диагностический комплекс» мы хотим подчеркнуть не только сложный, многоступенчатый процесс формирования компетенций, но и тесную связь между оценочными средствами, предложенными внутри него и направленными не только на оценку конкретных компетенций, но и способствующими реализации механизма саморегуляции процесса профессиональной подготовки дизайнера.

Таким образом, междисциплинарный диагностический комплекс – это интегративная дидактическая система, отражающая специфику профессиональной деятельности дизайнера, учитывающая интеграцию содержания учебных дисциплин, включающая методические и контрольные измерительные материалы, предназначенные для комплексной оценки уровня сформированности компетенций студентов.

Построение междисциплинарного диагностического комплекса опирается на ряд факторов: соблюдение последовательности проведения оценочных процедур, учитывающих поуровневое развитие компетенций; создание условий при оценке уровня компетенций максимально приближенных к будущей профессиональной дизайнерской практике; планирование результатов, соответствующих поставленным учебным целям занятия; наличие характерных

(традиционных) оценочных средств, применяемых для оценки эффективности определенных видов деятельности дизайнера; применение аутентичных оценочных средств (в контексте современного оценивания аутентичный процесс - это процесс когда обучающийся помещается в условия, максимально приближенные к требованиям реальной профессиональной жизни, благодаря чему повышается образовательная активность обучающего, «его уровень осознания им своих целей и возможностей самореализации»; инструментарий оценивания выбирается исходя из особенностей изучаемого материала, конкретной ситуации, а, главное, исходя из особенностей контингента обучающихся; многоступенчатость оценки (участие работодателей; взаимооценка; самооценка студента); использование индивидуальных и групповых оценок (экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.); единство используемых технологий для всех субъектов оценочного процесса (для обеспечения сопоставимости результатов оценивания); осуществление максимально частого оценивания; выработка чётких критериев оценивания; наличие определенного риска в методах оценки возможно минимизировать путем подробной проработки процедуры оценки; обязательное проведение по итогам оценивания анализа достижений, позволяющего выделить как положительные, так и отрицательные результаты, намечая пути дальнейшего развития.

По направлению подготовки 54.03.01. Дизайн для каждого семестра предлагается разработанный междисциплинарный диагностический комплекс, внутри каждого комплекса выделяют четыре организационных этапа его функционирования, соответствующие построению «петли качества образовательного процесса»: подготовительный модуль, модуль оценки, модуль коррекции, модуль формирования портфолио будущего дизайнера.

В исследовании в качестве примера (как наиболее типичного) был рассмотрен междисциплинарный диагностический комплекс, который реализуется в 4 семестре по направлению подготовки 54.03.01. Дизайн. Фрагмент междисциплинарного диагностического комплекса 4 семестра представлен в Приложении Г.

**Подготовительный модуль.** Содержание подготовительного модуля соответствует педагогическим условиям реализации междисциплинарного диагностического комплекса и включает составляющие: построение междисциплинарной интеграции, разработка таксономии целей, составление планов-графиков проведения оценочных мероприятий, формирование оценочного пакета (анкеты, опросники, тесты, кейсы и др.), построение рейтинговой системы оценки, организация сотрудничества с работодателями на этапе текущей и итоговой оценки и т.д., что было подробно рассмотрено в п.2.1. Уточним лишь ряд моментов.

Для осуществления междисциплинарной интеграции нами был предпринят сравнительный анализ дисциплин: «Проектирование», «Основы производственного мастерства», «Технологическое обеспечение дизайна среды», «Основы теории и методологии дизайн-проектирования», в ходе которого были уточнены темы внутри каждой из перечисленных дисциплин, была проведена перестановка отдельных учебных тем (для устранения дублирования), были разработаны ссылки на ранее изученный материал, были проведены организационные мероприятия, позволяющие улучшить педагогическое сотрудничество между преподавателями кафедры и преподавателями смежных кафедр (совместные методические семинары, заседания кафедр и т.д.).

Далее для профессиональных компетенций будущего дизайнера была разработана таксономия нормативных и индивидуально-личностных (вариативных) целей.

Графики (матрицы) проведения контрольно-оценочных мероприятий были выполнены с недельной градацией как внутри перечисленных дисциплин, так и между ними в соответствии с последовательностью формирования компетенций согласно традиционной схеме видов контроля (текущий, промежуточный, рубежный и итоговый).

На основе графиков (матриц) были определены оценочные методы и средства, для которых были сформированы ФОСы (анкеты, опросники, тесты, кейсы и др.).

Были внесены дополнения в систему рейтинговой оценки компетенций студентов университета.

Был утвержден план совместного сотрудничества кафедры с работодателями.

Подготовительный модуль обеспечивает эффективное функционирование всех этапов междисциплинарного диагностического комплекса путем разработки сопроводительных методических материалов, включающих ряд инструкций по организации и проведению контроля, разработанные бланки ответов, описание применяемых технологий контроля достижений, рекомендации по обработке первичных результатов контроля, шкалированию и оцениванию результатов и т.д.

**Модуль оценки** – основной модуль междисциплинарного диагностического комплекса. На основании предыдущих параграфов нам стало очевидно, что компетенцию нельзя наблюдать непосредственно, о ней можно сделать заключение только на основании осуществляемой субъектом профессиональной деятельности, а точнее ее результатов. Можно сказать, что для оценки компетенций специалиста необходимо определить некую совокупность различных видов деятельности, а также показателей качества ее исполнения, которые позволят сделать достоверные заключения о качестве профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Согласно мнению Н.Ф. Ефремовой, на сегодняшний момент «В ведущих европейских и американских университетах в основном используют модели комплексного, свободного, сравнительного, циклического контроля и метаконтроля» [90, с.8].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем процесс оценивания с точки зрения возможности целенаправленно формировать профессиональные компетенции будущего дизайнера на основе диагностики и мониторинга учебного процесса на всем его протяжении, путем оценивания всех продуктов учебно-профессиональной деятельности студента.

Внутри междисциплинарного диагностического комплекса выделяются два контура оценки - малый, соответствующий внутренней оценке (оценка сформированности компонентов компетенций) и большой - внешней оценке



(«сертификация» компетенций). Процесс внешней и внутренней оценок компетенций не могут быть изолированы друг от друга. Вместе они представляют собой систему оценочных процедур, определяемую нами в работе как естественный механизм саморегуляции процесса профессиональной подготовки студента, построенный на основе непрерывности процесса оценки, его профессиональной ориентированности, обратной связи между всеми участниками оценочного процесса, мгновенной корректировки обучения, интегративности оценочных средств, обязательной демонстрации динамики развития образовательных результатов студентов.

При построении оценки внутри диагностического комплекса за основу была взята процедура итоговой аттестации обучающихся, поскольку она, относясь к традиционным типам контроля, является одной из немногих, которая абсолютно адаптивна к новой компетентностной образовательной модели. Ее адаптивность выражается, прежде всего, в ее многокомпонентной и интегративной структуре, включающей оценку результатов различных видов учебной деятельности, направленных на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров, а также непосредственно освоение данных видов деятельности. На этапе итоговой государственной аттестации возможно организовать процесс не только корректного оценивания каждой компетенции по признакам проявления в форме трудовых функций, но и совокупности компетенций. Также процедура итоговой аттестации достаточно продолжительна по времени (6-8 месяцев). Кроме этого, итоговая аттестация обладает профессиональной ориентированностью «по умолчанию».

Профессиональная ориентированность разработанного диагностического комплекса достигается благодаря конструированию методов и оценочных средств в контексте будущей профессиональной деятельности дизайнера с учетом реальных производственных ситуаций (работа в дизайнерском бюро, работа с заказчиком, решение не только проектных задач, но и спорных, конфликтных ситуаций, решение организационных вопросов (организация выставок, оформление документов для участия в показах, конференциях, фестивалях) и т.д.). К оценочным средствам, в рамках которых возможно

моделирование реальных профессиональных ситуаций, относят деловые игры, кейс-технологии, метод проектов. При разработке подобных измерителей наиболее сложным вопросом остается то, что поставленные проблемы не имеют однозначного решения, для разработчика важно просчитать возможные ситуации. При этом основными преимуществами данных средств можно отнести: широкий спектр оцениваемых компетенций; возможность организации индивидуальных заданий; оценка не только результата, но и процесса. Применительно к процессу профессиональной подготовки дизайнера подобные оценочные средства включают индивидуальные творческие задания, итогом решения которых является определенный продукт с заданными свойствами.

В качестве примера в рамках нашего исследования, демонстрирующего интегративность и профессиональную ориентированность оценочных средств, предложен фрагмент контрольно-оценочных мероприятий, осуществляемых внутри дисциплины Б3.Б.3 Проектирование. Так, в соответствии с графиком контрольно-оценочных мероприятий по дисциплине Б3.Б.3 Проектирование студентами в 4 семестре выполняется курсовой проект, контроль за выполнением проекта производится согласно графику контрольных точек, которые соответствуют основным этапам проектирования (техническое задание, техническое предложение и т.д.), на каждом этапе предусмотрено использование определенного оценочного средства. На этапе технического задания предлагается написание эссе (основа для введения пояснительной записки проекта), технического предложения – выполнение презентации (обоснование моделей-аналогов и т.д.), в дальнейшем презентация может стать частью общей презентации проекта, контроль за выполнением эскизного и технического проектов проходит в форме открытого просмотра работ. На этапах технического предложения, эскизного и технического проектов контроль осуществляется в виде взаимоконтроля, обучающиеся заполняют специально разработанные бланки, возможно проведение круглого стола и т.д. Выполнение рабочей документации проекта контролируется преподавателем в личной беседе, также возможен взаимоконтроль путем организации работы «конструкторского бюро» из числа студентов. Формой защиты проекта также можно варьировать, она

может проходить по «классической схеме», в форме деловой игры, в виде «защиты на производстве» (форма контроля, когда защита проектов проходит в стенах дизайнерской фирмы) и т.д. В 4 семестре по дисциплине Б3.Б.2 Основы производственного мастерства предусмотрен зачет, который мы предлагаем провести в форме конференции, где будут звучать статьи, написанные по теме курсового проекта по дисциплине Б3.Б.3 Проектирование. С подробными инструкциями по написанию статьи студентам предлагают ознакомиться в начале семестра. Статьи могут быть написаны в соавторстве (группа студентов, студенты и преподаватель, студенты и работающий дизайнер, студенты и работодатель и т.д.). Этапы написания статьи контролируются преподавателем и студентом, путем заполнения журнала рекомендаций и рефлексивного дневника. Представленная многостадийность измерений значительно повышает достоверность принятых решений при оценочных процедурах, а также позволяет отслеживать динамику учебных и профессиональных достижений студентов на протяжении определенного промежутка времени.

Измерители внутри междисциплинарного диагностического комплекса, включающие различные оценочные средства, строятся на выборе системы показателей и критериев сформированности компетенций, а также использовании методов многомерного шкалирования. С учетом выше описанного в Приложении Г. в табличной форме была предложена характеристика оценочных средств, критериев и шкал оценки, включенных в состав междисциплинарного диагностического комплекса.

Процесс внешней оценки определяет уровень сформированности компетенции путем сравнения с принятыми нормами (нахождения соответствия), служит для проведения оценки нормативных целей профессиональной подготовки дизайнеров. Процесс внутренней оценки определяет соответствие индивидуально-личностным целям дизайнера, включающим динамику профессиональных достижений студентов и развитие их профессионального самосознания.

**Модуль коррекции.** Мы можем сказать, что движущей силой оценивания является налаженная обратная связь между субъектами оценивания,

выражающаяся, прежде всего, в информировании о результатах оценивания самих обучающихся, а также в возможности представления рекомендаций с целью оказания помощи обучающимся и дальнейшего выстраивания их образовательных траекторий. Коррекция результата формирования осуществляется посредством введения в образовательный процесс такого компонента как журнал рекомендаций.

В журнал рекомендаций заносятся предложения, которые были сформулированы на основе результатов, полученных в процессе внутренней оценки преподавателей и взаимооценки студентов. Посредством журнала рекомендаций выполняется необходимая корректировка обучения, идет построение индивидуальной траектории формирования компетентности дизайнера.

Благодаря журналу рекомендаций осуществляется наблюдение за продвижением обучающегося, выделяются основные пробелы и успехи в освоении различных способов профессиональной деятельности. В журнале рекомендаций для каждой дисциплины и практики предусмотрена своя страница, макет страницы представлен в Таблице 5.

Таблица 5 - Макет страницы журнала рекомендаций

Наименование дисциплины, практики					
Ф ИО эксперта	Время выполнения	Выявленные ошибки	Успехи в освоении различных способов профессиональной деятельности	Виды помощи, оказанные студенту	Рекомендации
1	2	3	4	5	6

Также в журнале рекомендаций предусмотрен раздел для фиксации видов помощи, которую оказывал преподаватель студенту, это выполняется для определения уровня самостоятельности выполнения заданий (проектов).

Рефлексивный дневник был веден в структуру внутренней оценки с целью развития профессионального самосознания будущего дизайнера.

«Рефлексия» - многоемкое и полифункциональное понятие, обладающие огромным количеством трактовок, однако в контексте нашей работы мы

придерживаемся следующего определения: рефлексия в деятельности – это процесс мысленного – предваряющего или ретроспективного – анализа какой-либо проблемы, затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения.

Для разрабатываемой нами структуры междисциплинарного диагностического комплекса особое значение имеют два компонента рефлексивного самоанализа: ретроспективный и предваряющий. Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов. Предваряющая рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

На сегодняшний момент предлагаются различные формы рефлексивного дневника. Форма рефлексивного дневника диагностического комплекса, предложенная в исследовании, была разработана на основе трёхчастного дневника, предложенного Ч. Форбсом [71, с.78-86].

Дневник заполняется студентами после завершения темы самостоятельно, и включает в себя по каждой теме три раздела, каждый из которых выполняет определенные функции. Первый раздел служит для фиксации реакции обучающихся на услышанное или прочитанное и представляет собой таблицу из двух граф: в первой записываются идеи или цитаты, во второй - комментарии к ним. Следующий раздел включает собственные размышления студентов на изучаемую тему. Третий раздел содержит письмо преподавателю с накопившимися вопросами и предложениями. Дневники рекомендуется использовать на протяжении всего курса. Макет страницы рефлексивного дневника представлен в Таблице 6.

Таблица 6 - Макет страницы рефлексивного дневника

Раздел 1	
Идеи или цитаты (что произвело наибольшее впечатление?)	Комментарии (что заставило меня обратить внимание на эту идею или записать именно эту цитату?)
Раздел 2	
Размышления на тему	
Раздел 3	
Письмо к преподавателю	

В свою очередь, включение в систематическую оценочную деятельность обучающихся рефлексивного дневника позволяет сформировать у них следующие способности: готовность к постоянному самостоятельному планированию, которая выражается в самостоятельном определении учебных-профессиональных задач, в выборе способа их решения и вообще – в организации своей учебно-профессиональной деятельности; готовность к самооценке результативности своей учебно-профессиональной деятельности – умение адекватно подойти к оценке своих учебных-профессиональных достижений, видеть свои слабые места, и самое главное – возможности четко определить, что нужно предпринять, чтобы улучшить собственные результаты.

Значительная роль в развитии этих способностей принадлежит положительной мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

**Модуль формирования портфолио будущего дизайнера** – это заключительный этап организационной структуры междисциплинарного диагностического комплекса. Портфолио объединяет результаты внешней и внутренней оценки сформированности профессиональных компетенций обучающихся и позволяет осуществлять демонстрацию динамики развития образовательных результатов студентов, строить прогнозы на дальнейшее развитие студентов.

На сегодняшний день под портфолио (от англ. Portfolio - портфель, папка для важных дел или документов) понимается набор документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о компетентности специалиста, это модель (заместитель специалиста), в кратком формате отражающая емкий состав

возможностей, знаний и опыта конкретного специалиста, уровень его профессионализма. Для дизайнеров портфолио - традиционный метод представления профессионала.

В российской педагогике серьезно обсуждается вопрос, связанный с развитием портфолио в сфере профессионального образования. Так данной проблеме посвящены диссертационные работы М.В. Бахарева, Н.М. Виштак, Е.В. Григоренко, В.В. Коршуновой, О.В. Никифорова, Е.Г. Угольниковой и ряда других авторов.

В отличие от традиционных методов, при работе с портфолио обучающийся в большей степени учится самостоятельно выстраивать собственную деятельность. В работах таких авторов как М.В. Бахарева, Н.В. Зеленко, И.А. Кныш, Е.Ю. Кудрявцева, Т.Г. Новикова, Ю.В. Харитонова и др. доказывается, что применение портфолио в современном образовании, значительно развивает субъектные качества личности, т.е. развиваются способности к самоорганизации и самооцениванию, что особенно ценно для деятельности дизайнера. Так, согласно Ю.М. Жукову, «современный подход к проблеме состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий, а диагностика ... как самодиагностика, самоанализ» [91].

Портфолио позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении как теоретических, так и практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения студентов в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

Наиболее важными особенностями портфолио, значимыми для нашего исследования и определяющими выбор именно этой технологии для оценки профессиональных компетенций, являются четкая структурная композиция, полнота отражения всех видов деятельности профессионала-дизайнера, результативно ориентированный контекст, динамичность компонентов. Вместе с тем, для соблюдения требования адекватности портфолио задачам оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера необходимо привести в

соответствие структуре портфолио структуре диагностируемым компетенциям. Рассмотрим три аспекта такого соответствия.

Во-первых, в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера портфолио – это способ фиксирования, накопления и интегрированного оценивания индивидуальных образовательных результатов субъекта в определенный период учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Такими результатами становятся интегрированные образования из знаний, умений и личностных качеств будущего специалиста, которые обеспечат успешность будущей профессиональной деятельности, т.е. компетенции. Поэтому процедура их оценивания заключается в возможности всестороннего отслеживания результатов деятельности, которые могут быть представлены в продуктах профессиональной деятельности разного уровня и содержания. Основным видом продукта профессиональной деятельности являются ее материализованные результаты - те объекты труда, на которые направлены усилия дизайнера. Как правило, объект труда – это внешне представляемая осязаемая реальность, с которой приходится иметь дело дизайнеру.

Материализованные результаты деятельности оформлены в материальной форме и воспринимаются с учетом тактильных, видео, аудио средств восприятия информации. Типология материализованных результатов представлена в Таблице 7.

Таблица 7 - Типология материализованных результатов как продуктов профессиональной деятельности дизайнера

<b>Типы материализованных результатов в портфолио</b>				
исследовательские	творческие	игровые	информационные	практико-ориентированные
научное сообщение, доклад, статья, программа и т.д.	эскиз, рисунок, изделие, видеотчет о экспедиции и т.д.	сценарии игр, инсценировок и т.д.	базы данных, презентация, реферат	изделия, макеты, модели и т.д.

Как было отмечено в п.2.1, анализ характеристик продуктов видов профессиональной деятельности дизайнера дает нам возможность описать



требования к результату в контексте индивидуального стиля проектирования дизайнера. В качестве примера можно представить перечень характеристик, позволяющих «прочитать» авторский стиль дизайнера в эскизе, рисунке, планшете.

Во-вторых, принципиально важным в оценке профессиональных компетенций является и вопрос качества процесса получения результата, связанного с критериями оптимальности и эффективности хода профессиональной деятельности.

Для объяснения авторской концепции оценки компетенций посредством портфолио можно прибегнуть к несложной аллегории, представив совокупность профессиональных компетенций будущего дизайнера в виде композиции оригинальных изящных сосудов. Внешняя оболочка-форма каждого сосуда хорошо видна и понятна, ее можно видеть, осязать и т.д., определить же содержание сосуда намного сложнее, оно скрыто от «посторонних глаз». Тем не менее, порой содержание является главным показателем качества. Поэтому, чтобы составить полное представление о сосудах и их композиции, необходимо внимательно изучить внешнюю оболочку (форму) и заглянуть внутрь сосуда (содержание). Так и при оценке компетенций осуществляется диагностика и формы (полученного итогового результата, объекта труда), и содержания (процесса получения результата). Сущностная особенность портфолио, выражающаяся в материализации его компонентов, детерминирует необходимость не только материального, но и идеального моделирования содержания получения итогового результата через систему сопроводительных материалов.

Под сопроводительными материалами мы понимаем описание хода и результата выполнения учебно-профессиональной деятельности, как правило, в портфолио эти материалы оформлены в виде пояснительных записок.

В-третьих, профессиональная компетенция – это ответ на запросы разных потребителей: от личности субъекта образовательного процесса, государства и общества до работодателя. В этой связи структурное наполнение портфолио должно удовлетворить всех заказчиков образовательных услуг, а значит,

предоставить возможность разноплановой оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера. В контексте наполнения структуры портфолио продуктами деятельности в его состав мы включаем документальные свидетельства о результатах, полученных в результате внешней экспертизы и саморефлексии.

Результаты оценки хода и результата деятельности составляют аналитическую деятельность субъектов учебно-профессиональной деятельности. Субъектом учебно-профессиональной деятельности, в первую очередь, является сам студент, производящий самоанализ и самооценку хода и результата учебно-профессиональной деятельности. Также важными являются оценочные суждения потенциальных потребителей результатов профессиональной деятельности специалиста, выступающих в качестве экспертов в диагностических процедурах. Роль преподавателя в процессе диагностики носит сквозной характер и рассматривается как средство обеспечения объективной оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера в контексте сравнения - работодатель-личность студента - преподаватель (общество и государство).

Экспертное оценивание заключается в описании учебно-профессиональной либо профессиональной деятельности субъекта профессионального образования, а также результатов этой деятельности внешними по отношению к ней лицам. Все итоги экспертной диагностики можно разделить на две группы. К первой группе, подтверждающей результаты экспертного оценивания, относятся *количественные внешние индикаторы*, подтверждающие документально какой-либо факт учебно-профессиональной деятельности субъекта профессионального образования. К их числу могут быть отнесены: выписки из журналов успеваемости, зачетные книжки; свидетельства о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д.; свидетельства участия в выставках, семинарах, научно-практических конференциях; дипломы профессиональных конкурсов, аттестаты и многое другое. Благодаря количественным внешним индикаторам формируется представление о формализованном результате экспертного оценивания.

Ко второй группе, назовем ее, *качественные аналитические индикаторы*, можно отнести документы, содержащие рецензии внешних экспертов на творческие работы, заключения экспертиз, отзывы преподавателей; характеристики с мест работ, учебы, стажировок и т.д. Качественные аналитические индикаторы демонстрируют содержательную часть результатов экспертного оценивания. Документальные свидетельства о результатах оценки перечислены в Таблице 8.

Таблица 8 - Документальные свидетельства о результатах оценки

<b>Количественные внешние индикаторы</b>	<b>Качественные аналитические индикаторы</b>
число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (внутри организации); число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (городские); число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (областные); число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (региональные); число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (республиканские); число свидетельств о достижениях, почетные грамоты, знаки отличия, титулы и т.д. (международные)	наличие положительных отзывов преподавателей; наличие положительных характеристик с мест работ, учебы, стажировок и т.д.; наличие документов, содержащих рецензии внешних экспертов на художественно-проектные работы; наличие ведомости о защите проекта (краткая характеристика проекта, оценка)

Взяв за основу изложенное выше, можно предложить принципиальную структуру портфолио, включающую следующие разделы:

введение, включающее наименование темы портфолио (темы междисциплинарного диагностического комплекса), описание проблемы, цели и задачи разработки портфолио, план работы над портфолио заданный период времени, состав материалов, включенных в портфолио;

основная часть портфолио включает разделы определенной структуры, согласно выбранной логике, разрабатываемое портфолио может состоять из трех разделов: материализованный результат, сопроводительные материалы, документальные свидетельства о результатах;

заключение включает итоговое эссе и сводную таблицу результатов – свидетельство о достижениях.

Работа с портфолио происходит по следующей схеме: подбор материалов в портфолио обучающийся осуществляет самостоятельно, разделы (материализованный результат, сопроводительные материалы, документальные свидетельства о результатах) должны пополняться согласно разработанным критериям.

Для каждого компонента портфолио были разработаны экспертные карты оценки профессиональных компетенций и шкалы соответствия баллов. Так, критерии оценки экспертной карты оценки компетенций студентов на основе материализованных продуктов портфолио разрабатывались посредством совместной работы преподавателей кафедры, студентов и потенциальных работодателей, поскольку каждая группа потребителей дизайна выражает свои ценности, тем самым определяя специфические требования к качеству материализованного продукта. В начале работы среди преподавателей кафедры, студентов, работодателей было проведено анкетирование, которое позволило выявить ряд признаков оценки материализованного продукта дизайнера, затем проранжированы и в заключение сформулированы основные критерии оценки. Отличительной особенностью представления критериев оценки работодателей можно определить их комплексность, т.е. большинство их (работодателей) при формулировке критериев отказались от глубокого дробления признака, так, например, критерий «соответствие задаче проекта» вобрал в себя и простоту восприятия (отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов), и стилистическое соответствие, и «наличие хорошей идеи», понимаемой как продуманность и взаимозависимость всех элементов проекта, а критерий «уникальность» следует воспринимать как создание нового, отсутствие «безотчетных и бесхитростных повторений» посредством, в том числе, художественной и образной выразительности. Необходимо также выделить критерий, который определили 90% работодателей и при этом он не был указан ни одним преподавателем - «затраченное время на дизайн», критерий, который часто является ключевым для работодателей и весьма неудобным для дизайнера.

Работодатели объяснили свою позицию следующим, что время, потраченное результативно - увеличивает ценность продукта и, наоборот, «творческие метания и поиск», финансируемые посредством проектом существенно подрывают положение и без того плохого дизайна. В ходе нашей работы данный критерий был заменен на «сроки выполнения проекта».

Внутри каждого раздела портфолио, наряду с экспертной оценкой, предусмотрена самооценка, оформленная в виде мини эссе (рефлексия осуществляемой деятельности, ее сильных и слабых сторон).

В итоговом эссе обучающейся (на основе рефлексивного дневника и журнала рекомендаций) анализирует определенный период своей жизни (семестр, учебный год), отмечает, какие важные события произошли в его жизни, выделяет успехи, анализирует причины неудач, предлагает пути их исключения в дальнейшей деятельности. Во второй части эссе делается детальный обзор своей деятельности по примерному плану: часто употребляемый стиль (карта стилей), предпочтительная техника исполнения проекта (краткая характеристика), карта колористического предпочтения. Итоговое резюме также оценивается.

Портфолио, выстроенное подобным образом, представляется целостной системной совокупностью материалов, разрабатываемых субъектом дизайн-деятельности в течение определенного промежутка времени. В основе отбора материалов портфолио, таким образом, лежат критерии, соответствующие как нормативным целям будущего дизайнера, так и индивидуально-личностным целям, включающие развитие профессионального самосознания, формирование индивидуального стиля деятельности, динамику профессиональных достижений.

Предлагаемый междисциплинарный диагностический комплекс разрабатывается внутри модуля или между дисциплинами, изучаемыми в одном семестре. Подводя итог, можно сказать, что междисциплинарный диагностический комплекс является частью целостной образовательной стратегии формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера. Комплекс находится в теснейшей связи с основными образовательными

направлениями и ориентирами, такими как виды профессиональной деятельности будущего дизайнера;

междисциплинарный диагностический комплекс за счет установления обратной связи между работодателями, преподавателями и студентами (малый и большой контуры оценки), за счет реализации непрерывности процесса оценки, его профессиональной ориентированности, мгновенной корректировки обучения, интегративности оценочных средств, обязательной демонстрации динамики развития образовательных результатов студентов выполняет функции управления процессом профессиональной подготовки дизайнера;

компоненты междисциплинарного диагностического комплекса дают представление о качестве профессиональных компетенций дизайнера. Внешняя оценка определяет «сертификацию» компетенций путем диагностики компонентов компетенций (нормативные цели), благодаря внутренней оценке раскрывается динамика формирования компетенций, развитие профессионального самосознания, формирование индивидуального стиля деятельности (вариативные цели). В этом аспекте междисциплинарный диагностический комплекс является ценным педагогическим средством для обеспечения эффективного процесса формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению междисциплинарного диагностического комплекса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров**

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка справедливости выдвинутой гипотезы, обоснованности теоретических положений диссертации, реализация и проверка эффективности разработанного междисциплинарного диагностического комплекса как механизма саморегуляции процесса формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера.

Опытно-экспериментальная работа носит комплексный характер, содержит методы исследования, предназначенные для проверки эффективности и конкретизации полученных результатов. Основными методами экспериментальной работы были выделены педагогическое наблюдение, анкетирование, методы экспертных оценок, обобщение результатов исследования, выражающееся в проведении сравнительного анализа на сопоставление результатов обучения до и после внедрения междисциплинарного диагностического комплекса. В процессе обработки и определения степени достоверности полученных данных были использованы методы математической статистики.

Внедрение междисциплинарного диагностического комплекса осуществлялось в условиях реализации ФГОС ВО «Дизайн» (Калужский институт (филиал) АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета). Во всех этапах эксперимента приняло участие 205 обучающихся очной и очно-заочной форм обучения, 6 преподавателей кафедры (2 доцента, 3 старших преподавателя, 1 ассистент кафедры Дизайна), 4 работодателя (креативный директор дизайн-студии, главный инженер предприятия по изготовлению мебели, руководитель конструкторского бюро, ведущий специалист студии ландшафтного дизайна).

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2011 по 2017 г. и включала три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап эксперимента проводился в сентябре 2011 г., 2012 г., 2013 г. На констатирующем этапе экспериментального исследования были сформированы контрольные (КГ) и экспериментальные группы (ЭГ) из числа студентов 1-го курса, обучающихся в институте: КГ-103 и ЭГ-102.

Констатирующий этап определял исходный уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1 (художественная деятельность), ПК-7 (проектная деятельность), ПК-10 (информационно-технологическая деятельность). Выбор компетенций соответствующих видов профессиональной деятельности будущих дизайнеров, исследуемых в эксперименте, не был случаен, поскольку именно эти виды деятельности

(художественная, проектная, информационно-технологическая) направлены непосредственно на получение продукта дизайнерской деятельности. Виды деятельности (организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая) не менее важны для современного дизайнера, но скорее связаны с организационной стороной дизайнерского процесса и его трансляцией.

Несмотря на различную подготовку студентов 1 курса (выпускники общеобразовательных школ с художественной и без художественной подготовки, выпускники колледжа культуры и т.д.), для оценки их уровня сформированности компонентов мы воспользовались единой совокупностью критериев, выявленных на основе разработанной нами таксономии целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров (п.2.1).

Для диагностики личностно-мотивационного компонента использовались: морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) [158, с.63]; опросник по оценке уровня притязаний В.К. Гербачевского [158, с.63]; опросник Е.М. Павлютенкова «Основные мотивы выбора профессии»; методика диагностики склонности к исполнительскому или творческому труду А.Г. Грецова.

Для диагностики познавательного компонента применялись тестовые задания закрытого типа с одним и несколькими правильными вариантами ответа.

Сформированность действий по видам деятельности (художественная, проектная, информационно-технологическая) определялась по результатам выполнения респондентами творческого задания. Для диагностики креативно-деятельностного компонента обучающихся использовалось экспертное оценивание. Экспертное оценивание строится на основании знаний эксперта о диагностируемом объекте, о процессах, в нем протекающих. При условии выделения совокупности критериев и показателей качества исследуемого объекта, также возможно проведение прогнозирования изменений данного объекта в зависимости от изменения внешних условий.

Сущность метода экспертного оценивания можно определить как проведение экспертами интуитивно – логического анализа, в основе которого лежат способы «аккумуляции» научных знаний и практического опыта в



определенной профессиональной области. Особое внимание уделяется правильной организации непосредственно процедуры экспертного оценивания, позволяющей эксперту изложить свои оценочные суждения об уровне сформированности профессиональной компетентности. Помимо индивидуальных оценок, при экспертном оценивании предполагается использовать групповые оценки и взаимооценки. Для этого в качестве экспертов к оценке компетенций специалиста на современном этапе привлекаются не только работники системы образования, но и работодатели, ведущие специалисты оцениваемого направления, а также сами обучающиеся. Подобные действия позволяют максимально приблизить процедуру оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера к условиям их будущей профессиональной практики.

Для диагностики рефлексивного компонента использовались: методика определения индивидуальной меры рефлексивности (В.В. Пономарева, А.В. Карпов) [158, с.61]; методика диагностики способности к самопознанию А. И. Красило «Что значит познать себя?»; методика диагностики способности к саморазвитию, самообразованию (В. И. Андреев); тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалев); методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко).

Для использования математического аппарата в процессе статистической обработки результатов были переведены выделенные критерии и показатели в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее определенным оценкам (баллам):

2 балла	Повышенный уровень сформированности компонента профессиональной компетенции по рассматриваемому критерию
1 балл	Базовый уровень сформированности компонента профессиональной компетенции по рассматриваемому критерию
0 баллов	Пороговый уровень сформированности компонента профессиональной компетенции по рассматриваемому критерию

Результаты диагностики уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций (ПК-1 (художественная деятельность), ПК-7 (проектная деятельность), ПК-10 (информационно-технологическая

деятельность) у студентов 1 курса на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 9.

На констатирующем этапе эксперимента при диагностике личностно-мотивационных компонентов были сделаны выводы о социальной незрелости респондентов, неумении сопоставлять цели формирования профессиональных компетенций с глобальными целями жизни и недооценке роли профессиональных видов деятельности в будущей жизни. В ходе диагностики познавательного компонента было определено, что студентами допускаются грубые ошибки в использовании профессиональной терминологии; демонстрируют слабое знание основного содержания учебных дисциплин. В процессе выполнения творческих заданий у студентов были отмечены: излишняя скованность в принятии решений; недостаточно развитые умения, слабо выраженной индивидуальности, стереотипности мышления, отсутствие понимания композиционной целостности произведения и восприятие колористического строя. Анализ результатов диагностики рефлексивных компонентов профессиональных компетенций позволил сделать вывод о низкой степени развития у респондентов рефлексивных навыков, что выражалось, прежде всего, в неумении адекватно оценивать свои достижения и ошибки с учетом реальной ситуации, в слабом самоанализе по выделению в себе «сильных» и «слабых» профессиональных и личных качеств.

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в определении эффективности предложенных нами педагогических условий (2.1.) реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров. В процессе всего периода эксперимента обучающиеся экспериментальных групп работали с междисциплинарными диагностическими комплексами: в соответствии с планом-графиком проведения контрольно-оценочных мероприятий студенты выполняли задания, проводили самообследования, результаты которых заносили в рефлексивные дневники; выполняли действия, связанные с оформлением портфолио (выполняли краткие аннотации своих работ, оформляли фотоальбомы и т.д.). Контрольные группы проходили обучение в штатном режиме.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы нами проверялась эффективность разработанного междисциплинарного диагностического комплекса на предмет диагностики – компонентов профессиональных компетенций будущих дизайнеров и комплекса выявленных педагогических условий. В ходе работы проводились повторные замеры показателей компонентов профессиональных компетенций. Результаты приведены в таблице 10.

Был осуществлен сравнительный анализ результатов начальной и повторной диагностики сформированности компонентов профессиональных компетенций у студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты приведены в Таблицах 11-13.

Данные, приведенные в Таблицах 11-13, демонстрируют позитивные изменения в уровне сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 (художественная, проектная, информационно-технологическая деятельность) будущих дизайнеров. Так, количество студентов в ЭГ с пороговым уровнем компонентов компетенций сократилось на 34 - 42% (ПК-7 познавательный компонент – 42 %; ПК-1 креативно-деятельностный- 41%, ПК-10 рефлексивный компонент – 40 %), в КГ сократилось не так существенно 5 - 9%. Количество студентов с базовым уровнем компонентов компетенций в ЭГ увеличилось на 9-31% (ПК-1 познавательный компонент – 31 %, креативно-деятельностный- 27%, рефлексивный – 26%; ПК-7 креативно-деятельностный - 26%), в КГ увеличилось на 4 - 10%, кроме этого количество студентов в КГ с базовым уровнем креативно-деятельностного компонента компетенции ПК-7 сократилось на 10%, креативно-деятельностного компонента компетенции. ПК-10 – на 5%. При этом количество студентов, показавших высокий уровень компонентов компетенций, в ЭГ увеличилось на 9-33% (ПК-1 личностно-мотивационный компонент – 30 %; ПК-10 познавательный компонент – 33 %), а в КГ – увеличилось на 1- 15% (креативно-деятельностный компонент ПК-7- 15%), количество студентов с повышенным уровнем личностно-мотивационного, креативно-деятельностного, рефлексивного компонентов ПК-7, ПК-10 осталось на прежнем уровне, а количество студентов с повышенным уровнем познавательного компонента ПК-10 уменьшилось на 3%, личностно-мотивационного компонента ПК-1, ПК-7 уменьшилось соответственно на 2, 4%.

Все это говорит о наличии положительной зависимости между уровнем сформированности компонентов профессиональных компетенций и внедрением междисциплинарного диагностического комплекса внутри учебного процесса по подготовке будущих дизайнеров.

Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента осуществлялась с помощью программного обеспечения SPSS – компьютерной программы, предназначенной для статистической обработки данных при проведении прикладных исследований в социальных науках. Для каждой изучаемой переменной определялись среднее ( $Mx$ ) и стандартное отклонение ( $\sigma$ ). Проверка данных на нормальность распределения осуществлялась по критерию Колмогорова-Смирнова, сравнение контрольной и экспериментальной групп выполнялось по критерию Манна-Уитни для независимых выборок (контрольная и экспериментальная группы до и после эксперимента), по критерию Вилкоксона для зависимых выборок (контрольная группа до и после эксперимента; экспериментальная группа до и после эксперимента). Результаты статистического анализа уровней сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 будущих дизайнеров на различных этапах эксперимента представлены в таблице 14.

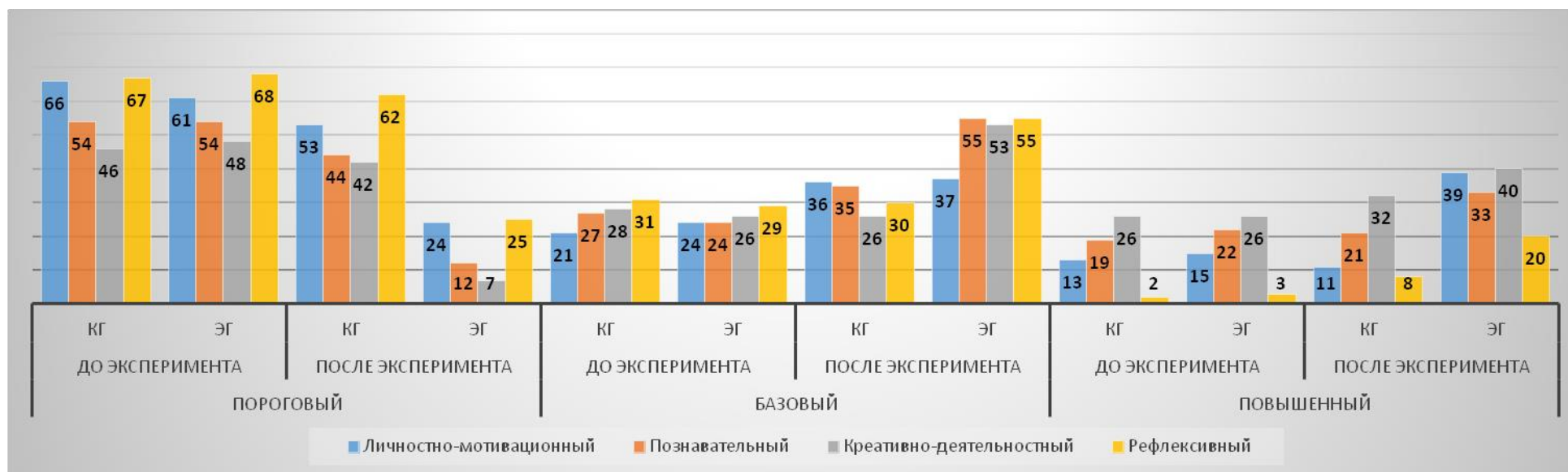
Таблица 9 - Результаты сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 (художественная, проектная, информационно-технологическая деятельность) контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

комп етенц ия	компоненты	пороговый				базовый				повышенный			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ПК-1	Личностно-мотивационный	63	66	58	61	20	21	23	24	12	13	14	15
	Познавательный	51	54	51	54	26	27	23	24	18	19	21	22
	Креативно-деятельностный	44	46	46	48	27	28	25	26	24	26	24	26
	Рефлексивный	64	67	65	68	30	31	28	29	1	2	2	3
ПК-8	Личностно-мотивационный	61	59	60	59	29	28	25	24	13	13	17	17
	Познавательный	56	54	54	53	26	25	24	24	21	21	24	23
	Креативно-деятельностный	50	49	48	47	39	38	27	26	14	13	27	27
	Рефлексивный	68	67	67	66	25	24	26	26	10	9	7	8
ПК-9	Личностно-мотивационный	66	71	62	67	18	19	20	22	8	10	10	11
	Познавательный	66	71	60	65	10	11	18	19	16	18	14	16
	Креативно-деятельностный	52	56	55	60	20	22	21	23	20	22	16	17
	Рефлексивный	70	76	70	76	14	15	14	15	8	9	8	9

Таблица 10 - Результаты сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 (художественная, проектная, информационно-технологическая деятельность) контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента

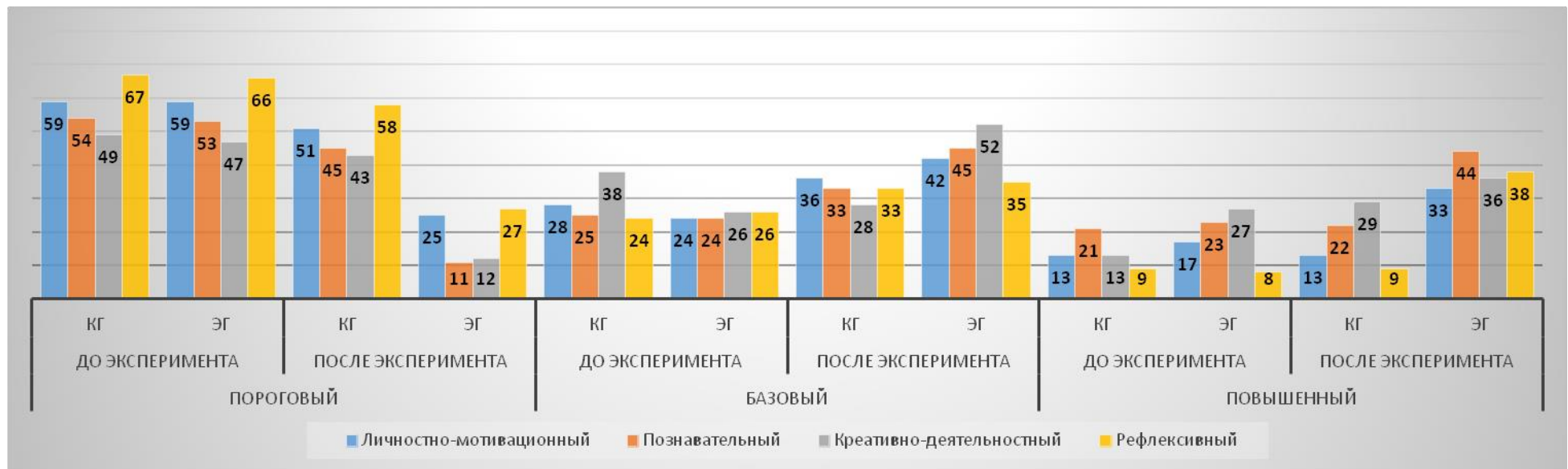
комп етенц ия	компоненты	пороговый				базовый				повышенный			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ПК-1	Личностно-мотивационный	50	53	23	24	34	36	35	37	11	11	37	39
	Познавательный	42	44	11	12	33	35	52	55	20	21	32	33
	Креативно-деятельностный	40	42	7	7	25	26	50	53	30	32	33	40
	Рефлексивный	59	62	24	25	29	30	52	55	7	8	19	20
ПК-7	Личностно-мотивационный	53	51	26	25	37	36	43	42	13	13	33	33
	Познавательный	46	45	11	11	34	33	46	45	23	22	45	44
	Креативно-деятельностный	44	43	12	12	29	28	53	52	30	29	38	36
	Рефлексивный	60	58	28	27	34	33	36	35	9	9	40	38
ПК-10	Личностно-мотивационный	62	65	28	31	22	24	34	37	10	11	30	32
	Познавательный	58	63	18	20	14	15	30	32	20	22	44	48
	Креативно-деятельностный	56	61	19	21	16	17	40	43	20	22	33	36
	Рефлексивный	74	80	32	36	10	11	30	32	8	9	30	32

Таблица 11 - Результаты сформированности компонентов профессиональной компетенции ПК-1 (художественная деятельность) контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах эксперимента



	Пороговый								Базовый								Повышенный							
	до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Л.	63	66	58	61	50	53	23	24	20	21	23	24	34	36	35	37	12	13	14	15	11	11	37	39
П.	51	54	51	54	42	44	11	12	26	27	23	24	33	35	52	55	18	19	21	22	20	21	32	33
К.	44	46	46	48	40	42	7	7	27	28	25	26	25	26	50	53	24	26	24	26	30	32	33	40
Р.	64	67	65	68	59	62	24	25	30	31	28	29	29	30	52	55	1	2	2	3	7	8	19	20

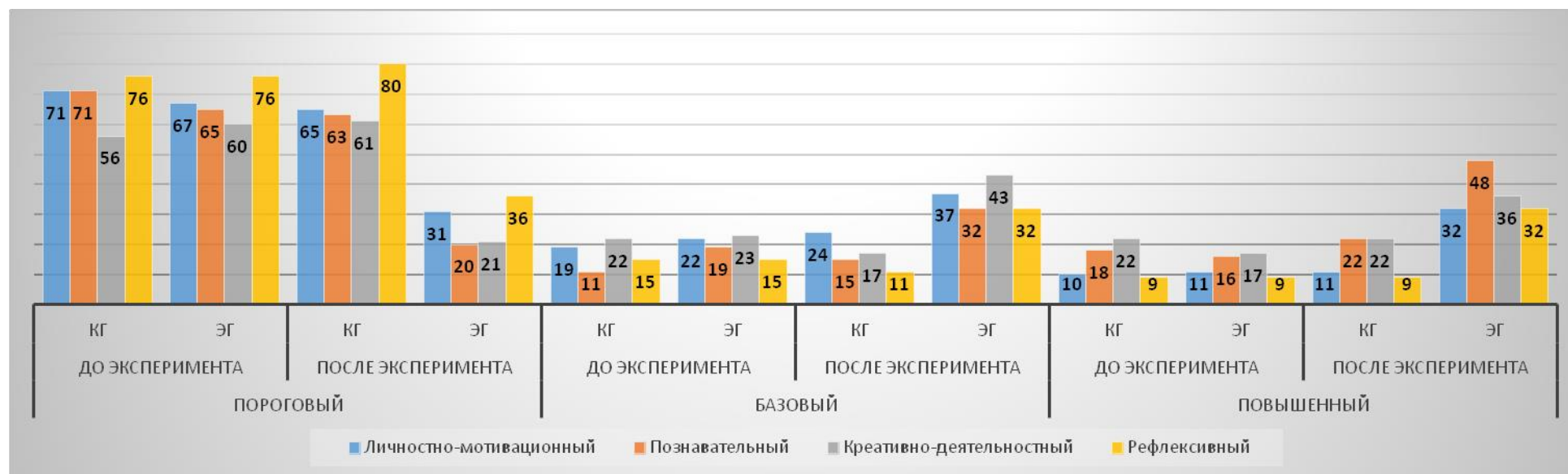
Таблица 12 - Результаты сформированности компонентов профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность) контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах эксперимента



	Пороговый								Базовый								Повышенный							
	до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Л.	61	59	60	59	53	51	26	25	29	28	25	24	37	36	43	42	13	13	17	17	13	13	33	33
П.	56	54	54	53	46	45	11	11	26	25	24	24	34	33	46	45	21	21	24	23	23	22	45	44
К.	50	49	48	47	44	43	12	12	39	38	27	26	29	28	53	52	14	13	27	27	30	29	38	36
Р.	68	67	67	66	60	58	28	27	25	24	26	26	34	33	36	35	10	9	7	8	9	9	40	38



Таблица 13 - Результаты сформированности компонентов профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность) контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах эксперимента



	Пороговый								Базовый								Повышенный							
	до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента				до эксперимента				после эксперимента			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Л.	66	71	62	67	62	65	28	31	18	19	20	22	22	24	34	37	8	10	10	11	10	11	30	32
П.	66	71	60	65	58	63	18	20	10	11	18	19	14	15	30	32	16	18	14	16	20	22	44	48
К.	52	56	55	60	56	61	19	21	20	22	21	23	16	17	40	43	20	22	16	17	20	22	33	36
Р.	70	76	70	76	74	80	32	36	14	15	14	15	10	11	30	32	8	9	8	9	8	9	30	32

Статистический анализ результатов исследования по показателям компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 (художественная, проектная и информационно-технологическая деятельность) позволил выявить отсутствие статистически значимых отличий между оценками в КГдо и ЭГдо эксперимента и значимые различия между данными показателями после эксперимента (критерий U- Манна-Уитни,  $p > 0,05$ ;  $p \leq 0,05$  соответственно).

Между КГдо и КГпосле получены статистически значимые отличия по познавательному и рефлексивному компонентам профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность); познавательному, креативно-деятельностному и рефлексивному компонентам профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7 (художественная, проектная деятельности) (критерий T-Вилкоксона,  $p \leq 0,05$ ). Для ЭГдо и ЭГпосле выявлены статистически значимые отличия по всем компонентам профессиональных компетенций (критерий T-Вилкоксона,  $p \leq 0,001$ ). Фрагмент статистической обработки представлен в Приложении Д.

В процессе формирующего эксперимента нас также интересовал вопрос, связанный с изменениями, происходящими в структуре профессиональных компетенций у студентов контрольной и экспериментальной групп, посредством взаимного влияния компонентов внутри компетенций до и после формирующего эксперимента. Качественные изменения в структуре профессиональных компетенций были определены посредством проведения корреляционного анализа до и после формирующего эксперимента на основе критерия Спирмана.

В качестве примера представлен корреляционный анализ компонентов профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность) в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах до и после эксперимента в Таблицах 15-18.

Анализ матриц показал, что преобладает положительный знак корреляции, между компонентами внутри профессиональных компетенций

Таблица 14 - Статистический анализ уровней сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

компонент		ПК-1 (художественная деятельность)				ПК-7 (проектная деятельность)				ПК-10 (информационно-технологическая деятельность)			
		до эксперимента)		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Личностно-мотивационный	$M_x$	<b>0,72</b>	<b>0,73</b>	<b>0,76</b>	<b>0,93</b>	<b>0,71</b>	<b>0,70</b>	<b>0,75</b>	<b>0,91</b>	<b>0,79</b>	<b>0,81</b>	<b>0,81</b>	<b>1,08</b>
	$\sigma$	0,50	0,49	0,52	0,46	0,50	0,49	0,51	0,46	0,53	0,50	0,50	0,47
Познавательный	$M_x$	<b>0,82</b>	<b>0,82</b>	<b>0,88</b>	<b>1,05</b>	<b>0,81</b>	<b>0,79</b>	<b>0,87</b>	<b>1,04</b>	<b>0,92</b>	<b>0,93</b>	<b>0,96</b>	<b>1,18</b>
	$\sigma$	0,50	0,48	0,51	0,43	0,49	0,48	0,50	0,44	0,53	0,50	0,49	0,45
Креативно-деятельностный	$M_x$	<b>0,93</b>	<b>0,94</b>	<b>0,97</b>	<b>1,14</b>	<b>0,92</b>	<b>0,93</b>	<b>0,96</b>	<b>1,13</b>	<b>1,04</b>	<b>1,06</b>	<b>1,11</b>	<b>1,30</b>
	$\sigma$	0,55	0,53	0,53	0,43	0,54	0,53	0,52	0,44	0,61	0,58	0,57	0,42
Рефлексивный	$M_x$	<b>0,57</b>	<b>0,60</b>	<b>0,65</b>	<b>0,77</b>	<b>0,57</b>	<b>0,58</b>	<b>0,65</b>	<b>0,76</b>	<b>0,66</b>	<b>0,70</b>	<b>0,74</b>	<b>0,90</b>
	$\sigma$	0,46	0,48	0,49	0,37	0,46	0,48	0,49	0,37	0,49	0,52	0,53	0,37

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа;  
 $M_x$  - стандартное,  $\sigma$  – среднее квадратичное отклонение

выявлены умеренные связи ( $0,3 \leq r \leq 0,699$ ) и слабые связи ( $r \leq 0,299$ ).

Таблица 15 - Корреляция компонентов ПК-7 (проектная деятельность) КГ до эксперимента

по			л.	п.	к.	р.
Спирмену	л.	Коэффициент корреляции	1,000	,206(*)	,138	,156
		Знч. (2-сторон)	.	,046	,186	,133
		N	103	103	103	103
	п.	Коэффициент корреляции	,206(*)	1,000	,447	,442
		Знч. (2-сторон)	,046	.	,652	,171
		N	103	103	103	103
	к.	Коэффициент корреляции	,138	,447	1,000	,329
		Знч. (2-сторон)	,186	,652	.	,684
		N	103	103	103	103
	р.	Коэффициент корреляции	,156	,442	,329	1,000
		Знч. (2-сторон)	,133	,171	,684	.
		N	103	103	103	103

Примечание:

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Таблица 16 - Корреляция компонентов ПК-7 (проектная деятельность) КГ после эксперимента

по			л.	п.	к.	р.
Спирмену	л.	Коэффициент корреляции	1,000	,247	,326(*)	,053
		Знч. (2-сторон)	.	,098	,027	,624
		N	103	103	103	103
	п.	Коэффициент корреляции	,247	1,000	,690(**)	,498(*)
		Знч. (2-сторон)	,098	.	,000	,045
		N	103	103	103	103
	к.	Коэффициент корреляции	,326(*)	,690(**)	1,000	,520(**)
		Знч. (2-сторон)	,027	,000	.	,000
		N	103	103	103	103
	р.	Коэффициент корреляции	,053	,498(*)	,520(**)	1,000
		Знч. (2-сторон)	,624	,045	,000	.
		N	103	103	103	103

Примечание:

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Таблица 17 - Корреляция компонентов ПК-7 (проектная деятельность) ЭГ до эксперимента

по			л.	п.	к.	р.
Спирмену	л.	Коэффициент корреляции	1,000	,000	,169	,323(**)
		Знч. (2-сторон)	.	,999	,090	,001
		N	102	102	102	102
	п.	Коэффициент корреляции	,000	1,000	,434	,382
		Знч. (2-сторон)	,999	.	,632	,412
		N	102	102	102	102
	к.	Коэффициент корреляции	,169	,434	1,000	,433
		Знч. (2-сторон)	,090	,632	.	,181

	N	102	102	102	102
<b>р.</b>	Коэффициент корреляции	,323(**)	,382	,433	1,000
	Знч. (2-сторон)	,001	,412	,181	.
	N	102	102	102	102

Примечание:

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Таблица 18 - Корреляция компонентов ПК-7 (проектная деятельность) ЭГ после эксперимента

по		л.	п.	к.	р.	
Спирмену	<b>л.</b>	Коэффициент корреляции	1,000	,636(**)	,485(**)	,640(**)
		Знч. (2-сторон)	.	,000	,000	,000
		N	102	102	102	102
	<b>п.</b>	Коэффициент корреляции	,636(**)	1,000	,533(**)	,669(**)
	Знч. (2-сторон)	,000	.	,000	,000	
	N	102	102	102	102	
	<b>к.</b>	Коэффициент корреляции	,485(**)	,533(**)	1,000	,573(**)
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	.	,000	
	N	102	102	102	102	
	<b>р.</b>	Коэффициент корреляции	,640(**)	,669(**)	,573(**)	1,000
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	,000	.	
	N	102	102	102	102	

Примечание:

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Графическое представление корреляционных зависимостей позволили представить в графической форме структуру профессиональной компетенций ПК-7 (проектная деятельность) в Таблице 19.

Таблица 19 - Графическое представление структуры профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность)

До эксперимента		После эксперимента	
КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Примечание:			
л.- личностно-мотивационный компонент; п.- познавательный компонент;		к. - креативно-деятельностный компонент; р.- рефлексивный компонент;	
- $p \leq 0,01$ - $p \leq 0,05$			

Качественный анализ структуры профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность) показывает, что в экспериментальной группе после

эксперимента между всеми компонентами уровень статистической значимости связей соответствует  $p \leq 0,01$ . В контрольной группе после эксперимента между личностно-мотивационным и познавательным компонентами данный уровень составляет  $p \leq 0,05$ ; между остальными компонентами -  $p \leq 0,01$ , это говорит о том, что наблюдаемый процесс интеграции между компонентами внутри профессиональной компетенции ПК-7 у студентов экспериментальной группы опережает подобный процесс у студентов контрольной группы.

Можно сделать вывод, что на этапе формирующего эксперимента в уровне сформированности всех компонентов структуры профессиональных компетенций будущих дизайнеров экспериментальной группы произошли значимые изменения, которые свидетельствуют о их развитии. Благодаря нелокальному характеру взаимодействия компонентов внутри профессиональных компетенций развивается процесс их интеграции, усиливается взаимовлияние компонентов. Интеграция компонентов компетенции означает переход на иной уровень ее формирования.

Таким образом, многолетний педагогический эксперимент подтвердил, что реализация междисциплинарного диагностического комплекса в учебном процессе оценивается как значимое явление для личностного и профессионального развития будущих дизайнеров, поскольку разработанный комплекс позволяет управлять процессом формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров путем построения непрерывности процесса оценки (оценка имплицитно присутствует на протяжении всего учебного процесса), реализации обратной связи между всеми участниками оценочного процесса, выполнения мгновенной корректировки обучения, конструирования интегрированных оценочных средств, организации обязательной демонстрации динамики развития образовательных результатов студентов, позволяющей строить прогноз на дальнейшее развитие обучающегося.

Вместе с тем проведенный эксперимент выявил ряд проблем в работе междисциплинарного диагностического комплекса (как основы модели). Данное обстоятельство актуализирует дальнейшее изучение поднятой в диссертационном исследовании проблемы.

## Выводы по второй главе

В процессе реализации экспериментальной проверки эффективности междисциплинарного диагностического комплекса в формировании профессиональных компетенций будущих дизайнеров нами были сделаны следующие выводы:

1. Под педагогическими условиями выделяется компонент теоретической модели формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, включающий совокупность необходимых предварительных мер, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты модели и способствующий успешному «вживлению» в эту модель междисциплинарного диагностического комплекса. К таким условиям мы относим: 1. Междисциплинарная интеграция специальных дисциплин как фактор построения диагностики профессиональных компетенций будущих дизайнеров; 2. Таксономия целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров; 3. Процедура контрольно-оценочных мероприятий учебного процесса; 4. Партнерское участие работодателей в процессе диагностики образовательных результатов будущих дизайнеров.

2. Междисциплинарный диагностический комплекс – это интегративная дидактическая система, включающая методические и контрольные измерительные материалы, и отражающая специфику профессиональной деятельности дизайнера, учитывающая интеграцию содержания «родственных» учебных дисциплин, предназначенная для комплексной оценки уровня сформированности компонентов компетенций студентов.

Процесс функционирования междисциплинарного диагностического комплекса включает четыре организационных модуля: подготовительный модуль, модуль оценки, модуль коррекции, модуль формирования портфолио будущего дизайнера.

Подготовительный модуль междисциплинарного диагностического комплекса обеспечивает эффективное функционирование всех модулей

комплекса и включает: построение междисциплинарной интеграции, разработку таксономии целей, составление планов-графиков проведения оценочных мероприятий, формирование оценочного пакета (анкеты, опросники, тесты, кейсы и др.), организация сотрудничества с работодателями на этапе текущей и итоговой оценки и т.д.

Модуль оценки междисциплинарного диагностического комплекса включает внутреннюю оценку (оценка сформированности компонентов компетенций) и внешнюю оценку («сертификация» компетенций). Совокупность процессов внешней и внутренней оценок определяется как естественный механизм саморегуляции процесса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Движущей силой оценивания внутри междисциплинарного диагностического комплекса является налаженная обратная связь между субъектами оценивания. Коррекция результата формирования осуществляется посредством введения в учебный процесс журнала рекомендаций и рефлексивного дневника.

Журнал рекомендаций представляет собой модель, отражающую процесс построения индивидуальной траектории формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера, на основе результатов и предложенных рекомендаций, полученных в процессе внутренней оценки преподавателей и взаимооценки студентов.

Основной задачей рефлексивного дневника в структуре диагностического комплекса выделяют стимулирование процесса развития профессионального самосознания будущего дизайнера, целостного образа, включающего в себя систему отношений и установок к себе как профессионалу.

Портфолио объединяет результаты внешней и внутренней оценки сформированности профессиональных компетенций обучающихся и позволяет осуществлять демонстрацию динамики развития образовательных результатов студентов, строить прогнозы на их дальнейшее развитие. Основными видами продуктов профессиональной деятельности дизайнеров были выделены: материализованные результаты (натуральные продукты), сопроводительные



материалы (идеальные модели), документальные свидетельства о результатах деятельности.

3. Апробация разработанного междисциплинарного диагностического комплекса и педагогических условий формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров осуществлялось в процессе опытно-экспериментальной работы. Она проводилась в три этапа. На констатирующем этапе был выявлен исходный уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов 1-го курса, обучающихся по направлению «Дизайн». Полученные результаты показали недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций, что доказало необходимость реализации разработанного междисциплинарного диагностического комплекса.

На формирующем этапе проводилась экспериментальная проверка эффективности предложенных нами педагогических условий реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров. В контрольной группе студентов обучение велось по традиционной для дизайнерских вузов методике. В экспериментальной группе был использован разработанный междисциплинарный диагностический комплекс. Также на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика показателей компонентов профессиональных компетенций студентов, выполнена статистическая обработка результатов. Полученные данные продемонстрировали позитивные изменения в уровне сформированности компонентов профессиональных компетенций будущих дизайнеров, при этом положительная динамика у студентов экспериментальной группы более заметна.

В целом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация разработанного междисциплинарного диагностического комплекса при соблюдении предложенных педагогических условий обеспечивает высокую достоверную эффективность формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ имеющийся педагогической литературы по проблеме формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров посредством реализации междисциплинарного диагностического комплекса показал, что данный вопрос не являлся предметом специального изучения. Настоящее исследование было предпринято с целью разрешения противоречий между сложившейся в современном обществе потребностью в дизайнерах, способных разрешать профессиональные задачи, относящихся к различным видам дизайнерской деятельности, и слабой ориентированностью современной профессиональной дизайнерской школы на подготовку таких специалистов; между потребностью образовательной практики в создании педагогических условий формирования механизма саморегуляции развития профессиональных компетенций будущего дизайнера на основе оценочного процесса, и недостаточной разработанностью теоретико-методологической базы этого процесса; между традиционными формами и методами оценки образовательных результатов профессиональной подготовки, не позволяющих полноценно решить проблему диагностики профессиональных компетенций, и недостаточной разработанностью новых технологий оценки и условий их «вживления» в образовательное пространство профессиональной подготовки дизайнеров.

Предварительно была сформулирована следующая гипотеза: процесс формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе станет более эффективным, если: определены процессы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в научно-педагогической проблематике современного образования; рассмотрены особенности видов учебной деятельности, на основе которых определены структура и содержание профессиональных компетенций будущих дизайнеров; разработана теоретическая модель формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров, в основу которой положен процесс оценки образовательных результатов студентов современного

образовательного пространства; выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса (основы разработанной теоретической модели) в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров; на основании выявленных педагогических условий разработана методика организации междисциплинарного диагностического комплекса. В ходе исследования были разрешены следующие задачи.

Для раскрытия *первой задачи* – определить процессы формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров в научно-педагогической проблематике современного образования – был проведен анализ психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов, позволивший отметить сложившиеся отличия во мнениях относительно подходов к дефиниции «профессиональная компетентность», так, зарубежные ученые прерогативой в исследованиях выделяют практическую составляющую, когда как отечественные учёные наряду с практикой исследуют теоретическую сторону (методологические подходы, определения понятий, пути формирования). На основе проведенного анализа научной литературы была предложена формулировка понятия «профессиональная компетентность дизайнера», которую определили как собирательную интегральную характеристику личности (совокупность компетенций), характеризующую соответствие субъекта требованиям профессии, его способность адекватно реагировать на изменение профессиональной среды, используя свой потенциал для успешного решения возникающих профессиональных задач-проблем. Далее в работе было выяснено, что в сложившейся иерархии компетенций (ФГОС ВО) все три группы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные), развиваясь одновременно, взаимосвязаны между собой, что и определяет формирование целостного образа будущего дизайнера. Вместе с тем было указано, что при несомненном принятии важности общекультурных и общепрофессиональных компетенций именно профессиональные компетенции являются основной результата профессиональной подготовки

студентов, отражающей их личностно-профессиональное развитие и определяющие их конкурентоспособность на рынке дизайнерских услуг.

Для решения *второй задачи* – рассмотреть особенности видов учебной деятельности, на основе которых определить структуру и содержание профессиональных компетенций будущих дизайнеров – была проанализирована научная литература, посвященная изучению особенностей видов профессиональной деятельности дизайнера, включающих специфические свойства каждого из видов профессиональных деятельностей дизайнера; характерные средства и методы, применяемые внутри определенной деятельности; набор личностных качеств, что позволило определить профессиональные компетенции дизайнера как многофакторное явление, построенное на основе знаний, умений и владений средствами и методами определенных видов дизайнерской деятельности, включающие сложные интегративные показатели личности дизайнера (отношение к своей деятельности, рефлексия и др.), позволяющие результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии.

Инфраструктура профессиональных компетенций дизайнера представляется совокупностью внешних и внутренних компонентов. Внешняя структура соответствует его основным видам деятельности: художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-управленческая, педагогическая. Внутренняя структура включает в себя личностно-мотивационный, познавательный, креативно – деятельностный и рефлексивный компоненты. Процесс формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров содержит три этапа: когнитивный, формирующий, творческий, каждый из которых имеет собственную доминанту влияния на эффективность формирования компетенций: когнитивный - познавательный, личностно-мотивационный компоненты; формирующий - креативно-деятельностный компонент; творческий – рефлексивный компонент.

*Третья задача* исследования заключалась в разработке теоретической модели формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Теоретическая модель формирования профессиональных компетенций дизайнера включает шесть блоков.

Концептуальный блок раскрывает методологические подходы (системный, синергетический, компетентностный, технологический, дизайнерский) и принципы (научности, преемственности, модульности, индивидуализации, стабильности, объективности) моделирования системы формирования профессиональных компетенций дизайнера на основе междисциплинарного диагностического комплекса.

Целевой блок, являясь системообразующим элементом проектируемой теоретической модели, выстраивается в соответствии с нормативными (государство и работодатель) и вариативными (личность дизайнера) потребностями потребителей образовательных результатов.

Структурно-содержательный блок включает инфраструктуру профессиональных компетенций (внешняя и внутренняя структура).

Организационный блок модели раскрывает совокупность предварительных мер, необходимых для успешного внедрения в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров междисциплинарного диагностического комплекса.

Критериально-оценочный блок включает комплекс критериев и показателей уровня профессиональных компетенций дизайнера, разработанных на основе целевой ориентации системы формирования профессиональных компетенций, а также содержит формы и методы внутренней и внешней оценки, интегрированных в едином междисциплинарном диагностическом комплексе как ведущем средстве формирования профессиональных компетенций дизайнера.

Результативный блок разработанной теоретической модели отражает эффективность формирования профессиональных компетенции будущих дизайнеров и определяет соотнесенность полученных результатов с поставленными целями.

**Четвертая задача** исследования заключалась в выявлении и теоретическом обосновании педагогических условий реализации

междисциплинарного диагностического комплекса (основы разработанной теоретической модели) в образовательном процессе вуза, в качестве которых были определены: 1. Междисциплинарная интеграция специальных дисциплин как фактор построения диагностики профессиональных компетенций будущих дизайнеров; 2. Таксономия целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров; 3. Процедура контрольно-оценочных мероприятий учебного процесса; 4. Партнерское участие работодателей в процессе диагностики образовательных результатов будущих дизайнеров.

В настоящем исследовании показано, что методика реализации междисциплинарного диагностического комплекса в образовательном процессе вуза базируется на новом понимании процесса оценки образовательных результатов - «от оценивания для контроля к оцениванию для развития».

**Пятая задача** исследования заключается в разработке и апробации междисциплинарного диагностического комплекса в образовательном процессе вуза.

Междисциплинарный диагностический комплекс – это интегративная дидактическая система, отражающая специфику профессиональной деятельности дизайнера, включающая методические и контрольные измерительные материалы, предназначенные для комплексной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов. Понятием «междисциплинарный диагностический комплекс» подчеркивается, с одной стороны, сложный, многоступенчатый процесс формирования компетенций, с другой стороны, тесная связь между оценочными средствами, предложенными внутри него и направленными как на оценку конкретных компетенций, так и способствующих реализации механизма саморегуляции процесса профессиональной подготовки дизайнера.

Суть методики реализации междисциплинарного диагностического комплекса заключается в том, что преподаватель посредством обусловленной совокупности методов и средств оценивания компонентов профессиональных компетенций, может своевременно скорректировать и направить деятельность студента по заданной траектории (траектория формирования

профессиональных компетенций), а студент – овладеть приемами адекватной самооценки, способствующей осознания себя как профессионала.

Организационная структура междисциплинарного диагностического комплекса включает четыре модуля (подготовительный, модуль оценки, модуль коррекции, модуль формирования портфолио будущего дизайнера), каждый из которых преследует конкретные цели, необходимые для построения «петли качества образовательного процесса». Так, цель подготовительного модуля заключается в обеспечении эффективного функционирования всех этапов комплекса и включает: построение междисциплинарной интеграции, разработку таксономии целей, составление планов-графиков проведения оценочных мероприятий, формирование оценочного пакета (анкеты, опросники, тесты, кейсы и др.), организацию сотрудничества с работодателями на этапе текущей и итоговой оценки и т.д.

В модуле оценки осуществляются процессы внутренней оценки (определение уровня сформированности компонентов компетенций) и внешней оценки («сертификация» компетенций).

Движущей силой оценивания внутри междисциплинарного диагностического комплекса является налаженная обратная связь между субъектами оценивания, которая осуществляется посредством введения в учебный процесс журнала рекомендаций и рефлексивного дневника, которые представляют собой модели, отражающие процесс построения индивидуальной траектории формирования профессиональных компетенций будущего дизайнера, с одной стороны, посредством анализа результатов и предложенных рекомендаций, полученных в процессе внутренней оценки преподавателей и взаимооценки студентов (журнала рекомендаций), с другой стороны, путем регулярного заполнения рефлексивного дневника, способствующего развитию у студента личных отношений и установок к себе как конкурентоспособному специалисту.

Портфолио, объединяя результаты внешней и внутренней оценки обучающихся, представляет целостную системную совокупность материалов, разрабатываемых будущим дизайнером в течение определенного промежутка

времени (материализованные результаты, сопроводительные материалы, документальные свидетельства о результатах деятельности), позволяет осуществлять демонстрацию динамики развития профессиональных компетенций, строить прогнозы на их дальнейшее развитие.

Для решения *шестой задачи* – экспериментально подтвердить эффективность разработанной методики и педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров – была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация разработанного междисциплинарного диагностического комплекса как основы теоретической модели с учетом соблюдения комплекса педагогических условий обеспечивает высокую достоверную эффективность формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Основные положения и выводы, изложенные в исследовании, дают основание считать, что сформулированная гипотеза исследования в целом подтвердилась, а задачи исследования решены. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало общедидактическую значимость внедрения полученных нами результатов, что доказывает необходимость конструктивного анализа накопленного опыта диагностики компетентности посредством предложенного метода, выделения позитивных элементов и нерешенных вопросов работы. Перспективы исследования видятся в решении следующих проблем:

формирование стандартизированных фондов оценочных средств и технологий оценки компетенций дизайнеров;

сокращение степени несогласованности требований к качеству подготовки выпускников учреждений профессионального образования со стороны работодателей и государства и др.;

создание электронных баз данных открытого доступа, полученных на основе диагностического комплекса региона, с целью привлечения на работу дизайнера соответствующей квалификации и стиля деятельности.



**Список литературы**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
2. Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений: постановление правительства РФ от 05.08.2013 №661 (ред. 12.09.2014) // Собрание законодательства РФ, 19.08.2013, №33, ст. 4377.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата): приказ МОН РФ 11.08.2016 Москва №1004 // Информационно-правовой портал Гарант.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр») приказ МОН РФ 22.11.2009 Москва №780 // Информационно-правовой портал Гарант.
5. Абсалямова, И.Р. Формирование основ профессиональной компетентности дизайнера в техническом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Абсалямова Ирина Ризвановна. - М.: 2007.- 166 с.
6. Аванесов, В.С. Проблема эффективности педагогических измерений / В.С. Аванесов // «Педагогические измерения». - 2004.- №2.
7. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. - М.: Политиздат, 1985. - 263 с.
8. Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. - М.: 2010. – 54 с.
9. Акулова, О.В. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.-158 с.
10. Александров, Г.Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании: Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // Educational Technology & Society, 3(2) 2000, - с.141- ISSN: 1436-4522
11. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. - М.: 1984. - 163 с.
12. Андреева, О.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Андреева Ольга Пименовна. Йошкар-Ола. - 2011. - 27 с.
13. Андреев, В.И. Модель творчески развивающейся личности учителя XXI века / В.И. Андреев // Материалы международной научно-практической

- конференции «Педагогическое образование для XXI века». - М.: 1994. - С. 12-13.
14. Анфимова, Е.Б. Формирование профессионально-творческой позиции бакалавров архитектуры и дизайна в университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анфимова Екатерина Борисовна. Великий Новгород, 2011. - 195 с.
15. Арефьева, О.В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Арефьева Оксана Викторовна. - Магнитогорск, 2007. - 174с.
16. Аристова, У.В. Моделирование системы профессиональной подготовки дизайнеров в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Аристова Ульяна Викторовна. - М., 2007. - 519 с.
17. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1980. - 380 с.
18. Ассессоров, А.И. Формирование профессиональной культуры студента-дизайнера / А.И. Ассессоров // Успехи современного естествознания. - 2009. - № 5. - С. 156 - 158.
19. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. - М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. - 528 с.
20. Ашутова, Т.В. Реализация компетентного подхода в проектировании электронного учебника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ашутова Татьяна Вячеславовна. - СПб, 2010. - 175 с.
21. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев. // Вопросы философии. - 1973. - №6. - С. 99-101.
22. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
23. Бабанский, Ю.К. Место обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. - Ташкент, 1990. - 229 с.
24. Базаров, Т.Ю. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания / Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелёв // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. - 2014. - №1.- С.87-102.
25. Барбер, М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / М. Барбер. - М.: Просвещение, 2007. – 349 с.
26. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004.- №11. – С. 3-13.
27. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. - М.: ИЦПКПС, 2006. - 72 с.
28. Байденко, В.И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое

- пособие / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
29. Балашов, В.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в России: монография: в 3 ч./ В.В. Балашов, Г.В. Лагунов, И.В. Малюгина, В.В. Масленников. - М.: 2007. - С.42.
30. Барабаш, М.С. Компьютерные технологии в строительстве: Учебное пособие. / М.С. Барабаш. - Киев: НАУ, 2008. - 172 с.
31. Батышев, С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. - М.: АПО, 1999. Т. 3. - 488 с.
32. Бахарева, М.В. Использование технологии «учебный портфолио» / М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольникова // Приложение к журналу среднее профессиональное образование. - 2006.- №1. - С. 41-45.
33. Бахлова, Н.А. Таксономия компетентности в системе непрерывного дизайн - образования / Н.А. Бахлова // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2013. – №12 (103). - С. 110–112.
34. Бахлова, Н.А. Требования к структуре портфолио в контексте обеспечения эффективной оценки компетенций специалиста /Н.А. Бахлова, Т.В. Горбунова// Вестник Забайкальского государственного университета. – 2014.– №04 (107). - С.19–25.
35. Бахлова, Н.А. Диагностический комплекс оценки качества профессиональной подготовки как имплицитно-апикальная структура /Н.А. Бахлова, Т.В. Горбунова// Ежемесячный теоретический и научно- методический журнал Среднее профессиональное образование. - 2014. -№ 9. - С. 27- 29.
36. Бахлова, Н.А. Оценка компетентности дизайнера как педагогическая проблема / Н.А. Бахлова // Ежемесячный теоретический и научно- методический журнал Среднее профессиональное образование. - 2015. -№ 2 . - С. 27- 29
37. Бахлова, Н.А. Разработка междисциплинарного диагностического комплекса как средства оценивания и саморегуляции процесса формирования компетенций дизайнера / Н.А. Бахлова, Е.В. Кряжева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. Ч.6. - С.257-264
38. Бахлова, Н.А. Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров /Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. Ч.1. - С. 102-110
39. Бахмутский, А.Е. Оценка деятельности современной школы: учебное пособие / А.Е. Бахмутский, И.Э. Кондракова, С.А. Писарева. - М.: АПК и ШПРО, 2009. - 72 с.
40. Бахмутский, А.Е. Педагогика: для бакалавров и специалистов. учебник / А.Е. Бахмутский [и др.]; под редакцией А.П. Тряпицыной. - СПб.: Питер, 2013. - 304 с.
41. Баш, Л.М. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш, А.В. Боброва. - М.: Цитадель, 2000. - 928 с.

42. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. - Свердловск: СГПУ, 1990. - С. 18-21.
43. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов.- М.: Владос, 2004. - 357 с.
44. Беленький, Г.И. Некоторые теоретические аспекты межпредметных связей / Г.И. Беленький // Взаимосвязи предметов гуманитарного цикла. - М.: Педагогика, 1979. - 86 с.
45. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования. М.: 1972. - С. 20–37.
46. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. - М.: 1989. - 141 с.
47. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 304 с.
48. Бибрих, Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. науч. тр. - Кишинёв: ШТИИНЦА, 1990. - С.17-28.
49. Бобряшова, О.В. Формирование профессионально-эстетической компетентности будущего дизайнера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бобряшова Оксана Викторовна. - Оренбург, - 2014. - 241 с.
50. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 8-14.
51. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / Под ред. А.М. Прохорова. - М.: Сов. энцикл., 1998. - 1456 с.
52. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценности / Е.В. Бондаревская // Педагогика. -1999. - № 3. - С.37-43.
53. Бордовский Г.А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, О.А. Граничина, С.Ю. Трапицын. - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 340 с.
54. Браже, Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т.Г. Браже. - Л.: НИИ ОВ, 1990. – 237 с.
55. Бычик, С.А. Контрольно-оценочная деятельность педагога колледжа как средство повышения профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бычик Светлана Алексеевна. - Челябинск, 2013. - 181 с.
56. Варламова, Е.П. Рефлексивно-гуманистический подход. Психологические проблемы самореализации личности / Е.П. Варламова.- М.: 2000. -128 с.
57. Веников, В.А. О моделировании /В.А. Веников. - М.: Знание, 1974. - 63 с.
58. Вербицкая, И.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / И.О. Вербицкая, Д.И. Котова и др. // Образование и наука. - 2007. - №5(47). - С. 119-124.

59. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. - М.: Логос, 2011. - 288 с.
60. Веселова, Ю.В. Основные направления профессиональной подготовки дизайнеров / Ю.В. Веселова // Сборник научных трудов НГТУ, 2010. - № 2 (60).
61. Вилкова, А.А. Личностный потенциал в профессиональной деятельности дизайнера / А.А. Вилкова // Казанский педагогический журнал. - 2007. - № 3. - С.16-19
62. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. - М.: НМЦ СПО, 1999. - 130 с.
63. Вишнякова, Н.Ф. Креативная Акмеология. Психология развития творческой личности взрослого человека. 1 и 2 том. / Н.Ф. Вишнякова. - Изд. ООО «Дэбор», Минск: 1 том: 1998, - 242с., 2 том: 1999, - 300 с.
64. Виштак, Н.М. Проблемно-ориентированное портфолио по информатике как средство самооценки учебной деятельности студента / Н.М. Виштак // Материалы международной научно-практической конференции «Информатизация образования - 2007». - Калуга: - 2007.
65. Генисаретский, О.И. Деятельность проектирования и проектная культура / О.И. Генисаретский. - М.: Прогресс, 1995. - 238 с.
66. Герасимов, Н.Г. Структура научного исследования (Философский анализ познавательной деятельности в науке) / Н.Г. Герасимов. - М.: Мысль, 1985. - 215 с.
67. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования России / Б.С. Гершунский // Педагогика. - 1996.- №5. - С.46-54.
68. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: изд-во «Совершенство», 1998. - 608 с.
69. Глазычев, В.Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В.Л. Глазычев. - М.: Искусство, 1970. - 231 с.
70. Глинский, Б.А. Моделирование, системный подход и проблемы научного описания (Философские проблемы естествознания) / Б.А. Глинский. - М.: 1971. - 311 с.
71. Голубева, М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию / М.В. Голубева // Образовательные технологии. № 2, 2011.- С. 78-86.
72. Горнева, Е.А. Повышение уровня информационно-технологической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства [Электронный ресурс]/ Е.А. Горнева. // Электронный научно-педагогический журнал. - Брянск: 2007.. - Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1142.htm>.
73. Граничина, О.А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Граничина Ольга Александровна - СПб.: 2009.- 41 с.
74. Гребенников, К.А. Компьютерная графика как средство профессиональной подготовки специалистов-дизайнеров: на материалах

- среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гребенников Константин Александрович. - Воронеж, 2002. - 195 с.
75. Григоренко, Е.В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию / Е.В. Григоренко // Томск: Томский государственный университет НОЦ «Институт инноваций в образовании» Институт дистанционного образования, 2007.- 64 с.
76. Губанов, В.А. Введение в системный анализ: учеб. пособие / В.А. Губанов, В.В. Захаров, А.Н. Коваленко; науч. ред. Л. А. Петросян. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 22с.
77. Гудник, И.Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте: научно-методическое пособие / И.Ю. Гудник, под редакцией Тряпицыной А.П. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. - 248с.
78. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. - М.: Школа, 1994. - 204 с.
79. Девяткина, С.Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Николаевна Девяткина. – Уфа, 2016, с. - 24.
80. Деловые игры. Методические указания [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://engec.ru>, <https://infourok.ru/delovaya-igra-tema-pedagogicheskiiy-sovet-upravlenie-kachestvom-pedagogicheskogo-processa-1699022.html>
81. Деревицкая, А.В. Развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа в условиях гуманноориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Деревицкая Анна Владимировна. - Челябинск, 2013. - 186 с.
82. Диких, Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Диких Элина Радиковна. – Омск, 2014. – 215 с.
83. Дорошенко, С.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя искусства в системе художественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дорошенко Светлана Николаевна. – Оренбург, 2010. - 23 с.
84. Дрантусова, Н.В., Князев, Е.А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании [Электронный ресурс] / Н.В. Дрантусова, Е.А. Князев. - Режим доступа: <http://virlb.eunnet.net/.23>.
85. Дубицкая, Л.В. Общенаучное понятие - основа метапредметного подхода в обучении / Л.В. Дубицкая // Современные проблемы науки и образования, 2015. - № 2 - С. 462 - 471.
86. Дымарская, О.Я. Профессиональное образование и рынок труда: опыт и перспективы взаимодействия / отв. ред. Л.М. Дробижева // Россия реформирующаяся: ежегодник. - М.: Институт социологии РАН, 2006. - С. 174-184.

87. Еремеев, А.Ф. Границы искусства / А.Ф. Еремеев. - М.: Искусство, 1987. - 319 с.
88. Еремеева, О.А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Еремеева Ольга Александровна. - Казань, 2008. - 248 с.
89. Ефимова, Е.А. Работодатель в системе управления качеством образовательного процесса в вузе / Е.А. Ефимова. - Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, №1 (112), 2013.
90. Ефремова, Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов / Н.Ф. Ефремова. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. - 132 с.
91. Жуков, Ю.М. Введение в практическую социальную психологию / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева; под ред. О.В. Соловьевой. - Смысл, 1999. - 384 с.
92. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Журавская Наталья Викторовна. - СПб., 2011. - 26 с.
93. Загвязинский, В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: 2003. - 208 с.
94. Загвязинский, В.И. Педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. - М.: 2011. - 340 с.
95. Запрудский, Н.И. Компетентностный подход и возможности его реализации на старшей ступени школы / Н.И. Запрудский // Столичное образование сегодня. – 2006. – № 2 – С. 13–19.
96. Зарицкая, Л.А. Профессионально-лингвистическое развитие будущего дизайнера в университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зарицкая Людмила Александровна. - Оренбург, 2013. - 234 с.
97. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. - М.: Педагогика, 1981. - 163 с.
98. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. - М.: 2007. - 223 с.
99. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изд. Урал. отд. РАО. - 2004. - № 3 (27). - С. 42.
100. Зеленко, Н.В. Портфолио будущего педагога / Н. Зеленко, А.Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - №1. - С. 61-63
101. Земцова, Е.В. Социальная компетентность студента как многомерный объект оценивания: интегративный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Земцова Елена Владимировна. - Москва, 2007. - 174 с.

102. Зими́на, Е.К. Освоение школьниками основ дизайнерского подхода к предметно-преобразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Зими́на Евге́ния Константи́новна. - Нижний Новгород, 2014. - 264с.
103. Зимня́я, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основ компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимня́я // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-40.
104. Зимня́я, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И.А. Зимня́я, Е.В. Земцова. - М.: 2008. - 54с.
105. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI-го века. - М.: Логос, 1992. - 207 с.
106. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании / Д.А. Иванов. - М.: 2008. - 329 с.
107. Иго́нина, Е.В. К вопросу о построении модели компетентностно-ориентированного студенческого портфолио / Е.В. Иго́нина. Батышевские педагогические чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. - С. 72-80.
108. Иго́нина, Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иго́нина Ека́терина Вячеславо́вна. - Екатеринбург, 2013. - 183 с.
109. Изото́ва, Н.В. Рефлексивный подход как основа оптимизации взаимодействия субъектов педагогического контроля / Н.В. Изото́ва // Детский сад-школа-вуз: проблемы и перспективы развития: Материалы 11 межвузовской научно-практической конференции, 2-3 октября 2003г. Брянск: Изд-во БГУ, 2003. - С.64-67.
110. Ильи́на, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения Выпуск 1. / Т.А. Ильи́на. - М.: -Высшая школа, 1972. - 138 с.
111. Илясо́в, Е.П. Взаимодействие вузов и работодателей в условиях развития рыночных отношений в экономике и проблема трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / Е.П. Илясо́в // Ученые записки казанского государственного университета, том 150, кн. 4 «Гуманитарные науки», - 2008. С. 208-221.
112. Ипполи́това, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н.В. Ипполи́това, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–13.. - Режим доступа: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf)
113. Исаева, Т.Е., Рубаник, А.Н. Становление компетентностного подхода в ведущих зарубежных странах [Электронный ресурс] / Т.Е. Исаева, А.Н. Рубанок. / Ростовский государственный университет путей сообщения. - Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/1/04.doc>.
114. Ишмухаметов, Р.Р. Проблемы самореализации личности / Р.Р. Ишмухаметов. - М.: 2010. - 74 с.
115. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. - М.: 1974. - С.63.



116. Каган, М.С. Социальные функции искусства / М.С. Каган. - Ленинград: 1978. – 34 с.
117. Калужская М.В. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? / М.В. Калужская, О.С. Уколова, И.Г. Каменских – М.: Чистые пруды, 2006. – 244 с.
118. Каримова, Д.С. Социально-педагогическая рефлексивная оценка деятельности общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Каримова Диляра Салиховна. – М.: 2004. - 190 с.
119. Карпенко, Л.А. психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС»: 1998. – 431 с.
120. Кедров, Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров. - М.: Наука, 1978. - 549 с.
121. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. - Рига: «Эксперимент», 1999. - 180 с.
122. Кленина, А.Н. Педагогическое обеспечение социально-профессиональной адаптации студентов-дизайнеров на начальных этапах трудоустройства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кленина Алла Николаевна. - Владивосток, 2012. - 24 с.
123. Коваленко, Ю.А. Педагогические условия организации проектно-исследовательской деятельности студентов вуза - будущих дизайнеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коваленко Юлия Александровна. - Казань, 2013. - 261 с.
124. Ковешникова, Е.Н. Теория и методика художественного профессионального образования: На материале подготовки дизайнеров: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.08 / Ковешникова Елена Николаевна. - Москва, 2000. - 388с.
125. Ковешникова, Е.Н. Профессиональная готовность дизайнера / Е. Н. Ковешникова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Гос. ун-т - учеб.-науч. - произв. Комплекс». - Орел: Госуниверситет-УНПК. 2011. - 68 с.
126. Ковешникова, Н.А. Дизайн: история и теория: учеб. пособие / Н.А. Ковешникова. - М.: Омега-Л, 2009. - 224 с.
127. Кожуховская, С.М. Дизайн-образование: структура, содержание и методы реализации: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Кожуховская Светлана Махтиевна. – Нальчик: 2011. - 406 с.
128. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук. - Вып. 4. - Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. - 24 с.
129. Кон, И. С. Открытие «Я» / И.С. Кон. - М.: 1978. - 367 с.
130. Коробий, Е.Б. Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коробий Елена Борисовна. - М.: 2015. - 161 с.
131. Коршунова, В.В. Организация исследовательской деятельности по информатике при создании Е-портфолио: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коршунова Вера Владимировна. – Красноярск, 2009. - 167с.

132. Костогриз, Т.В. Формирование творческого стиля деятельности будущего конструктора-модельера средствами дизайна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Костогриз Татьяна Викторовна. – Екатеринбург, 2004. - 128 с.

133. Копша, О.Ю. Проектирование процесса формирования и оценки профессиональных компетенций у бакалавров автоматизации технологических процессов и производств / О.Ю. Копша // Вектор науки ТГУ. – 2013. - № 2 (24), С. 410-415

134. Кныш, И.А. Портфолио студента образовательного учреждения СПО. Методические рекомендации по структуре, технологии организации и оценке (рейтингованию) «портфеля достижений студента» / И.А. Кныш, В.Ю. Переверзев, С.А. Прудков. - М.: Е-Медиа, 2007. – 48 с.

135. Князева, Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. - Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>.

136. Кравцова, Т.А. Становление гуманитарно-художественной компетентности будущего дизайнера костюма в процессе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кравцова Татьяна Александровна. - Владивосток, 2009.- 233 с.

137. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. / В.В. Краевский. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256с.

138. Крылова, О.Н., Бойцова, Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. - СПб.: КАРО, 2015. - с.15

139. Кряжева, Е.В. Развитие технического мышления у будущих специалистов на основе межпредметной интеграции: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Кряжева Елена Вячеславовна.- Ярославль, 2009.- 179 с.

140. Кудрявцева, Е.Ю. Учебный портфолио как средство развития умения учиться [Электронный ресурс] / Е.Ю. Кудрявцева // Письма в эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал - СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. - №8 2010. – С. 1439. - Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1439.htm>.

141. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1970. – 114 с.

142. Кузьмина, О.В. Компетентностная модель формирования конструкторской готовности дизайнера костюма в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Викторовна. – М.: 2011. - 226 с.

143. Кыверялг, А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. - Таллин: Валгус, 1980. - 335 с.

144. Ланцевич, И.Г. Проблема самореализации аспирантов технического вуза в научной деятельности / И.Г. Ланцевич // Научно-технические разработки в решении проблем рыбопромыслового флота и подготовки кадров. - Калининград: БГА РФ. - 2006. - С. 283-285.

145. Лебедева, Е.Н. Методические рекомендации по сертификации дидактических тестов для диагностики уровня обученности студентов / Е.Н. Лебедева, под ред. В.С. Черепанова.- Ижевск: Изд-во ИжГСХА, 1998. –37с.

146. Леднев, В.С. Системный подход в педагогике / В.С. Леднев. *Метафизика*, 2014. - №4 (14).
147. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
148. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: 1980. - 96 с.
149. Лисовская, Н.В. Социальная психология: учебно-методический комплекс по специальности 090103 «Организация и технология защиты информации» / Лисовская Н. В.; Московская финансово-юридическая акад. – М.: МФЮА, 2010. - 57 с.
150. Личность ученого: Социально-психологический портрет / под ред. Т.В. Виноградовой. - М.: ИНИОН РАН, 2009. - 132 с.
151. Лихачев, Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики / Б.Т. Лихачев // Педагогика, 1997. - №6.
152. Логвина, И. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: учебное пособие / И. Логвина, Л. Рождественская. - Narva: TartuUlikool, 2012. – 48 с.
153. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональноценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Лысенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2005. - 203 с.
154. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. - СПб.: ЛОИРО, 2000. - 83 с.
155. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Книга для учителя / В.Н. Максимова. - М.: Просвещение, 1984. - 143 с.
156. Максяшин, А.С. Теория и методология проектирования художественных изделий: учебное пособие / А.С. Максяшин. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. - 124 с.
157. Малыхин, А.А. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Малыхин Андрей Александрович. – Киев: Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова, 2000. - 20с.
158. Маркина, Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 /Маркина Надежда Александровна. – Москва, 2012. - 216 с.
159. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Изд-во МГУ, 1996. - 432 с.
160. Марченко, М.Н. Развитие способностей к дизайнерской деятельности (на материале обучения студентов художественно-графического факультета технической и компьютерной графике): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / Марченко Марина Николаевна. – Краснодар, 2002. - 442 с.
161. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
162. Медведев, В.Ю. Сущность дизайна: теоретические основы дизайна: учебное пособие / В.Ю. Медведев. 3-е изд., испр. и доп. - СПб.: СПГУТД, 2009. - 110 с.

163. Мелецинек, А. Утверждение в качестве европейских преподавателей инженерных вузов: Описание компетенции преподавателей инженерных вузов, осуществленное ING-PAED / А. Мелецинек. - Клагенфурт (Австрия). - 1996.

164. Методические рекомендации по подготовке сообщения. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://lektsii.org/13-41431.html>

165. Методические указания по макетированию для студентов по направлению подготовки 072500.62 – Дизайн [Электронный ресурс] / сост. Н. К. Семенова. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 16 с. - Режим доступа: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/2675/1/01182.pdf>

166. Методические рекомендации по написанию эссе [Электронный ресурс] / сост.: М.Г. Ткаченко. ОФ ГУУ. – Обнинск, 2008. - Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/279816/metodicheskie-rekomendatsii-po-napisaniyu-esse-dlya-studentov-vsekh-spetsialnostey>.

167. Метод художественно-образного моделирования. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://helpiks.org/6-55506.html>.

168. Методические рекомендации Круглый стол. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://gmc.ivedu.ru/uploaded/files/Afanasjeva/metodicheskie\\_rekomendatsii\\_po\\_provedeniju\\_kruglyx\\_stolov.doc](http://gmc.ivedu.ru/uploaded/files/Afanasjeva/metodicheskie_rekomendatsii_po_provedeniju_kruglyx_stolov.doc).

169. Методические рекомендации Мастер-класс. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://74330s020.edusite.ru/DswMedia/sbornikmetodicheskixmaterialov.doc>.

170. Минервин, Г.Б. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / под общ. ред. Г.Б. Минервина, В.Т. Шимко. - М.: Архитектура, 2004. - 288 с.

171. Митчелл, П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникации и технологии / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 488 с.

172. Михайлова, Е.К. Технология формирующего оценивания как средство обеспечения качества индивидуальных учебных достижений школьников ««Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» [Электронный ресурс] / Е.К. Михайлова. // Международный информационно-аналитический журнал №2 (09). Сентябрь 2014. - Режим доступа: <http://ce.ifmstuca.ru/>

173. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. - М.: Высшая школа, 1987. - 200 с.

174. Муртазина, С.А. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ Муртазина Светлана Альбертовна. – Казань, 2012. - 201 с.

175. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн // Педагогика, 1995. - № 5. - С. 44-49.

176. Научные исследования в физической культуре. Учебное пособие. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bibliorossica.com>.

177. Нестеров, А.В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нестеров Андрей Викторович. - СПб.: 2004. - 167 с.

178. Никитина, И.Е. Специфика дизайна как современного средства проектирования социокультурного пространства: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01. / Никитина Ирина Евгеньевна. - Ростов-на-Дону, 2007. - 11 с.
179. Новикова, Т.Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении: методическое пособие. / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотова. - М.: 2008. - 114с.
180. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: Синтег., 2007. - 668 с.
181. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: Либроком, 2009. - 280 с.
182. Новиков, А.М. Методология художественной деятельности / А.М. Новиков. - М.: Издательство «Эгвес», 2008. - 72 с.
183. Образцов, П.И. О подготовке педагогических кадров в вузе на основе компетентностного подхода / П.И. Образцов // Известия ТулГУ. Педагогика. Вып. 1. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. - С. 138-147
184. Образцов, П.И. Методология, методы и методика педагогического исследования: Учебное пособие. / П.И. Образцов. – Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2016. – 134 с.
185. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. - Российская АН. - 3-е изд., стереотипное испр. и доп. - М.: 2005. - 928 с.
186. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23с.
187. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. - М.: Высшая школа, 1989. – 320 с.
188. Пермяков, О.Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О.Е. Пермяков, С.В. Менькова. - М.: 2010. - 115 с.
189. Перовский, Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / И.Е. Перовский. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 512 с.
190. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
191. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя второе издание / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 212 с.
192. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. - М.: Логос, 2010. - 264 с.
193. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. - 368 с.
194. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. - М.: Прогресс, 1986.- 432 с.
195. Прозорова Г.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров-инженеров по направлению «Информационные системы и

- технологии» в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прозорова Галина Владимировна.- Красноярск, 2015.- 207 с.
196. Прудовская, О.Ю. Формирование готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прудовская Ольга Юрьевна. – Омск, 2007.- 203с.
197. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - М.: Когнито-Центр, 2002. - 396 с.
198. Розенблум, Е.А. Художник в дизайне / Е.А. Розенблум. - М.: Искусство, 1974. - 176 с.
199. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учеб. для вузов / И.А. Розенсон. - СПб.: Питер, 2006.- 138 с.
200. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.
201. Рузавин В.И. Синергетика и диалектическая концепция развития / В.И. Рузавин // Философские науки, 1989. - № 5. - С. 11-21.
202. Русакова Т.Г., Производственная практика как фактор формирования профессиональных компетенций дизайнеров на этапе обучения в бакалавриате [Электронный ресурс] /Т.Г. Русакова, Е.В. Габдрахманова //Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2015. Выпуск № 1 (часть 1). – - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17737>.
203. Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л.: 1955. – 14 с.
204. Савельева, С.Н. Организация контроля и коррекции учебно-познавательной деятельности обучающихся в инженерно-технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савельева Светлана Николаевна. – Орел, 1999. - 181 с.
205. Садовский, В.Н. Основание общей теории систем / В.Н. Садовский. - М.: Наука, 1974. - 280 с.
206. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – 2-е изд./ Н. Самоукина. – СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – 224 с.
207. Сапугольцев, Вячеслав Юрьевич Развитие креативности будущих дизайнеров костюма: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сапугольцев Вячеслав Юрьевич. - Оренбург, 2011. - 22 с.
208. Сафина, Л.А. Формирование творческого стиля деятельности дизайнера в системе дополнительного профессионального образования дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сафина Людмила Александровна. – Казань, 2005.- 204 с.
209. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый, 2009. - №4. - С. 279-282
210. Свидерская, С.П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога: дис.

- ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Свицерская Светлана Петровна. – Калининград, 2016. – 239 с.
211. Северов, В.Г. Формирование профессиональной компетентности рабочих в процессе начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Северов Валерий Геннадьевич. – Магнитогорск, 2002. – 24 с.
212. Селевко, Г.В. Компетентности и их классификация / Г.В. Селевко // Народное образование, 2004. - № 4. - С. 138-143.
213. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП [Электронный ресурс] / Г.В. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.- 288 с. - Режим доступа: <http://edu.vspu.ru/doc/groups/107/769/Selevko-G.K.-Pedagogicheskie-tehnologii-na-osnove-didakticheskogo-i-metodicheskogo-usovershenstvovaniya-UVP.pdf>.
214. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем, направленных на развитие личности учащихся [Электронный ресурс] / В.В. Сериков. - Режим доступа: <http://psymania.info/raznoe/358.php>
215. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. - № 10. - 1984.
216. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. - Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. - 214 с.
217. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
218. Скиба, В.А., Чернец, Л.В. Художественный образ [Электронный ресурс] // Введение в литературоведение / под ред. Чернец Л. В. - М.: Высш. шк., 2004. С. 23. - Режим доступа: <http://kostromka.ru/revyakin/literature/458.php>
219. Слостёнин, В.А. Избранные труды: моногр. / В.А. Слостёнин. - М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. - 488 с.,
220. Соловова, Н.В. Компетентностный подход: инновационные методы и технологии обучения: учебно-методическое пособие для образовательных программ ФПК / Н.В. Соловова, С.В. Николаева. - Самара: Изд-во «Универс групп», 2009. - 137 с.
221. Соловьева, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соловьева Анна Викторовна. – М.: 2010. - 23с.
222. Соловьева, Н.Н. Развитие творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) в процессе учебно-исследовательской деятельности в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соловьева Наталья Николаевна. - Казань, 2010. - 26 с.
223. Стуф, А. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж. Дж. ван Мериенбоер / перевод с англ. - Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.
224. Субетто, А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А.И. Субетто // Стандарты и качество. - 2000.- № 2. - С. 62-66

225. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. - Л.: 1988. - 168 с.
226. Сучков, В.Н. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями / В.Н. Сучков, Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин. // Вестник Казанского технологического университета Выпуск № 3, 2008.
227. Тажеев, А.А. Развитие профессиональных компетенций будущих юристов средствами гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тажеев Артур Абдулганеевич. - Челябинск, 2016. - 185 с.
228. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
229. Тарасова, О.П. Организация проектной деятельности дизайнера: учебное пособие / О.П. Тарасова. – Оренбург, 2013. - 133с.
230. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня, - 2004. - №3. С.21-26.
231. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. - М.: Логос, 2012.- 252с.
232. Тепляков Ю.А., Практикум по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике: учебное пособие. / Ю.А. Тепляков, И.А. Зауголков, В.Н. Шамкин, Г.М. Михайлов. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. - 104 с.
233. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учебное пособие / О.К. Тихомиров. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 272 с.
234. Толковый словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / Под ред. Д. Н. Ушакова. - М.: 2000. -Режим доступа: <http://ushdict.narod.ru>.
235. Томпсон, Д.Л. Социология: пер. с англ. / Д.Л. Томпсон, Д. Пристли. - М.: АСТ, Львов: Инициатива, 1998. - 280 с.
236. Третьякова, Т.А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Третьякова Татьяна Анатольевна. – Саратов, 2008. - 23 с.
237. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / П.И. Третьяков. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 368 с.
238. Тришина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С.В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. - 10 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
239. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта / А.П. Тряпицына. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. - 102 с.
240. Тухбатуллина Л.М. Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения:



- дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Тухбатуллина Лейсан Марселевна.- Казань, 2009.- 203 с.
241. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе / Ю.С. Тюнников. - СПГУ: 1987. - 47 с.
242. Уман А.И. Формирование содержания образования: современная интерпретация / А.И. Уман // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. - С. 83– 88.
243. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», №7) / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. - 80 с.
244. Урсул, А.Д. Философия и интегративно - общенаучные процессы / А.Д. Урсул. - М.: Наука, 1985. - 314 с.
245. Ушаков, Д. И. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т.1 / под ред. Д.И. Ушакова. - М.: 1935. - 284 с.
246. Учебно-методическое пособие по выполнению выпускной квалификационной работы. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bibliorossica.com>.
247. Федотова, Е.Е. Зарубежный опыт использования портфолио / Е.Е. Федотова, Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков // Методист. - 2005. - №5. - С. 27-33.
248. Филатова, К.В. Педагогические условия формирования индивидуального стиля деятельности студента-дизайнера в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Филатова Карина Владимировна. - Тамбов, 2012. - 260 с.
249. Философский словарь под ред. И.Т. Фролова - М.: Республика, 2012, 318 с.
250. Философский энциклопедический словарь / сост: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. - М.: Советская энциклопедия, 1983.
251. Фишман, И.С., Формирующая оценка образовательных результатов учащихся / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб. - СПб.: Учебная литература, 2007.- 244 с.
252. Фролова, С.В. Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента / С. В. Фролова // Молодой ученый. - 2014. - №4. - С. 1120-1122.
253. Хазова, С.А. Критерии развития конкурентоспособности личности [Текст] / С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2011. Вып. 2. С. 254-260.
254. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. – Москва – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.
255. Харитонова, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. - 2007. - № 3 - С. 67-68.
256. Харитонова, Ю.В. Технология «Портфолио» как средство повышения уровня физической подготовленности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харитонова Юлия Владимировна. - Екатеринбург, 2007. - 169с.
257. Хворостов, Д.А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе

компьютерных технологий: для направления подготовки «Искусство интерьера» и «Дизайн среды»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Хворостов Дмитрий Анатольевич. - Орел, 2013. - 389 с.

258. Хогарт, У. Анализ красоты / У. Хогарт. - Л.: Искусство, 1987. - 256 с.

259. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. № 2. - 2003. - С. 58-64.

260. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. - М.: Академия, 2009. - 125 с.

261. Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 22 августа. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>.

262. Чаббаров, Р.Х. Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров средствами народного декоративно-прикладного искусства: на примере Тюменского региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чаббаров Радик Хамзиевич. - Екатеринбург, 2012. - 214 с.

263. Чвала, М.С. Формирование информационной компетентности будущего графического дизайнера / М.С. Чвала // Ярославский педагогический вестник - 2014 - № 3 - Том II (Психолого-педагогические науки), С.111-115.

264. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. - М.: 2002. - 432 с.

265. Чепиков, М. Г. Интеграция наук / М.Г. Чепиков. - М.: Мысль, 1988. - 135 с.

266. Чернышева, Е.К. Технология проектирования содержания специальных предметов для подготовки специалистов интегративного типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чернышева Елена Кельмановна. - Санкт-Петербург, 2002. - 289с.

267. Черемисина, Е.В. Социальное взаимодействие вузов с государственными структурами и работодателями в процессе управления качеством образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. / Черемисина Елена Владиславна. - Тюмень, 2009. - 24 с.

268. Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Н.Г. Чернышевский. - М.: Педагогика, 1983. - 336 с.

269. Чунаева, А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / А.А. Чунаева. - Л.: 1979. - 147 с.

270. Шапошников, К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шапошников Константин Владимирович. - Йошкар-Ола, 2006. - 26с.

271. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф. В. Шарипов. - М.: Логос, 2012. - 446 с

272. Шарипов, Ф.Ф. Организационная культура как фактор реализации проектов организационного развития: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. / Шарипов, Фанис Фалихович. - М.: 2002. - 252 с.

273. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. М.: АПКИПРО, 2003. -156 с.
274. Шкиль, О.С. Подготовка дизайнеров к решению профессиональных задач средствами новых информационных технологий: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08 / Шкиль Ольга Сергеевна. - Тольятти, 2014, - 233с.
275. Шкерина, Л.В. Университетская система оценки качества непрерывного педобразования в открытой образовательной среде [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.kspu.ru/division/matan/>
276. Шишов, С.Е. Компетентный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Лучшие страницы педагогической прессы. - 2002. - № 3.- С. 25-30.
277. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в высшей школе / С.Е. Шишов. - М.: Педагогическое общество России, 2009. - 354 с.
278. Шрайнер, Б.А. Потребности как психологический фактор развития целеполагания личности : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Шрайнер Борис Александрович. - Новосибирск, 2005. - 165с.
279. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М.: Наука, 1966. - 257с.
280. Щеглов, А. В. Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров средствами объемно-пространственной композиции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Щеглов Алексей Вячеславович. - Тула, 2012. - 222 с.
281. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Г.П. Щедринский // Системные исследования. Ежегодник. - М.: Наука, 1981. - 384 с.
282. Щедровицкий, Г.П. Модели и моделирование в проектировании систем «человек-машина» / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. - 1991. - № 4. - С.3-9.
283. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И П. Яковлев. - Л.: Издательство ЛГУ, 1987. - 128 с.
284. About succession of vocational education stages' providing in designer-pedagogues training //Upgrading regional academic level. Newsleter, july 1997. - №4.-P.27-30.1. Л ОА.
285. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain.New York: Longman.
286. Design General Education//Royal College of Art,-London, 1979.-P.7-16.
287. Design Education in Schools/Ed.The Big Paper//The Design Councils termly publication for schools, 1989.-N6.-P.4-13.
288. Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. by J. M.Bacdnin. Vol. II. London, 1902. P. 512
289. McClelland, David C. Testing for competence rather than for "intelligence." American Psychologist // 1973. Vol 28(1). P. 3.
290. Merill, J.M. Onsite staff. San-Fransisco / J.M. Merill. - Cambridge University Press, 1977. - 234 p.
291. Stevick, E.W. Teaching and learning languages. / E.W. Stevick. - Cambridge University Press, 1992. - 215 p.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

Сравнительный анализ содержания профессиональных компетенций дизайнера в ФГОС ВПО, ФГОС ВО [3; 4]

Таблица А.1 – Профессиональные компетенции дизайнера в ФГОС ВПО, ФГОС ВО

Виды деятельности	ФГОС ВПО 072500 ДИЗАЙН (2009)		ФГОС ВО 54.03.01 ДИЗАЙН (2016)	
	Индекс компетенции	Содержание профессиональных компетенций	Индекс компетенции	Содержание профессиональных компетенций
1	2	3	4	5
художественная	ПК-2	владеет рисунком, умением использовать рисунки в практике составления композиции и переработкой их в направлении проектирования любого объекта; владеет принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи; элементарными профессиональными навыками скульптора; современной шрифтовой культурой; приемами работы в макетировании и моделировании; приемами работы с цветом и цветовыми композициями; методами и технологией классических техник станковой графики (гравюра, офорт, монотопия); основными правилами и принципами	ПК-1	владение рисунком и приемами работы, с обоснованием, художественного замысла дизайн-проекта, в макетировании и моделировании, с цветом и цветовыми композициями
			ПК-2	обоснование своих предложений при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи
			ПК-3	умение учитывать при разработке художественного замысла особенности материалов с учетом их формообразующих свойств
проектная	ПК-1	анализирует и определяет требования к дизайн-проекту; составляет подробную спецификацию требований к дизайн-проекту; способен синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта; научно обосновать свои предложения	ПК-4	анализ и определение требований к дизайн-проекту и синтезирование набора возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта
			ПК-5	конструирование предметов, товаров, промышленных образцов, коллекций, комплексов, сооружений, объектов, в том числе для создания доступной среды
	ПК-3	разрабатывает проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; возможные приемы гармонизации форм, структур, комплексов и систем;	ПК-6	применение современных технологий, требуемых при реализации дизайн-проекта на практике

		комплекс функциональных, композиционных решений	ПК-7	выполнение эталонных образцов объекта дизайна или его отдельных элементов в макете, материале
			ПК-8	разработка конструкции изделий с учетом технологий изготовления: выполнение технических чертежей, разработка технологических карт исполнения дизайн-проекта
информационно-технологическая деятельность	ПК-4	способен к конструированию предметов, товаров, промышленных образцов, коллекций, комплексов, сооружений, объектов, способен подготовить полный набор документации по дизайн-проекту для его реализации, осуществлять основные экономические расчеты проекта	ПК-9	разработка подробной спецификации требований к дизайн-проекту и подготовка полного набора документации по дизайн-проекту, с основными экономическими расчетами для реализации проекта
			ПК-10	использование информационных ресурсов: современные информационные технологии и графические редакторы для реализации и создания документации по дизайн-проектам
организационно-управленческая деятельность	ПК-5	разбирается в функциях и задачах учреждений и организаций, фирмах, структурных подразделениях, занимающихся вопросами дизайна; готов пользоваться нормативными документами на практике	ПК-11	готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности и принимать управленческие решения на основе нормативных правовых актов
научно-исследовательская деятельность			ПК-12	применение методов научных исследований при создании дизайн-проектов и обоснование новизны собственных концептуальных решений
педагогическая	ПК-6	ориентирован на преподавательскую работу в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях среднего профессионального образования и дополнительного образования, способен планировать учебный процесс, выполнять методическую работу, самостоятельно читать лекции или проводить практические занятия	ПК-13	планирование образовательного процесса, выполнение методической работы и самостоятельное проведение лекционных и практических занятий в общеобразовательных организациях, организациях профессионального образования, организациях дополнительного образования

В ходе работы был проведен анализ изменения перечня видов профессиональной деятельности дизайнера, а также содержания компетенций, необходимых для реализации этих деятельностей, представленных в составе ФГОС ВПО, ФГОС ВО (см. таблица 1), выявивший, что в составе стандарта по направлению подготовки Дизайн (2016 г.) в перечне профессиональных видов деятельности была особо выделена научно-исследовательская деятельность, которая до этого (стандарт по направлению подготовки Дизайн (2009 г.) имплицитно присутствовала в заявленных деятельностях [3; 4]. Что касается компетенций, то можно сказать следующее:

содержание художественной компетенции ПК-2 (2009 г.) распределено между компетенциями ПК-1, ПК-2, ПК-3 (2016 г.);

содержание проектных компетенций ПК-1, ПК-3 (2009 г.) включено в состав компетенций ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8 (2016 г.), предлагаемое перераспределение и небольшие уточнения, внесенные в компетенции стандартов 2016 г., конкретизируют их;

содержание компетенции ПК-4 (2009 г.) распределено между компетенциями ПК-9, ПК-10 (2016 г.), по следующему принципу: ПК-9 включает технико-экономическую составляющую, а ПК-10 охватывает использование информационных ресурсов;

компетенция ПК-5 (2009 г.) и компетенция ПК-11 (2016 г.), реализующие организационно-управленческую деятельность, а также компетенция ПК-6 (2009 г.) и компетенция ПК-13 (2016 г.), реализующие педагогическую деятельность, по существу практически идентичны.

Таким образом, мы можем сказать, что при количественном увеличении числа профессиональных компетенций в целом их содержание мало изменилось.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Структура профессиональных видов деятельности дизайнера

Таблица Б.1 - Структура профессиональных видов деятельности дизайнера

Структурные компоненты деятельности	Виды профессиональной деятельности дизайнера					
	Художественная	Проектная	Информационно-технологическая	Организационно-управленческая	Научно-исследовательская	Педагогическая
1	2	3	4	5	6	7
Субъект деятельности	Дизайнер	Дизайнер	Дизайнер	Руководитель-дизайнер, дизайнер	Дизайнер - исследователь или научный коллектив, осуществляющий познание	Дизайнер-педагог
Объект деятельности	Художественное произведение (произведение искусства) – предмет, материальный продукт, обладающий эстетической ценностью, творческий продукт	Предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте	Графические образы, проектная документация, компьютерное моделирование	Управление общностями, группами, отдельными людьми	Предмет изучения, на который направлено внимание исследователя	Обучающийся, коллектив обучающихся
Мотив	Удовлетворение субъективно-духовных потребностей дизайнера	Удовлетворение актуальных потребностей общества	Удовлетворение актуальных потребностей общества	Удовлетворение потребностей производства, организации	Удовлетворение потребностей дизайнера к самообразованию и углублению знаний	Удовлетворение потребностей в трансляции своих знаний подрастающему поколению
Цель деятельности	Создание произведения искусства	Проектирование объектов предметно-пространственной среды с новыми потребительскими качествами, свойствами	Создание графических образов, проектной документации, компьютерного моделирования	Идеальное, мысленное предвосхищение результатов управленческой деятельности	Получение объективных знаний об объекте исследования	Формирование гармоничной, образованной, всесторонне развитой личности

1	2	3	4	5	6	7
Методы и средства деятельности	Художественный метод	Эвристические методы, метод итераций (последовательного приближения, метод декомпозиции, метод контрольных вопросов, метод мозговой атаки (штурма), теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), метод морфологического анализа, функционально-стоимостной анализ, методы конструирования и т.д.	Информационно-компьютерные технологии	административные, экономические и социально-психологические	Эмпирические и теоретические методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, аналогия, абстрагирование, дедукция и индукция и др.);	Эмпирические и теоретические методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, аналогия, абстрагирование, дедукция и индукция и др.);
Действие	Самовыражение	Нахождение компромисса между внутренним видением и требованиями (социальные, утилитарные, эстетические) к проектируемому объекту	Информационные технологии предназначены для снижения трудоёмкости процессов использования информационных ресурсов	Выбор определенных методов управления, принятие управленческих решений, планирование работы, координация и коррекция	Выбор направления исследований, теоретические и экспериментальные исследования, обобщение и оценка результатов исследований, предъявление работы к приемке и ее приемка	Целенаправленное, систематическое воздействие педагога на коллектив обучающихся и отдельного обучающегося для достижения заданных результатов обучения



1	2	3	4	5	6	7
Результат	Материальный объект	Проект материального объекта	Графические образы, проектная документация, компьютерное моделирование	Эффективная работа внутри коллектива	Комплекс теоретических и (или) экспериментальных исследований, проводимых с целью получения обоснованных исходных данных, изыскания принципов и путей создания (модернизации) продукции	Сформированные положительные качества обучающегося
Рефлексия	Автор Потребитель	Потребитель	Потребитель	Руководитель, члены коллектива	Дизайнер-исследователь	Дизайнер-педагог, обучающийся

## Приложение В

### Педагогические условия реализации междисциплинарного диагностического комплекса

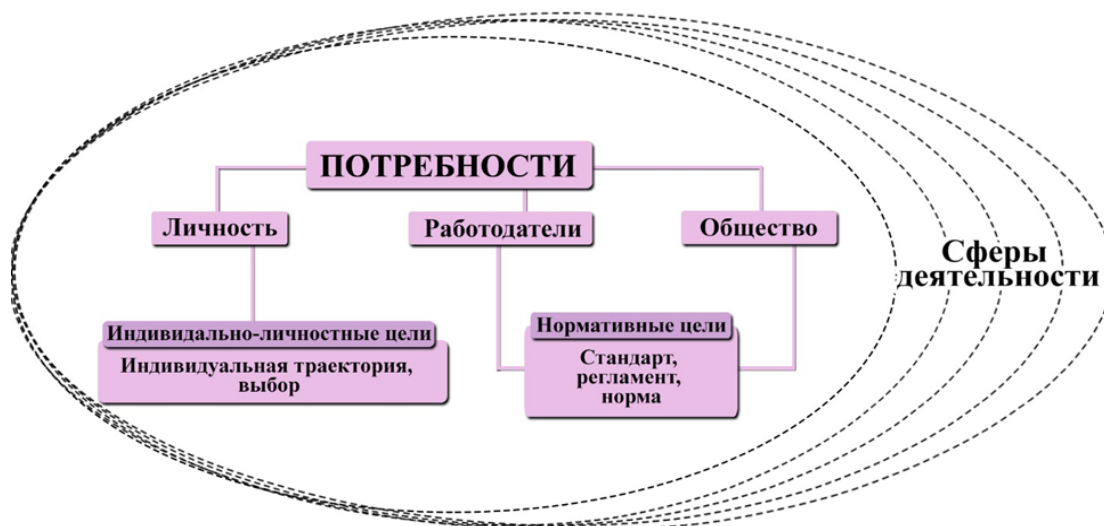


Рисунок В.1 - Компетентностная модель целей профессиональной подготовки дизайнеров

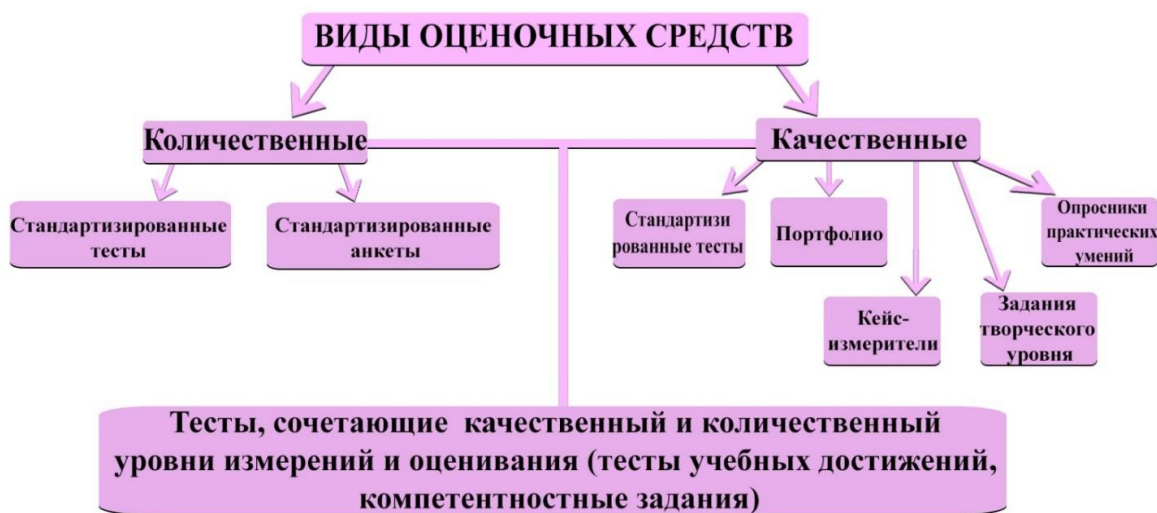


Рисунок В.2 - Виды оценочных средств

Таблица В.1 - Направления деятельности по созданию системы эффективного взаимодействия кафедры Дизайна с предприятиями – работодателями

№ п/п	Совершенствование образовательного процесса (Модель 1)	Трудоустройство и повышение конкурентоспособности обучающихся и выпускников (Модель 3)	Научная и инновационная деятельность (Модель 2)	Организационные мероприятия (Модель 3)
1	2	3	4	5
1.	Кафедра совместно с учебно-методическим отделом ведет постоянный мониторинг компетенций, востребованных работодателями, и оперативно осуществляет корректировку учебного процесса в соответствии с результатом мониторинга,	Успешное трудоустройство выпускников в соответствии с получаемой в вузе специальностью. Руководство кафедры не только способствует трудоустройству выпускников «на выходе», но и создает условия для приобретения опыта работы студентами, путем тесного взаимодействия с работодателями студентов еще в ходе учебного процесса	Организация совместной с дизайнерскими фирмами научной работы по заказу предприятий, задействуя, в том числе, студенческие научные подразделения	Участие в проведении различных региональных форумов по развитию взаимодействия с работодателями (Ярмарки вакансий и др.)
2.	Презентации учебных программ кафедры совместно с работодателями Акцентирование внимания на образовательные программы по обучению практическим навыкам и получению практической квалификации, изменение содержания учебных курсов, перенос части занятий непосредственно в дизайнерские фирмы, проявление новаторства в методиках преподавания и организации учебного процесса	Организация практик, выездных занятий, стажировок на предприятиях позволяет усилить практико-ориентированную направленность учебного процесса	Использование в учебном процессе и научной деятельности материально - технической базы предприятий дизайнерской сферы в целях освоения студентами современного оборудования и технологий	Встречи представителей дизайнерских фирм со студентами и выпускниками

1	2	3	4	5
3.	Разработка практико-ориентированных курсовых и дипломных работ и выполнение их студентами по заказу предприятий-работодателей, проведение защиты курсовых и дипломных работ на предприятии что обеспечивает актуальность, практику значимость и способствует закреплению выпускника на предприятии	Проведение деловых игр, круглых столов и т.д., поскольку помимо компетенций, необходимых выпускнику дизайнерской направленности, необходимо развивать в выпускниках лидерские качества, навыки конструктивного общения, работы в команде, вести переговоры, тем самым обеспечивающие сам процесс трудоустройства.	Организация работы по созданию филиалов кафедры Дизайна на дизайнерских предприятиях, что в перспективе даст возможность объединить наиболее сильные стороны науки и производства для подготовки конкурентоспособных специалистов, возможность для работодателя непосредственно и систематически участвовать в процессе подготовки кадров	Сбор и анализ отзывов работодателей в сфере дизайна на выпускников
4.	Участие представителей дизайнерских-фирм в образовательном процессе (преподавание отдельных курсов и дисциплин, в том числе проведение лекционных курсов, семинаров, мастер-классов, круглых столов, деловых игр, практикумов и др.)	Организация выставок студенческих проектов, тем самым способствовать содействию развития студенческих дизайнерских проектов, упрощая процесс трудоустройства	Создание совместных малых наукоемких компаний, создание научных лабораторий и др.)	Организация и совместное участие в региональных консультативных советах и объединениях с целью совершенствования содержания профессионального образования с учетом потребностей Калужского региона и др.
5.	Внешняя оценка качества образовательного процесса – один из инструментов оценки качества образовательного процесса, проводится путем анкетирования работодателей и выпускников	Целевая контрактная подготовка специалистов-дизайнеров		Проведение Дней открытых дверей в вузе с привлечением работодателей
6.	Участие работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников	Обеспечение студентов максимально полной информации о вакансиях, стажировках, требованиях работодателей		Проведение конференций, олимпиад с участием работодателей

1	2	3	4	5
7.	В целях актуализации практических навыков в дизайнерских фирмах проводятся стажировки преподавателей кафедры	Организация взаимодействия абитуриентов с работодателями и службами содействия трудоустройства по заключению контрактов на обучение на открытых мероприятиях кафедры		Организация презентаций компаний-работодателей, проводимых в вузах в различных формах (открытые лекции, мастер-классы и т.п.)
8.	В целях развития персонала предприятий-партнеров сотрудники дизайнерских фирм проходят обучение в магистратуре, аспирантуре университета			

**Приложение Г**  
**Междисциплинарный диагностический комплекс**  
**1. Подготовительный модуль**

Таблица Г.1.1 - Фрагмент таксономии целей дизайн-образования (нормативные цели)

Компоненты	Категории	Содержательное описание компонента	Критерий	Уровень сформированности	Характеристика уровня
1	2	3	4	5	6
<b>Уровни сформированности профессиональной компетенции ПК-1 (художественная деятельность)</b>					
Личностно-мотивационный	Восприятие, реагирование, усвоение, организация, распространение	Формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира	Интерес к художественной деятельности и склонность заниматься ею	Пороговый	Отсутствие интереса к художественной деятельности
				Базовый	Неустойчивый интерес к художественной деятельности
				Повышенный	Устойчивый интерес к художественной деятельности
			Стремление к приобретению знаний, умений и навыков относящихся к художественной деятельности	Пороговый	Слабое желание изучения средств и методов решения художественных задач;
				Базовый	Неустойчивое желание изучения различных средств и методов для решения художественных задач;
				Повышенный	Целенаправленное изучение различных приемов решения художественных задач;
			Проявление самостоятельности при выработке художественного решения и способности отстаивать их	Пороговый	Отсутствие самостоятельности при выработке художественного решения
				Базовый	Выбор художественного решения происходит с подачи преподавателя, наблюдается частая смена принятого решения
				Повышенный	Выбор художественного решения происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения

1	2	3	4	5	6		
Познавательны й	Знание, понимание	Воспроизведени е и объяснение информации	Знание и понимание теоретических основ художественной деятельности	Пороговый	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ академической живописи и графики		
				Базовый	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ академической живописи и графики		
				Повышенный	Знание терминологии, теоретических основ академической живописи и графики		
			Знания классических техниках изобразительного искусства	Пороговый	Слабое знание методов и технологий классических техник изобразительного искусства		
				Базовый	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий классических техник изобразительного искусства		
				Повышенный	Последовательное раскрытие содержания методов и технологий классических техник изобразительного искусства		
		Знания современных техниках изобразительного искусства	Пороговый	Слабое знание методов и технологий современных техник изобразительного искусства			
			Базовый	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий современных техник изобразительного искусства			
			Повышенный	Последовательное раскрытие содержания методов и технологий современных техник изобразительного искусства			
		Креативно- деятельностны й	Применение, анализ, синтез	Решение закрытых и открытых проблем,	Владение навыками, необходимыми при выполнении профессиональной	Пороговый	Не владение навыками линейно- конструктивного построения и основами академической живописи; элементарными навыками скульптора;

		нахождение уникальных ответов проблемам к	художественной деятельности	Базовый	Владение, с небольшими затруднениями, принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи; элементарными профессиональными навыками скульптора; приемами работы с цветом и цветовыми композициями; методами и технологией классических техник станковой графики (гравюра, офорт, монотопия), приемами работы в современных техниках изобразительного искусства
				Повышенный	Свободное владение принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи; элементарными профессиональными навыками скульптора; методами и технологией классических техник станковой графики (гравюра, офорт, монотопия), приемами работы в современных техниках изобразительного искусства
		Способность к анализу художественной идеи	к	Пороговый	Не умение выделять в художественной задаче элементы, свойства, связи, отношения и т.д.
				Базовый	Умение выделить в художественной идеи элементы, свойства, связи, отношения и т.д.
				Повышенный	Умение выделить в художественной идеи главное и наметить направления ее развития и совершенствования с учетом свойств, связей, отношений
		Способность разрабатывать художественную идею	к	Пороговый	Преобладание типовых решений художественных задач (неспособность отказаться от привычных, типовых идей)
				Базовый	Ограниченный выбор средств, методов при



					решении художественно проектных задач; выбор технологии для решения художественных задач происходит с подсказки преподавателя;
				Повышенный	Самостоятельный выбор технологии для решения художественных задач; комбинирование различных средств, методов при решении художественных задач (способность отказаться от идеи, образа)
Рефлексивный	Анализ, оценка, коррекция	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях, предложение коррекционных мер	Способность к рефлексивной оценке в процессе художественной деятельности	Пороговый	Необъективная, неустойчивая оценка результатов деятельности других студентов при выполнении художественных задач
				Базовый	Переменный характер оценивания деятельности других студентов при выполнении художественных задач
				Повышенный	Устойчивое, объективное оценивание результатов деятельности других студентов при выполнении художественных задач
			Способность к самооценке при выполнении художественной деятельности	Пороговый	Преобладание неустойчивой, необъективной самооценки
				Базовый	Неустойчивая, часто завышенная самооценка
				Повышенный	Объективная самооценка
		Способность организовать коррекционные меры по улучшению выполнения художественных задач	Пороговый	Неумение организовать коррекционные меры по улучшению выполнения художественных задач	
			Базовый	Слабая корректировка собственных действий в процессе художественной деятельности	
			Повышенный	Умение корректировать собственные действия при выполнении художественных задач	
<b>Уровни сформированности профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность)</b>					
1	2	3	4	5	6
Личностно-	Восприятие,	Формирование	Интерес к этапу	Пороговый	Отсутствие интереса к процессу выполнения

мотивационный	реагирование, усвоение, организация, распространение	эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира	выполнения эталонных образцов в системе дизайн-проектирования		эталонных образцов дизайн-проектирования
				Базовый	Неустойчивый интерес к процессу выполнения эталонных образцов дизайн-проектирования
				Повышенный	Устойчивый интерес к процессу выполнения эталонных образцов дизайн-проектирования
			Стремление к приобретению знаний, умений и навыков, способствующих изготовлению эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Слабое желание изучения средств и методов, применяемых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
				Базовый	Неустойчивое желание изучения средств и методов при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
				Повышенный	Целенаправленное изучение различных приемов, необходимых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
			Проявление самостоятельности при изготовлении эталонных образцов	Пороговый	Отсутствие самостоятельности при изготовлении эталонных образцов
				Базовый	Изготовление эталонных образцов происходит при регулярном контроле преподавателя
				Повышенный	Изготовление эталонных образцов происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения
			Познавательный	Знание, понимание	Воспроизведение и объяснение информации
Базовый	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают объекты дизайна;				

				Повышенный	Последовательное раскрытие содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают объекты дизайна
			Знания принципов и методов эргономики, которым должны отвечать эталонные образцы в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Слабое знание принципов и методов эргономики
				Базовый	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания принципов и методов эргономики
				Повышенный	Последовательное раскрытие содержания принципов и методов эргономики
			Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Допускаются грубые ошибки в использовании терминологии при изготовлении образцов объекта дизайна; Слабое знание методов и средств технологий, применяемых при изготовлении эталонных образцов
				Базовый	Допускаются неточности в использовании терминологии, применяемой при изготовлении образцов объекта дизайна Фрагментарное, непоследовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении эталонных образцов
				Повышенный	Знание терминологии, используемой при изготовлении образцов объекта дизайна; Последовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении эталонных образцов
Креативно-деятельностны й	Применение , анализ, синтез	Решение закрытых и открытых проблем, нахождение	Владение навыками, необходимыми при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-	Пороговый	Ограниченное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования; Медленное включение в работу

		уникальных ответов к проблемам	проектирования	Базовый	Применение на практике приемов, необходимых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования; Включение в работу различной сложности
				Повышенный	Свободное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования; Быстрое включение в работу различной сложности
		Способность к анализу технологий, применяемых при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Неумение выделить свойства выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении эталонных образцов с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно - технологическими и эстетическими свойствами	
				Базовый	Затруднения при определении свойств выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении эталонных образцов с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно - технологическими и эстетическими свойствами
				Повышенный	Определение свойств выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении эталонных образцов с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно - технологическими и эстетическими свойствами
		Способность комбинировать технологии, применяемые при изготовлении эталонных образцов в	Пороговый	Преобладание типовых решений при изготовлении эталонных образцов (неспособность отказаться от привычных, типовых технологий)	
				Базовый	Ограниченный выбор технологий, при изготовлении эталонных образцов в системе

			системе дизайн-проектирования		дизайн-проектирования;
				Повышенный	Самостоятельный выбор технологии при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования; комбинирование различных технологий, при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования (способность отказаться от типовой технологии)
Рефлексивный	Анализ, оценка, коррекция	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях, предложение коррекционных мер	Способность к рефлексивной оценке в процессе изготовления эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Необъективная, неустойчивая оценка результатов деятельности других студентов при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
				Базовый	Переменный характер оценивания деятельности других студентов при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
				Повышенный	Устойчивое, объективное оценивание результатов деятельности других студентов при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
			Способность к самооценке при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	Пороговый	Преобладание неустойчивой, необъективной самооценки при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
			Базовый	Неустойчивая, часто завышенная самооценка при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	
			Повышенный	Объективная самооценка при выполнении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	
			Пороговый	Неумение организовать коррекционные меры по улучшению качества эталонных образцов в системе дизайн-проектирования	
		Базовый	Слабая корректировка собственных действий в процессе изготовления эталонных образцов в		

			эталонных образцов		системе дизайн-проектирования
				Повышенный	Умение корректировать собственные действия при изготовлении эталонных образцов в системе дизайн-проектирования
<b>Уровни сформированности профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность)</b>					
1	2	3	4	5	6
Личностно-мотивационный	Восприятие, реагирование, усвоение, организация, распространение	Формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира	Интерес к информационным технологиям и определение их значимости в современном процессе дизайн-проектирования	Пороговый	Отсутствие интереса к информационно-технологической деятельности Демонстрация непонимания значимости информационных технологий в современном процессе дизайн-проектирования
				Базовый	Неустойчивый интерес к информационно-технологической деятельности Осознание значимости информационных технологий в современном процессе дизайн-проектирования;
				Повышенный	Устойчивый интерес к информационно-технологической деятельности Осознание значимости информационных технологий в современном процессе дизайн-проектирования
			Стремление к приобретению знаний, умений и навыков относящихся к информационно-технологической деятельности	Пороговый	Слабое желание изучения средств и методов информационных технологий;
				Базовый	Неустойчивое желание изучения различных средств и методов информационных технологий;
				Повышенный	Целенаправленное изучение различных приемов информационных технологий;
				Пороговый	Отсутствие самостоятельности при выполнении информационно-технологической деятельности
			Проявление самостоятельности при выполнении информационно-технологической	Базовый	Выполнение информационно-технологической деятельности происходит с подачи преподавателя

			деятельности и способности отстаивать свое решение	Повышенный	Выполнение информационно-технологической деятельности происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения
Познавательный	Знание, понимание	Воспроизведение и объяснение информации	Знания теоретических основ информационно-технологической деятельности	Пороговый	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
				Базовый	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
				Повышенный	Знание терминологии, теоретических основ информационно-технологической деятельности
			Знание текстовых редакторов	Пороговый	Слабое знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua и другие)
				Базовый	Фрагментарное, непоследовательное знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua и другие)
				Повышенный	Знание текстовых редакторов (Microsoft Office Word, Corel Ventua, Adobe PageMaker и другие)
		Знание графических редакторов	Пороговый	Слабое знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Photoshop Lightroom, CorelDRAW Graphics Suite, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)	
			Базовый	Фрагментарное, непоследовательное знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop Lightroom, CorelDRAW Graphics Suite, Corel PaintShop Photo Pro, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)	
			Повышенный	Знание графических редакторов (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop Lightroom, Adobe InDesign, Ulead PhotoImpact, CorelDRAW Graphics Suite, Corel PaintShop	

					Photo Pro, Autodesk 3ds Max, Autodesk AutoCAD и другие)
Креативно-деятельностны й	Применени е, анализ, синтез	Решение закрытых и открытых проблем, нахождение уникальных ответов к проблемам	Владение навыками, необходимыми при выполнении информационно-технологической деятельности	Пороговый	Минимальные навыки при работе в качестве пользователя персонального компьютера, при использовании внешних носителей информации для обмена данными между машинами, при создании резервных копий, архивов данных и программ, при представлении итогов своей работы в виде электронных презентаций
				Базовый	Работа в качестве пользователя персонального компьютера, использовать внешние носители информации для обмена данными между машинами, создавать резервные копии, архивы данных и программ, использовать языки и системы программирования для решения профессиональных задач, работать с программными средствами общего назначения, представлять итоги своей работы в виде электронных презентаций; Владение основными методами поиска информации; осознание риска привыкания к Сети; Использование основных средств защиты персональной информации в Сети
				Повышенный	Работа в качестве «продвинутого» пользователя персонального компьютера, использовать внешние носители информации для обмена данными между машинами, создавать резервные копии, архивы данных и программ, использовать языки и системы программирования для решения профессиональных задач, работать с программными средствами общего назначения, представлять итоги своей работы в виде электронных презентаций;



					Грамотное использование средств защиты персональной информации в Сети; Использование методов защиты информации при работе с компьютерными системами
		Способность к анализу информации	Пороговый		Понимание того, что на содержание информации влияет ее источник, цель сообщения; Способность оценить достоверность источников информации, использовать полученную информацию в процессе своей деятельности
			Базовый		Понимание важности влияния выбора источника и критической оценки информации на результат работы; Умение найти недостающую информацию, необходимую для решения поставленной задачи, умение с ней работать
				Повышенный	
		Способность разрабатывать художественно-проектную идею с использованием информационных технологий	Пороговый		Преобладание типовых информационно - технологических решений при разработке художественно-проектных задач Предпочтение простых, типовых решений при работе на компьютере; Неосознанное стремление к упрощению заданий
				Базовый	

				Повышенный	Большой диапазон электронных средств, специальных методов и приемов, используемых при выполнении художественно-проектных задач
Рефлексивный	Анализ, оценка, коррекция	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях, предложение коррекционных мер	Способность к рефлексивной оценке в процессе информационно-технологической деятельности	Пороговый	Необъективная, неустойчивая оценка результатов деятельности других студентов при выполнении информационно-технологических задач
				Базовый	Переменный характер оценивания результатов других студентов при выполнении информационно-технологических задач
				Повышенный	Устойчивое, объективное оценивание результатов деятельности других студентов при выполнении информационно-технологических задач
			Способность к самооценке при выполнении информационно-технологической деятельности	Пороговый	Преобладание неустойчивой, необъективной самооценки
				Базовый	Неустойчивая, часто завышенная самооценка
				Повышенный	Объективная самооценка
		Способность организовать коррекционные меры по улучшению выполнения художественно-проектных задач с использованием информационных технологий	Пороговый	Неумение организовать коррекционные меры по улучшению выполнения информационно-технологической деятельности	
			Базовый	Слабая корректировка собственных действий в процессе информационно-технологической деятельности	
			Повышенный	Умение корректировать собственные действия при выполнении информационно-технологической деятельности	

Таблица Г.1.2 - Фрагмент таксономии целей дизайн-образования (индивидуально-личностные цели)

Компонент	Содержательное описание компонента	Критерий	Уровень	Характеристика уровня
Индивидуальный стиль деятельности	Формирование материально зафиксированной системы изобразительно-выразительных принципов проектно-художественного мышления, соизмеримо воспринимаемая всеми реципиентами (коллеги, заказчики, потребители)	Графическая манера	Пороговый	Традиционная подача проектно-художественного решения
			Базовый	Подача проектно-художественного решения с использованием индивидуальной комбинации приемов, материалов плохо продумана
			Повышенный	Подача проектно-художественного решения с использованием индивидуальной комбинации приемов, материалов
		Стилевое единство	Пороговый	Отсутствует художественная особенность общей группы деталей, предметов, связанных ансамблем
			Базовый	Общая группа деталей, предметов внутри ансамбля не имеют четких связей
			Повышенный	Читается художественная особенность общей группы деталей, предметов, связанных ансамблем
		Колористическое единство	Пороговый	Отдельные цвета, не подчиняющиеся общей тональности колорита, разрушают цветовую целостность композиции
			Базовый	Тоновая градация основана на монохромных решениях
			Повышенный	Родственность всех цветовых пятен достигается тончайшей нюансировкой тонов в пределах сближенной цветовой гаммы, позволяющей изменять и объединять предметные (локальные) цвета, которые сами по себе не всегда гармоничны. Отсутствие «грязи» и «краски».
		Гибкость	Пороговый	Наличие в композиции безотчетных повторений
			Базовый	Наличие оригинальных художественных решений, грамотное сочетание типовых и индивидуальных решений
			Повышенный	Многообразие идей внутри продукта, использование нестандартных форм, методов, способов решения задачи

Таблица Г.1.3 - Фрагмент плана-графика выполнения контрольно-оценочных мероприятий по направлению подготовки 54.03.01 "Дизайн" (4 семестр)

№ недели в семестре	Проектирование					Основы производственного мастерства (начало курса)					Технологическое обеспечение дизайна среды (начало курса)					Основы теории и методологии дизайн-проектирования					
	Этапы выполнения проекта	Оценочные средства	Оценка преподавателя	Взаимооценка	Самооценка	Выполнение макета	Оценочные средства	Оценка преподавателя	Взаимооценка	Самооценка	Перечень практических работ	Оценочные средства	Оценка преподавателя	Взаимооценка	Самооценка	Этапы написания статьи	Оценочные средства	Оценка преподавателя	Взаимооценка	Самооценка	
1	Техническое задание	Эссе	Журнал рекомендаций								Практическая работа №1	Расчетно-графическая работа №1 "Шрифты"	Журнал рекомендаций			Выбор темы		Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	
2						Практическая работа №1	Карта материалов	Журнал рекомендаций													
3											Практическая работа №2	Расчетно-графическая работа №2 "Линии"	Журнал рекомендаций			Сбор информации	Перечень литературных источников			Рефлексивный дневник	
4	Техническое предложение	Презентация моделей-аналогов	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник																
5						Практическая работа №2	Инструкционная карта	Журнал рекомендаций			Практическая работа №3	Расчетно-графическая работа №3 "Сопряжения"	Журнал рекомендаций								
6																Написание плана	План	Журнал рекомендаций			
7	Эскизный проект	Просмотр работ	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	Практическая работа №3	Просмотр работ (клаузура)	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	Практическая работа №4	Расчетно-графическая работа №4 "Аксометрия"	Журнал рекомендаций								
8																Контрольная работа №1	Вопросы к контрольной работе				
9						Практическая работа №4					Практическая работа №5	Расчетно-графическая работа №5 "Разрезы, сечения"	Журнал рекомендаций								
10						Практическая работа №5															
11	Технический проект	Круглый стол	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	Чертеж конструкции макета	Круглый стол	Журнал рекомендаций			Круглый стол	Круглый стол	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	Раскрытие темы	Основная часть статьи	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	
12																					
13						Практическая работа №6					Практическая работа №6	Расчетно-графическая работа №6 "Чертежи, детали, модели"	Журнал рекомендаций								
14																					
15	Рабочий проект	Деловая игра "Дизайнерская фирма"	Оценочная карта		Рефлексивный дневник	Готовый макет	Деловая игра "Дизайнерская фирма"	Оценочная карта				Деловая игра "Дизайнерская фирма"	Оценочная карта		Рефлексивный дневник	Написание выводов	Выводы	Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник	
16																					
17						Защита макета					Защита практических работ	Альбом чертежей				Оформление статьи	Оценочная карта				
18	Защита проекта		Оценочная карта																		
			Журнал рекомендаций		Рефлексивный дневник																
Внешняя оценка	Экзамен					Зачет					Зачет					Экзамен					
<b>КОНКУРС МАСТЕР - КЛАССОВ</b>																					

## 2. Модуль оценки

Таблица Г.2.1 - Характеристика оценочных средств, критериев и шкал оценки междисциплинарного диагностического комплекса (4 семестр)

№ п/п	Наименование оценочного средства	Краткая характеристика оценочного средства	Дисциплина, включенная в междисциплинарный диагностический комплекс	Вид деятельности, компетенции	Критерии	Представление оценочного средства	Шкала оценки
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Тест	Проверка определенных знаний	Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды, Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Проектная ПК-4, ПК- 5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Научно-исследовательская ПК- 12	Знания (по определенной теме, разделу, модулю, курсу и т.д.)	Комплект текстовых заданий по вариантам	Балльная шкала
2.	Контрольная работа	Проверка определенных знаний, умений при решении задач определенного типа по теме разделу, модулю курсу и т.д.	Технологическое обеспечение дизайна среды Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Проектная ПК-4, ПК- 5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Научно-исследовательская ПК-12	Знания, умения (по определенной теме, разделу, модулю, курсу и т.д.)	Комплект контрольных заданий по вариантам	Отметка в системе «зачтено», «незачтено»
3.	Доклад, сообщение	Проверка определенных знаний по теме, оценить умение аргументированно представлять информацию	Проектирование, Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК-12;	Интерес к художественно-проектной деятельности и склонность заниматься ею Стремление к приобретению знаний, умений и навыков	Тема, план построения доклада, сообщения	Балльная шкала

				Педагогическая ПК-13;	относящихся к художественно-проектной деятельности, Содержание и полнота ответа, Обоснованность приведенных примеров, Представление, Наличие элементов наглядности		
4.	Презентация	Проверка определенных знаний по теме, оценить умение аргументированно представлять информацию	Проектирование Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК-12; Педагогическая ПК-13	Интерес к художественно-проектной деятельности и склонность заниматься ею, Содержание презентации, Соблюдение дизайн-эргономических требований к оформлению презентации	Тема, план построения презентации	Балльная шкала
5.	Графическая работа	Проверка определенных умений при решении художественных и проектных задач по теме, разделу, модулю, курсу и т.д.	Проектирование, Основы производственного мастерства, технологическое обеспечение дизайна среды	Художественная ПК-1, ПК-2, ПК-3; Проектная ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10	Проявление самостоятельности при выполнении ГР, Знания о средствах, методах, технологий, применяемых при выполнении ГР, Владение навыками, необходимыми при выполнении ГР, Аккуратность, грамотность, Сроки выполнения ГР	Перечень тем графических работ, методические указания по их выполнению	Балльная шкала
6.	Просмотр	Проверка	Проектирование,	Художественная	Новизна, (уникальность,	Задание	Балльная

	работ (эскизов и др. художественных работ)	определенных умений при решении художественных и проектных задач по теме, разделу, модулю, курсу и т.д.	Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды	ПК-1, ПК-2, ПК-3	оригинальность), Стилевое единство, Колористическое единство, Графическая манера, Гибкость, Соответствие задаче проекта	(техническое задание), план выполнения, методические рекомендации по выполнению	шкала
7.	Просмотр работ (макетов, изделий)	Проверка определенных умений при решении художественных и проектных задач по теме, разделу, модулю, курсу и т.д.	Проектирование, Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды	Художественная ПК-1, ПК-2, ПК-3; Проектная ПК-4, ПК- 5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10;	Интерес к выполнению макета в системе дизайн-проектирования, Стремление к приобретению знаний, умений и навыков, способствующих изготовлению макета, Проявление самостоятельности при изготовлении макета, Знания об ассортименте, свойствах, методах испытаний и оценки качества материалов, из которых изготавливают макет, Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении макета, Владение навыками, необходимыми при изготовлении макетов, Техничность, технологичность,	Задание (техническое задание), план выполнения, методические рекомендации по выполнению	Балльная шкала

					Аккуратность, грамотность, Сроки выполнения макета		
8.	Эссе	Проверка определенных знаний по теме, оценить умение аргументированно представлять собственную точку зрения в письменной форме	Проектирование, Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Научно-исследовательская ПК-12;	Знание и понимание теоретического материала, Построение суждений, Способность к оценке проблеме и самооценке, Логичность изложения материала, Самостоятельность и оригинальность выполнения, Орфографическая и пунктуационная грамотность	Тема, план построения эссе, методические рекомендации по написанию эссе	Балльная шкала
9.	Дискуссия, полемика, диспут, круглый стол	Позволяют включить студентов в процессы обсуждения спорных вопросов, проблем, оценить умение аргументировать собственную точку зрения	Проектирование, Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды, Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК-12; Педагогическая ПК-13	Соответствие содержания теме, Обоснованность приведенных примеров, Оригинальность авторского решения, Ведение диалога, Степень участия в работе Круглого стола	Перечень вопросов, выносимых на обсуждение	Балльная шкала
10.	Мастер-класс	Позволяют организовать совместную деятельность группы студентов с целью	Проектирование, Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды, Основы теории	Художественная ПК-1, ПК-2, ПК-3; Проектная ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая	Название мастер-класса, Эксклюзивность, Знания об ассортименте, свойствах, методах испытаний и оценки качества материалов, из которых изготавливают	Тема мастер – класса, примеры сценариев проведения мастер-классов, подробное описание	Балльная шкала



		ознакомления и обучения профессиональным приемам	и методологии дизайн-проектирования	ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК-12; Педагогическая ПК-13;	продукт мастер-класса, Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса, Владение навыками, необходимыми при изготовлении продукта мастер-класса, Способность к анализу технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса, Технологичность, Артистичность, Общая культура	ожидаемого результата	
11.	Статья	Проверка определенных знаний по теме, оценить умение аргументировано представлять собственную точку зрения в письменной форме	Проектирование Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК-12	Знание и понимание теоретического материала, Постановка проблемы и ее обоснованность, Проведение сбора, анализа и систематизации информации, Структура статьи, Содержание, Наглядность, Владение научным стилем изложения, орфографическая и пунктуационная грамотность, Соответствие формы	Тема, план построения статьи, методические рекомендации по написанию статьи	Балльная шкала

					представления статьи всем требованиям, предъявляемым к оформлению данных работ		
12.	Деловая игра	Позволяет организовать совместную деятельность группы студентов и преподавателей с целью решения учебных и профессиональных задач посредством игрового моделирования реальной профессиональной ситуации, оценить умение анализировать и решать профессиональные задачи	Проектирование, Основы производственного мастерства, Технологическое обеспечение дизайна среды, Основы теории и методологии дизайн-проектирования	Художественная ПК-1, ПК-2, ПК-3; Проектная ПК-4, ПК- 5, ПК-6, ПК-7, ПК-8; Информационно-технологическая ПК-9, ПК-10; Организационно-управленческая ПК-11; Научно-исследовательская ПК- 12; Педагогическая ПК-13;	Критерии оценки разрабатываются для каждой роли участника, позволяющие раскрыть умение анализировать и решать профессиональные задачи	Тема (проблема), подробное описание ролей участников игры и ожидаемого результата	Балльная шкала

**Фрагмент методических рекомендаций по формированию ФОСов  
междисциплинарного диагностического комплекса (4 семестр) по направлению  
подготовки 54.03.01 Дизайн**

При проектировании междисциплинарного диагностического комплекса внимание акцентировалось на построении внутренней (формирующей) оценки, при которой изучается внутренняя структура компетенций, т.е. оценка осуществляется компонентов компетенций. В экспертных картах оценки продукта деятельности студента диагностического комплекса в графе наименования критерия указана профессиональная компетенция, которую он раскрывает. Были выбраны только профессиональные компетенции (в соответствии с темой исследования).

**Методические рекомендации по подготовке доклада (для студентов)**

Регламент устного публичного выступления обычно составляет 7-10 минут. Искусство устного выступления заключается не только в отличном знании предмета речи, но и в умении преподнести свои мысли правильно и увлекательно [164].

Подготовку устного выступления можно разбить на два этапа: докоммуникативный (подготовка выступления) и коммуникативный (взаимодействие с аудиторией). Подготовка устного выступления начинается с формулировки темы. Тему не стоит перегружать, поскольку перечисление большого количества вопросов ведет к декларативности выступления [164].

Вступление имеет следующую структуру: представление авторов (фамилия, имя отчество), название доклада, определение стержневой идеи, которая определяется основным тезисом, «отвечающим на вопрос, зачем говорить (цель) и о чем говорить (средства достижения цели)». Основной тезис должен отвечать следующим требованиям: «фраза должна соответствовать цели выступления; суждение должно быть кратким, ясным, легко удерживаться в кратковременной памяти; мысль должна пониматься однозначно, не заключать в себе противоречия» [164].

Самой распространенной ошибкой считается, когда в начале речи докладчик начинает извиняться, или заявляет о своей неопытности [164].

Основная часть выступления должна иметь четкий план, не стоит перегружать доклад количеством фактов и примеров, «увлекаться» специфической (узко специализированной) терминологией. «В докладе принято определенное употребление форм слов: для глаголов характерно употребление настоящего времени во «вневременном» значении, а также возвратные и безличные глаголы, формы 3-го лица глагола, форм несовершенного вида, используются неопределенно-личные предложения» [164].

Необходимо помнить, что «вступление» и «заключение» требуют тщательной подготовки, как говорят психологи - работает «закон края».

При подготовке доклада обязательно требуется уточнить способ выступления: «устное изложение с опорой на конспект (опорой могут также служить заранее подготовленные слайды) или чтение подготовленного текста» [164]. Каждый из способов таит «подводные камни»: «чтение заранее написанного текста значительно снижает впечатление от доклада на аудиторию»; «выученный» написанный текст заметно сковывает выступающего, привязывая его к заранее разработанному плану и не давая возможности откликаться на реакцию аудитории» [164]. Поэтому при выборе способа выступления необходимо учитывать личные навыки общения с аудиторией.

Таблица Г.2.2 - Экспертная карта оценки доклада студента

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Интерес к художественно-проектной деятельности и склонность заниматься ею (ПК-4)	Отсутствие интереса к художественно-проектной деятельности	Неустойчивый интерес к художественно-проектной деятельности	Устойчивый интерес к художественно-проектной деятельности
Стремление к приобретению знаний, умений и навыков относящихся к художественно-проектной деятельности (ПК-4)	Слабое желание изучения средств и методов решения художественно-проектных задач	Неустойчивое желание изучения различных средств и методов для решения художественно-проектных задач	Целенаправленное изучение различных приемов решения художественно-проектных задач
Содержание и полнота ответа (ПК-4)	Ответ дан не полностью, продемонстрировано фрагментарное владение знаниями, умениями	Ответ представлен, имеются отдельные незначительные неточности, продемонстрировано владение основными знаниями, умениями	Представлен полный развернутый ответ, продемонстрировано владение необходимыми знаниями, умениями Целостность и системность представленных материалов
Обоснованность приведенных примеров (ПК-4)	Ответ практически не обоснован, отсутствуют необходимые аргументы	Ответ частично не обоснован, не все аргументы названы	Ответ полностью обоснован, приведены все необходимые аргументы, продемонстрирована четкость формулировок
Представление (ПК-4)	Недостатки во владении профессиональной лексикой	Ясность, логичность в представлении материала, незначительные недостатки во владении профессиональной лексикой	Ясность, логичность в представлении материала. Грамотность, культура речи. Умение корректно использовать профессиональную лексику и понятийно-категориальный аппарат
Наличие элементов наглядности	Не используются средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики и т. д.)	Используемые средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики и т. д.), перегружают основное содержание	Используются средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики и т. д.), при этом не отвлекают от основного содержания
Экспертная оценка			
Итого			

**Методические рекомендации по проведению  
Круглого стола «Просмотр клаузура»  
(для студентов, преподавателей и работодателей)**

*Круглые столы* - это один из самых популярных форматов проведения научных мероприятий. Круглый стол – это площадка при организации дискуссии для ограниченного количества человек [168].

Цель Круглого стола «Просмотр клаузура» – предоставить участникам (студентам, преподавателям и работодателям) возможность высказать свою точку зрения на определение критериев оценки эскизов студентов, разработанных в рамках выполнения проектов по дисциплине «Проектирование».

Организационные особенности Круглого стола «Просмотр клаузура» заключаются в отсутствии строгого регламента проведения мероприятия, при этом преподаватель практически не имеет явных инструментов влияния на ход мероприятия [168].

Суть Круглого стола «Просмотр клаузура» заключается в проведении «мозговой атаки», в результате которой определяется совокупность критериев оценки разрабатываемых студенческих эскизов. На предварительном этапе подготовки мероприятия (7-10 дней) преподаватель оповещает и приглашает к участию в Круглом столе студентов и работодателей, в этот период им также готовятся анкеты, цель которых заключается в быстром получении объективного представления о мнении участников Круглого стола «Просмотр клаузура» по заданной проблеме [168].

Продолжительность занятия во многом зависит от количества участников, поскольку обязательным условием Круглого стола является то, что все участники должны высказать свою точку зрения.

Итогом занятия выступает общее резюме, в котором суммируются и корректируются прозвучавшие мнения.

Пример аналитической анкеты:

<b>Аналитическая анкета</b>			
<b>«Разработка критериев оценки эскизов студентов, разработанных в рамках выполнения проектов по дисциплине «Проектирование»</b>			
Уважаемые коллеги!			
В рамках оценки студенческих проектов по дисциплине «Проектирование» мы просим Вас оценить представленные и предложить свои критерии оценки <b>клаузура</b> .			
Вам представлен перечень критериев оценки <b>клаузура</b> и их краткая характеристика. Если какой-то из критериев Вам кажется лишним, то его можно вычеркнуть, также можно дополнить перечень критериев. Далее следует проранжировать критерии, где 1 соответствует максимальной степени значимости. В качестве справочной информации Вы можете использовать материалы проекта по дисциплине «Проектирование».			
<b>Информация о респонденте</b>			
<b>1. Фамилия, имя, отчество</b>			
_____			
<b>2. Место работы, учебы</b>			
_____			
<b>3. Должность</b>			
_____			
<b>4. Ученая степень/звание</b>			
_____			
<b>Критерии оценки эскизов студентов</b>			
№ п/п	Критерии	Содержание	Присвоенный ранг

1.	Новизна, (уникальность, Оригинальность)	Отсутствие аналогов, использование нестандартных форм, методов, способов решения задачи, продуктивные способы деятельности	
2.	Стилевое единство	Художественная особенность общей группы деталей, предметов, связанных ансамблем.	
3.	Колористическое единство	Цветовое сочетание, производящие впечатление колористической уравновешенности, цельности, единства.	
4.	Вид силуэта объемно-пространственной композиции	Особенности в организации объемно-пространственной композиции	
5.	Графическая манера	Подача проектного решения с использованием индивидуальной комбинации приемов, материалов	
6.	Гибкость	Многообразие идей внутри продукта	
7.	Соответствие задаче проекта	Простота восприятия и стилистическое соответствие, отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов, соответствие современным тенденциям моды, информационная выразительность	
8.	.....		
9.	.....		

Таблица Г.2.4 - Экспертная карта оценки работы студента во время проведения Круглого стола

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Соответствие содержания теме (ПК-2)	Не владеет необходимой информацией	Имеются отдельные незначительные неточности при представлении информации	Целостность и системность представленных суждений
Обоснованность приведенных примеров (ПК-2)	Ответы практически не обоснованы, отсутствуют необходимые аргументы	Ответы недостаточно обоснованы, не все аргументы названы	Ответы полностью обоснованы, приведены все необходимые аргументы, продемонстрирована четкость формулировок
Оригинальность авторского решения	Решение стандартно, творчество и оригинальность идей практически отсутствует	Решение содержит элементы творчества, опирается на современные научные подходы к решению данной проблемы	Решение содержит оригинальные творческие идеи, имеет признаки новизны, опирается на современные подходы к решению данной проблемы
Ведение диалога	Недостатки во владении профессиональной лексикой Неумение слышать других; Некорректное ведение диалога	Ясность, логичность в представлении материала, незначительные недостатки во владении профессиональной лексикой;	Ясность, логичность в представлении материала. Владение определенным стилем изложения (научным); Умение слышать других; Корректное ведение диалога
Степень участия в работе Круглого стола	Пассивное участие	Активное участие на определенных этапах мероприятия	Активное участие на протяжении всего мероприятия
Экспертная оценка			
Итого			

### **Методические рекомендации по проведению Мастер-классов (для студентов, преподавателей и работодателей)**

Понятие мастер - класс широко используется во многих сферах деятельности человека, в том числе и в дизайн-образовании. Мастер – класс – это особый вид обобщения и распространения профессионального опыта. К основным преимуществам мастер-классов можно отнести, прежде всего, уникальное сочетание между короткой теоретической частью и индивидуальной работой, обращенной на приобретение и закрепление практических знаний и навыков. Кроме этого, в отличие от семинара, на Мастер-классе ведущий специалист свой рассказ о новой технологии или методе сопровождает детальной демонстрацией [169].

#### **Требования к организации и проведению мастер-класса в дизайн-образовании.**

Мастер-класс должен демонстрировать конкретный дизайнерский прием или метод, технологию. Он должен включать задания, направляющие деятельность участников для решения поставленной проектной проблемы, при этом внутри каждого задания участники свободны в выборе путей исследования, выборе средств достижения цели, а также выборе темпа своей работы [169]. Классическая схема проведения мастер-класса включает ряд этапов: «выделение проблемы; панель; объединение в группы для решения проблемы; работа с материалом; представление результатов работы; обсуждение и корректировка результатов работы» [169].

Выделенная проблема должна быть интересна исследователю и быть в круге его деятельности.

Панель является этапом актуализации знаний в предложенной проблемной плоскости, дающий возможность участникам мастер-класса высказать свою точку зрения о проблеме [169].

Одним из элементов мастер-класса выделяют групповую работу, при этом малые группы образуются с помощью Мастера или же стихийно, по инициативе участников [169].

Афиширование – это представление результатов деятельности участников мастер-класса. [169].

Разрыв – это внутреннее осознание участником мастер-класса несоответствия старого знания новому [169].

Рефлексия – отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса.

Мастера (ведущий специалист) в мастер-классе – это, прежде всего, консультант и советник, который помогает «организовать учебную работу, осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности». Студентам, начинающим работать над мастер-классами, необходимо понимать, что «авторские технологии, транслируемые в ходе мастер-класса очень трудно фиксируются на бумаге и не обладают фотографической воспроизводимостью. При проведении мастер-класса важно не только владеть заданной технологией, но и уметь сосредоточиться на предмете разговора, владеть мнотехникой, искусством общения, включающим как психологическую избирательность, способность к педагогическому вниманию, эмпатии, так и педагогическую импровизацию: умение работать по плану «в голове», привлекать личный опыт, управлять незапланированными ситуациями и т.д.» [169].

При подготовке мастер-класса по дисциплине «Проектирование» (4 семестр) студенту рекомендуется придерживаться следующего плана (продолжительности мастер-класса составляет 25-30 мин):

- тема мастер-класса выбирается согласно теме и содержанию курсовой работы;
- по заявленной теме выполняется технологическая схема изготовления продукта мастер-класса;
- выполняется материализованный продукт;
- выполняется презентация мастер-класса;
- выполняется видеозапись мастер-класса.



Таблица Г.2.5 - Экспертная карта оценки качества подготовки и проведения студентом Мастер-класса

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Название мастер-класса	Неправильное название мастер-класса	Слишком длинное (короткое) название мастер-класса	Грамотное название мастер-класса
Эксклюзивность	Оригинальность идей практически отсутствует	Достаточный уровень реализации авторских идей	Ярко выраженная индивидуальность (высокий уровень реализации идеи). Полнота и оригинальность решения инновационных идей.
Знания об ассортименте, свойствах, методах испытаний и оценки качества материалов, из которых изготавливают продукт мастер-класса (ПК-7)	Слабое знание основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают продукт мастер-класса	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают продукт мастер-класса	Последовательное раскрытие содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают продукт мастер-класса
Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса (ПК-7)	Допускаются грубые ошибки в использовании терминологии при изготовлении продукта мастер-класса; Слабое знание методов и средств технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса	Допускаются неточности в использовании терминологии, применяемой при изготовлении продукта мастер-класса Фрагментарное, непоследовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса	Знание терминологии, используемой при изготовлении продукт мастер-класса; Последовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса
Владение навыками, необходимыми при изготовлении продукта мастер-класса (ПК-7)	Ограниченное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении продукта мастер-класса	Применение на практике приемов, необходимых при изготовлении продукта мастер-класса	Свободное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении продукта мастер-класса
Способность к анализу технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса (ПК-7)	Неумение выделить свойства выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении продукта мастер-класса с заданными утилитарно-функциональными,	Затруднения при определении свойств выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении продукта мастер-класса с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно -	Определение свойств выбранной технологии (новизна, рациональность, технологичность и экономичность) при изготовлении продукта мастер-класса с заданными утилитарно-функциональными, конструктивно - технологическими и эстетическими

	конструктивно технологическими эстетическими свойствами	- и	технологическими и эстетическими свойствами	свойствами
Технологичность (ПК-13)	Отсутствие четкого алгоритма занятия (фазы, этапы, процедуры), Отсутствие приемов и условий мотивации Неумение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.		Разработан алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), Наличие приемов и условий мотивации Достаточность используемых средств на занятии, Сложности при проведении анализа результатов своей деятельности.	Четкий алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), наличие оригинальных приемов актуализации, мотивации, Достаточность используемых средств на занятии, их сочетание, связь с целью и результатом (промежуточным и конечным). Умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.
Артистичность	Демонстрация неспособности к импровизации, неготовность к распространению и популяризации своего опыта.	к и	Некоторая скованность при работе с аудиторией, достаточная степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.	Способность к импровизации, высокая степень воздействия на аудиторию, высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.
Общая культура	Стандартность мышления, Неумение слышать других; Некорректное ведение диалога		Нестандартность мышления, Владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога	Эрудиция, нестандартность мышления, высокая культура интерпретации своего опыта.
Экспертная оценка				
Итого				

**Методические рекомендации по выполнению практических работ по дисциплине  
«Основы производственного мастерства» (4 семестр)  
(для студентов)**

Один из разделов дисциплины «Основы производственного мастерства» является раздел «Макетирование в дизайне», который направлен на получение наглядной информации о свойствах проектируемого объекта, посредством освоения различных технологий и приемов выполнения макетов. Данный раздел включает следующие части: 1. макетирование из бумаги (традиционный материал макетирования); 2. макетирование с использованием различных материалов (текстиль, различные модельные массы и т.д.); 3. макетирование с использованием 3D- принтера. В 4 семестре студенты выполняют работы первой части (макетирование из бумаги), упражнения внутри заданий типичны для данного направления подготовки [165].

**Материалы и инструменты**

В качестве основного материала для создания макетов используется плотная бумага типа «Ватман», цветная пастельная бумага, тонкий картон. Для работы используются инструменты и материалы: карандаши Н, 2Н; мягкий ластик; металлическая линейка; угольники с углами 90°, 30°, 60° и 90°, 45°, 45°; циркуль; измеритель; макетный нож; ножницы; клей ПВА; доска для резки бумаги [165].

**Практическое задание 1. Виды деформации поверхности бумаги**

Цель задания: выявление пластического характера рельефных форм.

Содержание задания: практическое задание включает пять упражнений по созданию деформации плоского листа бумаги: «Прямая складка», «Кривая складка», «Уголки», «Ромбы», «Треугольники» [165].

Перед началом работы на листе бумаги размером 150×150 выполняется разлиновка карандашом согласно схеме предложенной преподавателем.

**Упражнение 1. «Прямая складка»**

Лист бумаги размером 150×150 мм разлиновать (твердым остро отточенным карандашом) по следующей схеме: по краю листа отложить отрезки по 20 мм с одной стороны и по 20 мм с другой стороны таким образом, чтобы линии чередовались и в результате получилась «гармошка» с шириной грани 10 мм. Для того, чтобы ребра и грани деформированной поверхности были ровными, следует по линиям сгиба (где образуется внешнее ребро) выполнить надрезы. Надрезы выполняются на глубину, которая равна приблизительно половине толщины листа бумаги, острым макетным ножом с применением металлической линейки. Перед выполнением деформации разметку, выполненную карандашом, удаляют. Сгибать лист рекомендуется следующим образом: на размеченный участок наложить металлическую линейку, слегка согнуть бумагу по разметке [165].

**Упражнение 2. «Кривая складка»**

На лист бумаги размером 150×150 мм наносят дуги, радиус которых (не менее 40 мм) задается самостоятельно чертежными инструментами с двух сторон листа бумаги. Надрезы выполняются макетным ножом от руки или по шаблону [165].

**Упражнение 3. «Уголки»**

Рельеф создается с помощью прорезей и надрезов в местах сгиба бумаги. Особое внимание следует уделить выполнению коротких прорезей острием макетного ножа. Необходимо фиксировать начало и конец намеченного отрезка, не допуская надрезов за его пределами [165].

**Упражнение 4. «Ромбы»**

Качество выполнения названного рельефа зависит от точности разметки и нанесенных надрезов. Смещение трех линий от общей точки пересечения неизбежно влечет к разрыву бумаги в процессе ее деформации [165].

**Упражнение 5. «Треугольники»**

Для создания рельефа применяется прием обратной складки, когда на разметке горизонтальными штрихами обозначены прорезы, наклонными – надрезы, при этом надрезы

выполняются с наружной стороны ребра. Основное правило упражнения - при нанесении разметки точках пересечения линий нужно быть предельно точным [165].

### **Практическое задание 2. Выполнение из бумаги геометрических тел**

Цель задания: формирование умений выполнять макеты из бумаги простых геометрических тел.

Содержание задания: выполнение из бумаги макетов куба, цилиндра.

Макетирование закрытых форм геометрических тел начинают с построения разверток их поверхностей. Предлагаются следующие размеры: длина ребра куба – 50 - 60 мм; высота цилиндра - 50 мм, диаметр основания цилиндра – 60 мм. Развертки поверхностей геометрических тел необходимо вырезать точно по контуру макетным ножом. На развертке боковой поверхности цилиндра следует выполнить надрезы параллельно образующей линии с интервалом 2 – 4 мм. Склеивание закрытой поверхности геометрических тел выполняется «встык» [165].

### **Практическое задание 3. Выполнение рельефной композиции**

Цель творческого задания: разработка композиционных решений в форме поисково-графических эскизов и в форме рельефного макетирования, включающего сочетание различных рельефных форм.

Содержание задания: выполнение макета рельефной композиции, включающей элементы, которые будут изготовлены с использованием уже изученных приемов деформации поверхности листа бумаги и способов макетирования закрытых поверхностей. Рельеф выполняется с учетом следующих условий:

- подмакетник квадратной формы со стороной 300 мм.
- высота рельефа не более 15 мм [165].

### **Практическое задание 4. Объемное макетирование из бумаги**

Цель задания: освоение основных приемов моделировки объемной формы («врезка», «выемка») на основе геометрических тел без потери общей формы.

Содержание задания:

1. выполнить 3 – 4 эскиза куба, состоящего из четырех частей с сопрягаемыми (соприкасающимися) поверхностями;
2. выбрать лучший вариант;
3. построить развертки составных частей куба со стороной 80 мм;
4. начиная с простых поверхностей, изготовить макет куба [165].

### **Практическое задание 5. Объемно-пространственная композиция**

Цель задания: изучение особенностей выполнения макета в технике папье-маше.

Содержание задания:

При выполнении макета используют следующие материалы: пластилин, газетная бумага, клей ПВА, вазелин, шпатлевка для дерева, наждачная бумага, краски и лак на водной основе.

1. выполнить из пластилина форму объекта;
2. нанести на поверхность вазелин и первый слой газетной бумаги (бумага порвана на небольшие части);
3. нанести 6 – 10 слоев газетной бумаги с клеевым раствором (клей ПВА должен быть разбавлен водой в пропорциях 1:1);
4. выровнять поверхность макета с помощью нанесения тонкого слоя шпатлевки (не более 1 мм), а затем после полного высыхания слоя выполнить шлифовку с помощью наждачной бумагой. При необходимости повторить этап 2 – 3 раза.
5. для покрытия поверхности макета применить различные краски и лаки [165].

### **Практическое задание 6. Макетирование объемно-пространственных конструкций с преобладанием вантово-стержневых элементов**

Цель задания: изучение особенностей выполнения макета, в котором присутствует сжатие, растяжение или изгиб конструктивных элементов.

Содержание задания:

При изготовлении макета необходимо подготовить следующие материалы: бумага типа «ватман», нитки, иголка.

1. выполнить эскиз будущего макета;
2. выполнить элементы макета из бумаги;
3. закрепить элементы макета на подмакетнике квадратной формы со стороной 150-170 мм с помощью ниток [165].

**Практическое задание 7. Макетирование открытых форм геометрических тел**

Цель задания: изучение приемов макетирования неразворачиваемых поверхностей.

Содержание задания:

При выполнении макета используются следующие материалы: бумага типа «ватман», клей ПВА, чертежные инструменты.

1. выполнить несколько вариантов эскизов будущего макета;
2. выбрать нужный вариант эскиза;
3. выполнить чертежи элементов макета;
4. собрать элементы макета путем склеивания клеем ПВА [165].

**Практическое задание 8. Макет объемно-пространственного комплекса**

Цель задания: создание демонстрационного макета в масштабе 1:10, 1:25, 1:50 объемно-пространственного комплекса в экстерьере (детские игровые и спортивные площадки, зоны отдыха и др.) с применением различных материалов, техник и технологий [165].

Таблица Г. 2.7 - Экспертная карта оценки подготовки и выполнения макета

Критерии	Критерии, баллы		
	0	1	2
1	2	3	4
Интерес к выполнению макета в системе дизайн-проектирования (ПК-7)	Отсутствие интереса к процессу выполнения макета	Неустойчивый интерес к процессу выполнения макета	Устойчивый интерес к процессу выполнения макета
Стремление к приобретению знаний, умений и навыков, способствующих изготовлению макета (ПК-7)	Слабое желание изучения средств и методов, применяемых при изготовлении макетов	Неустойчивое желание изучения средств и методов при изготовлении макетов	Целенаправленное изучение различных приемов, необходимых при изготовлении макетов
Проявление самостоятельности при изготовлении макета (ПК-7)	Отсутствие самостоятельности при изготовлении макета	Изготовление макета происходит при регулярном контроле преподавателя	Изготовление макета происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения
Знания об ассортименте, свойствах, методах испытаний и оценки качества материалов, из которых изготавливают макет (ПК-7)	Слабое знание основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают макет	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают макет	Последовательное раскрытие содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов, из которых создают макет
Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении макета (ПК-7)	Допускаются грубые ошибки в использовании терминологии при изготовлении макета; Слабое знание методов и средств технологий, применяемых при изготовлении макетов	Допускаются неточности в использовании терминологии, применяемой при изготовлении макетов; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении макетов	Знание терминологии, используемой при изготовлении макетов; Последовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении макетов
Владение навыками, необходимыми при изготовлении макетов (ПК-7)	Ограниченное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении макетов; Медленное включение в работу	Применение на практике приемов, необходимых при изготовлении макетов; Включение в работу различной сложности	Свободное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении макетов; Быстрое включение в работу различной сложности

1	2	3	4
Техничность, технологичность (ПК-7)	Владение ограниченным спектром инструментов, ориентация на использование типовых технологий, неполное соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению	Владение достаточным спектром инструментов, ориентация на использование новых технологий, соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению,	Владение широким спектром инструментов, разнообразие материалов; соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению, высокий уровень экологичности, закладываемых в дизайн-проект материалов, ориентация на использование новых технологий
Аккуратность, грамотность	Незначительное количество технических ошибок	Хорошее владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок	Отличное владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок
Сроки выполнения макета	Наличие плана работы, сроки выполнения макета значительно увеличены	Сроки выполнения макета незначительно увеличены, наличие плана работы	Сроки выполнения макета полностью выдержаны, наличие плана работы
Экспертная оценка			
Итого			

**Методические рекомендации по выполнению графических работ по дисциплине  
«Технологическое обеспечение дизайна среды» (4 семестр)  
(для студентов)**

Графические работы (ГР) предназначены для закрепления теоретических знаний и приобретения необходимых практических умений в соответствии с требованиями ФГОС ВО [230].

**Порядок оформления ГР**

Оформление чертежей ГР определены ГОСТ2.301–68 ... ГОСТ2.317–69; ГОСТ2.101–68 ... ГОСТ2.109–73 и др. При выполнении чертежей используются: чертежные приборы, трафареты, штампы и т.д. До выполнения чертежа изделия проводится подготовительная работа, включающая подготовку рабочего места, чертежных инструментов и принадлежностей; определение наименования, назначения и принципа работы изделия; определение материала, из которого изготовлены детали изделия; выбор главного изображения и т.д. [230].

Далее выполняется чертеж в соответствии с последовательностью:

1. нанесение на поле листа рамки, контура основной надписи;
2. определение места расположения изображений чертежа, с учетом проекционных связей, мест для нанесения размеров и надписей и т.д.;
3. нанесение базовых и осевых линий изображений;
4. последовательное вычерчивание в тонких линиях изображений, начиная с главного;
5. выполнение необходимых разрезов и сечений;
6. нанесение выносных, размерных линий, условных знаков и т.п.;
7. выполнение требуемых надписей, таблиц и т.п.;
8. выполнение штриховки на разрезах и сечениях,
9. удаление вспомогательных линий;
10. проверка правильности выполнения чертежа;
11. обводка чертежа линиями требуемой толщины и начертания;
12. заполнение основной надписи.

Для всех ГР выполнены методические рекомендации в виде опорных конспектов, в качестве примера приведен опорный конспект по теме «Виды. Эскиз».

**Опорный конспект по теме «Виды. Эскиз»**

*Изучить форму модели, продумать изображения, необходимые для ее передачи (рис.1)*



Рис.1



Рис.4

*Выполнить построения дополнительных видов. Выполнить надписи (рис.4)*

*Выполнить компоновку формата, начертить габаритные прямоугольники тонкой линией, оси (рис.2)*



рис.2

*Выполнить построения дополнительных видов. Выполнить надписи (рис.3)*



рис.3

*Обвести контуры сплошной толстой линией (рис.5)*



рис.5

*Выполнить основную надпись*



Таблица Г.2.8 - Экспертная карта оценки выполнения графических работ

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Проявление самостоятельности при выполнении ГР (ПК-8)	Отсутствие самостоятельности при выполнении ГР	Выполнение ГР происходит при регулярном контроле преподавателя	Выполнение ГР происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения
Знания о средствах, методах, технологий, применяемых при выполнении ГР (ПК-8)	Допускаются грубые ошибки в использовании терминологии при выполнении ГР; Слабое знание методов и средств технологий, применяемых при выполнении ГР	Допускаются неточности в использовании терминологии, применяемой при выполнении ГР; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при выполнении ГР	Знание терминологии, используемой при выполнении ГР; Последовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при выполнении ГР
Владение навыками, необходимыми при выполнении ГР (ПК-8)	Ограниченное применение на практике приемов, необходимых при выполнении ГР; Медленное включение в работу	Применение на практике приемов, необходимых при выполнении ГР; Включение в работу различной сложности	Свободное применение на практике приемов, необходимых при выполнении ГР; Быстрое включение в работу различной сложности
Аккуратность, грамотность	Значительное количество технических ошибок ГР выполнены неаккуратно	Хорошее владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок ГР выполнены с небольшими недочётами	Отличное владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок ГР выполнены аккуратно
Сроки выполнения ГР	сроки выполнения ГР значительно увеличены	Сроки выполнения ГР незначительно увеличены,	Сроки выполнения ГР полностью выдержаны
Экспертная оценка			
Итого			

### Методические рекомендации по написанию эссе (для студентов, преподавателей и работодателей)

Эссе от французского «essai»; от латинского «exagium» - взвешивание. Создателем жанра эссе принято считать М. Монтеня. Эссе представляет собой небольшого объема прозаическое сочинение – рассуждение, основной целью которого можно определить развитие навыков самостоятельного творческого мышления и умений облачать свои мысли в письменную форму [166].

Структура эссе не имеет четкой композиции, но ряд структурных элементов можно выделить:

1. **Введение** включает обоснование выбранной темы.
2. **Основная часть** - изложение основного вопроса по выбранной теме, включающая аргументацию и анализ различных позиций. При написании эссе используется определенная «структура аппарата доказательств», состоящая из тезисов, аргументов и выводов или оценочных суждений [166].

**Тезис** - это основная мысль, которую следует доказать или опровергнуть.

**Аргументы** - это те категории, которые используются при доказательстве истинности суждения. Аргументы делятся на три группы: удостоверенные факты (фактический материал или статистические данные); определения (описание понятий); законы (аргументы доказательства). Особенно важно при построении доказательства четко ориентироваться в видах связей между тезисами и аргументами. Существуют такие виды связей как прямая и косвенная. Прямая связь – это когда истинность тезиса непосредственно обосновывается аргументом, при этом применяют технику индукции (от частного к общему), дедукции (от общего к частному), аналогии (сравнение) и причинно-следственных связей (объяснение причин явления). Косвенная связь заключается в том, что доказательство находится на основе формулирования антитезиса (доказательство от противного) [166].

**Вывод** - это мнение, которое основано на анализе фактов.

**Оценочные суждения** - это субъективная оценка, основанная на личных убеждениях.

3. **Заключение** - обобщение по теме

Таблица Г.2.9 - Экспертная карта оценки эссе студента

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знание и понимание теоретического материала (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Слабое знание методов и технологий проектирования	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий проектирования	Знание терминологии, теоретических основ проектирования; Последовательное раскрытие содержания методов и технологий проектирования
Построение суждений	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; Ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество источников информации)	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли); Обоснованно интерпретирует текстовую информацию	Грамотно применяет категории анализа; Умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению; Большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации); Обоснованно интерпретирует информацию
Способность к оценке проблеме и самооценке (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Логичность изложения материала	Отсутствие согласованности внутри эссе	Присутствует согласованность между содержанием и темой работы,	Полная согласованность между содержанием и темой работы, выдержана логика изложения
Самостоятельность и оригинальность выполнения (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7,	Эссе написано по шаблону, повторяя другие работы	Самостоятельные выводы неконкретны. В эссе не всегда читается собственное мнение студента. Содержатся повторяющиеся у других идеи	Самостоятельные выводы предельно конкретны. В эссе читается собственное мнение студента. Эссе содержит авторские идеи, отличающиеся

ПК-8)			оригинальностью
Орфографическая и пунктуационная грамотность	Работа выполнена с грубыми стилистическими, орфографическими и пунктуационными ошибками	Работа выполнена в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, наблюдаются отдельно взятые негрубые стилистические ошибки	Эссе выполнено в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, эссе выполнено без орфографических и пунктуационных ошибок
Экспертная оценка			
Итого			

### **Методические рекомендации по проведению деловой игры «Дизайнерская фирма» (для студентов, преподавателей, работодателей)**

Деловая игра – это имитационное моделирование профессиональной деятельности людей в условных ситуациях с целью изучения и решения возникших задач-проблем [80].

#### **Общие сведения о деловой игре «Дизайнерская фирма»**

Деловая игра «Дизайнерская фирма» предназначена для студентов, обучающихся по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн».

**Цель деловой игры** – формирование у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, дающих право на самостоятельную профессиональную деятельность и способствующих более глубокому осознанию взаимосвязи этапов дизайн-проектирования.

#### **Задачи деловой игры:**

- моделирование гипотетических производственных ситуаций, позволяющих применить теоретические знания и практические умения в условиях, приближенных к профессиональной деятельности дизайнера и способствующих развитию проектного мышления;
- углубление теоретических знаний в области изучения процессов проектирования дизайн-среды;
- дальнейшее формирование умений по совершенствованию, оптимизации и комбинированию методов дизайн-проектирования;
- приобретение и совершенствование навыков управления этапами проектирования с целью получения качественного дизайн-продукта.

Данная деловая игра относится к аттестационным мини-играм, её продолжительность зависит от количества «фирм» и в среднем составляет 2-4 академических часа. Игра может быть успешно использована в процессе преподавания дисциплин, затрагивающих различные аспекты дизайн-проектирования.

#### **Характеристика игровой модели**

В основе игровой модели рассматривается процесс функционирования дизайнерской компании в условиях конкуренции. Продукция фирмы – дизайн-проект жилых интерьеров (однокомнатная квартира). Участниками игры являются студенты учебной группы (20-25 человек), объединенные в команды по 5-7 человек. Одна из команд выполняет роль «Заказчиков», остальные команды – «Дизайнерские фирмы». Дизайнерская фирма комплектуется в следующем составе: директор, 1-3 дизайнера, дизайнер-консультант, технолог, маркетолог. В качестве «Заказчиков» могут выступать как студенты, так и работодатели.

Основная задача «Заказчиков» – представить задание и оценить выполнение проекта в соответствии с установленными требованиями в рамках предусмотренного регламентом времени.

Основная задача «Дизайнерской фирмы» – создать проект в соответствии с требованиями Заказчика.

#### **Порядок проведения игры «Дизайнерская фирма»**

Деловая игра включает три основных этапа: подготовительный, проектировочный, заключительный [80].

Регламент игры, предполагающей три этапа, представлен в таблице Г.2.10.

Таблица Г.2.10. Порядок проведения деловой игры «Дизайнерская фирма»

Наименование этапа	Продолжительность, мин.	Содержание работы команд	
		«Дизайнерская фирма»	«Заказчики»
Подготовительный	10	Ознакомление участников с целью, задачами и правилами ДИ	
	5	Формирование игровых команд, распределение ролей	
	30	Разработка краткой	Разработка технического

		характеристики фирмы, предварительной рекламы	задания
		Подбор материалов на основе студенческих проектов по дисциплине «Проектирование»	
Проектировочный (непосредственно игра)	60	Разработка технического предложения	Оценка технического предложения
		Разработка эскиза проекта	Оценка эскиза проекта
		Выполнение чертежа планировки комнаты	Оценка чертежа планировки комнаты
		Выполнение спецификации материалов проекта	Оценка выполнения спецификации материалов проекта
		Разработка рекламы фирмы	Оценка рекламы фирмы
Заключительный	15	Организация выставки проектов. Подведение итогов деловой игры. Обсуждение результатов, достигнутых в ходе деловой игры. Заключительное слово руководителя (преподавателя) деловой игры	
Итого	120		

### Сценарий игры

Игровые роли назначаются по желанию студентов, либо путем жеребьевки. «Дизайнерские фирмы», получив задание от «Заказчиков», приступают к созданию проекта комнаты, означающему начало проектировочного этапа. По сигналу, означающему завершение определенного проектного подэтапа (Техническое задание, Эскизный проект и т.д.), команды завершают работу и передают свой продукт «Заказчику». Проект компании, переданный «Заказчику» с опозданием, не оценивается. Во время работы «Заказчиков» «Дизайнерские фирмы» обсуждают процесс своей работы. «Заказчики», в отведенное для его работы время, проводит экспертизу проекта и объявляют результаты проектного этапа. Проект оценивается в соответствии с разработанными критериями [80].

### Критерии оценки участников

Система оценки игровой деятельности строится на основе оценки качества и эффективности принятых проектных решений. Среди «Дизайнерских фирм» победившей считается компания, набравшая наибольшее количество баллов за представленный проект. Эти баллы подсчитываются «Заказчиком». Оценку игровой деятельности Заказчиков-студентов и Директора фирмы осуществляет преподаватель, являющийся руководителем деловой игры [80].

### Регламент участников деловой игры

**Директор фирмы** осуществляет общее руководство фирмой, заключающееся в координировании работы сотрудников, при необходимости оказания помощи сотрудникам. Осуществляет общее представление фирмы на заключительном этапе деловой игры [80].

**Дизайнер** занимается созданием проекта: выполняет техническое предложение; работает над эскизным проектом; выполняет чертеж планировки квартиры.

**Дизайнер-консультант** работает непосредственно с Заказчиком, принимает заказ, отвечает на его вопросы и т.д., может работать в паре с **Маркетологом**.

**Технолог** осуществляет связь фирмы со строительными фирмами. Фирмами, занимающимися торговлей комплектующих, в круг обязанностей технолога входят обеспечение требуемого уровня комплектующих материалов (эстетических, эргономических, экономических свойств), он также отслеживает сроки выполнения заказа, рассчитывает потребность в материалах. Во время деловой игры технолог составляет спецификацию проекта.

**Маркетолог** - это специалист по изучению вкусов Заказчиков и продвижению проектов. На деловой игре **Маркетолог** разрабатывает эффективное рекламное обращение, определяет средства распространения рекламы, разрабатывает рекламный постер фирмы.

**Заказчики** разрабатывают техническое задание для фирм и осуществляют оценку этапов проекта в соответствии с разработанными критериями (формы 1-7).

В целях подготовки к коллективному обсуждению, каждая команда формулирует ответы на вопросы о ходе деловой игры.

**Инструкции руководителю игры**

Руководитель разрабатывает шкалу оценки игровых команд, готовит необходимые бланки (формы 1-10 приложений), позволяющие зафиксировать результаты игры. Руководитель контролирует общий ход игры, выполняет оценку игровой деятельности Заказчиков-студентов и Директора фирмы, а также при подведении итогов игры дает общую оценку деятельности команд [80].

Таблица Г.2.11 - Экспертная карта оценки работы Директора фирмы

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знание и понимание теоретического материала (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Слабое знание методов и технологий проектирования	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий проектирования	Знание терминологии, теоретических основ проектирования; Последовательное раскрытие содержания методов и технологий проектирования
Построение суждений (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; Ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество источников информации)	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли)	Грамотно применяет категории анализа; Умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению; Большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации)
Способность к оценке проблемы и самооценке (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Работа в коллективе	Не умеет организовать работу в команде, провоцирует конфликтные ситуации. Неумение слышать других; Некорректное ведение диалога	Затрудняется при организации работы в команде, возникают сложности в общении с участниками команды. Владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога	Умеет организовать работу в команде, умеет решать конфликтные ситуации. Владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога.
Артистичность	Демонстрация неспособности к импровизации, неготовность к	Некоторая скованность при работе с аудиторией, достаточная степень готовности	Способность к импровизации, высокая степень воздействия на аудиторию,



	распространению и популяризации своего опыта.	и к распространению и популяризации своего опыта.	высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.12 - Экспертная карта оценки работы Дизайнера (техническое предложение)

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знание и понимание теоретического материала (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Слабое знание методов и технологий проектирования	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий проектирования	Знание терминологии, теоретических основ проектирования; Последовательное раскрытие содержания методов и технологий проектирования
Построение суждений (ПК-6)	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; Ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество источников информации)	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли); Обоснованно интерпретирует текстовую информацию	Грамотно применяет категории анализа; Умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению; Большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации); Обоснованно интерпретирует информацию

Способность к оценке проблемы и самооценке (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8 )	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Логичность изложения материала	Отсутствие согласованности внутри технического предложения	Присутствует согласованность между содержанием технического предложения и техническим заданием	Полная согласованность между содержанием технического предложения и техническим заданием, выдержана логика изложения
Орфографическая и пунктуационная грамотность	Работа выполнена с грубыми стилистическими, орфографическими и пунктуационными ошибками	Работа выполнена в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, наблюдаются отдельно взятые негрубые стилистические ошибки	Техническое предложение выполнено в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, выполнено без орфографических и пунктуационных ошибок
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.13 - Экспертная карта оценки работы Дизайнера (эскиз комнаты)

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знания о классических и современных техниках изобразительного искусства (ПК-1)	Слабое знание методов и технологий классических и современных техник изобразительного искусства	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий классических и современных техник изобразительного искусства	Последовательное раскрытие содержания методов и технологий классических и современных техник изобразительного искусства
Владение навыками, необходимыми при выполнении профессиональной художественной деятельности (ПК-1)	Не владение навыками линейно-конструктивного построения	Владение, с небольшими затруднениями, принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения	Свободное владение принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения

Способность разрабатывать художественную идею (ПК-1, ПК-2)	Преобладание типовых решений художественных задач (неспособность отказаться от привычных, типовых идей)	Ограниченный выбор средств, методов при решении художественно-проектных задач; выбор технологии для решения художественных задач происходит с подсказки преподавателя	Самостоятельный выбор технологии для решения художественных задач; комбинирование различных средств, методов при решении художественных задач (способность отказаться от идеи, образа)
Проявление самостоятельности при выработке художественного решения и способности отстаивать его (ПК-1)	Отсутствие самостоятельности при выработке художественного решения	Выбор художественного решения происходит с подачи преподавателя, наблюдается частая смена принятого решения	Выбор художественного решения происходит самостоятельно, демонстрируется умение аргументировано отстаивать свою точку зрения
Соответствие задаче проекта	Стилистическое несоответствие, наличие малозначительных и отвлекающих элементов, несоответствие современным тенденциям моды	Простота восприятия и стилистическое соответствие, присутствие малозначительных и отвлекающих элементов, соответствие современным тенденциям моды	Простота восприятия и стилистическое соответствие, отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов, соответствие современным тенденциям моды, информационная выразительность
Колористическое единство	Отдельные цвета, не подчиняющиеся общей тональности колорита, разрушают цветовую целостность композиции	Тоновая градация основана на монохромных решениях	Родственность всех цветовых пятен достигается тончайшей нюансировкой тонов в пределах сближенной цветовой гаммы, позволяющей изменять и объединять предметные (локальные) цвета, которые сами по себе не всегда гармоничны. Отсутствие «грязи» и «краски».
Графическая манера	Традиционная подача проектного решения	Подача проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов плохо продумана	Подача проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.14 - Экспертная карта оценки работы Дизайнера (чертеж планировки квартиры)

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Владение навыками, необходимыми при выполнении графических работ (ПК-8)	Ограниченное применение на практике приемов, необходимых при выполнении графических работ	Применение на практике приемов, необходимых при выполнении графических работ	Свободное применение на практике приемов, необходимых при выполнении графических работ
Аккуратность, грамотность	Значительное количество технических ошибок, чертеж выполнен неаккуратно	Отсутствие технических ошибок, чертеж выполнен неаккуратно	Отсутствие технических ошибок, чертеж выполнен аккуратно
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.15 - Экспертная карта оценки работы Дизайнера-консультанта

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знание и понимание теоретического материала (ПК-7)	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Слабое знание методов и технологий проектирования	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ проектирования; Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий проектирования	Знание терминологии, теоретических основ проектирования; Последовательное раскрытие содержания методов и технологий проектирования
Построение суждений	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; Ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует	Грамотно применяет категории анализа; Умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению; Большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество

	источников информации)	достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли); Обоснованно интерпретирует текстовую информацию	различных источников информации); Обоснованно интерпретирует информацию
Работа с Заказчиком (ПК-11)	Стандартность мышления, Неумение слышать других; Некорректное ведение диалога	Нестандартность мышления, Владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога	Эрудиция, нестандартность мышления, высокая культура интерпретации своего опыта. Умение слышать других; Корректное ведение диалога
Способность к оценке проблемы и самооценке (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8)	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Артистичность	Демонстрация неспособности к импровизации, неготовность к распространению и популяризации своего опыта.	Некоторая скованность при работе с аудиторией, достаточная степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.	Способность к импровизации, высокая степень воздействия на аудиторию, высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.16 - Экспертная карта оценки работы Технолога

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знания об ассортименте, свойствах материалов (строительных и отделочных) (ПК-7)	Слабое знание основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов	Последовательное раскрытие содержания учебных дисциплин, изучающих свойства и способы получения материалов
Построение суждений	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему;	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов	Грамотно применяет категории анализа; Умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному

	Ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество источников информации)	на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли); Обоснованно интерпретирует текстовую информацию	заклучению; Большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации); Обоснованно интерпретирует информацию
Способность к оценке проблемы и самооценке (ПК-7)	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.17 - Экспертная карта оценки работы Маркетолога

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Знания о современных техниках изобразительного искусства (ПК-1)	Слабое знание методов и технологий современных техник изобразительного искусства	Фрагментарное, непоследовательное раскрытие основного содержания методов и технологий современных техник изобразительного искусства	Последовательное раскрытие содержания методов и технологий современных техник изобразительного искусства
Владение навыками, необходимыми при выполнении профессиональной художественной деятельности (ПК-1)	Не владение навыками линейно-конструктивного построения	Владение, с небольшими затруднениями, принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения	Свободное владение принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения

Способность разрабатывать художественную идею (ПК-1)	Преобладание типовых решений художественных задач (неспособность отказаться от привычных, типовых идей)	Ограниченный выбор средств, методов при решении художественно проектных задач; выбор технологии для решения художественных задач происходит с подсказки преподавателя	Самостоятельный выбор технологии для решения художественных задач; комбинирование различных средств, методов при решении художественных задач (способность отказаться от идеи, образа)
Соответствие задаче проекта	Стилистическое несоответствие, наличие малозначительных и отвлекающих элементов	Простота восприятия и стилистическое соответствие, присутствие малозначительных и отвлекающих элементов	Простота восприятия и стилистическое соответствие, отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов, информационная выразительность
Колористическое единство	Отдельные цвета, не подчиняющиеся общей тональности колорита, разрушают цветовую целостность композиции	Тоновая градация основана на монохромных решениях	Родственность всех цветовых пятен достигается тончайшей нюансировкой тонов в пределах сближенной цветовой гаммы, позволяющей изменять и объединять предметные (локальные) цвета, которые сами по себе не всегда гармоничны. Отсутствие «грязи» и «краски».
Графическая манера	Подача проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов плохо продумана	Традиционная подача проектного решения	Подача проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов
Способность к оценке проблемы и самооценке (ПК-1)	Не дает личную оценку проблеме	Затрудняется дать личную оценку проблеме	Дает личную оценку проблеме
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.2.18 - Экспертная карта оценки работы Заказчика

Показатели	Баллы		
	0	1	2
Разработка технического задания (ПК-4)	Грубые ошибки в использовании терминологии, теоретических основ проектирования	Неточности в использовании терминологии, теоретических основ проектирования	Знание терминологии, теоретических основ проектирования;
Способность к оценке процесса художественно-проектной деятельности (ПК-4)	Необъективная, неустойчивая оценка результатов деятельности других студентов при выполнении художественно-проектных задач	Переменный характер оценивания деятельности других студентов при выполнении художественно-проектных задач	Устойчивое, объективное оценивание результатов деятельности других студентов при выполнении художественно-проектных задач
Артистичность	Демонстрация неспособности к импровизации, неготовность к распространению и популяризации своего опыта.	Некоторая скованность при работе с аудиторией, достаточная степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.	Способность к импровизации, высокая степень воздействия на аудиторию, высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.
Общая культура	Стандартность мышления, Неумение слышать других; Некорректное ведение диалога	Нестандартность мышления, Владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога	Эрудиция, нестандартность мышления, высокая культура интерпретации своего опыта.
Итого			

Таблица Г.2.19 - Сводная таблица результатов команд «Дизайнерская фирма»

Участники игры	Баллы			
	Дизайнерская фирма 1	Дизайнерская фирма 2	Дизайнерская фирма 3	Дизайнерская фирма n
Директор фирмы				
Дизайнер (выполнение технического предложения)				
Дизайнер (выполнение эскиза комнаты)				
Дизайнер (выполнение чертежа планировки квартиры)				
Дизайнер-консультант				
Технолог				
Маркетолог				
Итого				



Таблица Г.2.20 - Сводная таблица результатов работы заказчиков

<b>Баллы</b>			
<b>Заказчик 1</b>	<b>Заказчик 2</b>	<b>Заказчик 3</b>	<b>Заказчик n</b>

### 3. Коррекционный модуль

#### Методические рекомендации по ведению журнала рекомендаций (для преподавателей, студентов)

Журнал рекомендаций – это тетрадь, в которую заносятся предложения, которые были сформулированы на основе результатов, полученных в процессе внутренней оценки преподавателей и взаимооценки студентов. Журнал рекомендаций просматривается только студентом (основное условие). Макет страницы журнала рекомендаций представлен в Таблице Г.3.1.

**Таблица Г.3.1. Макет страницы Журнала рекомендаций**

Наименование дисциплины, практики					
ФИО эксперта	Время выполнения, мероприятие	Выявленные ошибки	Успехи в освоении различных способов профессиональной деятельности	Виды помощи, оказанные студенту	Рекомендации
1	2	3	4	5	6

В журнале рекомендаций для каждой дисциплины и практики предусмотрена своя страница. В журнале графы (1,2,6) требуют обязательного заполнения, графы (3,4,5) по желанию экспертов. Журнал позволяет отслеживать разнообразные мероприятия, проводимые в течение года. Благодаря наличию всего объема информации он может успешно проводить анализ проделанной за учебный год работы, получать необходимые отчетные статистические данные.

Основное предостережение – не надо во чтобы то не стало заполнить все страницы журнала, в течении семестра может быть 1-3 записи (по каждой дисциплине, изучаемой в семестре).

Формат обучения с использованием журнала рекомендаций помогает студенту выполнять корректировку построения индивидуальной траектории формирования профессиональных компетенций дизайнера.

#### Методические рекомендации по работе с рефлексивным дневником (для преподавателей)

Сам термин **рефлексивный дневник** вне зависимости от контекста его использования можно определить как работу по описанию собственного опыта, анализ имеющихся/приобретенных умений и навыков. Современные темпы изменения общества, задают новые образовательные форматы. Миру не нужны люди, не умеющие думать, знающие только то, что вложили им в голову, предоставив в «готовом виде». Форма рефлексивного дневника может способствовать раскрытию творческого потенциала человека, «образование как созидание».

На сегодняшний момент предлагаются различные формы рефлексивного дневника. Форма рефлексивного дневника диагностического комплекса, предложенная в исследовании, была разработана на основе трёхчастного дневника, предложенного Ч. Форбсом. [80, с. 78-86].

Дневник заполняется студентами после завершения темы самостоятельно, и включает в себя по каждой теме три раздела, каждый из которых выполняет определенные функции. Первый раздел служит для фиксации реакции обучающихся на услышанное или прочитанное и представляет собой таблицу из двух граф: в первой записываются идеи или цитаты, во второй - комментарии к ним. Следующий раздел включает собственные размышления студентов на изучаемую тему. Третий раздел содержит письмо преподавателю с накопившимися вопросами и предложениями. Дневники рекомендуется использовать на протяжении всего курса. Макет страницы рефлексивного дневника представлен в Таблице Г.3.2.

Таблица Г.3.2. Макет страницы рефлексивного дневника

Раздел 1	
Идеи или цитаты (что произвело наибольшее впечатление?)	Комментарии (что заставило меня обратить внимание на эту идею или записать именно эту цитату?)
Раздел 2	
Размышления на тему	
Раздел 3	
Письмо к преподавателю	

#### 4. Модуль формирования портфолио будущего дизайнера

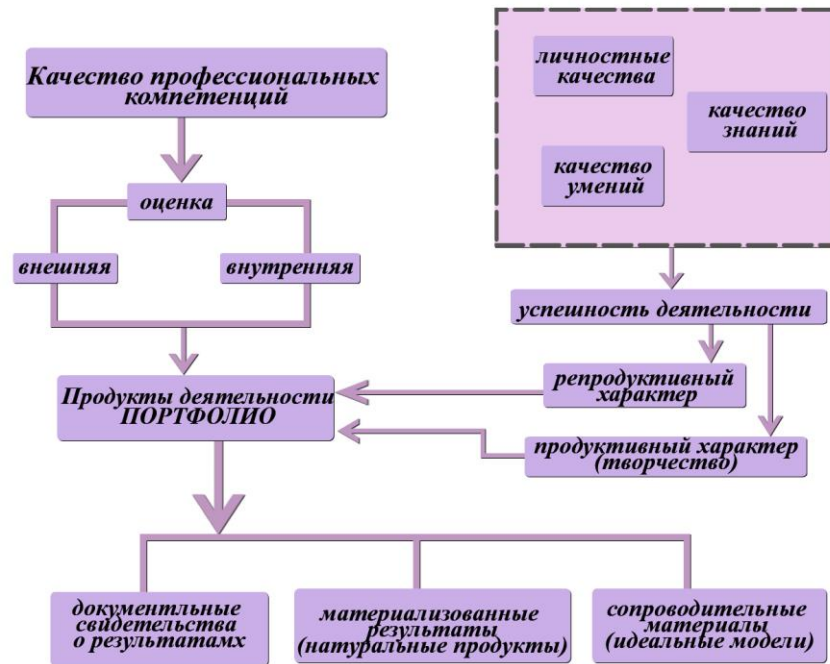


Рисунок Г.4.1 - Структура портфолио в контексте обеспечения качества профессиональных компетенций будущих дизайнеров

Таблица Г.4.1 - Экспертная карта оценки материализованного продукта портфолио студента

Показатели	Критерии, баллы		
	0	1	2
Соответствие задаче проекта	Перегруженность составляющих элементов композиции	Простота восприятия и стилистическое соответствие, отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов, соответствие современным тенденциям мод	Простота восприятия и стилистическое соответствие, отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов, соответствие современным тенденциям моды, информационная выразительность
Уникальность	Наличие в композиции	Наличие оригинальных	Наличие оригинальных художественных

	безотчетных повторений	художественных решений, грамотное сочетание типовых и индивидуальных решений	решений, использование нестандартных форм, методов, способов решения задачи, грамотное сочетание типовых и индивидуальных решений элементы авторской манеры в подаче проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов
Композиционная целостность	Отсутствие стилистической выразительности, неудачное использование средств композиции	Использование средств композиции, цветовое сочетание, производящие впечатление колористической уравновешенности, цельности, единства	Художественная особенность общей группы деталей, предметов, связанных ансамблем, цветовое сочетание, производящие впечатление колористической уравновешенности, цельности, единства, грамотное использование средств композиции
Функциональность	Несоответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям	Частичное соответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям, рациональность используемых в проекте форм	Соответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям, рациональность используемых в проекте форм, увязка элементов проекта с инженерными решениями
Техничность, технологичность	Владение ограниченным спектром инструментов, ориентация на использование типовых технологий, не соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению	Владение достаточным спектром инструментов, ориентация на использование новых технологий соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению,	Владение широким спектром инструментов, разнообразии материалов; соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению, высокий уровень экологичности, закладываемых в дизайн-проект материалов, ориентация на использование новых технологий
Аккуратность, грамотность	Большое количество технических ошибок	Хорошее владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок	Отличное владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок
Сроки выполнения проекта	Сроки выполнения проекта не выдержаны, отсутствие плана работы	Сроки выполнения проекта незначительно увеличены, наличие плана работы	Сроки выполнения проекта полностью выдержаны, наличие плана работы
Экспертная			

оценка			
Итого			

Таблица Г.4.2 - Экспертная карта оценки сопроводительных материалов (пояснительные записки проектов) портфолио студентов

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Постановка проблемы и ее обоснованность	Актуальность сформулирована в самых общих чертах – проблема не выявлена, не аргументирована. Нечетко сформулированы цель, задачи, предмет, объект исследования, методы, используемые в работе	Актуальность направления исследования в целом обоснована (нет обоснования собственной темы) Сформулированы цель, задачи, предмет, объект исследования.	Актуальность проблемы исследования обоснована анализом состояния действительности. Сформулированы цель, задачи, предмет, объект исследования, методы,
Проведение сбора, анализа и систематизации информации	Продемонстрирована полная дезориентация в тематике работы	Продемонстрирована хорошая ориентация в тематике работы, знание содержания используемых книг	Продемонстрирована отличная ориентация в тематике работы, знание содержания используемых книг
Четкость структуры работы и логичность изложения материала	Отсутствие согласованности между содержанием и темой работы	Присутствует согласованность между содержанием и темой работы, выдержана логика изложения	Полная согласованность между содержанием и темой работы Формулировка темы конкретна, отражает направленность работы
Самостоятельность и оригинальность выполнения	Большая часть работы выполнена на основе одного источника, либо заимствована из сети Интернет. У научного руководителя отсутствуют сведения о процессе написания студентом работы Работа написана по шаблону, повторяя другие работы	Самостоятельные выводы, присутствующие после каждой главы, неконкретны В работе не всегда читается собственное мнение студента В работе содержатся повторяющиеся у других идеи	Самостоятельные выводы присутствуют после каждой главы В работе читается собственное мнение студента Работа содержит материалы, на основе авторских идей, отличающихся оригинальностью
Владение научным стилем изложения, орфографическая и пунктуационная	Работа выполнена с грубыми стилистическими и речевыми ошибками	Работа выполнена со структурными и стилистическими недочетами	Работа выполнена в соответствии с научным стилем изложения

грамотность			
Соответствие формы представления пояснительной записки всем требованиям, предъявляемым к оформлению данных работ	Оформление материалов выполнено с существенными недостатками	Оформление материалов выполнено с незначительными ошибками	Оформление материалов выполнено грамотно, в соответствии с требованиями
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.4.3 - Экспертная карта оценки документальных свидетельств о результатах, полученных в процессе внешней экспертизы

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Количественные внешние индикаторы	Отсутствие каких-либо грамот	Достижения, почетные грамоты, знаки отличия и т.д., полученные внутри образовательной организации	Достижения, почетные грамоты, знаки отличия и т.д., полученные внутри образовательной организации Городские свидетельства достижений, почетные грамоты, знаки отличия, титулы Областные свидетельства достижений, почетные грамоты, знаки отличия, титулы Региональные свидетельства достижений, почетные грамоты, знаки отличия, титулы Республиканские свидетельства достижений, почетные грамоты, знаки отличия, титулы Международные свидетельства достижений, почетные грамоты, знаки отличия, титулы
Качественные аналитические индикаторы	Отсутствие положительных отзывов преподавателей	Наличие положительных отзывов преподавателей	Наличие положительных отзывов преподавателей; Наличие положительных характеристик с мест работ, учебы, стажировок и т.д.; Наличие документов, содержащих рецензии внешних экспертов на художественно-проектные работы

Таблица Г.4.4 - Экспертная карта оценки итогового эссе

Критерии	Баллы		
	0	1	2
Построение суждений	Не умеет использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; не способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; ограниченный диапазон используемого информационного пространства (студент использует недостаточное количество источников информации); не дает личную оценку проблеме	Неуверенно применяет категории анализа; Старается использовать приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; Испытывают затруднения при объяснении альтернативных взглядов на рассматриваемую проблему; Достаточный диапазон используемого информационного пространства (студент использует достаточное количество различных источников информации для пояснения своей мысли); обоснованно интерпретирует текстовую информацию; затрудняется дать личную оценку проблеме	Грамотно применяет категории анализа; умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению; большой диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации); обоснованно интерпретирует информацию; дает личную оценку проблеме
Логичность изложения материала	Отсутствие согласованности внутри эссе	Присутствует согласованность между содержанием и целью эссе, выдержана логика изложения	Полная согласованность между содержанием и целью эссе Формулировка темы конкретна, отражает направленность работы
Самостоятельность и оригинальность выполнения	Эссе написано по шаблону, повторяя другие работы	Самостоятельные выводы неконкретны В эссе не всегда читается собственное мнение студента Содержатся повторяющиеся у других идеи	Самостоятельные выводы предельно конкретны В эссе читается собственное мнение студента Эссе содержит авторские идеи, отличающиеся оригинальностью
Орфографическая и пунктуационная грамотность	Работа выполнена с грубыми стилистическими, орфографическими и	Работа выполнена в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, наблюдаются отдельно	Эссе выполнено в соответствии с принятым для данного жанра стилем изложения, эссе выполнено без орфографических и



	пунктуационными ошибками	взятые негрубые стилистические ошибки	пунктуационных ошибок
Экспертная оценка			
Итого			

Таблица Г.4.5 - Сводная таблица результатов портфолио

<b>Показатели</b>	<b>Баллы</b>	<b>Примечание</b>
Материализованный продукт		
Сопроводительные материалы		
Документальные свидетельства		
Итоговое эссе		
Итого		

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Фрагмент статистической обработки результатов эксперимента

#### 1. ПК-1 (художественная деятельность)

#### 1.1. Проверка данных на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова

Проверка данных на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова  
(контрольная группа до эксперимента)

##### Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		л	п	кд	р
N		95	95	95	95
Нормальные параметры <sub>a,b</sub>	Среднее	,7203	,8193	,9283	,5743
	Стд. отклонение	,50375	,50095	,54935	,46191
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		2,965	2,448	2,373	3,102
Асимпт. зн. (двухсторонняя)		,000	,000	,000	,000

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Проверка данных на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова  
(контрольная группа после эксперимента)

##### Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		л	п	кд	р
N		95	95	95	95
Нормальные параметры <sub>a,b</sub>	Среднее	,7635	,8751	,9676	,6535
	Стд. отклонение	,51822	,51273	,52968	,49482
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		2,370	1,835	1,887	2,438
Асимпт. зн. (двухсторонняя)		,000	,002	,002	,000

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Проверка данных на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова  
(экспериментальная группа до эксперимента)

##### Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		л	п	кд	р
N		95	95	95	95
Нормальные параметры <sub>a,b</sub>	Среднее	,7267	,8236	,9352	,5958
	Стд. отклонение	,49086	,48290	,53442	,47981
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		3,056	2,446	2,265	3,208
Асимпт. зн. (двухсторонняя)		,000	,000	,000	,000

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Проверка данных на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова  
(экспериментальная группа после эксперимента)

**Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова**

	л	п	кд	р	
N	95	95	95	95	
Нормальные параметры <sup>a,b</sup>	Среднее	,9257	1,0574	1,1436	,7695
	Стд. отклонение	,46120	,43461	,43351	,37082
Статистика Z Колмогорова-Смирнова	,893	1,678	1,503	1,289	
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,403	,007	,022	,072	

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

**1.2 Сравнение контрольной и экспериментальной группы по критерию Манна-Уитни**  
Сравнение контрольной и экспериментальной группы до эксперимента по критерию Манна-Уитни

**Статистика критерия**

	л	п	кд	р
Статистика U Манна-Уитни	4392,000	4435,500	4419,500	4310,000
Статистика W Уилкоксона	8952,000	8995,500	8979,500	8870,000
Z	-,318	-,203	-,246	-,535
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,750	,839	,806	,593

a. Группирующая переменная: группа

До эксперимента статистически значимых отличий нет.

Сравнение контрольной и экспериментальной группы после эксперимента по критерию Манна-Уитни

**Статистика критерия**

	л	п	кд	р
Статистика U Манна-Уитни	3393,500	3217,000	3339,500	3286,000
Статистика W Уилкоксона	7953,500	7777,000	7899,500	7846,000
Z	-2,953	-3,419	-3,096	-3,237
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,003	,001	,002	,001

a. Группирующая переменная: группа

После эксперимента получены статистически значимые отличия по всем показателям ( $p \leq 0,001$ ).

**1.3 Сравнение контрольной группы до и после эксперимента по критерию Вилкоксона**

Сравнение контрольной группы до и после эксперимента по критерию Вилкоксона

**Статистика критерия**

	л1 - л	п1 - п	кд1 - кд	р1 - р
Z	-1,602 <sup>a</sup>	-3,660 <sup>a</sup>	-2,605 <sup>a</sup>	-2,977 <sup>a</sup>
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,109	,000	,009	,003

а. Используются отрицательные ранги.

б. Критерий знаковых рангов Уилкоксона

Статистически значимые отличия по всем показателям ( $p < 0,001$ ), кроме личностно-мотивационного компонента.

Сравнение экспериментальной группы до и после эксперимента по критерию Вилкоксона

**Статистика критерия**

	л1 - л	п1 - п	кд1 - кд	р1 - р
Z	-5,425 <sup>a</sup>	-6,776 <sup>a</sup>	-5,484 <sup>a</sup>	-5,599 <sup>a</sup>
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000

а. Используются отрицательные ранги.

б. Критерий знаковых рангов Уилкоксона

Получены статистически значимые отличия по всем показателям ( $p \leq 0,001$ ).