

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»



На правах рукописи

Ковешников Павел Алексеевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Правдюк Валентина Николаевна

Орел 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр
Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.....	16
1.1. Формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна как педагогическая проблема.....	16
1.2. Сущность, структура и содержание художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.....	29
1.3. Теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.....	45
Выводы по первой главе.....	59
Глава 2. Опытно-экспериментальное исследование модели формирования художественно-проектной компетенции бакалавров дизайна.....	61
2.1. Педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.....	61
2.2. Методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в ходе изучения дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».....	79
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.	96
Выводы по второй главе.....	110
Заключение.....	113
Список литературы.....	121
Приложения.....	139

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития высшего образования в нашей стране характеризуется устойчивым ростом требований к профессиональной подготовке выпускников вуза. Социальный заказ российского общества на производство высокохудожественной, конкурентоспособной промышленной продукции актуализирует проблему подготовки высококвалифицированных дизайнерских кадров с развитым профессиональным мышлением, способных формулировать и реализовывать оригинальные проектные концепции, отвечающие современному уровню развития проектной культуры.

Подготовка бакалавров дизайна в российских вузах регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, определяющим в качестве целей и результатов обучения формирование у выпускников общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Поскольку универсальным способом реализации проектного замысла в дизайне является художественное проектирование, объединяющее научно-технический подход с художественно-образным подходом к построению модели будущего объекта, художественно-проектная компетенция была и остается одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности дизайнера. Важность формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна определяется самой природой дизайнерской деятельности, поскольку ее основными рабочими категориями являются: авторская концепция, образ, функция, морфология, форма, эстетическая ценность проектируемого объекта.

Профессионально сложившийся дизайнер умело приспосабливает существующие методики художественного проектирования к своеобразию

своих творческих идей и замыслов, но учебная проектная деятельность студентов-дизайнеров обладает иной спецификой. В процессе обучения будущие дизайнеры приобретают знания и навыки в различных видах изобразительного искусства, постигают законы композиции, развиваются композиционное и пространственное мышление, у них вырабатывается художественный и эстетический вкус. Однако, как показывает имеющийся педагогический опыт, ни приобретенные знания из смежных областей художественного творчества, ни даже усвоение алгоритма дизайн-процесса не гарантируют успеха, когда студенту требуется отыскать принципиально новую идею, разработать собственную концепцию проектного замысла. Между тем, в XXI столетии на рынке труда востребованы именно концептуально мыслящие дизайнеры. Дизайн-концепция – это принципиальная идея будущего проекта, задающая смысловую направленность целей, задач и средств проектирования. В современном обществе, где дизайнеры несут большую социальную ответственность за качество предметного окружения человека, заметно уменьшается потребность в только лишь умелых исполнителях дизайнерских проектов. Деятельность дизайнера подразумевает сегодня осознанную проблематизацию проектной ситуации, актуализацию нетрадиционных аспектов содержания процесса проектирования, прежде всего, социокультурного порядка. Таким образом, без сформированной художественно-проектной компетенции, подразумевающей способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи, дизайнер сегодня не может быть востребован и конкурентоспособен в своей профессиональной сфере.

Степень разработанности проблемы исследования. На сегодняшний день проблемы теории и практики реализации компетентностного подхода в образовании в педагогической научно-методической литературе освещены достаточно полно. Обоснование компетентностного подхода как фактора модернизации отечественного высшего профессионального образования дано

в исследованиях И.Г. Агапова, В.И. Байденко, И.Г. Галяминой, Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татура, С.Е. Шишова и др. Содержание основных понятий компетентностного подхода в образовании раскрыто в работах М.Д. Бершадской, И.А. Зимней, О.М. Карпенко, О.И. Лукьяненко, Д.А. Махотина, Ю.В. Фролова, В.Д. Шадрикова и др. К вопросу определения базовых ключевых и профессиональных компетенций обращались Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др. Проблему структуры профессиональной компетентности выпускника вуза рассматривали К.Э. Безукладников, В.Л. Бозаджиев, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Колесников, А.И. Санникова, А.И. Субетто и др.

Различным аспектам проблемы формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-дизайнеров посвящен ряд исследований. Следует упомянуть работы Е.В. Габдрахмановой (формирование профессиональных компетенций дизайнеров в ходе производственной практики), С.А. Муртазиной (формирование профессиональных компетенций у бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств»), О.П. Тарасовой (формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера в учебно-профессиональной деятельности), И.Б. Торшиной (формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму), Л.М. Тухбатуллиной (формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения), С.В. Фроловой (формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста дизайнера), А.В. Щеглова (формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров средствами объемно-пространственной композиции).

Общие вопросы профессионального дизайнерского образования освещаются в трудах Н.П. Вальковой, С.М. Кожуховской, Е.Н. Ковешниковой, Л.А. Кузмичева, Е.Н. Лазарева, Л.В. Марц, Г.Б. Минервина, В.И. Михайленко, А.С. Москаевой, Л.Б. Переверзева, В.Ф. Сидоренко, И.А. Спичака, Х.Г. Тхагапсоева, О.В. Чернышева и другие.

Теория и практика проектирования и реализации различных педагогических технологий, направленных на эффективное формирование профессиональных компетенций у студентов вузов, рассматриваются в работах В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, М.В. Булановой-Топорковой, А.А. Вербицкого, М.Я. Виленского, М.М. Левиной, П.И. Образцова, В.Н. Правдюк, И.А. Соловцовой, А.И. Умана.

Анализ степени разработанности проблемы настоящего исследования показал, что на сегодняшний день в педагогической литературе изучены как общие положения реализации компетентностного подхода в вузовском образовании, так и более частные вопросы, связанные с формированием различных компетенций в процессе профессиональной подготовки дизайнеров. Однако проблема формирования художественно-проектной компетенции у бакалавров дизайна все еще не получила своего должного научного обоснования. 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 разрешать профессиональные задачи на концептуальном уровне, определяющем ценностно-смысловое содержание конкретных художественно-проектных решений, и слабой ориентированностью современной профессиональной дизайнерской школы на подготовку таких специалистов;
- между потребностью в научно-методическом обеспечении учебного процесса и традиционным, эмпирическим характером использования апробированных методов и технологий, ориентированных на достижение результата в процессе формирования названной компетенции у будущих бакалавров дизайна.

Названные противоречия обуславливают выбор темы настоящего исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия формирования художественно-проектной

компетенции будущих бакалавров дизайна в процессе их профессиональной подготовки? Разрешение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров дизайна в вузе.

Предмет исследования – формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в процессе профессиональной подготовки в вузе (на примере профиля «Дизайн костюма»).

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в процессе профессиональной подготовки в вузе станет более эффективным, если:

- определена сущность, структура и содержание художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна;
- разработана теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна;
- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна;
- на основании выявленных педагогических условий разработана методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

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

1. Определить сущность художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.
2. Разработать теоретическую модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

4. Исходя из выявленных педагогических условий, разработать методику формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

5. Экспериментально подтвердить эффективность разработанной методики и педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

Методологическую основу исследования составили:

– на философском уровне: законы и категории диалектики, философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности; идеи философской антропологии о приоритете общечеловеческих ценностей и личности в профессиональной и образовательной деятельности; исследования в области построения современных образовательных систем, философии образования;

– на общенаучном уровне: основные положения системного подхода, ориентирующего исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину;

– на конкретно-научном уровне: гуманистический подход к образованию, который базируется на признании уникальности личности, ее праве на самоопределение и выбор собственной траектории развития, для чего в учебном заведении предусматриваются соответствующие условия; а также личностно-ориентированный подход к образованию, основанный на организации взаимодействия учащихся и педагогов, когда созданы оптимальные условия для полноценного проявления и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Теоретической базой исследования являются идеи и положения компетентностного (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) и контекстно-деятельностного подходов в обучении (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая и др.); научные положения теории и методики профессионального образования (Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, П.И. Образцов, А.Г. Пашков, В.А. Сластенин, А.И. Уман и др.); основные положения теории профессиональной подготовки будущих дизайнеров (Н.П. Валькова, Е.Н. Ковешникова, С.М. Кожуховская, Е.Н. Лазарев, Г.Б. Минервин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**: общенаучные, такие как сравнительно-сопоставительный анализ литературы по проблеме исследования и проведенные на его основе синтез, систематизация, интерпретация, и обобщение полученных данных; теоретический анализ и синтез педагогических явлений, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, метод педагогического моделирования; методы количественного анализа эмпирических показателей, методы математической статистики с установлением достоверности данных, статистические методы обработки результатов исследования с использованием программного обеспечения SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

Экспериментальной базой исследования являлась кафедра «Дизайн» ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Всего в эксперименте приняло участие 120 студентов кафедры «Дизайн» дневной и очно-заочной форм обучения.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2013 по 2016 гг. и включало три этапа.

На первом этапе (2013 – 2014 гг.) определялась общая концепция работы, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования. Изучалась научно-исследовательская литература по проблеме диссертации,

анализировались федеральные государственные образовательные стандарты и учебно-методическая литература по направлению подготовки «Дизайн». Готовилась экспериментальная база исследования, определялся исходный уровень сформированности художественно-проектной компетенции у студентов 1 курса.

На втором этапе (2014 – 2015 гг.) отрабатывались основные теоретические положения исследования, уточнялась и корректировалась его гипотеза. Была разработана теоретическая модель и определены педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна. Проводился формирующий этап опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе (2015 – 2016 гг.) проводилась обработка и интерпретация полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных, систематизировались основные итоги исследования, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Определена сущность, сформулировано определение и выявлены компоненты художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

2. На основании системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов к образованию разработана теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный компоненты (блоки).

3. Выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, способствующих формированию художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

4. Разработана, научно обоснована и апробирована методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна,

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование вносит вклад в теорию дизайн-образования, расширяет представление о возможностях компетентностного подхода в плане формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Его результаты способствуют преодолению «знанияевой» парадигмы и способствуют внедрению компетентностного подхода к разработке теории и методики профессиональной подготовки бакалавров дизайна. Результаты исследования дают возможность на теоретической основе осуществлять отбор критериев оценки уровня сформированности названной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная в ходе работы теоретическая модель может быть использована в процессе формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна.

В ходе проведения исследования автором внедрен в учебный процесс модуль «Разработка художественного образа в дизайне костюма», входящий в содержание профилирующей дисциплины «Проектирование в дизайне костюма», а также спецкурс «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

Таким образом, материалы исследования могут быть использованы для совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Дизайн». Они могут быть применены для разработки образовательных программ по ряду профилирующих дисциплин, подготовки учебных пособий и методических рекомендаций.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования отражены в методических разработках, научных статьях, докладах и материалах конференций, общий объем которых составляет около 10 п.л. Они обсуждались и были одобрены на всероссийских, региональных и

вузовских научно-практических конференциях: «Технологии активного обучения в профессиональном образовании» (Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2013 г.), на ежегодных форумах МОА «Союз дизайнеров».

Разработанная автором методика подготовки бакалавров дизайна по профилю «Дизайн костюма» получила высокую оценку на международных и всероссийских конкурсах молодых дизайнеров «Губернский стиль» (Воронеж, 2013, 2014, 2015 гг.), «Сарафан» (Курск, 2015 г.), «Русский силуэт» (Курск, 2013, 2014, 2015, 2016 гг.), «Адмиралтейская игла (Санкт-Петербург, 2015 г.), на Дельфийских играх 2015 г. в Орле.

Материалы исследования использовались при ведении дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» на кафедре «Дизайн» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются четкой определенностью исходных методологических позиций и концептуальной основы исследования; целостным подходом к решению поставленной проблемы; применением системы методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; комплексным анализом изучаемых процессов и явлений; непротиворечивостью выводов и оценок полученных результатов; репрезентативностью полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна отражает готовность и способность использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества.

В структуре художественно-проектной компетенции выделяются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. В содержание *мотивационного компонента* входят потребности, склонности к творческой

деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. *Когнитивный компонент* включает в себя знания о закономерностях и принципах формообразования объектов художественного проектирования; знания об этапах художественного проектирования; знания о методах и технике художественного проектирования. *Деятельностный компонент* определяется способностью разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умением применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владением приемами художественно-образного решения проектных задач.

2. Теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна выстроена на основании системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов, принятых в современной педагогике, и включает в себя целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный компоненты (блоки).

Целевой блок разработан с учетом требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», квалификационными характеристиками дизайнеров, а также потребностями рынка труда и социальным заказом на подготовку специалистов, способных решать творческие художественно-проектные задачи в свете требований современного развития общества. *В содержательный блок* включены усвоение системы профессиональных знаний в части художественно-проектной деятельности, формирование готовности и способности реализовывать полученные знания, а также развитие личностных качеств, мотивации к получению знаний и их использованию в профессиональной деятельности. *Организационно-деятельностный блок* раскрывает формы и методы как работы преподавателя, так и деятельности студента в процессе формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

Критериально-оценочный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. *Результативный блок* отражает эффективность формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, которая определяется соотнесенностью полученных результатов с поставленными целями.

3. Эффективное формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна возможно при соблюдении следующего комплекса педагогических условий: 1) усиление профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»; 2) использование форм и методов активного обучения в рамках дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»; 3) разработка и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»; 4) использование технологий контекстного обучения в рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

4. Методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в ходе изучения профилирующей дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и авторского спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» базируется на принципах активизации творческой деятельности студентов и реализации взаимосвязи полученных ими теоретических знаний с их практическим применением в условиях, воссоздающих предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности дизайнеров костюма.

Личный вклад автора состоит в разработке общей концепции исследования, в создании теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, в выявлении критериев для оценки уровня сформированности компонентов данной компетенции, в разработке авторского спецкурса «Проектирование

авторских коллекций в дизайне костюма» и его методического обеспечения, в организации и проведении опытно-экспериментальной работы.

Структура диссертации выстроена в соответствии с логикой исследования и включает введение, две главы, заключение, список литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические основы формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

1.1. Формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна как педагогическая проблема

Идея компетентностного подхода в описании целей образования находит все большее признание среди отечественных специалистов. По словам Г. И. Ибрагимова, это, прежде всего, «реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью» [73, с.362].

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. среди основных целей и задач образования названа «подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых научноемких технологий». В докладе Госсовета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» говорится: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динанизмом,

конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание».

Необходимость формирования компетентностного подхода к образованию было документально зафиксировано в начале 2000-х гг. в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Компетентностный подход рассматривается в этих документах как одно из оснований для обновления образования. Подчеркивается, в частности, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, но набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах [169, с. 9]. Качество содержания образования также должно определяться ключевыми компетенциями [89].

И.А. Зимняя называет пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании:

- 1) тенденция интеграции и глобализации мировой экономики;
- 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная Болонским процессом;
- 3) происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы;
- 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»;
- 5) предписания органов управления образованием [71, с. 8 – 10].

В «Словаре иностранных слов» даны два варианта толкования термина «компетенция»: 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом. То же относится к термину «компетентность»: 1) обладающий компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо в определенной области [162].

В общенаучном плане компетентность трактуется в разных аспектах, Так, опираясь на перевод слова *competentia* (лат. – принадлежность по праву), компетенцию можно понимать как характеристику обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области. А перевод слова *competens* (лат. – принадлежащий, соответствующий, способный) позволяет сформулировать следующее определение: «Компетентный – это знающий, сведущий в определенной области специалист, имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо, имеющий право решать вопросы как подведомственные».

В отечественной педагогической науке отдельные исследования по проблемам компетентности специалиста велись давно. Достаточно глубоко компетентность изучалась А. К. Марковой [104]. В работах Л. М. Митиной выявлена сложная структура понятия «педагогическая компетентность» [114]. По мнению И. С. Сергеева, компетенции представляют собой сочетание знаний, умений и опыта, обеспечивающее в своей совокупности способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности. Наиболее значимыми компетенциями для личности являются общекультурная, коммуникативная, методологическая, а также компетенции в сферах самостоятельной познавательной, гражданско-правовой, социально-трудовой, культурно-досуговой деятельности; в сфере здоровья и здорового образа жизни. Отмечая, что для российского школьного образования традиционно характерна академическая направленность, автор делает вывод о развитии школой только познавательной, общекультурной и коммуникативной компетенций, в то время как другие важные для личности компетенции складываются и развиваются вне школы [156].

С. Е. Шишов, опираясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в 1996 г. в Берне, предлагает понимать компетенцию специалиста как его общую способность

мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [192].

По мнению Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В формировании компетенций существенную роль играет опыт: чтобы научиться общению, нужно общаться; чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять на нем определенные действия и т.д. В состав ключевых квалификаций, полагают цитируемые авторы, входят базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества; каждый из этих конструктов содержит мотивационный и эмоционально-волевой компоненты; все метаобразовательные конструкты имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностьную направленность [70].

Отметим, что в этих положениях сложно понять соотношения ключевых квалификаций, базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств, поскольку одна трудно определимая сущность интерферирует с другой, что характерно для определений и многих других авторов. Так, по мнению авторов одного из учебников по профессиональной педагогике, компетентность – это общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Он обычно используется при характеристике соответствия понимания, знаний и умений того или иного специалиста реальному уровню сложности выполняемых им задач и разрешаемых проблем [145].

Также проблемы развития профессиональной компетентности достаточно подробно рассматриваются с позиций акмеологии. Выделены характеристики профессиональной компетентности, которые в целом, по мнению ряда авторов, являются общими и обязательными для всех специалистов:

- гностическая (когнитивная) – отражает наличие необходимых профессиональных знаний (их объем и уровень являются главной характеристикой компетентности);
- регулятивная – позволяет использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач;
- рефлексивно-статусная – дает право действовать определенным образом за счет признания авторитетности;
- нормативная – отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения;
- коммуникативная – определяет возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности [3].

На уровне особенного в профессиональной компетентности отражаются специфика конкретной деятельности, необходимые знания и особенности профессиональных отношений. В деятельности разных специалистов могут быть разные уровни профессиональных отношений (коммуникативная компетентность). Так, учитель профессионально должен выстраивать свои отношения с учащимися, родителями, коллегами, администрацией, а, скажем, мастер цеха первичной обработки древесины – только с подчиненными и администрацией. Поэтому коммуникативная компетентность каждого из этих специалистов представляется разным количеством и качеством требований [Там же].

Авторы курса «Введение в педагогическую деятельность» А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева и И. Г. Шапошникова понимают под компетентностью личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания и опыт), позволяющие ему участвовать в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому благодаря наличию у него определенных знаний и навыков. Что касается педагогической компетентности, то вслед за В. А. Сластениным авторы понимают под ней единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности [34].

А. М. Новиков под ключевыми компетенциями понимает «сквозные» знания и умения, способности личности, необходимые для работы повсюду и по любой профессии. Им предложено восемь ключевых компетенций, которые представляют собой наиболее общие качества и способности человека, необходимые в любой профессиональной сфере. Каждый преподаватель должен решать задачу не только формирования у обучающихся системы знаний, умений и навыков по конкретному предмету, но и ключевых компетенций, сообразуясь с возможностями содержания учебного материала, формами, методами и средствами педагогического воздействия [120].

Ю. В. Фролов и Д. А. Махотин разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», связывая первое с содержанием будущей профессиональной деятельности, а второе – с качествами личности. Анализируя проблему качества подготовки преподавателей для системы педагогического образования, они предлагают комплекс базовых компетентностей разбить на три уровня, каждый из которых адекватен модулям государственных образовательных стандартов второго поколения: 1) общекультурные, 2) методологические (общепедагогические) и 3) предметно ориентированные. Для каждой группы компетентностей предложены индикаторы, которые описывают конкретные умения и навыки, морально-этические и психологические качества личности выпускника педагогического вуза [185].

В свою очередь, рассматривая профессиональную компетентность как показатель качества образования, А. А. Дорофеев выстраивает диаду взаимно дополняющих друг друга качеств личности выпускника технического вуза: уровень развития личности и профессиональную компетентность. К последней он относит: актуальную квалифицированность; когнитивную, коммуникативную и креативную готовность; владение разными методами анализа производства; осознанное позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности; понимание тенденций развития

производства и общества; устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества: ответственность, целеустремленность, решительность и др. А в группу профессионально значимых качеств личности автор включает владение додеятельностной потенциальной креативностью, творческими процедурами порождения принципиально нового знания, умением принимать ответственные решения; самоидентификацию и высокую самооценку; способность к критической и инновационной рефлексии [54].

Многими отечественными педагогами принимается определение компетентности специалиста с высшим образованием, которое сформулировал Ю. Г. Татур: «Компетентность специалиста с высшим образованием, – пишет он, – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [174, с. 9].

В этом определении явным образом зафиксированы качественные результаты образования, имеющие отношение ко всем составляющим действующего профессионала, а структура компетентности специалиста представлена когнитивным, мотивационным, деятельностным, аксиологическим и социальным аспектами.

Глубокий анализ основных положений, принципов и места компетентностного подхода в современном российском образовании осуществила И. А. Зимняя. Компетенции, согласно ее трактовке, – это «некоторые внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [71, с. 22].

И. А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей, относящиеся:

1) к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности – здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; компетенции интеграции (структурообразование, приращение знаний и др.);

2) к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: а) с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, толерантность, уважение и принятие другого и т.д.; б) устное, письменное, диалогическое, монологическое общение, соблюдение традиций, ритуала, этикета и др.;

3) к деятельности человека: а) познавательной, т.е. постановка и решение познавательных задач, проблем и др.; б) игровой, учебной, трудовой, исследовательской и другой деятельности; в) в сфере информационных технологий (компьютерная грамотность, владение электронной, интернет-технологией и др.).

Автором отмечены деятельностная и личностно-мотивационная сущности компетентности, выявлен сложный структурный характер последней. Важными для практической реализации компетентностного подхода являются следующие сформулированные И. А. Зимней позиции:

- все компетентности социальны в широком смысле слова, поскольку формируются в социуме; они социальны по содержанию, появляются и функционируют в социуме;

- ключевыми являются те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;

- учебные и профессиональные компетентности формируются и проявляются в адекватных им видах деятельности человека;

- социальные в узком смысле слова компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми [Там же].

Мы привели далеко не все мнения ученых о сущности и различиях компетенций и компетентностей. Даже беглое знакомство с ними показывает сложность их понимания. В качестве основания разделения понятий «компетенции» и «компетентности» в деятельности специалиста А. А. Вербицкий и О. Г. Ларионова предлагают выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности: «Объективные условия будем называть компетенциями и понимать их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д. В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. [37, с. 113].

Кроме того, А. А. Вербицкий и О. Г. Ларионова подчеркивают, что «компетенции/компетентности не сводятся к конкретным ЗУНам, по предметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза. Они характеризуются культурообразностью, социальностью, системностью, ситуативностью, межпредметностью, интегративностью, надпредметностью, практико-ориентированностью, мотивированностью использования» [Там же].

В отечественной педагогике имеет место и другой подход к пониманию соотношений «ЗУНовской» и компетентностной моделями образования. Н.Л. Сальников обращает внимание на то обстоятельство, что, имея принципиальные различия, квалификационный (знанияевый) и компетентностный подходы не являются антагонистами. Каждый из них содержит признаки и элементы другого. Так, например, «знанияевая модель», с одной стороны, содержит в себе элементы компетентностной модели, а с

другой – является основой ее дееспособности. В свою очередь, «компетентностный подход» включает в орбиту образовательной деятельности формирование операциональной составляющей освоения образовательных программ [151, с. 4].

Эту точку зрения конкретизирует Э. Ф. Зеер. Модернизация образования в России, необходимость опережающего профессионального образования возможна, по мнению исследователя, при формировании у учащихся принципиально новых единиц (конструктов) образования: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Существенной их характеристикой является высокий уровень обобщенности и интегративность, т.е. суть опережающего образования видится не столько в ориентации его содержания на развивающееся производство, сколько в формировании у учащихся таких обобщенных способов взаимодействия с изменяющимся содержанием профессионального труда, которые будут востребованы в течение длительного периода профессиональной жизни [66, с. 14]. Введение в содержание профессионального образования этих конструктов означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования. Такие конструкты широкого радиуса использования имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную направленность, действительно обеспечивая конкурентоспособность работника [65].

В целом, изучение педагогической литературы по проблеме профессиональной компетентности, по истории становления этого понятия показывает всю неоднозначность, полиструктурность, многокомпонентность понятий «компетенция», «компетентность», сложность их трактовки и самой идеи компетентности. Однако, на основе анализа существующих мнений, можно сделать некоторые обобщения. Компетенции являются интегративными конструктами, включающими не только знания, умения и

навыки, но также деятельностьные способности, опыт, ценностно-мотивационные компоненты, что подразумевает включенность их в профессионально значимые ситуации, в контекст будущей профессии.

Некоторые исследователи рассматривают компетентность как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций. К ключевым относятся компетенции, необходимые для любой профессии и определяющие успех личности в условиях быстроменяющегося мира. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе и на иностранном языке), социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетенции, таким образом, можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной сферы профессиональной деятельности. Э. Ф. Зеер отмечает, что специальные компетенции, связанные с профессиональным становлением личности, включают в себя такие компоненты, как профессиональное самоопределение и профессиональная самоактуализация, профессиональная подготовленность и профессиональное развитие [67].

Все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, формируя индивидуальный стиль профессиональной деятельности, создавая целостный образ специалиста, и обеспечивая, в конечном итоге, становление профессиональной компетентности.

Такой тип классификации компетенций, однако, не является общепризнанным. Так, В. И. Байденко считает, что компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности

и требованиями к профессиональной подготовленности. Впрочем, в группе профессиональных компетенций исследователь видит возможность выделить составы компетенции, инвариантные для каждой области знания (экономика, техника и технология и медицина и т.д.) и составы компетенций, вариативные по областям [11, с. 16].

В целом, отечественные специалисты признают, что «язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования», поскольку, на сегодняшний день, компетенции интерпретируются как «единий (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования» [Там же, с. 11].

В настоящем исследовании в качестве рабочего определения мы принимаем следующие дефиниции:

Компетенция – это способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях – как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, то есть способность и готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях рынка труда.

Компетентность – это владение определенными компетенциями [41, с. 7].

Каждая группа профессий требует своего набора профессиональных компетенций. Их выявление предполагает анализ той или иной профессиональной деятельности, поэтому, прежде чем перейти к решениям задач, поставленных в настоящем исследовании, нам необходимо сказать несколько слов о специфике и своеобразии профессии дизайнера. Согласно квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и других служащих, художник-конструктор (дизайнер) разрабатывает художественно-конструкторские проекты изделий (комплексов) производственного и бытового назначения, обеспечивая высокий уровень потребительских свойств и эстетических качеств проектируемых

конструкций, соответствие их технико-экономическим требованиям и прогрессивной технологии производства, требованиям эргономики [80].

В целом, характеристика профессии дизайнера описана в этом документе, который мы не приводим здесь полностью, путем перечисления должностных обязанностей и отображает состав профессиональных знаний, умений и навыков, т.е. фактически не раскрывает личностный и творческий аспекты профессиональной деятельности дизайнера.

Как известно, официально признанного определения дизайна не существует. В нашей стране, однако, активно ведется разработка терминологического аппарата дизайна, и общее понимание сущности дизайнерской деятельности, принятное большинством отечественных специалистов, можно считать состоявшимся. Дизайн сегодня определяется как «комплексная художественно-проектная деятельность по формированию предметной среды, имеющая целью удовлетворение материальных и духовных потребностей человека» [149, с. 99]. Следует добавить, что своеобразие дизайна как проектной деятельности обусловлено «особым, художественно-эстетическим способом целостного осмыслиения и формирования объектов» [Там же].

В конце 1980-х гг. специалисты Всесоюзного научно-исследовательского института промышленной эстетики (ВНИИТЭ) предложили развернутое определение дизайна, которое и сегодня не утеряло своей актуальности: «Дизайн – это комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность <...> Центральной проблемой дизайна является создание культурно- и антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный, целостный. Отсюда особая важность для дизайна – это использование наряду с инженерно-техническими и естественнонаучными знаниями средств гуманитарных дисциплин – философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики и др. Все эти знания интегрируются в акте проектно-художественного

моделирования предметного мира, опирающегося на образное, художественное мышление» [109, с. 39].

Отметим, что в приведенных дефинициях дизайн характеризуется как художественно-проектная деятельность. Таким образом, художественно-проектная компетенция должна быть рассмотрена как инвариантная по отношению к дизайнерской профессии.

1.2 Сущность, структура и содержание художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Два документа: «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005 – 2010 гг.» и «Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 гг.» предписывают разработку, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. В макете Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), одобренном коллегией Минобрнауки РФ 22 февраля 2007 г. компетенция определяется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Согласно определению, данному в ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», областью профессиональной деятельности бакалавров является творческая деятельность по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной среды, интегрирующая

художественную, инженерно-конструкторскую, научно-педагогическую деятельность, направленную на создание и совершенствование высокоэстетичной, конкурентоспособной отечественной продукции, способствующей развитию экономики, повышению уровня культуры и жизни населения.

Бакалавр по направлению подготовки «Дизайн» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

- владение методами творческого процесса дизайнеров; выполнение поисковых эскизов, композиционных решений дизайн-объектов; создание художественного образа; владение практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики;

- разработка и выполнение дизайн-проектов; создание оригинального проекта, промышленного образца, серии или авторской коллекции, среди которых: различные виды полиграфической и визуальной продукции; средств транспорта; разновидности костюма и предметов культурно-бытового назначения; создание художественных предметно-пространственных комплексов; проектирование интерьеров различных по своему назначению зданий и сооружений, архитектурно-пространственной среды, объектов ландшафтного дизайна;

- знание и основы художественно-промышленного производства; инженерного конструирования; технологии изготовления полиграфической продукции, костюма, средств транспорта; принципы художественно-технического редактирования, макетирования, компьютерных технологий, методами эргономики и антропометрии;

- осуществление управленческих функций в учреждениях, организациях, фирмах, структурных подразделениях, занимающихся разработкой дизайна для всех сфер бытовой, общественной и производственной деятельности человека; применение нормативно-правовой базы на практике; ведение деловых переговоров и деловой переписки;

- преподавательская работа в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях среднего профессионального образования и дополнительного образования, планирование учебного процесса, выполнение методической работы, самостоятельно чтение лекций или проведение практических занятий.

В перечислении требований, предъявляемых к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, профессиональная компетенция, относящаяся непосредственно к художественно-проектному аспекту дизайнерской деятельности,дается описательно через перечисление следующих умений и навыков:

разрабатывает проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнераской задачи; возможные приемы гармонизации форм, структур, комплексов и систем; комплекс функциональных, композиционных решений (ПК-3).

Данная компетенция никак не названа, поэтому мы можем обозначить ее как художественно-проектную.

Необходимость художественно-проектной подготовки будущих бакалавров дизайна диктуется самой природой дизайнераской деятельности, поскольку результатом правильно организованного процесса художественного проектирования является продукт дизайна – изделие, оптимально решенное с точки зрения технологии, экономики и эстетики.

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые считают, что в содержательном плане понятие «профессиональная компетенция» богаче, сложнее по своему объему, чем простое перечисление умений и навыков в том виде, в котором это представлено в ФГОС ВПО.

В. Л. Бозаджиев отмечает, что для понимания такого многомерного явления, каким является профессиональная компетенция, необходимо учитывать: интегральный характер этого качества личности; наличие реальной специфической ситуации, в которой скрытая ранее потенциальная компетенция может быть «употреблена», то есть может стать актуальной;

общую способность и готовность субъекта к самостоятельной успешной деятельности; высокую роль знаний, умений и навыков, опыта, ценностей и склонностей, приобретенных в процессе обучения [27, с. 6 – 7].

По мнению Э. Ф. Зеера, компетенции не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, и даже их совокупности, а характеризуются как «общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [184, с. 6 – 7].

А. К. Колесников, А. И. Санникова, К. Э. Безукладников акцентируют внимание на деятельностной сущности компетенций, на их мотивационную, этическую, социальную стороны, связь с личными качествами человека и зависимость от них [86, с. 57].

Таким образом, в качестве факторов, определяющих сущность художественно-проектной профессиональной компетенции будущих бакалавров дизайна, мы выделяем:

- мотивацию и личностные качества учащихся, необходимые для осуществления самостоятельной творческой художественно-проектной деятельности;
- знания и умения в области художественно-проектной деятельности;
- способность и готовность применять полученные знания и умения в области художественно-проектной деятельности на практике.

Учитывая сказанное, мы считаем, что *художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна* отражает готовность и способность использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества.

Обращаясь к проблеме определения структуры компетенций, необходимо отметить, что у исследователей нет единого мнения по этому вопросу. Так, И. А. Зимняя выделяет в компетентности пять компонентов:

- «готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил»;
- «владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- «опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект)»;
- «отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный)»;
- «эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [72, с. 24].

А. И. Субетто, напротив, считает, что включение в систему компетентности эмоционально-волевой регуляции, мотивационного и поведенческого компонентов является методологической ошибкой, размывающей содержание категории «компетенция» и «компетентность» и понижающих их измеримость: «Четвертый компонент в системной модели компетентности И. А. Зимней, – пишет А. И. Субетто, – есть констатация рефлексии со стороны профессионала (выпускника вуза) по отношению к своим компетенциям и компетентностям. Мы считаем, – продолжает исследователь, – что это важнейший компонент в механизме «возбуждения» компетенции и компетентности, но внешний компонент по отношению к ним! И нужно ли его переводить в статус внутреннего компонента компетентности? Мы думаем, что нет. По крайней мере, этот вопрос требует дальнейшего методологического анализа» [170, с. 33].

По мнению А. И. Субетто, главной характеристикой компетенции и компетентности является «владение» и «готовность», при этом «владение» является основой «готовности». Сама категория «готовности» является

конкретизацией свойств «потенциальности» и «способности». «Способен» – значит «готов» [Там же, с. 32 – 33].

Обобщая разные подходы к определению структуры компетенций, Н.Ю. Волгина отмечает, что большинство авторов выделяют в ней когнитивную и личностную составляющие. В свою очередь, когнитивная составляющая включает два компонента. Первый – знаниевый – определяет уровень сформированности системы знаний, включает теоретические и методологические основы предметной области. Второй – деятельностный, или функциональный, – определяет степень сформированности практических навыков, позволяет оценить умение применять теоретические знания на практике, способность принимать решения как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. Личностная составляющая определяет мотивы и ценностные установки личности в процессе осуществления деятельности, отношение к деятельности [39].

В качестве примера можно привести точку зрения В. Медведева и Ю. Татура, которые считают, что в структуру компетенции входят: когнитивный компонент (знания); функциональный компонент (умения, навыки); ценностно-этический компонент (отношение к осуществляющей деятельности) [108, с. 47].

На основе анализа различных подходов к обозначенной проблеме мы в качестве структурных компонентов художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна выделяем следующие: 1) *мотивационный*, 2) *когнитивный* и 3) *деятельностный*.

Рассмотрим содержание названных компонентов.

Мотивационный компонент. В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, не устоялась терминология, не сформулированы четко основные понятия. Однако запросы практики: производства, обучения и воспитания – настоятельно требуют разработки данной области психологии и педагогики, и в ответ на эти

требования проводятся многочисленные исследования, которые складываются в конкретные направления.

В «Словаре по педагогике» Г.М. Коджаспировой читаем: «Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности; субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действий человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению. В качестве мотивов могут выступать инстинкты, влечения, направленные на определенный объект эмоции, установки, идеалы, элементы мировоззрения и др. Основная часть мотивов формируется в процессе социализации личности, ее становления и воспитания» [83, с. 196 – 197]. Совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения, называется мотивацией [Там же, с. 198].

Обращаясь к определению содержания мотивационного компонента профессиональной компетенции, остановимся подробнее на проблеме профессиональной мотивации. А. К. Маркова определяет ее как то, «ради чего человек вкладывает свои профессиональные способности, осуществляет профессиональное мышление и т.д. Мотивационная сфера профессиональной деятельности выполняет ряд функций: побуждающую (вызывает активность человека к профессиональной деятельности, потребность в ней); направляющую (определяет характер цели в профессиональной деятельности); регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности)» [104, с. 100].

В психолого-педагогической литературе профессиональные мотивы исследовались отечественными учеными в различных аспектах: в рамках проблемы психологической готовности к выбору профессии, в контексте профессионального самоопределения и отношения к профессии,

формирования профессионального самосознания, развития профессиональной мотивации в процессе вузовского обучения.

Проблема развития профессиональных мотивов в вузовском обучении подробно раскрыта в работах Г. Х. Айсиной и А. И. Кондратюк. В частности, А. И. Кондратюк показывает, что формирование положительной мотивации овладения профессией определяется степенью принятия субъектом обучения цели педагогической системы – овладения профессиональными умениями, знаниями, навыками, означающими овладение профессиональной деятельностью в целом. В систему мотивации учебной деятельности студентов, помимо ведущих профессиональных мотивов, включаются также научно-познавательные мотивы, при этом профессиональные мотивы более интенсивно влияют на эффективность учебной деятельности студентов, чем познавательные [88].

Сопоставление мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности позволяет проследить их сходство и различия (таблица 1.1).

Таблица 1.1

Перечень основных мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности студентов

Мотивы учебной деятельности	Мотивы познавательной деятельности	Мотивы профессиональной деятельности
Освоение нового	Открытие нового	Теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности
Развитие своих способностей, знаний, умений, личностных качеств	Саморазвитие, овладение новыми способами деятельности	Профессиональный рост, саморазвитие
Интерес к учебным дисциплинам, процессу учения	Интерес к областям знания, процессу познания	Интерес, призвание к профессии

Подготовка к будущей профессии	Самовыражение в познании	Самовыражение, самореализация
Социальные: ценность образования, общение в группе	Сотрудничество	Сотрудничество с коллегами
Академические успехи	Исследование	Совершенствование деятельности
Ответственность за результаты учебной деятельности	Ответственность за результаты научного творчества	Ответственность за результаты профессиональной деятельности
Внешние по отношению к учебной деятельности	Достижения в познании	Прагматические (престиж, зарплата, карьера)

Н. А. Бакшаева и А. А. Вербицкий обращают внимание на то, что уже из самого перечня мотивов этих видов деятельности видно, что познавательные мотивы представлены как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Выступая как системообразующие мотивы собственно познавательной деятельности, они являются внутренними по отношению к процессу и учебной, и профессиональной деятельности; в то же время в учебной и профессиональной деятельности присутствуют мотивы, внешние по отношению к ним – прагматические, доминирования и др.

Исследователи отмечают, что познавательные мотивы релевантны учебной деятельности; профессиональные мотивы адекватны учению студента и релевантны его будущей профессиональной деятельности. Из таблицы видно, что познавательные мотивы, представленные в учебной и профессиональной деятельности, служат мотивационной основой перехода от учебной деятельности к профессиональной и, в этом смысле, выступают релевантными развитию самой деятельности – учебной и профессиональной [15, с. 152 – 154].

В структуру мотивационного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна мы включаем:

- потребности, склонности к творческой деятельности;

- интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею;
- стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивный компонент любой компетенции определяется двумя составляющими:

- 1) знаниями в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция;
- 2) знаниями в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции [191].

«Научные знания, – пишут В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, – включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало бы путь к освоению последующего» [129, с. 148 – 149].

Обращаясь к профессиональному образованию в области дизайна, следует отметить, что цель современного дизайнерского образования – в подготовке выпускника к активной творческой, познавательной, исследовательской и практической деятельности, при этом процесс обучения и воспитания ориентируется на всестороннее формирование дизайнера, гармонически развитого специалиста и личности. Дизайнерское образование должно исходить из специфики профессии дизайнера. Ведущим положением

отечественной дизайнерской школы является концепция комплексного художественно-композиционного и научно-технического образования на общей широкой гуманитарной основе. Подготовка дизайнера в этих трех направлениях должна осуществляться одновременно, способствовать взаимному обогащению, закреплению и конкретизации образования.

Фундаментальная методологическая установка отечественной высшей профессиональной дизайнерской школы состоит в необходимости формировать дизайнера в двух теснейшим образом связанных между собой планах – теоретическом и практическом. Важно с самого начала установить органическую взаимосвязь всех теоретических и практических дисциплин; лишь в этом случае их совокупность наполнится в сознании учащегося конкретным смыслом. Необходимо, кроме того, добиться таких условий, при которых знания, полученные в ходе изучения теоретической части различных дисциплин, могли быть эффективно реализованы в творческом процессе дизайнера проектирования.

Проектирование – это процесс, включающий анализ проектного задания, обобщение материала, выполнение эскиза, макета, расчет технологического процесса, художественное проектирование, изучение социологических и экономических требований.

Художественное проектирование в дизайне понимается как метод и как неотъемлемая часть процесса проектирования промышленных изделий, предназначенных для непосредственного использования человеком. Процесс художественного проектирования состоит из двух частей: определения принципа, характера формы изделия (объемный или плоский эскиз или макет) и техническое выполнение изделия.

Таким образом, важнейшим и необходимым условием формирования когнитивного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна является усвоение ими знаний и умений в области художественного проектирования.

Это, в первую очередь, знание законов формообразования. Г. Б. Минервин и В. Т. Шимко понимают под формообразованием «процесс создания формы в деятельности художника, архитектора, дизайнера, архитектора-дизайнера в соответствии с общими ценностными установками культуры и теми или иными требованиями, имеющими отношение к эстетической выразительности будущего объекта, его функции, конструкции и используемых материалов.

Формообразование в художественном проектировании включает пространственную организацию элементов изделия (комплекса, среды), определяемую его структурой, компоновкой, технологией производства, а также эстетической концепцией дизайнера. Формообразование, – подчеркивают они, – решающая стадия дизайнерского творчества, в его процессе закрепляются как функциональные характеристики объекта проектирования, так и его образное решение» [51, с. 56 – 57].

Помимо знания закономерностей художественно-композиционного формообразования, профессия дизайнера требует владения основными методологическими принципами организации художественно-проектной деятельности. Е.Н. Лазарев пишет: «Признаками структурности формы и содержания обладают не только итог (продукт) дизайна, но и его процесс. Совокупный опыт дизайнера проектирования, практика эффективного достижения его целей и фундаментальные законы человеческой деятельности вырабатывают некий общий алгоритм структурно-этапного построения процесса. Технический алгоритм производства закрепляется в технологической карте, дизайнерский – еще не имеет документальной фиксации. Между тем от его четкости непосредственно зависит порядок и плодотворность труда дизайнера» [97, с. 13].

Основное свойство всякого алгоритма – неразрывность прямых и обратных связей между элементами при решении операционных задач. Только выполнение предыдущей задачи позволяет приступить к осуществлению последующей. В противном случае необходим возврат на

предшествующую позицию. Обязательным исходным моментом алгоритмизации служит минимальность числа элементов процессуальной структуры при их необходимости и достаточности. Процессуальные элементы (специфичные по существу работы, но структурно единые и для дизайна, и для всякого творчества) – анализ, концепция, синтез. Перечисленные элементы универсальны и обязательны для всех видов дизайннерской деятельности.

Кроме того, как отмечают специалисты, в дизайн-проектировании, как и в любой другой созидательной деятельности, сложились и постоянно развиваются собственные техника и технология – материалы, инструменты, проектный язык, средства и приемы работы. Владеть ими в совершенстве необходимо для успешного решения стоящей перед проектировщиком задачи создать новое, во всех отношениях качественное изделие, полностью реализующее его творческие возможности. Это важнейшее условие мастерства дизайнера, без которого любые, самые захватывающие идеи и замыслы остаются только благим намерением [187, с. 111].

Каждый начинающий дизайнер, осваивая технику и технологию современного художественного проектирования, сталкивается с трудностью подлинно творческого плана – необходимостью глубоко постичь объективные законы проектного языка, объективные свойства материалов, возможности инструментов, те средства и приемы работы, которые обеспечат ей качества общепонятности и практической полезности. При всем том ему надо найти свою творческую индивидуальность в использовании всех этих законов, свойств, приемов и т. д. Каждый профессионально сложившийся дизайнер приспосабливает технику и технологию художественного проектирования, методику их применения к своим индивидуальным особенностям и прежде всего к своеобразию своих творческих идей и замыслов. Однако необходимым остается придерживаться ряда общих принципов, профессиональных норм.

В современном дизайне применяются два специальных проектных языка, дополняющих эвристические возможности друг друга, т.е. возможности, связанные с творческим поиском наилучшего решения проектной задачи. Это язык проектной графики и язык так называемого объемного проектирования – макетирования и моделирования. Только в совершенстве освоив оба проектных языка – графический и объемно-пластический – и научившись целесообразно на определенных этапах проектирования переключаться с одного из них на другой, разработчик сможет создавать изделия, отвечающие всем требованиям технической эстетики.

Таким образом, учитывая специфику художественно-проектной деятельности дизайнера и исходя из требований к профессиональной подготовке бакалавров дизайна, обозначенных в ФГОС ВО, в содержание когнитивного компонента художественно-проектной компетенции студентов мы включаем:

- знания теоретических основ художественного проектирования;
- знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем;
- знания об этапах, методах и технике художественного проектирования.

Деятельностный компонент. Проект TUNING «Совершенствование образовательных структур» исходит из того, что компетенции включают:

- «знания и понимание» (теоретические знания академической области, способность знать и понимать);
- «знания как действовать» (практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях);
- «знания как быть» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте) [28, с. 11].

Отечественные исследователи также отмечают деятельностную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что, в отличие от

знанияевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как». Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк к содержанию показателя профессиональной компетенции относят способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм [69].

В. И. Байденко и Н. И. Максимов обращают внимание на формулировки, выражающие ориентацию образовательных программ на результаты образования и компетенции. «При формулировании требований, – пишут эти авторы, – целесообразно применять глаголы действия, т.е. глаголы, которые указывают, каким образом студенты (выпускники) могут доказать приобретенные компетенции. При этом для каждого результата используется один глагол, а структура предложения должна быть простой и не допускать двусмысленного или ошибочного толкования» [110, с. 15]. В качестве примера они приводят следующие формулировки: «Студенты (выпускники): должны демонстрировать; могут применить; обладают умением; могут передавать; выработали навыки» [Там же].

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что деятельностный компонент профессиональной компетенции включает в себя совокупность профессиональных умений, которые лежат в основе решения профессиональных задач. В состав обозначенного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна мы, таким образом, включаем следующие действия:

- способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи;
- умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования;
- владение приемами художественно-образного решения проектных задач.

Отметим, что в структуре художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна каждый компонент не только обладает специфичным содержанием (таблица 1.2), но и выполняет самостоятельную функцию. Мотивационный компонент выполняет побуждающую, направляющую и регулирующую функции, когнитивный компонент – познавательную, а деятельностный компонент выполняет технологическую, инструментальную функцию.

Таблица 1.2
Структура и содержание компонентов художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Компонент компетенции	Содержание компонента компетенции
Мотивационный	потребности, склонности к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.
Когнитивный	знания теоретических основ художественного проектирования; знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем; знания об этапах, методах и технике художественного проектирования.
Деятельностный	способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.

1.3. Теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

В психолого-педагогических изысканиях широко используются как эмпирические, так и теоретические методы исследования. В. И. Загвязинский подчеркивает, что в противоположность эмпирическому теоретический уровень исследования «предполагает проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования». Таким образом, теоретические методы «позволяют обнаруживать в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое, существенное, понять взаимовлияние определяющих развитие факторов» [62, с. 132, 133].

К теоретическим методам исследования относят анализ и синтез, абстрагирование и конкретизацию и т.д. Одним из специфических методов теоретического уровня является также метод моделирования. Моделирование (фр. modèle – образец) – это процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Моделирование служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа [там же, с. 199].

В отечественной науке метод моделирования был обоснован в трудах Н. М. Амосова, Б. А. Глинского, А. Б. Горстко, А. Н. Кочергина, В. А. Штоффа и др. По мнению В. А. Штоффа, «модель служит средством отвлечения и выражения внутренней структуры сложного явления» [194, с. 156]. А. Б. Горстко считает, что построение моделей в науке нужно

1) для того чтобы понять, как устроен конкретный объект: какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;

2) для того чтобы научиться управлять объектом (или процессом) и определять наилучшие способы управления при заданных целях и критериях;

3) для того чтобы прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [54, с. 12].

Э. А. Самбуров подчеркивает, что модель проще и в некотором смысле «грубее» изучаемого объекта: «Ошибочно полагать, – добавляет он, – что чем больше факторов учитывает модель, тем точнее она описывает реальность. Как правило, излишняя сложность и громоздкость модели затрудняют процесс исследования. Любая модель замещает оригинал лишь в строго ограниченном смысле, в зависимости от задач, поставленных исследователем. В ходе моделирования изучение важных для исследователя сторон какого-либо явления осуществляется ценой отказа от рассмотрения других сторон, менее значимых в данной ситуации» [152, с. 39].

Таким образом, именно в силу того, что метод моделирования предполагает абстрагирование от всего побочного, он позволяет исследователю гораздо глубже и полнее выявить некоторые связи и закономерности, проявляющиеся во многих реальных объектах. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. Такие исследователи, как Ю. К. Бабанский, Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др. подчеркивают важность построения в педагогическом исследовании теоретической модели педагогического процесса. В педагогике моделирование успешно применяется для решения важных дидактических задач: разрабатываются, в частности, модели оптимизации структуры учебного процесса, активизации познавательной самостоятельности учащихся, личностно-ориентированного подхода к учащимся в учебном процессе и т.д. Однако наиболее востребованными в педагогических исследованиях являются теоретические модели. При построении теоретических моделей объект обычно рассматривается как целостная система, которую следует расчленить на

составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач. Структурно-функциональные связи целесообразно визуализировать в виде разного рода схем, карт и диаграмм. С помощью таких схем удобно анализировать служебную роль и назначение отдельных подсистем по отношению к целому, оценивать взаимозависимость отдельных элементов [138, с. 93].

Методологической основой для построения модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна послужили системный, личностный, деятельностный и компетентностный подходы, принятые в современной педагогике.

В. В. Краевский определяет методологию педагогики как систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также как систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований [92, с. 169].

В. А. Сластенин пишет о том, что «методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности» [129, с. 80 – 81].

Общенаучный уровень методологии педагогики представлен системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Именно системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет

получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации [Там же, с. 83].

Оставшиеся из упомянутых выше подходов являются специфическими для педагогики как науки. Личностный подход в педагогике означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности [Там же, с. 86]. Поскольку, пишет В. А. Сластенин, было установлено, что деятельность является основой, средством и решающим условием развития личности, то с личностным подходом в педагогике тесно связан деятельностный. Исследователь подчеркивает, что любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Развивая это положение, отметим, что если, стремясь к реализации деятельностного подхода, педагог упускает какие-то структурные моменты, организуя деятельность учащегося, то он (учащийся) либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Учащийся освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для такого освоения.

Компетентностный подход в образовании, как было показано в предыдущих разделах настоящего исследования, характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса. Также компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса: содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки [119, с. 62].

Необходимым условием построения модели того или иного педагогического процесса является выделение ее структурных компонентов. Ю. К. Бабанский описывает структуру педагогического процесса через

единство и взаимосвязь целевого, содержательного, организационно-деятельностного и аналитико-результативного компонентов [130]. В разработанной в ходе настоящего исследования модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна нами выделены: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный компоненты (блоки) (Схема 1). Отметим, что данная модель является «открытой», она может уточняться, изменяться в соответствии с изменением различных аспектов образовательной деятельности.

Первый блок модели представлен целью, заключающейся в формировании художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. **Целевой блок** разработан с учетом требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», квалификационными характеристиками дизайнеров, а также потребностями рынка труда и социальным заказом на подготовку специалистов, способных решать творческие художественно-проектные задачи в свете требований современного развития общества.

Также в данный блок включены задачи, необходимые для достижения указанной цели. Эти задачи были сформулированы нами с учетом структуры художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Таковыми задачами являются:

1. Развитие потребности, склонности к творческой деятельности; интереса к профессии дизайнера и склонности заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.
2. Приобретение знаний о закономерностях и принципах формообразования объектов художественного проектирования; об этапах художественного проектирования; о методах и технике художественного проектирования.
3. Формирование способностей разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умений самостоятельно организовать процесс работы

над проектом; владения приемами организации проектного материала для передачи художественно-проектного замысла.

В качестве второго блока теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна мы выделяем ***содержательный блок***. Различные авторы (Л. А. Григорович, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, Т. Д. Марцинковская, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) отмечают, что в отечественной педагогической науке содержание образования долгое время рассматривалось как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учащимися в процессе обучения. Однако в современных условиях развития общества этот так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования является явно недостаточным.

«Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них творческого отношения к деятельности и навыков самообразования, – подчеркивают Л. А. Григорович и Т. Д. Марцинковская. – <...> В наибольшей степени соответствует этим установкам <...> концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. Помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценостных отношений» [47, с. 55].

В современной педагогике наиболее распространенным подходом к выявлению сущности содержания образования является личностно ориентированный, аргументированный И. Я. Лernerом, М. Н. Скаткиным, В. С. Ледневым, Б. М. Бим-Бадом, А. В. Петровским и др. Резюмируя идеи, содержащиеся в работах названных авторов, В. А. Сластенин пишет, что при таком подходе «абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек.

Целевой блок	Социальный заказ на подготовку дизайнеров, способных решать профессиональные задачи в свете требований современного развития общества.		Квалификационные характеристики дизайнеров	Требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн» к уровню подготовки выпускников
	Цель	Формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна		
Содержательный блок	Задачи	Формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности	Формирование профессиональных знаний и умений	Формирование способности и готовности применять полученные знания в профессиональной практике
	Компоненты компетенции	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
	Учебные курсы	Профилирующая дисциплина «Проектирование в дизайне костюма»; спецкурс «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»		
Организационно-деятельностный блок	Дидактический материал	УМК дисциплины «Проектирование»; спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» и др.		
	Виды деятельности студентов		Учебная, квазипрофессиональная	
	Формы обучения	Проблемные лекции, лекция-визуализация, лекция с разбором конкретных ситуаций	Практические занятия с включением творчески-поисковых заданий	Разработка авторской коллекции моделей одежды; участие в конкурсах молодых модельеров
Критериально-оценочный блок	Методы обучения	Авторская методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, построенная с использованием методов активного и контекстного обучения		
	Критерии сформированности художественно-проектной компетенции			
	Мотивационный		Когнитивный	Деятельностный
Результативный блок	Показатели сформированности художественно-проектной компетенции			
	потребности, склонность к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремление к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.		знания теоретических основ художественного проектирования; знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем; знания об этапах, методах и технике художественного проектирования	способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.
	Уровни сформированности художественно-проектной компетенции			
Результативный блок	пороговый		продвинутый	высокий
	Результат			
	Сформирован мотивационный компонент		Сформирован когнитивный компонент	Сформирован деятельностный компонент
Сформирована художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна				

Схема 1. Теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве» [129, с. 216].

Профессиональное образование, с точки зрения личностно ориентированного подхода, рассматривается как становление личностных особенностей (свойств) будущего профессионала в единстве с усвоением знаний, умений и навыков: «Личностно-развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование такого типа работника, – пишет А. Г. Пашков, – для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого, частичного существования «на службе» к целостной жизнедеятельности личности в профессиональной сфере приобретает если не доминирующий, то, безусловно, значимый характер» [132, с. 29 – 30].

Для реализации личностно ориентированного подхода в высшей профессиональной школе также необходим пересмотр вопроса о содержании образования. Эта проблема решается путем интеллектуализации, гуманитаризации и фундаментализации содержания профессионального образования. Последнее из условий предполагает, в частности, формирование способов творческой деятельности, умений и навыков использования знаний в конкретной профессиональной области, а также выработку необходимой психологической установки будущего специалиста на реализацию своих творческих возможностей, на дальнейшее самообразование [Там же, с. 32].

Содержание профессионального образования зафиксировано в документах: государственном стандарте, учебной программе соответствующего предмета и др. В каждом образовательном учреждении содержание образования определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой данным образовательным

учреждением самостоятельно. Свою конкретизацию содержание образования получает в учебных курсах (дисциплинах).

Учитывая сказанное выше, в содержательный блок настоящей модели мы включаем усвоение системы профессиональных знаний в части художественно-проектной деятельности, формирование готовности и способности реализовывать полученные знания, а также развитие личностных качеств, мотивации к получению знаний и их использованию в профессиональной деятельности. Исходя из требований к содержанию и уровню подготовки выпускника, изложенных в ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», данный блок представлен дисциплиной «Проектирование в дизайне костюма» и спецкурсом «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

Поскольку в дальнейшем, в ходе опытно-экспериментальной работы, мы будем рассматривать процесс формирования художественно-проектной компетенции у студентов, обучающихся по профилю подготовки «Дизайн костюма», нам необходимо учитывать специфику данного направления профессиональной подготовки. Методика преподавания данной дисциплины в отечественной дизайнерской школе является относительно устоявшейся. Она базируется на следующих положениях. Учебное дизайнерское проектирование имеет много общего с практическим дизайнерским проектированием, однако в учебном процессе методы проектирования приобретают свою специфику. Во время обучения отношения между проектом и самой проектной деятельностью иные, нежели на практике: в процессе вузовского обучения продукт (проект) не имеет самодовлеющего значения, а важен сам процесс художественно-проектной деятельности.

Методика дизайнера проектирования преобразует учебную деятельность в целенаправленный и программируемый процесс со своими целями, средствами и результатами. Целью дизайнера художественно-проектной деятельности является овладение студентом профессией дизайнера и воспитание его как личности. В качестве средств дизайнера

художественно-проектной деятельности выступают знания по научным и техническим дисциплинам и приобретаемые в ходе обучения профессиональные и творческие умения, методы и операционная техника проектирования. Общественно значимый результат деятельности – подготовка профессионала-дизайнера. Продукт деятельности – дизайн-проекты – направлен на преобразование сознания студента, на формирование творческого мировоззрения, развитие композиционных способностей, становление его как личности. К числу задач дизайнерской художественно-проектной деятельности относятся также выработка художественного и эстетического вкуса и графического мастерства, развитие интеллекта, пространственного мышления и образного воображения студента. Процесс деятельности в течение всех лет обучения совершенствуется под влиянием своего собственного продукта – дизайн-проекта. Каждый новый уровень обучения предполагает возобновление циклов функционирования дизайнерского проектирования при усложнении учебной программы.

Необходимость разработки программы спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма», дополняющего содержание профильной дисциплины «Проектирование в дизайне костюма», может быть аргументирована следующим образом. Единого универсального и «оптимального» варианта дизайнерской школы, очевидно, нет и быть не может. Строгая регламентация процесса профессиональной подготовки дизайнеров, подчинение его набору стандартных правил, пусть даже рациональных, грозит обернуться нивелированием как собственно дизайнерского, так и педагогического творчества. В этой связи хотелось бы подчеркнуть, что современные образовательные стандарты высшего профессионального образования, действующие в России, предоставляют учебным заведениям значительную свободу при определении содержания вариативной части образовательной программы, т.е. дают возможность скорректировать содержание профессионального образования в соответствии с той или иной моделью специалиста. Это нововведение имеет

принципиальное значение для отечественных дизайнерских школ: «Только сами вузы могут оперативно отслеживать и учитывать все нюансы, сложившиеся на рынке труда, в эволюции профессии, в сформировавшейся конъюнктуре образовательных программ. Это дает им возможность на основе собственного уникального опыта и с учетом имеющихся академических и материальных ресурсов предложить на рынок образовательных услуг нетривиальные программы и специальности подготовки, отвечающие актуальным общественным потребностям и имеющие конкурентные преимущества», – подчеркивает А. Мещанинов [112, с. 24].

На кафедре «Дизайн» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева накоплен богатый опыт участия студентов в различных творческих студенческих конкурсах. Как показано в исследовании А. А. Кулешовой, образовательное и воспитательное значение студенческих творческих конкурсов трудно переоценить. Прежде всего, в подобных конкурсах преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность учащихся, в ходе которой теоретические знания, полученные за время обучения в вузе, применяются в связи с практикой будущей профессиональной деятельности. При этом продуктивное творческое поисковое мышление развивается не в абстрактной форме, а применительно к выполнению будущих профессиональных обязанностей и функций. Конкурсы модельеров развивают и закрепляют у будущих дизайнеров навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, принимать решения и организовывать их выполнение [95].

Подобные конкурсы, с точки зрения повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, выполняют несколько функций. Адаптивная функция проявляется в том, что обучающийся как участник включается в творческий колективный процесс, может оценивать и реально представлять позитивные и негативные моменты профессиональной деятельности. Целевая функция определяет специфику поведения и

профессиональной деятельности, задает вектор творческого саморазвития будущего дизайнера костюма. Обучающая функция состоит в дополнении и обогащении основной теоретической подготовки во время участия в конкурсе, создает условия для качественно нового применения уже имеющихся знаний и навыков. Воспитывающая функция проявляется в том, что к воспитательному воздействию вуза добавляется воздействие конкурсного коллектива: других участников, членов жюри, представителей профессионального сообщества, потенциальных работодателей. Рефлексивная функция предполагает анализ собственной теоретической подготовки, возможность проверки и корректировки в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, в условиях неопределенности и жесткой конкуренции. Таким образом, участие в творческих конкурсах молодых модельеров и дизайнеров костюма способствует формированию профессиональной культуры будущих бакалавров дизайна, их активному самостоятельному творчеству и формированию уважительного отношения к нормам и ценностям профессионального мира моды.

Поскольку подготовка авторской коллекции моделей одежды для участия в конкурсах молодых модельеров и дизайнеров костюма имеет свою специфику, автором настоящего исследования был разработан спецкурс «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма». Методы и технологии обучения, применяемые в данном спецкурсе, будут подробнее рассмотрены в разделе 2.2.

Организационно-деятельностный блок является следующим в теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Исходя из представления о том, что процесс обучения «реализуется в единстве преподавания и учения» [91, с. 39], в структуру данного блока мы включили как деятельность преподавателя, так и деятельность студента.

Ведущей деятельностью студентов в вузе является учебная. Именно в процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств студента, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков, умений [55, с. 131].

В следующих разделах настоящего исследования будет показано, что важным условием эффективного формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна является реализация квазипрофессиональной деятельности студентов в рамках технологии контекстного обучения. А. А. Вербицкий считает квазипрофессиональную деятельность одной из трех базовых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов в контекстном обучении. Она названа так потому, что «ей присущи черты как собственно учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В форме квазипрофессиональной деятельности в студенческой аудитории и на языке учебной информации моделируются условия, содержание и динамика производственного процесса <...>, отношения занятых в нем людей. <...> она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности» [36, с. 69].

Эффективное формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна требует адекватных поставленной цели методов, форм и средств педагогической деятельности, реализуемых в рамках разработанного спецкурса, а также учебно-методического обеспечения данного процесса.

Четвертый блок модели – *критериально-оценочный* – включает критерии, показатели и уровни сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

В качестве критериев сформированности данной компетенции нами были выделены следующие:

1. Мотивационный критерий отражает эмоционально-чувственные проявления личности по отношению к будущей профессиональной деятельности, позволяет выявлять мотивацию к получению профессиональных знаний и профессионального становления. Данный критерий представлен совокупностью показателей: потребности, склонности к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремление к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.

2. Когнитивный критерий характеризует усвоение профессиональных знаний в области художественно-проектной деятельности. Показателями когнитивного критерия являются: знания о закономерностях и принципах формообразования объектов художественного проектирования; знания об этапах художественного проектирования; знания о методах и технике художественного проектирования.

3. Деятельностный критерий отражает умение применять полученные знания на практике, осуществлять профессиональную дизайнерскую деятельность, владеть методами художественного проектирования. Показателями деятельностного критерия являются способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.

Критериально-оценочный блок позволяет осуществлять диагностику уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на всех этапах обучения, производить корректировку процесса формирования данной компетенции у студентов.

Результативный блок представленной модели отражает эффективность формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, которая определяется соотнесенностью полученных результатов с поставленными целями.

Выводы по первой главе

1. Профессиональная подготовка будущих бакалавров дизайна осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки «Дизайн», в котором в качестве результатов освоения основных образовательных программ бакалавриата обозначено формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Профессиональная компетенция, относящаяся непосредственно к художественно-проектному аспекту дизайнера деятельности, в названном документе дается описательно через перечисление следующих умений и навыков: «разрабатывает проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнера задачи; возможные приемы гармонизации форм, структур, комплексов и систем; комплекс функциональных, композиционных решений (ПК-3)».

Данная компетенция может быть обозначена как художественно-проектная.

2. Художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна отражает готовность и способность использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества.

В качестве структурных компонентов художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна мы выделяем: 1) мотивационный, 2) когнитивный и 3) деятельностный.

Мотивационный компонент выполняет побуждающую, направляющую и регулирующую функции, когнитивный компонент – познавательную, а деятельностный компонент выполняет технологическую, инструментальную функцию.

В содержание мотивационного компонента входят потребности, склонности к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.

В содержание когнитивного компонента входят знания о закономерностях и принципах формообразования объектов художественного проектирования; знания об этапах художественного проектирования; знания о методах и технике художественного проектирования.

В содержание деятельностного компонента входят способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.

3. Процесс формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна целесообразно осуществлять на основании теоретической модели. Методологической основой для построения данной модели могут служить системный, личностный, деятельностный и компетентностный подходы, принятые в современной педагогике.

Необходимым условием построения модели того или иного педагогического процесса является выделение ее структурных компонентов. В модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна нами выделены: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный компоненты (блоки).

Глава 2. Опытно-экспериментальное исследование модели формирования художественно-проектной компетенции бакалавров дизайна

2.1. Педагогические условия формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Проблеме формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-дизайнеров посвящен ряд научных статей и диссертационных работ (Е.В. Габдрахманова, С.А. Муртазина, Т.Г. Русакова, О.П. Тарасова, И.Б. Торшина, Л.М. Тухбатуллина, С.В. Фролова, А.В. Щеглов, М.М. Янышина и другие). В их исследованиях выявляются, в частности, различные педагогические, психолого-педагогические, дидактические и методические условия формирования компетенций дизайнеров.

По мнению С.А. Муртазиной, для формирования профессиональных компетенций у бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств» необходимо создание следующих педагогических условий: 1) организационно-методическое сопровождение процесса изучения данной дисциплины; 2) создание профессионально-образовательной среды на основе творческого взаимодействия субъектов учебного процесса дисциплины «История искусств»; 3) использование активных методов в изучении дисциплины «История искусств»; 4) включение бакалавров дизайна в проектно-исследовательскую деятельность в процессе изучения дисциплины «История искусств» [117, с. 15 – 16].

С.В. Фролова условиями формирования инженерно-технической компетенции будущего дизайнера считает: согласование ценностно-целевых ориентаций, творческое сотрудничество всех педагогов; мотивационную направленность в процессе обучения в контексте общей специальности; неформальную систему оценки результатов профессиональных достижений, возможность самоанализа и самооценки, адекватность оценки и самооценки [186, с. 8].

И.Б. Торшина показывает, что эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму будет существенно повышена, если будет реализована следующая совокупность педагогических условий:

содержательно-целевые условия – четкое и логичное построение содержания преподавания учебных дисциплин; выделение узловых проблем; выявление межпредметных и причинно-следственных связей между явлениями дизайнера искусства; проблемное изложение материала, дающее возможность последовательно выдвигать перед слушателями познавательные вопросы, направленные на самостоятельный поиск их решения; новизна выдвигаемых проблем, создающая атмосферу интереса, эмоционального напряжения; актуализацию субъектного опыта студентов и его включение в содержание профессиональной подготовки;

организационно-процессуальные условия – конструирование форм обучения, способствующих эффективной учебно-познавательной деятельности студентов под руководством преподавателя, и использование в ее организации и осуществлении проблемно-поисковых методов; активизация эмоционального и оценочного отношения будущих дизайнеров к процессу собственной самостоятельной деятельности;

методико-инструментальные условия – использование адекватным целям педагогического процесса методов и приемов обучения; проектирование методики формирования профессиональной компетентности будущего специалиста [177, с. 5 – 6].

Таким образом, можно констатировать, что у исследователей еще не сложилось единого подхода к выбору педагогических условий формирования общекультурных и профессиональных компетенций дизайнеров. Анализ научной литературы показывает, что в современной педагогике понятие «условие» используется достаточно широко, и оно включает в себя различные составляющие процесса обучения и воспитания. В педагогических словарях под условиями – в самом широком смысле – понимаются «целенаправленные или искусственно созданные обстоятельства, от которых зависит эффективность учебно-воспитательного процесса, формирование личности» [140, с. 80].

Раскрывая это понятие, Н.М. Борытко пишет: «Педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенциально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса. Так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, – система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата», – подчеркивает исследователь [30, с. 127].

В результате обобщения материала многочисленных научно-педагогических исследований Н. Ипполитовой и Н. Стерховой удалось выявить, что педагогические условия рассматриваются учеными как «такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса» [76, с. 12]. Сами авторы рассматривают педагогические условия как «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, действующих

на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [Там же, с. 11].

В настоящем исследовании мы под педагогическими условиями формирования художественно-проектной компетенции будем понимать совокупность целенаправленно конструируемых компонентов учебно-воспитательного процесса (содержания, форм, методов и технологий), которые обеспечивают формирование высокого уровня названной компетенции у бакалавров дизайна. К таким педагогическим условиям мы относим:

1. Усиление профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма».
2. Использование форм и методов активного обучения в рамках дисциплины «Проектирование в дизайне костюма».
3. Разработку и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».
4. Использование технологий контекстного обучения в рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

Рассмотрим особенности применения названных педагогических условий на примере профессиональной подготовки бакалавров, обучающихся по профилю «Дизайн костюма».

Говоря об усилении профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма», следует отметить, что она входит в базовую часть профессионального цикла основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Дизайн». Проектирование – главная профилирующая дисциплина, на которую отводится наибольшее по сравнению с другими предметами количество учебного времени. В результате освоения теоретической части данной дисциплины, а также в ходе выполнения учебных и курсовых

проектов формируется основная профессиональная компетенция дизайнера, обозначенная нами как художественно-проектная.

Преподавание дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» имеет свою специфику. В.В. Ермилова определяет проектирование костюма как «создание нового образца одежды с заданными свойствами, включающее исследование, создание эскизов, макетов, моделей, расчеты и построение чертежей изделий, изготовление опытных образцов». Проектирование одежды, подобно проектированию вообще, включает в себя те же этапы и использует те же методы. На основе исследований спроса потребителей и анализа аналогов рождается творческая концепция, которая находит воплощение прежде всего в образе. Он рождается либо на бумаге при создании эскиза и затем воплощается в макет, а затем в модель, либо в работе с материалом при макетировании, а макет потом воплощается в модель <...>.

Если речь идет о промышленном проектировании, то дизайнер одежды работает вместе с технологом и конструктором, разрабатывая сначала экспериментальную модель, а затем, после отбора и апробации, – промышленный образец» [57, с. 14 – 15].

Некоторые исследователи настаивают на принципиальном отличии понятия «одежда» от понятия «костюм». Ф.М. Пармон дает следующие определения. Одежда – система материальных оболочек, искусственный покров тела человека, защищающий его от неблагоприятных внешних воздействий природы и являющийся некоторым проявлением индивидуальности человека, эпохи. Костюм – это образно решенный ансамбль, в центре внимания которого – человек; ансамбль объединяет одежду, обувь, прическу, грим, аксессуары и несет определенную утилитарно-эстетическую функцию [128, с. 4]. «Костюм», «одежда» и «moda» – понятия, которые связываются в сознании большинства из нас в единое целое. Однако понятия «костюм» и «одежда» имеют разный функциональный смысл. Чтобы различить их, необходимо подробно разобрать их сущность», – считает Т.В. Козлова [126, с. 6].

Древний человек использовал одежду как укрытие от непогоды и защиту от сил природы, причины возникновения которых не знал. Для одежды обычно использовались те материалы, которые находились вблизи жилища. Первые признаки одежды обнаружены у людей палеолита. Это были шкуры животных, наброшенные на плечи, накидки из кишок рыб, юбки из пучков травы и т.д. С появлением первых тканей человек попытался закрепить их каким-то образом на фигуре. Во французском слове *vetement* (одежда) прослеживается связь с санскритским словом *vas*, означающим «жить в резиденции, в палатке», т.е. в жилище. *Vas* – корень слова *vasana*, означающего тканую одежду, материю, т.е. то, что находится ближе к телу, окружает самым близким слоем человека, является одеждой. В немецком языке «стена» – *Die Wand*, а «одежда» – *Das Gewand*. Латинское слово *habitus* означает «привычку иметь собственное жилье». Поэтому одежда во французском языке обозначена еще словом *habit* (покров, под которым живет человек и который его защищает от чужих глаз, непогоды и т.д.). Таким образом, одежда – это совокупность покровов, защищающих человека от климатических воздействий и являющихся некоторым проявлением его индивидуальности. По своему назначению одежда – одно из тех средств, к которым прибегает человек в поисках защиты от постоянно действующих или периодически повторяющихся неблагоприятных воздействий окружающей среды.

Слово «costume» в словаре Французской академии появилось только в 1740 г. Здесь было дано понятие костюма как знака, отличающего человека, вписывающегося в среду и отражающего обычай данной социальной группы людей [Там же, с. 10]. В XX в. слово «костюм» несколько утратило свое первоначальное значение, и теперь это слово употребляется в понятии либо исторического костюма, либо театрального, либо ансамбля, наиболее полно и ярко характеризующего образ. И все же, основополагающим понятием современного дизайна является именно «костюм».

Понятие «костюм», как и понятие «одежда», следует рассматривать по отношению к человеку; его фигуре, телу и образу. Костюм и одежда покрывают тело человека, но, как уже было отмечено, функциональные особенности их различны. Одежда служит человеку для того, чтобы защитить, спрятать, облагообразить его. Под костюмом понимается определенная образно-художественная система частей одежды и обуви, характеризующая индивидуальность человека или общественную группу людей.

Костюм включает в себя одежду, обувь, прическу, головной убор, перчатки, украшения, грим. Костюм можно рассматривать только в связи с определенным образом человека, манерой ношения, пластикой и характерными жестами, что отличает это понятие от понятия «одежда», т.е. костюм несет в себе психологическую или образную характеристику. Иногда образ костюма понимается через образ какого-либо выдающегося человека, через его индивидуальные особенности, обобщающие и выраждающие черты времени. Костюм, однако, и сам по себе имеет в какой-то мере образное начало, свой набор элементов, с помощью которых достигается эмоциональная и эстетическая выразительность. Иными словами, одни и те же формы и цвета, сочетаемые в разных объемах, пропорциях, ритмах и последовательности, создают впечатления, подчас совершенно противоположные.

Костюм – особый объект творческой деятельности дизайнера. Искусство создания костюма, как и всякое другое искусство, требует мастерства, знаний, фантазии, вкуса, определенных навыков. Для создания костюма используются самые разнообразные материалы, наделенные различными качествами: цветом, фактурой, структурой, рисунком. Создавая костюм как художественный ансамбль, согласовывая элементы композиции в органическое, единое целое, дизайнер костюма решает также вопрос тонально-цветовых соотношений, сочетаний. Поэтому изучению профилирующей дисциплины «Проектирование» предшествует ряд

художественных дисциплин: «Академический рисунок», «Академическая живопись», «Академическая скульптура и пластическое моделирование», «Цветоведение и колористика», «Пропедевтика (основы композиции)».

Обучение изобразительным искусствам – необходимый базис дизайнера любой специализации, однако методика преподавания художественных дисциплин в дизайнерских вузах, как правило, отличается от академической. В МГХПА им. С.Г. Строганова преподавание рисунка ведется с акцентом на анализе пространственной структуры натуры на начальной стадии рисования и на конструктивной трактовке формы в окончательном рисунке. Возможны и иные установки, например, на освоение в процессе рисования пластики формы и т.д. В обучении живописи заметна следующая тенденция: в то время как в академических курсах преследуется цель детального, точного живописного изображения, точная передача цвета и цвето-тональных отношений, внимание будущих дизайнеров акцентируется на декоративных особенностях постановок, на выразительности цвета, гармонизации цветовых отношений. Безусловно, такая установка более соответствует характеру профессиональной деятельности дизайнера.

Цветоведение студенты-дизайнеры изучают в рамках отдельного курса, т.е. в отрыве от обучения живописи. Этот курс традиционно состоит из двух частей: одна из них раскрывает функциональные задачи цвета (физиологические, психологические, коммуникативные), а другая – методы его гармонизации.

Пропедевтический курс «Основы композиции» дает студентам знания закономерностей дизайнерского творчества и рассматривается как введение к курсу «Проектирование». В области искусств композиция понимается как система построения художественного произведения. Цель композиции в дизайне – утилитарно оправданная форма вещи, имеющая функциональную, конструктивную и эстетическую ценность. Структура вещи, формируемая по законам композиции, получает такие функциональные и конструктивные особенности, которые наилучшим образом отвечают назначению вещи.

Кроме того, по мнению Г.Б. Минервина, композиция составляет активное начало акта формообразования, «навязывающего» зрителю авторскую трактовку эстетического содержания будущего произведения [51, с. 35].

Таким образом, в процессе художественной подготовки будущие дизайнеры приобретают знания и навыки в различных видах изобразительного искусства (рисунок, живопись, скульптура) и постигают законы композиции на реальном, наглядном материале. В ходе изучения дисциплин художественного цикла формируется творческое мировоззрение студентов, развивается композиционное и пространственное мышление, вырабатывается художественный и эстетический вкус. Однако, ни приобретенные знания из смежных областей художественного творчества, ни усвоение алгоритма процесса проектирования, который будущие бакалавры дизайна изучают в рамках теоретической части дисциплины «Проектирование», ни создание благоприятной для творческой работы обстановки не гарантируют успеха, когда студенту требуется отыскать новую идею и решить задачи, связанные с ее воплощением.

Методологи проектирования (Б.Г. Бархин, А.В. Ефимов, Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко) отмечают, что существуют две формы художественно-проектной деятельности – репродуктивная и продуктивная. Репродуктивная форма направлена на получение известного результата известными средствами и основана на повторении привычных схем действия. Эта деятельность в реальной практике проектирования представляет собой процедуру проектирования по образцам, логическим аналогам, прототипам. Дизайнер в репродуктивной деятельности сохраняет существенные качества прототипа и изменяет несущественные.

Потребность в продуктивной деятельности возникает в связи с необходимостью решения новых по содержанию и масштабу проблем. Разработка нетривиальных задач начинается на методологическом уровне с выдвижения новой идеи, выбора особого «угла зрения», выработки новых проектных концепций и нуждается в применении новых средств

деятельности. Продуктивная деятельность характеризуется переходом от ориентации на прототип, от копирования «вещественных» свойств этого образца к иному методу проектирования, опирающемуся не на морфологические структурные свойства объекта, а на его социально-культурное содержание, на своеобразие функционального назначения, на идеологическую значимость, художественные задачи, а также на проблематизацию проектной ситуации [16, с. 40].

Учебная проектная деятельность обладает определенной спецификой, поскольку сочетает особым образом репродуктивные и продуктивные компоненты. С одной стороны, обучение ориентируется на освоение уже известного опыта художественно-проектной деятельности, с другой – характеризуется большим удельным весом продуктивной деятельности, важным компонентом которой является творчество. Поэтому весьма важной задачей для педагога является обучение студентов эффективным приемам и творческим методам именно продуктивной художественно-проектной деятельности.

В профессиональной дизайнерской деятельности выделяется несколько основных методов поиска и формирования новых проектных идей: методы мозгового штурма, инверсии, аналогии, эмпатии, «вживания в роль», ассоциации, фантазии, новых комбинаций и т.д. Первый метод А.И. Черемных предлагает рассматривать как «чрезвычайно быстрый путь генерирования необходимого разнообразия идей в качестве основы для поиска решения. Выявить практически осуществимые идеи из множества предложений можно после того, как проектная сторона будет подробно исследована», – добавляет он [190, с. 41 – 42]. Метод инверсии, или отстранения, служит для получения новой точки зрения или нового подхода к решению задачи: «Перевернуть вверх дном, вывернуть наизнанку, поменять местами – эти слова характеризуют существо метода инверсии, используемого для получения новых идей» [Там же]. Весьма плодотворным представляется метод ассоциаций. Одним из способов формирования идеи

является поиск ассоциаций, имеющих отношение к проектной задаче. Ассоциации по смежности, сходству и контрасту, почерпнутые из ассоциативного фонда, хранящегося в памяти студента, связываются между собой в соответствии с логикой данной предметной системы. Эта логика делает ассоциации опорой продуктивной преобразовательной деятельности, приводит к открытию новых отношений в проектируемой модели. Для стимулирования новых идей с успехом можно применять метод аналогии, т.е. использовать аналогичные решения, почерпнутые из других областей, для получения новых художественных решений. Метод эмпатии строится на основе отождествления личности одного человека с личностью другого. В нашем случае дизайнер костюма берет на себя роль будущего потребителя, прогнозируя его возможную реакцию на проектируемый предмет.

В любом случае, новые решения непосредственно не вытекают из условий поставленной задачи и не могут быть выведены из нее логическим путем, а получаются вследствие целенаправленной активности, вытекающей из ценностных установок субъекта. Поэтому процесс проектирования в дизайне костюма не следует рассматривать как прямолинейную цепь установленных операций. Этот процесс представляет собой циклический процесс, в котором чередуются анализ и синтез на разных уровнях мышления и деятельности: на уровне идей, на уровне модели, на уровне средств графического и иного выражения замысла. Художественно-проектное творчество – диалектический процесс, включающий как рациональные, так и эмоционально-волевые факторы. В нем присутствуют анализ, синтез, обобщение, сравнение, оценка, наблюдение и опыт.

Формирование у студента в ходе учебного проектирования развитого художественного мышления, фантазии и воображения, навыков творческого метода дизайнера костюма в значительной мере обусловлено применением педагогом методов активного обучения. По мнению Д.Н. Кавтарадзе, «активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем

готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями» [78, с. 96].

Современные активные методы обучения, как поясняют специалисты Центра инновационных образовательных технологий Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова и М. М. Новик, «это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы» [63, с. 4].

В некоторых педагогических исследованиях высказывается мысль о том, что активные методы обучения характеризуются принудительной активизацией мышления обучаемого (вынужденной активностью), т. е. учащийся должен быть активным независимо от его желания [59, с. 50]. В связи с этим хотелось бы привести высказывание А.М. Смолкина, точку зрения которого мы полностью разделяем. Он пишет: «При всем глубоком уважении к авторам – специалистам и энтузиастам применения методов активного обучения едва ли можно согласиться с тем, что активная мыслительная деятельность должна или хотя бы может быть вынужденной, вопреки желанию студента. Если по всем внешним признакам такая деятельность студента и выглядит активной, скорее всего она представляет собой имитацию активности. Трудно предположить, что вынужденная,

принудительная учебная деятельность представляет собой действительно активную мыслительную деятельность и может быть продуктивной.

Действительным побудительным началом активной мыслительной деятельности должна быть не вынужденность, а желание обучаемого решить проблему, познать истину, доказать, оспорить и т. п. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной» [163, с. 27].

Сходную мысль высказывает А.А. Вербицкий: «Речь должна идти не о «принуждении» к активности, – подчеркивает он, – а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности. Этого можно достигнуть только при понимании обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия и общения преподавателя и студентов, направленного на достижение объединяющей их цели – формирования творческой личности специалиста» [35, с. 43].

Термин «активные методы обучения» в педагогической теории и практике появился на основании анализа проявления в учебном процессе активности обучаемого, создания условий для его творческого акта. В традиционной педагогике под активностью чаще всего понималась «усиленная деятельность», поэтому все формы организации обучения (они же методы) считались активными, если проявлялись самостоятельность и сознательность обучаемого. Если акценты в определении активности расставлены именно таким образом, то к методам активного обучения (в этом случае) относятся такие репродуктивные формы обучения как тренинги, тестирование, имитационные упражнения и др. В сущности, они демонстрируют знания (а точнее, информированность) учащихся, а также уровень способности к воспроизведению ими известных в культуре способов деятельности. Вид и характер деятельности обучаемого как субъекта при традиционном определении активных методов обучения не являлись системообразующим основанием.

С позиции деятельностного подхода активность понимается как важнейшая характеристика проявления субъектом отношения мышления и деятельности в ситуациях, не имеющих нормативного описания. Активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности. Следовательно, активные методы обучения должны быть направлены на саморазвитие субъектов деятельности.

Подробное описание форм и методов активного обучения, применяемых нами в ходе преподавания учебной дисциплины «Проектирование в дизайне костюма», будет изложено в разделе 2.2.

Одним из эффективных условий реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании многие педагоги (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая и др.) считают технологии контекстного обучения. Согласно определению, данному А.А. Вербицким, «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [36, с. 52]. Исследователь подчеркивает, что «практическая реализация теоретических аспектов контекстного обучения в преподавании конкретных учебных дисциплин носит творческий характер и может быть совершенно различной у разных преподавателей» [Там же].

Определяя в качестве одного из педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции у бакалавров дизайна разработку и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма», мы исходили из следующего соображения. В

дизайне костюма коллекция – это «серия моделей различного назначения, построенная на основе единого образного и конструктивного решения, стиля, конструкции, базовой формы, материалов, фурнитуры и т. д. Коллекция может охватить весь ассортимент, может иметь только сезонный характер» [126, с. 14].

Г.М. Гусейнов, В.В. Ермилова и Д.Ю. Ермилова выделяют следующие виды коллекций одежды:

1. Перспективные коллекции, в которых воплощается концепция моды на будущее, как правило, на будущий сезон, представляют новые стили и тенденции. К перспективным коллекциям можно отнести большинство коллекций высокой моды (ведущих домов моды), коллекции «прет-а-порте», созданные известными дизайнерами. Для этих коллекций характерны «заостренные» формы и силуэты, яркие образы, эксперименты с материалами, технологиями и конструкциями. Перспективные коллекции представляют образы будущего человека, поэтому при их проектировании учитываются данные прогнозов моды, тенденции развития образа жизни, прогноз экономической ситуации, данные об изменении цветовых предпочтений и т. п. Коллекция «прет-а-порте» одновременно является промышленной базовой коллекцией для конкретной фирмы.

2. Промышленные базовые коллекции предлагают концепцию ассортимента для непосредственного внедрения. В них воплощаются актуальные направления моды, и они предназначены для массового производства. Такие коллекции демонстрируются на ярмарках моды (например, на Парижском салоне или ярмарке моды в Дюссельдорфе) для представителей торговли. Для промышленных коллекций характерны «смягченные» формы, уже апробированные решения. Модные тенденции в этих коллекциях скорее воплощаются в определенных структурах материалов и цветовой гамме.

3. Авторские коллекции выражают творческую концепцию дизайнера. Авторскими коллекциями являются коллекции высокой моды и коллекции

«прет-а-порте», созданные известными модельерами, предназначенные для индивидуального клиента или массового потребителя, а также коллекции, созданные для демонстрации на международных выставках и ярмарках, вочных клубах, на презентациях, для участия в творческих конкурсах.

4. Коллекции специального назначения, например коллекции школьной одежды, коллекции форменной одежды [87, с. 175 – 176].

По мнению специалистов в области дизайна костюма, именно авторские коллекции позволяют наиболее полно продемонстрировать творческие возможности, поэтому именно такие коллекции демонстрируются на конкурсах молодых дизайнеров. Студенты кафедры «Дизайн» Орловского государственного университета являются постоянными участниками и призерами подобных конкурсов, проходящих ежегодно в разных городах России и за рубежом. Назовем некоторые из них. Это международный конкурс молодых дизайнеров «Русский Силуэт» (Москва), международный конкурс молодых дизайнеров «Адмиралтейская игла» (Санкт-Петербург), международный конкурс молодых дизайнеров и модельеров «Подиум», международный конкурс молодых дизайнеров одежды «Формула моды: Восток-Запад» (Омск).

Участие в таких конкурсах чрезвычайно полезно во многих отношениях. Во-первых, это стимулирует студентов к творческим свершениям, ведь для участия в конкурсе необходимо, прежде всего, создать самостоятельную творческую коллекцию или модель, которая бы отличалась оригинальностью и качественным исполнением. Во-вторых, конкурсы значительно расширяют профессиональный кругозор будущих дизайнеров, способствуют приобретению новых знакомств и связей, помогают увидеть творческий уровень своих коллег, особенно, если речь идет о финальных турах, собирающих молодежь из разных городов и стран. Кроме того, участники конкурса получают реальный шанс увидеть свои работы на страницах модных журналов и на экранах телевизоров. Участие в творческом конкурсе, не говоря уже о победе в нем, дает прекрасную возможность

показать свой талант, прорекламировать его, заинтересовать им возможных работодателей или спонсоров. Дело в том, что сегодняшние дизайнерские конкурсы в России, тем более, если они международные, привлекают представителей не только российских, но и зарубежных представителей модной индустрии. И, наконец, победители многих конкурсов получают значительную денежную премию, которая дает возможность продолжить свое профессиональное образование в престижных учебных заведениях Европы или может стать стартовым капиталом для открытия собственного «дела».

Для помощи студентам, решившим принять участие в вышеперечисленных конкурсах, нами был разработан и внедрен в учебный процесс спецкурс «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма». Названный спецкурс преемственно связан с дисциплиной «Проектирование в дизайне костюма», однако, при этом, дает большую возможность для применения технологии контекстного обучения, поскольку в рамках этого спецкурса в полной мере задается предметно-профессиональный и социальный контексты будущей деятельности дизайнера костюма.

Участие в конкурсе молодых дизайнеров одежды предполагает творческое и новаторское отношение к созданию моделей, которые способны создать лишь концептуально мыслящие дизайнеры. Не случайно одним из важнейших критериев оценки конкурсных коллекций является художественная выразительность и новизна идеи: «Специалисты ждут прорыва, необычных сочетаний фактур и форм, внимания к деталям, они знают, как можно превратить супер-авангардную коллекцию в модную одежду для жизни. В их мечтах – оригинальные коллекции, выполненные с превосходным вкусом, коллекции, которые могут задавать новые стилевые направления в моде», – подчеркивают учредители конкурса «Русский Силуэт» [171]. Однако, как показывает практика, примерно из 4000 коллекций, заявленных для участия в этом престижном конкурсе, для финала

отбираются не более 70, из которых только 5 – 6 коллекций получают общее признание жюри [Там же].

Говоря о становлении творческой индивидуальности будущего дизайнера костюма, следует признать, что этот вопрос фактически остается за рамками традиционного образовательного процесса, настроенного главным образом на передачу готовой теоретической и технологической информации. Зачастую, довольно значимые аспекты профессиональной деятельности дизайнера костюма не учитываются преподавателями и студентами при работе над моделями одежды в ходе учебного проектирования. Успешный дизайнер, помимо прочего, должен уметь анализировать рынок, отслеживать зарождение новых тенденций, замечать эволюцию силуэтов, цветов и стилей, знать о нововведениях в тканях и волокнах, в области производственных технологий и т.д. Все это нужно дизайнеру для того, чтобы не попасть в ловушку устаревшего стиля и найти вдохновение для создания действительно новых, оригинальных моделей. В рамках дисциплины «Проектирование» не предусматриваются ни время, ни специальные методики, которые оказывали бы влияние на эту сторону дизайнерской профессии. Таким образом, процесс профессионально-творческого становления студентов происходит преимущественно стихийно, носит спонтанный характер, сознательно не осмысливается и внешне не обсуждается. В следующем разделе настоящей работы будет показано, каким образом при изучении спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» и применения технологии контекстного обучения этот пробел в профессиональной подготовке будущих дизайнеров может быть восполнен.

2.2. Методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в ходе изучения дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»

В качестве первого педагогического условия формирования художественно-проектной компетенции бакалавров дизайна нами было предложено усиление профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма». На кафедре «Дизайн» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, согласно учебному плану, эта дисциплина изучается с III по VI семестры. Общая трудоемкость дисциплины составляет 720 часов. Из них аудиторных 516 часов, а на самостоятельную работу отведено 168 часов. Учебным планом предусмотрено 158 часов лекционных и 358 часов практических занятий. В рамках дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» выделяются следующие разделы:

- I. Теоретические основы проектирования в дизайне костюма.
- II. Понятие ассортимента, функции и классификация одежды с учетом разнообразных половозрастных групп. Деление одежды по сезонам, в зависимости от назначения. Образование новых видов ассортимента.
- III. Проектирование единичных изделий, комплексов и ансамблей.
- IV. Проектирование коллекций (типы и особенности; гармонизация и структура коллекций).

Для усиления профессиональной направленности дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» в структуру содержания первого раздела данной дисциплины мы предлагаем ввести обучающий модуль «Разработка художественного образа в дизайне костюма».

По определению, предложенному М.В. Булановой-Топорковой, обучающий модуль – это «логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача первой – формирование теоретических знаний, функции второй – формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний [133, с. 211].

Структура и содержание обучающего модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма» представлена в таблице 2.1.

Важность данного модуля для формирования художественно-проектной компетенции студентов обусловлена тем, что дизайн, как вид художественного проектирования, объединяет научно-технический подход с художественно-образным подходом к построению модели будущего объекта, созданию его структуры и способам описания. На всех этапах дизайн-процесса самым важным является поиск, формирование и следование художественно-проектному образу, который отражает авторскую концепцию проектируемого изделия. Творческая работа дизайнера костюма не будет иметь художественной ценности, если в ней отсутствует образное содержание. Художественный образ – всеобщее понятие искусствознания, характерный для искусства способ преобразования различных явлений, а также результат подобного преобразования, воплощенный в произведении. Художественный образ обычно характеризуют через его отличие от научного понятия. Если понятие представляет собой абстракцию, обобщение высокой степени, отвлекающее от всего частного, то художественный образ, так же будучи обобщением, сохраняет и живую конкретику проявления этого

общего. Такое понимание художественного образа было разработано Гегелем, в эстетической системе которого искусство стало рассматриваться внутри общей проблемы познания мира, и возникла необходимость отделить его от сферы научно-понятийного постижения действительности. Поэтическое представление, по Гегелю, является образным, «поскольку оно ставит перед нашим взором вместо абстрактной сущности конкретную ее реальность» [42, с. 194]. Развивая идеи Гегеля, В. Белинский дал классическое определение искусства как «мышления в образах».

Таблица 2.1

Структура и содержание обучающего модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма» и распределение его трудоемкости

№ п/п	Раздел модуля	Общая трудоемкость			Форма текущего контроля успеваемости
		Всего	Лекции	Практические занятия	
1	Художественный образ в дизайне костюма	4	4	-	
2	Вводное практическое занятие	4	-	4	
3	Сбор первичного материала. Изучение источника творчества	16	-	16	текущий просмотр
4	Создание фор-эскиза	16	-	16	текущий просмотр
5	Разработка творческого эскиза	16	-	16	текущий просмотр
6	Итоговое практическое занятие	4	-	4	просмотр
	Итого	60	4	56	

В позднейших эстетических концепциях – культурно-исторической и особенно вульгарно-социологической – появляется стремление понимать художественный образ как наглядно-эмоциональную форму знания, как особый вид отражения реальности, отличающийся от научно-философского познания скорее формой, чем содержанием. Это привело некоторых исследователей и критиков к искаженному пониманию художественного образа как зеркального отражения явлений действительности или же как последовательного выражения мировоззренческих тенденций того или иного времени. При таком подходе неизбежно утрачиваются главные характеристики художественного образа, такие, как его самобытность, целостность, индивидуальность. Дело в том, что художественный образ не просто повторяет некоторое жизненное явление, но пересоздает его, проявляя заложенные в нем эстетические возможности. Подобное пересоздание действительности имеет своим обязательным следствием условность всякого художественного образа: как бы ни было похоже произведение искусства на жизнь, перед нами не сама действительность и не прямое ее отражение, а ее образ, который требует работы нашего воображения, чтобы явление искусства «ожило» и соприкоснулось с жизнью. Художественный образ не повторяет, а символизирует действительность, он создается не только для того, чтобы она предсталась перед нами, но и для того, чтобы, представ, выразила сложные взаимоотношения и связи между различными явлениями и предметами.

Внутренняя форма художественного образа требует своего полного воплощения в соответствующем ей материале того или иного искусства. В различных видах искусства в структуре художественного образа взаимосвязь двух составляющих его сторон – изобразительной и выразительной, имеет динамический характер. Возможно, следовательно, преимущественное проявление художественного образа как с изобразительной, так и с выразительной стороны. М.С. Каган относит дизайн к бифункциональным искусствам, в которых художественная функция сочетается с функцией

утилитарной, техническая конструктивность взаимосвязана с эстетической выразительностью, а художественный образ обладает архитектонически-неизобразительной структурой [79, с. 250].

Учитывая все вышесказанное, в познавательной (информационной) части разработанного нами модуля, отвечающей за формирование теоретических знаний, необходимо уделить особое внимание теоретической проблеме специфической природы эстетической выразительности и художественной образности в дизайне костюма.

Используя в процессе преподавания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» формы и методы активного обучения, мы, тем самым, выполняем второе педагогическое условие формирования художественно-проектной компетенции студентов – будущих бакалавров дизайна. Долгое время образовательная практика высшей школы была ориентирована на реализацию когнитивно-знанияевого подхода, при котором цель образования сводилась к постоянному наращиванию объема и содержания знаний студентов. Этому подходу наиболее соответствуют приемы и методы традиционного обучения. По мнению многих исследователей, одним из эффективных средств, позволяющих перевести образовательный процесс из традиционного в инновационный аспект, является использование различных форм и методов активного обучения. Это предполагает такую организацию обучающего взаимодействия субъектов образовательного процесса, при которой создаются условия для творческого овладения студентами профессиональными знаниями и умениями, для развития их креативных способностей в ходе разрешения проблемных ситуаций в рамках активной самостоятельной деятельности под руководством преподавателя.

В нашем случае целевым ориентиром такого подхода является формирование прочных и, вместе с тем, мобильных знаний и умений будущего дизайнера, обогащение опыта творческого применения универсальных способов познания и преобразования действительности, трансформация усвоенного в личностные структуры (убеждения,

мировоззренческие позиции, профессионально-учебные мотивы и познавательные интересы) и развитие способностей к нестандартному творческому мышлению. Реализация этих целевых ориентиров обеспечивается особой организацией учебно-познавательной деятельности студентов – будущих бакалавров дизайна. Эта деятельность приобретает поисковый, инициативный, проблемный характер, позволяя студенту занимать позицию субъекта познания в ходе решения профессиональных и учебных задач, теоретических и практических проблем, в создаваемых и стихийно возникающих проблемных ситуациях, связанных с овладением профессией.

Важным преимуществом использования форм и методов активного обучения является то, что они не требуют кардинального изменения учебного плана или рабочей программы учебной дисциплины, а также новых дорогостоящих средств обучения. Так, например, лекция, оставаясь в вузовском обучении важной формой учебных занятий, при использовании методов активного обучения, теряет свой традиционный характер. Из монолога она все больше становится «думаньем вслух» лектора и студентов, что стимулирует активную познавательную деятельность обучающихся. Одним из способов, помогающих сделать студентов заинтересованными участниками работы, является проблемная лекция. Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова и М.М. Новик считают, что проблемная лекция активна в том случае, «если самостоятельная творческая работа обучаемых реально обеспечивается контрольными вопросами, обсуждением рассматриваемого материала и другими способами. Определяющим признаком проблемной лекции, – добавляют исследователи, – является постановка и разрешение учебных проблем с различной степенью приобщения к этому обучаемых. Методическим обеспечением проблемной лекции целесообразно считать: наличие перечня вопросов и тем для обсуждения (и их временного регламента); наличие фактографических данных, наглядно иллюстрирующих рассматриваемый в ходе лекции материал, и пр.». Активизация обучения

реализуется здесь в результате использования постоянно действующих прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми [63, с. 16].

М.В. Буланова-Топоркова, определяя содержательные и процессуальные характеристики проблемной лекции, подчеркивает, что в отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить. В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание [131, с. 198].

Т.Е. Демидова и А.П. Тонких обращают наше внимание на то, что лекция становится проблемной при выполнении двух условий.

1. Содержание учебного материала отобрано и структурировано с учетом принципа проблемности (преподавателем разработана система учебных проблемных задач, отражающих основное содержание лекции).

2. Принцип проблемности реализован при развертывании этого содержания непосредственно на лекции (лекция построена как диалогическое общение преподавателя со студентами в ходе разрешения поставленных проблем) [50, с. 8].

Таким образом, на лекции, при изучении теоретического материала, организуется диалогическое общение между преподавателем и студентами, что усиливает развивающий, обучающий и воспитательный эффект данного вида занятия. В проведении проблемной лекции можно выделить следующие структурные составляющие: сообщение темы и цели, выявление и анализ исходных представлений аудитории, постановка проблемных вопросов, диалоговое взаимодействие преподавателя и студентов.

Приведенные выше рекомендации были использованы нами для подготовки лекции «Художественный образ в дизайне костюма» (таблица 2.2).

Таблица 2.2

Содержание лекции «Художественный образ в дизайне костюма»

Содержание лекции	Методические приемы
Образность художественного решения как обязательное качество произведения любого вида искусства. Дизайн как вид архитектонического искусства. Особенность художественного образа в архитектонических искусствах, его неизобразительная природа	Создание проблемной ситуации в самом начале лекции как введение в новую тему. Привлечение студентов к определению главной идеи лекции.
Виды образности в костюме. Источники творчества дизайнера костюма. Приемы образной выразительности в костюме	Показ слайд-шоу (презентации) с постановкой вопросов перед показом.
Свойства-признаки некоторых источников творчества (народный костюм, природа, произведения архитектуры и т.д.). Способы трансформации источника творчества	Предоставление студентам возможности определить собственную позицию при наличии различных точек зрения.
Алгоритмы трансформации творческих источников в процессе создания художественного образа костюма (1 этап – исследовательский; 2 этап – аналитический; 3 этап – эскизный)	Привлечение студентов к высказыванию предположений.

В педагогике профессионального образования практическое занятие – это форма организации учебного процесса, которая дает возможность учащимся под руководством и по заданию преподавателя выполнить одну

или несколько практических работ. Дидактическая цель практических работ – формирование профессиональных умений у учащихся, а также практических умений, необходимых для изучения следующих предметов [132, с. 214]. Следует отметить, что профессиональная деятельность дизайнера костюма опирается на художественно-проектное мышление и находит свое воплощение в фор-эскизах, творческих, рабочих и конструктивных эскизах, в процессах моделирования и макетирования. Профессиональные умения дизайнера формируются у студентов на практических занятиях в процессе непосредственной работы над проектом. Специалисты ведущего дизайнера вуза страны – МГХПА им. С.Г. Строганова отмечают: нельзя освоить проектное мастерство, лишь выслушав лекции или ознакомившись с материалом, изложенным в учебнике. Л.М. Холмянский пишет: «Исторически сложилась традиция осваивать предметы искусства путем выполнения целого ряда практических занятий. Основой обучения, средством освоения профессии проектировщика является опыт. Постижение профессионального мастерства происходит в процессе непосредственной работы над проектом, когда студент осознает и осваивает различные стороны этого процесса» [116, с. 126]. Далее он отмечает, что при всей сложности творческого процесса, изменений взаимосвязи логического и интуитивного, в условиях учебного проектирования необходима четкая последовательность действий [Там же, с. 127].

Таким образом, при подготовке комплекса заданий для проведения практических занятий в рамках модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма», в первую очередь, должен учитываться дидактический принцип их последовательного усложнения. Кроме того, сам процесс выполнения практического задания должен четко члениться на этапы. В обучающем модуле «Разработка художественного образа в дизайне костюма» нами был установлен следующий порядок действий педагога и студентов на практических занятиях:

1. Объяснение материала темы; установление связи с предыдущими темами и параллельными дисциплинами; выяснение его значения в формировании профессиональной компетенции и в будущей практической деятельности.

2. Формулировка задания по теме; определение требований, условий и критериев оценки его выполнения.

3. Коллективное или индивидуальное проведение анализа возможных путей, методов и средств решения задачи.

4. Коллективное обсуждение материалов анализа, корректировка предлагаемых решений и средств реализации.

5. Эскизная разработка вариантов, их обсуждение и утверждение.

6. Окончательная проработка и чистовое исполнение.

7. Просмотр работ и их коллективное обсуждение.

Источники создания художественного образа костюма весьма разнообразны: «Творческими источниками для проектирования костюма могут быть явления природы, события общественной жизни, художественные произведения литературы и искусства, исторические, народные и национальные костюмы, музыка, хореография и т.п. Часто источниками творчества становятся произведения архитектуры, инженерные сооружения, предметы материальной культуры и декоративно-прикладного искусства (металл, керамика, стекло, дерево, пластик). Особое место в творчестве дизайнера занимают формы живой природы (бионика). Традиционными творческими источниками являются костюмы различных исторических эпох, различных десятилетий XX века, так называемая ретро мода», – пишет Э.М. Андросова [7, с. 72].

Тем не менее, алгоритм разработки художественного образа в дизайне костюма остается неизменным при использовании любого из названных творческих источников.

Первый этап – сбор первичного материала. На этом этапе студент должен изучить источник творчества – какое-либо явление реальной

действительности, осуществить отбор его наиболее характерных, важных свойств и признаков. При этом второстепенные свойства и признаки, не имеющие существенного значения при создании правильного образа творческого источника, опускаются, отбрасываются. Одновременно осуществляется наработка первичного материала: натурные зарисовки, наброски, копии творческих источников с возможно более точной передачей характера, рисунка, цвета, фактуры и т.д. При этом необходимо добиваться понимания внутренней логики построения объекта, взаимосвязи форм, линий, фактур, цветовых сочетаний. Надо выявить основные пропорции, ритмы, за счет которых создается выразительность и цельность изучаемого объекта. Процесс сбора первичного материала создает благоприятные условия для возникновения самостоятельных мыслей и может стать источником оригинальных ассоциаций и замыслов.

Второй этап – создание фор-эскиза. Фор-эскиз – это первоначальный эскиз (набросок идеи, формы, крошки), в котором отображается либо вся форма в силуэтном решении, либо ее фрагмент. Как правило, фор-эскиз является рисунком силуэтного решения формы костюма. Это выражение первоначальной мысли о форме костюма, в которой, однако, определяются пропорции и ритм фрагментов и членений силуэта, а также замысел формы костюма, первоначальная фиксация чувственного осмыслиения формы. Сделанный непосредственно, живо, без привязки к какому-либо конкретному материалу, фор-эскиз служит для выражения найденных объемов, линий и колорита.

Третий этап – творческий эскиз. Это разработка на бумаге композиционной формы костюма. Творческий эскиз отличается от фор-эскиза большим размером, более подробной прорисовкой формы, пропорций, выявлением линий и форм с целью обнаружения их выразительности. В творческом эскизе предусматривается проработка цветового решения костюма, его материального воплощения. В этом эскизе частично намечается конструктивное решение. Назначение творческого эскиза – не только

выразить основную мысль, но и рассказать о ней, о ее воплощении в материале и о том, как костюм выглядит на человеке.

Оценка и контроль результатов работы студентов являются одной из обязательных составляющих методики активного обучения и делают учебный процесс целенаправленным и управляемым. Под педагогическим контролем понимают «единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и учащихся, и направлена на оценку результатов учебного процесса. С помощью контроля можно оценить достижения учащихся и выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образования, понять достоинства и недостатки новых методов обучения <...> и выполнить ряд других не менее важных задач» [64, с. 6].

При изучении модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма», входящего в содержание дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» на практических занятиях нами осуществлялся текущий контроль. Наиболее распространенной и, бесспорно, самой эффективной формой контроля в дизайнерском образовании является текущий просмотр творческих работ, который проводится в течение всего практического занятия от одного до нескольких раз. Итогом такого просмотра не всегда является оценка, так как его цель – наблюдение за процессом текущей работы, поиск возможных путей решения. Важно, что при этом студенты имеют возможность отстаивать свою точку зрения, учатся профессионально грамотно выражать свои мысли анализировать свою работу и работы своих сокурсников. Итоговый просмотр проводится без участия студентов.

Итоговая оценка складывается с учетом следующих показателей:

1. Средняя оценка работы студента по этапам, на каждом из которых учитывается степень его понимания проблемы и убедительность графических средств, употребленных для раскрытия этой проблемы;

2. Оценка общего уровня разработки. Подача законченного эскиза модели должна соответствовать определенным требованиям: рисунок должен быть выразительным; четким по форме и линиям; выполнен в определенном масштабе, так, чтобы были соблюдены пропорции частей костюма и фигуры человека.

3. Оценка качества исполнения эскиза, т.е. уровня профессионального исполнительского мастерства. Размещение фигуры на листе бумаги (композиция листа), изображение частей фигуры человека (лицо, руки, ноги и др.) должно быть выполнено в современной манере. Эскизное выражение проекта модели одежды наиболее полно, образно отражает замысел художника.

Реализация третьего педагогического условия предполагает разработку и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма». При его разработке мы исходили из ряда основных принципов профессионального обучения.

1. Принцип связи теории и практики, согласно которому обучение органически связывается с производственным трудом учащихся, т.е. преподавание всех учебных предметов направлено на подготовку и сознательное включение учащихся в производственную деятельность.

2. Принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, т.е. выявление типовых задач в ходе учебного процесса, трансформация их в учебно-производственные задачи, выбор форм организации учебного процесса и методов обучения. Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к подготовке, и фактическим объемом профессиональных знаний и умений. С помощью моделирования можно получить опережающую информацию для обоснования целей, содержания, средств, действия и методов обучения, разработки профессионально-квалификационных характеристик, учебных планов, программ, учебников

3. Принцип систематичности и последовательности, который предполагает планирование процесса профессионального обучения с опорой на базовые общеобразовательные знания и умения, упорядочение учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний, соблюдение последовательности формирования и закрепления навыков и умений в процессе обучения.

Основная цель спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»: активизация творческой деятельности студентов, реализация взаимосвязи полученных теоретических знаний с их практическим применением.

Задачей спецкурса является вовлечение студентов в профессиональную деятельность путем подготовки их к участию в конкурсах молодых модельеров.

В результате освоения дисциплины студенты должны:

- знать теоретические основы выполнения авторских коллекций моделей одежды;
- знать возможные приемы гармонизации формы в дизайне костюма;
- уметь разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи
- уметь создавать художественно-образное решение костюма с учетом перспективных модных тенденций;
- уметь применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования коллекций моделей одежды
- владеть навыками художественно-проектной деятельности дизайнера костюма.

Структура и содержание спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3

Структура и содержание спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»

№ п/п	Раздел спецкурса	Изучаемые дидактические единицы
1	Творческий этап создания коллекции моделей одежды	Определение функциональных, эргономических, эксплуатационных, эстетических, социальных требований к проектируемой коллекции. Аналитический обзор модных тенденций в одежде. Разработка концепции. Разработка фор-эскизов, творческих эскизов. Просмотр и обсуждение эскизов. Уточнение и доработка композиционного решения модели, силуэта и формы модели, пропорций отдельных частей.
2	Разработка конструктивно-технологического решения коллекции моделей одежды	Обсуждение и уточнение технологических методов разработки моделей. Отбор, окончательная отработка и создание технических эскизов. Составление технического описания модели. Технический проект. Выбор методики конструирования, построение базовых основ и изготовление лекал изделий. Превращение эскизов в выкройки и лекала.
3	Выполнение коллекции моделей одежды в материале	Обсуждение и утверждение предполагаемых материалов для выполнения коллекции. Раскрой изделий из основной ткани, подготовка изделий к примерке. Примерка. Уточнение формы и пропорций модели. Изготовление модели в материале. Выбор фурнитуры и окончательная отделка изделия. Подбор и изготовление аксессуаров.

4	Подготовка к дефиле	Подбор и создание аксессуаров, обуви, украшений. Разработка стиля прически и макияжа. Разработка сценария дефиле. Выбор музыкального сопровождения
---	----------------------------	--

В предыдущем разделе нами было отмечено, что творческий процесс разработки авторской коллекции моделей одежды, предназначенной для демонстрации на одном из конкурсов молодых модельеров, воссоздает предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов-дизайнеров. Таким образом реализуется четвертое педагогическое условие формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Использование технологий контекстного обучения рассматривается нами как фактор усиления положительной мотивации к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, а также интереса к профессии дизайнера и склонности заниматься ею.

Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий считают, что основное противоречие традиционной модели обучения, рассматриваемой в контексте проблемы формирования мотивации студентов, состоит в том, что в этой модели доминирует передача абстрактной учебной информации, поэтому деятельность студента оказывается как бы вырезанной из пространственно-временного контекста, из контекста жизни и деятельности. Учебная информация выступает мотивом, целью, предметом и результатом, но реально во многих случаях просто теряет личностный смысл. Перед студентами предстает лишь абстрактная перспектива применения полученных знаний, а это, по мнению исследователей, не может служить достаточным мотивирующим фактором учебной деятельности, поскольку информация не имеет для студента личностного смысла, если ее усвоение – это самоцель, а не средство регуляции будущей профессиональной

деятельности. Этим, прежде всего, и объясняется падение интереса многих студентов и к учению, и к профессии [15, с. 85].

По мнению британского психолога Д. Равена, мотивация является интегральной частью компетентности: «Компоненты компетентности будут развиваться и проявляться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности» – утверждает он [148, с. 72]. Многолетний опыт подготовки и участия студентов к творческим конкурсам, накопленный на кафедре «Дизайн» Орловского государственного университета, подтверждает справедливость приведенного высказывания. В рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» создаются благоприятные условия для осознания студентом себя как творческой индивидуальности, для определения им своих профессиональных и личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки.

При этом открываются большие возможности для самореализации личности студентов, поскольку участие в профессиональном конкурсе предоставляет наибольшую свободу и простор для творчества, создает условия для более тесного межличностного общения студентов, преподавателей и авторитетных представителей профессионального сообщества. Студент выступает в этом процессе как активный субъект творческой деятельности, а преподаватель предстает в роли координатора. У студентов наблюдается творческое отношение к своей деятельности: они не только воспроизводят те приемы знания, умения и навыки, которые ему предлагались в ходе обучения как образец, но и ищут новые способы решения профессиональных задач, форм сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми.

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что использование технологии контекстного обучения в процессе формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна является весьма продуктивным способом развития профессиональной мотивации, поскольку при этом отпадает необходимость искать какие-либо

искусственные приемы в надежде сформировать наряду с познавательной и профессиональную мотивацию в традиционном обучении: «В контекстном обучении, – подчеркивают Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий, – профессиональные мотивы имеют такую же значимость, как и познавательные; первые не могут нормально развиваться без вторых, и наоборот» [15, с. 93].

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Апробация разработанной нами теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна осуществлялась в ходе эксперимента, который проводился на базе Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. В эксперименте приняли участие 120 студентов кафедры «Дизайн» дневной и очно-заочной форм обучения. Для проведения эксперимента мы выделили экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ), в каждую из которых вошло по 60 студентов. Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2013 по 2016 г. и была разделена три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало выявление исходного уровня сформированности художественно-проектной компетенции на начало эксперимента у студентов первого курса, обучающихся по направлению «Дизайн». В разделе 1.2 мы определили, что художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна

отражает готовность и способность использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества.

Для оценки уровня ее сформированности необходимо использовать совокупность критериев, соответствующих структурным компонентам названной компетенции: мотивационному, когнитивному и деятельностному. Для каждого из критериев были установлены показатели, характеризующие компоненты художественно-проектной компетенции. Для мотивационного компонента это потребности, склонности к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. Для когнитивного компонента это знания теоретических основ художественного проектирования; знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем; знания об этапах, методах и технике художественного проектирования. Для деятельностного компонента это способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач. Каждый из указанных критериев и соответствующие им показатели охарактеризованы следующими уровнями сформированности: пороговым (низким), продвинутым (средним) и высоким (таблицы 2.4, 2.5, 2.6).

Таблица 2.4

Уровни сформированности мотивационного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Критерий	Уровень сформированности	Характеристика уровня
потребности, склонности к творческой деятельности	пороговый	Склонность не выражена
	продвинутый	Склонность выражена на среднем уровне
	высокий	Ярко выраженная склонность к творческой деятельности

интерес профессии дизайнера склонность заниматься ею	к и	пороговый	Неопределенная или навязанная профессиональная идентичность
		продвинутый	Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности
		высокий	Сформированная профессиональная идентичность
стремление к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков	к	пороговый	Слабая рефлексия ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности
		продвинутый	Неустойчивая положительная мотивация, сводимая к осознанию необходимости самой учебы
		высокий	Устойчивая положительная мотивация к учебной и профессиональной деятельности

Таблица 2.5

Уровни сформированности когнитивного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Критерий	Уровень сформированности	Характеристика уровня
знания теоретических основ художественного проектирования	пороговый	знает основные определения по изучаемым темам
	продвинутый	знает теоретические основы различных аспектов художественного проектирования
	высокий	знает конкретные положения, раскрывающие природу, научные основы, принципы, закономерности, методологию художественного проектирования
знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем	пороговый	дает определения, выражает и объясняет понятия «гармонизация», «форма», «функциональная структура», «комплекс», «система»
	продвинутый	демонстрирует знание приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем
	высокий	демонстрирует понимание закономерностей гармонизации форм, структур, комплексов и систем в дизайне

знания об этапах, методах и технике художественного проектирования	пороговый	называет основные стадии процесса художественного проектирования
	продвинутый	знает основные понятия и алгоритмы решения художественно-проектных задач
	высокий	демонстрирует понимание всех проблем, связанных с умением поставить творческую художественно-проектную задачу и предложить возможные варианты ее решение

Таблица 2.6

Уровни сформированности деятельностного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна

Критерий	Уровень сформированности	Характеристика уровня
способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнераской задачи	пороговый	умеет разработать дизайн-концепцию проектного решения
	продвинутый	умеет разработать дизайн-концепцию проектного решения и представить пути решения задачи
	высокий	умеет разработать дизайн-концепцию проектного решения, представить варианты решения задачи, выбрать оптимальный путь ее решения
умение применять комплекс функциональных решений в процессе проектирования	пороговый	использует известные приемы функционального решения проектируемых объектов
	продвинутый	разрабатывает различные варианты воплощения проектной идеи в виде комплекса функциональных решений, сопоставляет их для нахождения наиболее эффективного решения.
	высокий	умеет найти наиболее эффективные приемы функционального решения проектируемых изделий
умение применять	пороговый	владеет известными композиционными средствами и

комплекс композиционных решений в процессе проектирования	продвинутый	приемами формообразования объекта
	высокий	анализирует выбор наиболее оптимальных средств композиции в процессе гармонизации формы проектируемого изделия
владение приемами художественно-образного решения проектных задач	пороговый	умеет найти наиболее эффективные средства композиции в процессе гармонизации формы проектируемого изделия
	продвинутый	использует известные алгоритмы трансформации творческих источников в процессе создания художественного образа костюма
	высокий	владеет различными приемами художественно-образного решения проектных задач
		демонстрирует самостоятельное создание художественного образа, умеет выбирать оптимальные варианты творческого исполнения, связанные с конкретным дизайнерским решением

Для определения уровня сформированности мотивационного компонента нами были использованы следующие формы и методы диагностирования: диагностика склонности к исполнительскому или творческому труду (по методике А.Г. Грецова); методика диагностики креативности (тест Е. Торренса в обработке Е.Е. Туник); тесты для диагностики креативности Дж. Гилфорда; опросник профессиональных предпочтений (адаптация теста Дж. Холланда «Самонаправленный поиск») А.Н. Воробьева, И.Г. Сенина, В.И. Чиркова; дифференциальный-диагностический опросник Е.А. Климова (модификация А.А. Азбель); методика «Исследование познавательных интересов в связи с задачами профессиональной ориентации» (А.Е. Голомшток); методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной; методика изучения мотивов учебной деятельности студентов А. А. Реана и В. А. Якунина.

При определении уровней сформированности когнитивного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна мы использовали традиционные формы педагогического контроля. Для текущего контроля усвоения теоретических знаний в ходе лекционных и практических занятий проводились фронтальные и индивидуальные устные опросы. Оценка результатов усвоения определенной темы или раздела программы осуществлялась с помощью тестирования и письменного опроса. Оценка сформированности когнитивного компонента осуществлялась на занятиях по дисциплинам «Пропедевтика (основы композиции)» и «Введение в специальность».

Уровни сформированности деятельностного компонента художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна оценивались на основании результатов просмотров выполненных студентом практических работ и заданий, предусмотренных рабочей программой дисциплин «Пропедевтика (основы композиции)» и «Введение в специальность». При этом внимание обращалось на умение передать структурно-композиционную характеристику объектов и на владение средствами выражения художественной идеи. Также оценивался уровень творческого воображения и образного мышления, художественной наблюдательности и художественно-эстетического вкуса, владение методами и приемами решения конкретных задач при проектировании костюма.

Чтобы использовать математический аппарат для статистического анализа получаемой в ходе диагностики педагогической информации, необходимо осуществить перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты. Для количественного сравнения уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна уровни сформированности каждого критерия были преобразованы в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам). 30 баллов выставлялось в том случае, если наблюдался высокий уровень сформированности

художественно-проектной компетенции по рассматриваемому критерию, 15 баллов – если наблюдался продвинутый уровень, 0 баллов выставлялся за пороговый уровень сформированности критерия. Обобщенный результат определяется следующим образом. Суммарный балл по показателям меняется в пределах от 0 (10×0) до 300 (10×30) по основным критериям. При определении уровня необходимо было установить интервалы группировки значений. Для этих целей использовали методику, предложенную А.А. Кыверялгом, согласно которой средний (допустимый) уровень определяется 25%-ным отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от R_{\min} до $0,25 R_{\max}$ позволяет констатировать низкий уровень творческой самостоятельности у студентов. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных [96, с. 244].

Исходя из этой методики, уровни сформированности художественно-проектной компетенции у студентов 1 курса определялись нами следующими интервалами:

Уровень	Пороговый	Продвинутый	Высокий
Баллы	0 – 75	76 – 225	226 – 300

По этим данным были получены распределения студентов по уровням сформированности исследуемой компетенции.

Результаты диагностики уровня сформированности художественно-проектной компетенции у студентов 1 курса на констатирующем этапе эксперимента представлено в таблице 2.7.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали приблизительно равный, но при этом недостаточный уровень сформированности художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Таблица 2.7

Уровень сформированности художественно-проектной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Количество студентов	Уровни сформированности					
		пороговый		продвинутый		высокий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ	60	18	30	36	60	6	10
КГ	60	21	35	33	55	6	10

Результаты констатирующего этапа эксперимента доказывают необходимость реализации разработанной нами теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлась экспериментальная проверка эффективности предложенных нами в разделе 2.1. педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна. В контрольной группе обучение по дисциплине «Проектирование в дизайне костюма» велось по традиционной для дизайнерских вузов методике. В экспериментальной группе при изучении дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» были использованы методы и технологии обучения, подробно рассмотренные в разделе 2.2.

Важно подчеркнуть, что для представителей творческих профессий очень важен индивидуальный стиль деятельности. Под ним мы понимаем определенную систему взаимосвязанных целенаправленных и целесообразных действий, обусловленную свойствами нервной системы, а также индивидуально-психологическими свойствами человека, благодаря которой люди с различными свойствами добиваются одинаково высоких

результатов в деятельности, используя при этом разные приемы и способы работы, более всего соответствующие их индивидуальности. Индивидуальному стилю деятельности научить нельзя, его может создать только сам субъект в процессе своей творческой деятельности. Достижение оптимальной продуктивности деятельности у различных людей возможно только в том случае, когда их деятельность индивидуализирована, строится с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. Но только выработка индивидуального стиля деятельности позволяет успешно решать стоящие перед человеком задачи.

Технологии развития творческой индивидуальности посвящены работы Е.А. Климова и В.С. Мерлина. Эти авторы подчеркивали, что формированию индивидуального стиля деятельности способствуют такие задачи и задания, которые могут быть одинаково успешно выполнены (решены) самыми различными способами и приемами, т.е. допускают варианты переведения предмета задачи из исходного состояния в требуемое. Жесткая регламентация способов, навязывание алгоритмов как строгой последовательности действий и их характера, наоборот, практически не способствуют формированию индивидуального стиля деятельности. Следовательно, только максимальное предоставление будущему дизайнеру возможности самостоятельно планировать свою деятельность в конкретной учебно-воспитательной ситуации, отбирать методы, приемы, средства решения задачи, т.е. реализовать себя как субъекта деятельности, будет способствовать выработке индивидуального стиля деятельности.

Наше исследование показало, что единственно возможный путь, позволяющий учитывать индивидуальные особенности будущих дизайнеров и открывающий возможности для формирования индивидуального стиля деятельности – индивидуально-творческий подход к организации процесса их профессионального становления. В рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» включение будущих дизайнеров как субъектов в профессионально ориентированную деятельность

стимулирует самостоятельный поиск решения взаимосвязанного ряда задач на основе анализа условий и мобилизации имеющихся у них профессиональных знаний.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы нами проверялась эффективность разработанной методики формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна и комплекса выявленных педагогических условий. Для этого были проведены повторные замеры показателей художественно-проектной компетенции студентов, предпринята статистическая обработка результатов. Для диагностики уровня сформированности всех компонентов художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна после проведения формирующего этапа эксперимента применялись те же методы и методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Итоговый контроль был произведен после изучения студентами контрольной группы дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» с разработанным нами модулем и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» студентами экспериментальной группы. Результаты приведены в таблице 2.8.

Таблица 2.8

Уровень сформированности художественно-проектной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Количество студентов	Уровни сформированности					
		пороговый		продвинутый		высокий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ	60	6	10	24	40	30	50
КГ	60	12	20	33	55	15	25

Был осуществлен сравнительный анализ результатов начальной и итоговой диагностики сформированности художественно-проектной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты приведены в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Сравнительный анализ уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Группа	Количество студентов	Уровни сформированности									
		констатирующий этап				обобщающий этап					
		пороговый		продвинутый		высокий		пороговый		продвинутый	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ	60	18	30	36	60	6	10	6	10	24	40
КГ	60	21	35	33	55	6	10	12	20	33	55

Данные, приведенные в таблице 2.9, демонстрируют позитивные изменения в уровне сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Так, количество студентов с пороговым уровнем сократилось в ЭГ с 30% до 10%, а в КГ с 35% до 20%. Количество студентов с продвинутым уровнем изменилось с 60% до 40% в ЭГ и осталось на прежнем уровне у студентов КГ. При этом количество студентов, показавших высокий уровень, в ЭГ увеличилось с 10% до 50%, а в КГ – с 10% до 25%. Отметим, что положительная динамика изменений уровней сформированности художественно-проектной компетенции у студентов экспериментальной группы более заметна.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программного обеспечения SPSS Statistics (Statistical Package for the Social

Sciences) – компьютерной программы для статистической обработки данных, предназначенная для проведения прикладных исследований в социальных науках. Для каждого изучавшегося параметра определялись средняя арифметическая (M), ошибка средней арифметической (m). При сравнении 2-х средних в выборках, выполняющих требования нормальности распределения, использовали t -критерий Стьюдента при уровне достоверности $p<0,01$ и $p\geq0,001$ [43]. Результаты сравнительного статистического анализа уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на различных этапах эксперимента представлены в таблицах 2.10, 2.11 и 2.12.

Таблица 2.10

Сравнительный статистический анализ уровней сформированности
художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на
констатирующем этапе эксперимента

Курс	Группа	Количество студентов	Уровни сформированности					
			Констатирующий этап					
			пороговый		продвинутый		высокий	
			абс.	балл	абс.	балл	абс.	балл
1	ЭГ	60	18	92,5±2,86	36	195,8±1,46	6	285,6±4,60
1	КГ	60	21	93,9±1,76	33	198,8±1,01	6	287,3±8,82

Вывод: по результатам статистического анализа, представленных в таблице 2.10, достоверных различий показателей уровня сформированности художественно-проектной компетенции на констатирующем этапе эксперимента у студентов контрольной и экспериментальной групп не выявлено.

Вывод: результаты статистического анализа, представленные в таблице 2.11, показали достоверную разницу показателей уровня сформированности художественно-проектной компетенции на обобщающем этапе эксперимента у студентов контрольной и экспериментальной групп ($p\geq0,01$).

Таблица 2.11

Сравнительный статистический анализ уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на обобщающем этапе эксперимента

Курс	Группа	Количество студентов	Уровни сформированности					
			Обобщающий этап					
			пороговый		продвинутый		высокий	
			абс.	балл	абс.	балл	абс.	балл
3	ЭГ	60	6	96,6±2,29**	24	200,8±4,15**	30	298,8±1,72**
3	КГ	60	12	86,8±2,01	33	185,3±4,14	15	282,0±4,70

** достоверные различия при $p \geq 0,01$

Таблица 2.12

Сравнительный статистический анализ уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Курс	Группа	Количество студентов	Уровни сформированности	
			Констатирующий этап	
			балл	
1	ЭГ	60		172,6±8,01
1	КГ	60		172,2 ±7,87
Обобщающий этап			балл	
3	ЭГ	60		239,5±8,80***
3	КГ	60		190,7±10,48***

*** достоверные различия при $p \geq 0,001$

Вывод: по результатам таблицы 2.10 статистического анализа показателей уровня сформированности компетенции на констатирующем этапе эксперимента достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами студентов не выявлено. В таблице 2.12 показатели уровня сформированности на обобщающем этапе эксперимента

показали достоверную разницу между контрольной и экспериментальной группами студентов ($p \geq 0,001$). Так, число степеней свободы равно $60+60-2=118$. Табличное значение критерия Стьюдента при $p \geq 0,001$ уровне значимости и 118 степенях свободы равны 2,6; а эмпирическое – 3,5. Таким образом, $t_{\text{эмп}} > t_{\text{табл}}$, следовательно это достоверно подтверждает различие результатов в контрольной и экспериментальной группах и разница между группами студентов по уровню сформированности компетенции является статистически значимой при $p \geq 0,001$.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе в результате реализации методики формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, внедрения в учебный процесс модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма», входящего в содержание профилирующей дисциплины «Проектирование в дизайне костюма», и спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма», а также использования методов активного обучения и технологий контекстного обучения произошли существенные изменения в распределении респондентов по уровням сформированности художественно-проектной компетенции. Полученные данные позволяют сделать вывод, что в экспериментальной группе динамика уровней сформированности художественно-проектной компетенции намного выше, чем в контрольной.

Выводы по второй главе

1. Под педагогическими условиями формирования художественно-проектной компетенции нами понимается совокупность целенаправленно конструируемых компонентов учебно-воспитательного процесса (содержания, форм, методов и технологий), которые обеспечивают формирование высокого уровня названной компетенции у будущих бакалавров дизайна. К таким условиям мы относим: 1) Усиление профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»; 2) Использование форм и методов активного обучения в рамках дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»; 3) Разработку и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»; 4) Использование технологий контекстного обучения в рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

2. Для усиления профессиональной направленности дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» в структуру ее содержания нами введен обучающий модуль «Разработка художественного образа в дизайне костюма». Значимость данного модуля для формирования художественно-проектной компетенции студентов обусловлена тем, что на всех этапах дизайн-процесса самым важным является поиск, формирование и следование художественно-проектному образу, который отражает авторскую концепцию проектируемого изделия.

Одним из способов внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс является использование форм и методов активного обучения (проблемные лекции, творческие задания на практических занятиях и др.). Целевым ориентиром при этом становится формирование прочных и, вместе с тем, мобильных знаний и умений будущего дизайнера, обогащение

опыта творческого применения универсальных способов познания и преобразования действительности, трансформация усвоенного учебного материала в личностные структуры (убеждения, мировоззренческие позиции, профессионально-учебные мотивы и познавательные интересы) и развитие способностей к нестандартному творческому мышлению.

Основной целью спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайн костюма» является активизация творческой деятельности студентов, реализация взаимосвязи полученных теоретических знаний с их практическим применением. Задачей спецкурса является вовлечение студентов в профессиональную деятельность путем подготовки их к участию в конкурсах молодых модельеров.

Творческий процесс разработки авторской коллекции моделей одежды, предназначенной для демонстрации на одном из конкурсов молодых модельеров, воссоздает предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов-дизайнеров. Таким образом реализуется четвертое педагогическое условие формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Использование технологий контекстного обучения рассматривается нами как фактор усиления положительной мотивации к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, а также интереса к профессии дизайнера и склонности заниматься ею.

3. Апробация разработанной методики и педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна осуществлялось в процессе опытно-экспериментальной работы. Она проводилась в три этапа. На констатирующем этапе был выявлен исходный уровень сформированности художественно-проектной компетенции у студентов 1-го курса, обучающихся по направлению «Дизайн». Полученные результаты показали недостаточный уровень сформированности названной компетенции, что доказало необходимость реализации разработанной

методики формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна.

На формирующем этапе проводилась экспериментальная проверка эффективности предложенных нами педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции у будущих бакалавров дизайна. В контрольной группе студентов обучение по дисциплине «Проектирование в дизайне костюма» велось по традиционной для дизайнерских вузов методике. В экспериментальной группе при изучении данной дисциплины, а также спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» были использованы разработанные нами методы и технологии обучения.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы были проведены повторные замеры показателей художественно-проектной компетенции студентов, а также предпринята статистическая обработка результатов. Полученные данные продемонстрировали позитивные изменения в уровне сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна, при этом положительная динамика у студентов экспериментальной группы более заметна.

В целом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация разработанной методики при соблюдении комплекса педагогических условий обеспечивает высокую достоверную эффективность формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ имеющейся педагогической литературы по проблеме формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна показал, что данный вопрос рассматривался исследователями фрагментарно и 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 на концептуальном уровне, определяющем ценностно-смысловое содержание конкретных художественно-проектных решений, и слабой ориентированностью современной профессиональной дизайнерской школы на подготовку таких специалистов; между необходимостью в формировании художественно-проектной компетенции будущих как результативно-целевой основы профессиональной подготовки будущих бакалавров дизайна и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований этого процесса; между потребностью в научно-методическом обеспечении учебного процесса и отсутствием дидактических и методических разработок, а также апробированных методов, ориентированных на достижение высокого результата в процессе формирования названной компетенции у будущих бакалавров дизайна.

Предварительно была сформулирована следующая гипотеза: процесс формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в процессе профессиональной подготовки в вузе станет более эффективным, если: определена сущность художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна; разработана теоретическая модель формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна; выявлены и теоретически обоснованы педагогические

условия формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна; на основании выявленных педагогических условий разработана методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

В ходе исследовании были разрешены следующие задачи.

Для решения *первой задачи* – определить сущность художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна – была проанализирована научная литература, посвященная изучению компетентностного подхода в образовании. Это позволило определить, что художественно-проектная компетенция будущих бакалавров дизайна отражает готовность и способность использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества.

В структуре художественно-проектной компетенции выделяются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. *Мотивационный компонент* выполняет побуждающую, направляющую и регулирующую функции. В его содержание входят потребности, склонности к творческой деятельности; интерес к профессии дизайнера и склонность заниматься ею; стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. *Когнитивный компонент* выполняет познавательную функцию. В содержание когнитивного компонента входят знания о закономерностях и принципах формообразования объектов художественного проектирования; знания об этапах художественного проектирования; знания о методах и технике художественного проектирования. *Деятельностный компонент* выполняет технологическую, инструментальную функцию. В содержание деятельностного компонента входят способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.

Вторая задача исследования заключалась в разработке теоретической модели формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Методологической основой для ее построения послужили системный, личностный, деятельностный и компетентностный подходы, принятые в современной педагогике. В структуру разработанной модели вошли целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный блоки.

Целевой блок разработан с учетом требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», квалификационными характеристиками дизайнеров, а также потребностями рынка труда и социальным заказом на подготовку специалистов, способных решать творческие художественно-проектные задачи в свете требований современного развития общества. Он представлен целью – формированием художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна – и задачами, обеспечивающими ее достижение.

Содержательный блок отражает сущность, структуру и содержание художественно-проектной компетенции бакалавров дизайна, поэтому в него включены: усвоение системы профессиональных знаний в части художественно-проектной деятельности, формирование готовности и способности реализовывать полученные знания, а также повышение мотивации к получению знаний и их использованию в профессиональной деятельности. Исходя из требований к содержанию и уровню подготовки выпускника, изложенных в ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн», данный блок представлен дисциплиной «Проектирование в дизайне костюма», спецкурсом «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» и их дидактическим обеспечением.

В организационно-деятельностном блоке раскрываются методы формирования художественно-проектной компетенции бакалавров дизайна, а также характеризуется деятельность студентов. Ведущей деятельностью студентов в вузе является учебная. Она наиболее интенсивно влияет на

развитие психических процессов и свойств обучающегося, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков и умений. Важным связующим звеном между учебной и будущей профессиональной деятельностью является квазипрофессиональная деятельность студентов. Для будущих бакалавров в области дизайна костюма таковой является разработка авторских коллекций моделей одежды и их представление на конкурсах молодых модельеров.

Критериально-оценочный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. Мотивационный критерий отражает эмоционально-чувственные проявления личности по отношению к будущей профессиональной деятельности, позволяет выявлять мотивацию к получению профессиональных знаний и профессионального становления. Когнитивный критерий характеризует усвоение профессиональных знаний в области художественно-проектной деятельности. Деятельностный критерий отражает умение применять полученные знания на практике, осуществлять профессиональную дизайнерскую деятельность, владеть методами художественного проектирования. Данный блок позволяет осуществлять диагностику уровней сформированности художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна на всех этапах обучения, производить корректировку процесса формирования данной компетенции у студентов.

Результативный блок отражает эффективность формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

Третья задача исследования заключалась в выявлении и теоретическом обосновании педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна. В качестве таковых условий нами определены:

- 1) усиление профессиональной направленности содержания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»;

2) использование форм и методов активного обучения в рамках дисциплины «Проектирование в дизайне костюма»;

3) разработка и внедрение в учебный процесс спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма»;

4) использование технологий контекстного обучения в рамках спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма».

В настоящем исследовании показано, что методика формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна в ходе изучения профилирующей дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» и авторского спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» должна базироваться на принципах активизации творческой деятельности студентов и реализации взаимосвязи полученных ими теоретических знаний с их практическим применением в условиях, воссоздающих предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности дизайнеров костюма.

Разработка и апробация данной методики составляла *четвертую задачу* исследования.

Для усиления профессиональной направленности дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» в ее содержание мы предлагаем ввести обучающий модуль «Разработка художественного образа в дизайне костюма». Значимость данного модуля обусловлена тем, что на всех этапах дизайн-процесса самым важным является поиск, формирование и следование художественно-проектному образу, который отражает авторскую концепцию проектируемого изделия. Творческая работа дизайнера не будет иметь художественной ценности, если в ней отсутствует образное содержание.

Суть использования форм и методов активного обучения в процессе преподавания дисциплины «Проектирование в дизайне костюма» видится нам следующим образом. Для формирования прочных теоретических знаний будущего дизайнера целесообразно проводить проблемные лекции, в ходе которых активизация обучения реализуется через диалогическое общение

между преподавателем и студентами, через своеобразное совместное «думание вслух», в ходе которого обучающиеся приобщаются к процессу постановки и разрешения проблемных ситуаций. Постижение же профессионального мастерства дизайнера происходит в процессе непосредственной работы над проектом, когда студент осознает и осваивает различные стороны этого процесса. Разработанная нами методика проведения практических занятий базируется на поисковом, проблемном характере выполняемых заданий, помогающих студенту творчески применять полученные знания и умения, развивать художественное мышление, фантазию и воображение, овладеть приемами и творческим методам продуктивной художественно-проектной деятельности.

Изучение традиционных методик профессионально подготовки в дизайнерских вузах показывает, что проблема становления творческой индивидуальности будущего дизайнера костюма часто остается за рамками образовательного процесса, настроенного главным образом на передачу готовой теоретической и технологической информации. Так, довольно значимые аспекты профессиональной деятельности дизайнера костюма не учитываются преподавателями и студентами при работе над моделями одежды в ходе учебного проектирования. Процесс профессионально-творческого становления студентов происходит, как правило, стихийно, носит спонтанный характер, сознательно не осмысливается и внешне не обсуждается. Поэтому в рамках исследования был разработан и внедрен в учебный процесс спецкурс «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма». При его разработке мы исходили из основных принципов профессионального обучения: принципа связи теории и практики, принципа моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, принципа систематичности и последовательности. Основной целью данного спецкурса является активизация творческой деятельности студентов, реализация взаимосвязи полученных теоретических знаний с их практическим применением.

Основной задачей спецкурса «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» является вовлечение студентов в профессиональную деятельность путем подготовки их к участию в конкурсах молодых модельеров. Участие в подобных конкурсах, в полной мере воспроизводящих предметно-профессиональный и социальный контексты будущей деятельности дизайнера костюма, рассматривается нами как фактор усиления положительной мотивации к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, а также интереса к профессии дизайнера и склонности заниматься ею.

Для решения *пятой задачи* – экспериментально подтвердить эффективность разработанной методики и педагогических условий формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна – была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация разработанной теоретической модели при соблюдении комплекса педагогических условий обеспечивает высокую достоверную эффективность формирования художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна.

Основные положения и выводы, изложенные в диссертации, дают основание считать, что сформулированная гипотеза исследования в целом подтвердилась, а задачи исследования решены. Апробация и внедрение результатов исследования позволяют утверждать, что проведенное исследование имеет реальную научную, теоретическую и практическую значимость.

В то же время проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшая работа может быть продолжена в направлении более глубокого изучения закономерностей, принципов, условий формирования художественно-проектной компетенции будущих

бакалавров дизайна в образовательном пространстве вуза, а также в области разработки учебно-методического обеспечения данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Айнштейн В.Г. Мотивирующие факторы в подготовке студентов // Высшее образование в России. – 1993. – № 2. – С. 96 – 98.
3. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – Спб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
5. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. 2 изд., дополн. – Петрозаводск: Скандинавия, 2004. – 208 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
7. Андросова Э.М. Основы художественного проектирования костюма: Учебное пособие. – Челябинск: Издательский дом «Медиа-Принт», 2004. – 184.
8. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Знание, 1980. – 218 с.
10. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: ИЦ ПКПС, 2006. – 72 с.

12. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 114 с.
13. Байденко В.И. Компетенция в профессиональном образовании / К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 14.
14. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник ИПР СПО. – М.: Наука, 2002. – С. 22 – 46.
15. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
16. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования: Учебно-методическое пособие для вузов. – 2-ое изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с.
17. Бахлова Н.А. Таксономия компетентности в системе непрерывного дизайн-образования // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2013. – № 12. – С. 47 – 53.
18. Бердник Т.О. Как стать модельером. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2000. – 288 с.
19. Бердник Т.О. Моделирование и художественное оформление одежды. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2001. – 352 с.
20. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2001. – 319 с.
21. Бердник Т.О., Неклюдова Т.П. Дизайн костюма. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2000. – 448 с.
22. Бесpalъко В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИПМО, 1995. – 210 с.

23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
24. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
25. Благотворительный фонд «Русский Силуэт». Международный конкурс молодых дизайнеров «Русский Силуэт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russian-siluet.ru/>
26. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
27. Бозаджиев В.Л. Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 6 – 10.
28. Болонский процесс: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. – М.: ИЦ ПКПС. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
29. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
30. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
31. Бундина Ю.М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 6. Том 1. – С. 92 – 97.
32. Василиско Д.И. Авторские концепции в творчестве японских дизайнеров // Известия РГСУ. – 2015. – № 19. – С. 49 – 56.
33. Васильева Т.П., Хрисанова Е.Г. Теория и практика подготовки дизайнеров костюма к проектной деятельности. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 151 с.
34. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г.

Шапошникова и др.; Под ред. А. С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

35. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

36. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 84 с.

37. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

38. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Учебное пособие. – М.: Педагогическое сообщество России, 2005. – 192 с.

39. Волгина Н.Ю. Система средств оценки развития готовности выполнять общие компетенции как инструмент подготовки специалистов среднего звена / http://www.infostrategy.ru/conf2014/tezis/3_volgina.pdf

40. Волкотруб И.Т. Основы художественного конструирования: Учебник для худож. учеб. заведений – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев: Высшая школа, 1988. – 181 с.

41. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 106 с.

42. Гегель Г.В.Ф. Сочинения в 14 тт. Том XIV. Лекции по эстетике. Книга третья. – М.: Соцэкиз, 1958. – 440 с.

43. Гмурман В.Г. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. 9-е изд., стер. – М.: Высшая школа, 2004. – 244 с.

44. Горина Г.С. Моделирование формы одежды. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1981. – 184 с.
45. Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
46. Гречов А.Г., Попова Е.Г. Выбери профессию сам. Практикум / Информационно-методические материалы для подростков. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2005. – 36 с.
47. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
48. Григорьев А.Д. Предпосылки разработки методики формирования проектного мышления студентов-дизайнеров как основного элемента профессионального дизайнерского мышления // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 50 – 57.
49. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности; Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
50. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация проблемного обучения в вузе // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2007. – № 4. – С. 6 – 12.
51. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М.: «Архитектура-С», 2004. – 286 с.
52. Дмитренко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 54 – 59.
53. Дмитренко Т.А. Профессионально ориентированные технологии // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 159 – 161.
54. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30 – 33.

55. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
56. Ермилова Д.Ю. История домов моды. – М.: Academia, 2003. – 287 с.
57. Ермилова В.В. Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие для студ. сред. проф. образования. – 4-е изд., испр. и допол. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
58. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.
59. Жук А.И., Кошель Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. – Минск: Аверсэв, 2003. – 336 с.
60. Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 154 с.
61. Жученкова С.Н. Формирование эталона модного костюма: Учеб.-метод. комплекс по спец. 05.24: Конспект лекций. – М.: МГТА им. А.Н. Косыгина, 1993. – 19 с.
62. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
63. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб-метод. пособие. – СПб.: СПБГИЭУ, 2010. – 59 с.
64. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 224 с.
65. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27).

66. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
67. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5 – 12.
68. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2005. – 159 с.
69. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
70. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессиональною образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
71. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 42 с.
72. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21 – 26.
73. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. – Вып. 3. – Том 10. – С. 361 – 365.
74. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1987. – 209 с.
75. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2000. – 434 с.

76. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – №. 1. – С. 8 – 14.
77. Искра И.С. Теоретические основы развития профессиональной компетентности студентов-дизайнеров // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 2765 – 2768.
78. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та: Флинта, 1998. – 192 с.
79. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
80. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих. 4-е издание, дополненное (утв. постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. N 37) (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/180422/#block_3271
81. Кесарева Е.А. Художественно-графический эскиз в моделировании одежды: Учеб. пособие. – Л.: ЛИСИ, 1978. – 81 с.
82. Килощенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. – СПб.: СПГУТ, 2001. – 192 с.
83. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
84. Козлов Н.И. Пластика как один из определяющих компонентов в создании художественного образа. – СПб.: Композитор, 2006. – 19 с.
85. Козлова Т.В. Художественное проектирование костюма. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1982. – 144 с.
86. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 57 – 61.

87. Композиция костюма: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Гусейнов, В.В. Ермилова, Д.Ю. Ермилова и др. – М.: Академия, 2003. – 432 с.
88. Кондратюк А.И. Психологические особенности динамики познавательных интересов учащихся. Дисс. канд. психол. наук. Киев, 1991.
89. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6.
90. Кравченко Ю.О. К проблеме формирования учебной мотивации студентов / Психология в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 104 – 106.
91. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
92. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
93. Кудимова Л.Н. Проектирование и моделирование коллекций одежды: Учеб. пособие для студентов спец. 2227, специализация «Моделирование одежды». – Л.: ЛИСИ, 1983. – 101 с.
94. Кузьмина О.Б. Профессиональное самосознание специалистов художественно-промышленного профиля. – М.: УРАО, 2007. – 138 с.
95. Кулешова А.А. Формирование творческой самостоятельности будущих художников-стилистов в вузе: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Кулешова Анна Александровна. – Шахты, 2013. – 189 с.
96. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
97. Лазарев Е.Н. Дизайн машин. – Л.: Машиностроение, 1988. – 256 с.
98. Лerner И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

99. Линч А., Штраусе М.Д. Изменения в моде: причины и следствия. – Минск: Гревцова Паблишер, 2009. – 280 с.
100. Липская В. М. Технологии и методы разработки концепции коллекции костюмов в процессе дизайн-проектирования // Технико-технологические проблемы сервиса. – 2014. – № 1 (27). – С. 73 – 76.
101. Лук А.Н. Мысление и творчество. – М.: Изд-во Политической литературы, 1976. – 144 с.
102. Макавеева Н.С. Основы художественного проектирования костюма: практикум. – М.: Academia, 2008. – 238 с.
103. Малышев Е. Smirnoff fashion awards 1999 [Электронный ресурс] // Академия Успеха. – 1999. – № 1. – Режим доступа: http://artel.narod.ru/au/magazines/01_13.htm
104. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
105. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.
106. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и общении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
107. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
108. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46 – 56.
109. Методика художественного конструирования. Дизайн-программа. – М.: ВНИИТЭ, 1987. – 172 с.
110. Методические рекомендации по разработке проектов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Проект – М.: ИЦ ПКПС, Президиум Координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. – 30 с.

111. Методологические проблемы творчества / Под ред. А.Н. Лошилина, Н.П. Французовой. – М.: РГО, 2003. – 158 с.
112. Мещанинов А. О нормативной базе образования в сфере дизайна // Ректор вуза. – 2009. – № 6. – С. 22 – 27.
113. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
114. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; МПСИ, 1998. – 200 с.
115. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Academia, 2005. – 432 с.
116. Московская школа дизайна: Опыт подгот. специалистов в Моск. высш. худож.-пром. уч-ще (б. Строгановском) [Е. С. Аверина и др.]. – М.: ВНИИТЭ, 1991. – 180 с.
117. Муртазина С.А. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2012. – 24 с.
118. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20 – 27.
119. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61 – 64.
120. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
121. Новикова Я.В. Пропедевтический подход к многоуровневой подготовке дизайнеров // Вестник новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – С. 41–43.
122. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

123. Образцов П.И. Методология, методы и методика педагогического исследования: Учебное пособие. – Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2016. – 134 с.
124. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования: Учебное пособие. – СПб.: ИД «Питер», 2004. – 268 с.
125. Орлова Л.В. Азбука моды. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
126. Основы теории проектирования костюма: Учеб. для вузов / Под ред. Т.В. Козловой. – М.: Легпромбытиздат, 1988. – 352 с.
127. Официальный сайт Volvo-Неделя Моды в Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fashionweek.ru/missiya.html>
128. Пармон Ф.М. Композиция костюма: Учебник для вузов. – М.: Легпромбытиздат, 1997 – 318 с.
129. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
130. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
131. Педагогика и psychology высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 544 с.
132. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
133. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
134. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

135. Петров А.Ю. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Альма Матер. – 2005. – № 2. – С. 54 – 60.
136. Петушкина Г.И. Проектирование костюма: Учебник для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
137. Пидкастый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
138. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
139. Положение о международном конкурсе молодых дизайнеров «Адмиралтейская игла» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://igladesign.ru/okonkurse.html>
140. Полонский В.М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике. – М.: ИТОиП РАО, 2001. – 128 с.
141. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
142. Проблемы дизайна в костюме: Межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГТА им. А.Н. Косыгина, 1992. – 80 с.
143. Проблемы дизайна костюма и пути их исследования: Сб. науч. тр. каф. «Дизайн костюма» / Под общ. ред. Г.М. Гусейнова. – М.: ГАСБУ, 1997. – 168 с.
144. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с.
145. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
146. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М., 2002. – 385 с.

147. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.
148. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
149. Разработка терминологического аппарата дизайна / Отв. ред. Г.Л. Демосфенова. – М.: ВНИИТЭ, 1982. – 119 с.
150. Русакова Т.Г., Габдрахманова Е.В. Производственная практика как фактор формирования профессиональных компетенций дизайнеров на этапе обучения в бакалавриате // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/tu/article/view?id=17737> (дата обращения: 12.06.2016).
151. Сальников Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 3 – 11.
152. Самбуров Э. А. Социальное моделирование, прогнозирование и проектирование: курс лекций. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 173 с.
153. Сафина Л.А. Влияние психолого-педагогических условий на эффективность образовательного процесса в области дизайна // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2012. – № 11. – Том 8. – С. 121 – 123.
154. Сафина Л.А., Тухбатуллина Л.М., Хамматова В.В. Дизайн костюма: учеб. пособие для вузов по спец. 052400 «Дизайн». – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2006. – 391 с.
155. Селевко Г.С. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143.
156. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
157. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – Волгоград: ВГПУ, 2005. – 72 с.

158. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
159. Системно-структурный анализ формообразования в дизайне костюма. Методические рекомендации для выполнения лабораторных и самостоятельных работ по дисциплине «Научные исследования в дизайне костюма» / Сост.: Н.В. Чуприна. – Киев: КНУТД, 2009. – 24 с.
160. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
161. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 151 с.
162. Словарь иностранных слов. 8-е издание, стереотипное. – М. Русский язык, 1981. – 624 с.
163. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Научно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
164. Современный эксперимент: подготовка, проведение, анализ результатов / В.Г. Блохин, О.П. Глудкин, А.И. Гуров, М.А. Харин. – М.: Радио и связь, 1997. – 232 с.
165. Соколова-Сербская Л.А., Субочева М.Л. Костюм: история и современность: практикум. – М.: Академия, 2008. – 124 с.
166. Соловьев А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2010. – 23 с.
167. Степучев Р.А. Костюмографика: учеб. пособие. – М.: Academia, 2008. – 285 с.
168. Степучев Р.А. Проблемы костюма как семиотической системы в коммуникации человеческого общения: Конспект лекций. – М.: МГТА им. А.Н. Косыгина, 1991. – 68 с.

169. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
170. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – М.: ИЦ ПКПС, 2006 – 72 с.
171. Талант – величина очевидная (Рекомендации участникам конкурса «Русский Силуэт») // <http://russian-siluet.ru/contest/583>
172. Тангейт М. Построение бренда в сфере моды: от Armani до Zara. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 291 с.
173. Тарасова О.П., Яньшина М.М. Формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера в учебно-профессиональной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 5 (166). – С. 210 – 215.
174. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 17 с.
175. Тихонова Т. П. Формирование дидактического модуля при подготовке специалистов «Дизайн костюма» // Швейная промышленность. – 2008. – № 2. – С. 11 – 12.
176. Топалов М.Н. Социальные аспекты моды: мода и цивилизация. – М.: ИС, 1991. – 46 с.
177. Торшина И.Б. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Курск, 2002. – 20 с.
178. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 170 с.
179. Тухбатуллина Л.М. Формирование профессиональной компетенции дизайнеров с использованием метода проектов // Известия

Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – № 6. – Том 9. – С. 105 – 110.

180. Тэтхем К., Симен Д. Дизайн в моде: моделирование одежды. – М.: РИПОЛ Классик, 2000. – 143 с.

181. Уман А.И. Формирование содержания образования: современная интерпретация // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 83 – 88.

182. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве. – М.: Астрель, 2006. – 239 с.

183. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 780): [Электронный ресурс] / Справочно-информационная система «Гарант». – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/197543/paragraph/1827:1>

184. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург-Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. – 266 с.

185. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41.

186. Фролова С.В. Формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста дизайнера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2003. – 22 с.

187. Художественное проектирование: учебное пособие / Под ред. Б.В. Нешумова и Е.Д. Щедрина. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.

188. Художественное проектирование костюма: учеб.-метод. пособие по выполнению выпускной квалификационной работы / Сост. В.В. Вакуленко, Н.Д. Завражных, Г.Г. Морозов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 72 с.
189. Червонная М.А. Концептуальный дизайн // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. – 2012. – № 2. – С. 164 – 174.
190. Черемных А.И. Основы художественного конструирования женской одежды. – М.: Легкая индустрия, 1977. – 144 с.
191. Шашкина М.Б., Семина Е.А. Кластер профессионально-профильных компетенций как комплекс требований к результату математической подготовки будущего учителя математики в вузе // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12949>
192. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41 – 48.
193. Шкиль О.С. Этапы и задачи профессиональной деятельности дизайнеров // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2. – С. 314 – 317.
194. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М., Л.: Наука, 1966. – 302 с.
195. Щеглов А.В. Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров средствами объемно-пространственной композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тула, 2012. – 21 с.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА"
ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

Кафедра «Дизайн»

Ковешников Павел Алексеевич
54.03.01-2016-4-о Б1.13

**РАЗРАБОТКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА
В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА**

Рабочая программа модуля
по учебной дисциплине «Проектирование в дизайне костюма»

Направление подготовки 54.03.01 Дизайн
Квалификация бакалавр
Тип образовательной программы Академический бакалавриат

Орел 2016

Автор старший преподаватель Ковешников П. А. _____
Рецензент к.п.н., доцент Шитикова И.Б., _____

Рабочая программа предназначена для студентов направления
подготовки 54.03.01 Дизайн, обучающихся по очной форме обучения.

Рабочая программа обсуждена на заседании кафедры
«Дизайн»

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Зав. кафедрой д.п.н., профессор, Ковешникова Е. Н. _____

Рабочая программа согласована с УМС художественно-графического
факультета

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Председатель УМС, доцент Шульгин М.М. _____

Рабочая программа утверждена УМС художественно-графического
факультета

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Председатель УМС доцент Шульгин М.М. _____

Содержание

Введение

- 1 Цели освоения учебной дисциплины (модуля)
- 2 Место дисциплины (модуля) в структуре ООП
- 3 Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения учебной дисциплины (модуля)
- 4 Структура учебной дисциплины (модуля) и распределение ее трудоемкости
- 5 Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)
- 6 Самостоятельная работа студентов
- 7 Оценочные средства для текущего и рубежного контроля успеваемости
- 8 Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебной дисциплины (модуля)
- 9 Рекомендуемая литература
 - 9.1 Основная литература
 - 9.2 Дополнительная литература

Введение

Общая трудоемкость модуля «Разработка художественного образа в дизайне костюма» составляет 2 зачетных единицы, 96 часов

Модуль учебной дисциплины состоит из теоретических и большой части практических занятий. Освоение данного модуля направлено на формирование у студентов навыков проведения предпроектных исследований, анализа аналогов, на основе которых затем вырабатывается творческая концепция. Этую концепцию студенты впоследствии должны воплотить, сначала в образе, затем на бумаге при создании эскиза, а потом - в модели или коллекции.

Источники создания художественного образа костюма весьма разнообразны: ими могут быть явления природы, события общественной жизни, художественные произведения литературы и искусства, исторические, народные и национальные костюмы, музыка, хореография и т.п. Часто источниками творчества становятся произведения архитектуры, инженерные сооружения, предметы материальной культуры и декоративно-прикладного искусства (металл, керамика, стекло, дерево, пластик). Особое место в творчестве дизайнера занимают формы живой природы (бионика). Традиционными творческими источниками являются костюмы различных исторических эпох, различных десятилетий XX века, так называемая ретро мода».

Тем не менее, алгоритм разработки художественного образа в дизайне костюма остается неизменным при использовании любого из названных творческих источников.

Первый этап – сбор первичного материала. На этом этапе студент должен изучить источник творчества – какое-либо явление реальной действительности, осуществить отбор его наиболее характерных, важных свойств и признаков. При этом второстепенные свойства и признаки, не имеющие существенного значения при создании правильного образа творческого источника, опускаются, отбрасываются. Одновременно осуществляется наработка первичного материала: натурные зарисовки, наброски, копии творческих источников с возможно более точной передачей характера, рисунка, цвета, фактуры и т.д. При этом необходимо добиваться понимания внутренней логики построения объекта, взаимосвязи форм, линий, фактур, цветовых сочетаний. Надо выявить основные пропорции, ритмы, за счет которых создается выразительность и цельность изучаемого объекта. Процесс сбора первичного материала создает благоприятные условия для возникновения самостоятельных мыслей и может стать источником оригинальных ассоциаций и замыслов.

Второй этап – создание фор-эскиза. Фор-эскиз – это первоначальный эскиз (набросок идеи, формы, крошки), в котором отображается либо вся форма в силуэтном решении, либо ее фрагмент. Как правило, фор-эскиз является рисунком силуэтного решения формы костюма. Это выражение

первоначальной мысли о форме костюма, в которой, однако, определяются пропорции и ритм фрагментов и членений силуэта, а также замысел формы костюма, первоначальная фиксация чувственного осмысления формы. Сделанный непосредственно, живо, без привязки к какому-либо конкретному материалу, фор-эскиз служит для выражения найденных объемов, линий и колорита.

Третий этап – творческий эскиз. Это разработка на бумаге композиционной формы костюма. Творческий эскиз отличается от фор-эскиза большим размером, более подробной прорисовкой формы, пропорций, выявлением линий и форм с целью обнаружения их выразительности. В творческом эскизе предусматривается проработка цветового решения костюма, его материального воплощения. В этом эскизе частично намечается конструктивное решение. Назначение творческого эскиза – не только выразить основную мысль, но и рассказать о ней, о ее воплощении в материале и о том, как костюм выглядит на человеке.

1 Цели освоения учебной дисциплины (модуля)

Целью настоящего учебного модуля», в соответствии с требованиями ФГОС ВО, является получение навыков разработки проектной идеи, основанной на концептуальном творческом подходе к решению дизайнерской задачи; развитие образного творческого мышления, фантазии, творческих способностей и художественного вкуса студентов; ассоциативного мышления, логического мышления, цельности восприятия.

В результате изучения модуля у студентов формируются следующие компетенции:

владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

стремиться к саморазвитию, повышению квалификации, мастерства (ОК-6);

уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути самосовершенствования (ОК-7);

осознавать социальную значимость своей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);

разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерских задач; знать и использовать возможные приемы гармонизации форм, структур, композиционных решений (ПК-3);

анализирует и определяет требования к дизайн-проекту, выдвигает, обосновывает и реализует свои проектные предложения в материале, способен обеспечивать внедрения проектов и образцов в производство, рассчитывать и организовывать художественно-технологические процессы изготовления изделий (ПК-4).

2 Место дисциплины (модуля) в структуре ООП

Дисциплина «Проектирование в дизайне костюма» является ведущей профилирующей дисциплиной, определяющей все основы деятельности будущего дизайнера костюма.

Изучение закономерностей проектирования костюма помогает грамотно проектировать новые образцы промышленной продукции с помощью анализа основных закономерностей развития дизайна в теоретических, исторических, культурных, технологических, творческих и прочих аспектах. Курс имеет большое значение для развития образного мышления студентов, подготовки их к самостоятельной творческой работе.

Для успешного освоения курса студенты должны владеть знаниями, полученными при изучении дисциплин: «Живопись», «Рисунок», «Основы композиции», «Пропедевтика (основы композиции в дизайне одежды)», «История костюма», «Начертательная геометрия и технический рисунок», «История культуры и искусства», «Скульптура и пластическое моделирование», «Цветоведение и колористика».

На компетенциях, формируемых дисциплиной «Проектирование костюма», базируются дисциплины: «Выполнение проекта в материале», «Основы теории и методологии дизайн-проектирования», «Проектная графика», выполнение курсовых работ и подготовка выпускной квалификационной работы.

3 Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения учебной дисциплины (модуля)

В результате освоения дисциплины и формирования соответствующих компетенций обучающийся должен:

знать:

1. теоретические и методологические принципы проектирования в дизайне;
2. специфику изобразительных средств в дизайне, подходы и средства дизайн-проектирования;
3. технологию и этапы процесса проектирования;
4. закономерности развития моды;
5. основные направления моды (модные тенденции);

уметь:

1. анализировать проектную проблему и ставить проектные задачи;
2. решать проектные задачи;
3. генерировать проектные идеи;
4. разрабатывать проектную концепцию;
5. выявлять содержательное, образное начало объекта проектирования;

6. добиваться выразительности и точности образа;
7. выбирать графические средства в соответствии с тематикой и задачами проекта;
8. выполнять эскизы в соответствии с тематикой и задачами проекта;
9. создавать целостную композицию на плоскости, в объеме и пространстве, применяя известные способы построения и формообразования, реализовывать творческие идеи в макете;
10. формулировать свой творческий замысел и аргументировано излагать идею.

владеть:

1. проектными методами и приемами формирования дизайн-объекта;
2. методами предпроектного анализа, генерирования идей, выдвижения дизайн-концепции, проектного анализа и принципами гармонизации проектных решений;
3. приемами передачи творческого художественного замысла;
4. приемами объемного и графического моделирования формы объекта, принципами и приемами реализации содержательного, эмоционально-образного начала в художественно-конструкторских решениях объекта проектирования.

4 Структура учебной дисциплины (модуля) и распределение ее трудоемкости

Таблица 1 – Структура дисциплины и распределение часов

Виды учебной работы	Всего, кол.		За 6 семестр, кол.	
	часов	занятий	часов	занятий
1	2	3	4	5
1 Аудиторные занятия, всего	60	30	60	30
Лекции (лек.)	4	2	4	2
в т.ч. в интерактивной форме			0(0)	
Практические занятия (пр.)	56	28	56	28
в т.ч. в интерактивной форме			0(0)	
2 Самостоятельная работа	36		36	
2.1 Обязательная самостоятельная работа студентов (ОСРС)	36		36	
2.2 Контролируемая самостоятельная работа студентов (КСРС)	0		0	
3 Промежуточный контроль (вид)			Модульный контроль (итоговый просмотр)	
Общая трудоемкость в часах/зач.ед.	96/2		96/2	

5 Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)

Таблица 2 – Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)

Учебная неделя	Вид и № занятия	Тема занятия	№ компетенции	№ рекомендуемой литературы	Аудиторная работа			Самостоятельная работа			Итого баллов
					часы	Баллы	форма контроля	часы	Баллы	форма контроля	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	лек №1	Лекция 1: Образно-ассоциативный подход в творчестве дизайнера Изучаемые вопросы: 1. Понятие художественного образа 2. Роль художественного образа в проектировании современного костюма 3. Проектный образ	ОК-1; ОК-6; ОК-7; ОК-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	3	0	1		3	
	лек №2	Лекция 2: Творческие источники для проектирования костюма Изучаемые вопросы: 1. Принципы трансформации творческих источников в костюмные формы 2. Алгоритмы трансформации творческих источников в процессе проектирования костюма	ОК-1; ОК-6; ОК-7; ОК-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	3	0	1		3	

	пр №1-2	Вводное практическое занятие. Выдача задания	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5, 6	4	3			2		3
	пр №3-10	Сбор первичного материала. Изучение источника творчества. Изучение аналогов. Знакомство с творчеством современных дизайнеров. Изучение модных тенденций текущего сезона.	ПК-3; ПК-4		16	16	8				24
	пр №11	Используя натурные зарисовки, выполнить фор-эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: предметный мир. Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
	пр №12	Используя натурные зарисовки, выполнить фор-эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: живая природа (животные). Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
	пр №13	Используя натурные зарисовки, выполнить фор-эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: живая природа (растения). Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4		2	2	1		2		3
	пр №14	Используя натурные зарисовки, выполнить фор-эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: неживая природа.	ПК-3; ПК-4		2	2	1		2		3

		Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.									
пр №15		Используя натурные зарисовки, выполнить фор- эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: живопись. Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
пр №16		Используя натурные зарисовки, выполнить фор- эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: архитектура. Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
пр №17		Используя натурные зарисовки, выполнить фор- эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: исторический костюм. Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
пр №18		Используя натурные зарисовки, выполнить фор- эскизы костюмов-образов по ассоциациям на тему: русский народный костюм. Материалы: тушь, перо, фломастер. Графическая подача - линеарная, линеарно- пятновая.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	2	1		2		3
пр №19-26		На основе фор-эскизов выполнить эскизы-образы	ПК-3;	1, 2,	16	16	8				24

6 Самостоятельная работа студентов

Таблица 3 – Самостоятельная работа студентов

Виды учебной работы	Всего		Семестр №2	
	часо в	баллов	часо в	баллов
1	2	3	4	5
ОСРС				
Подготовка к лекциям	6	-	6	-
Подготовка к практическим занятиям	24	-	24	-
Подготовка к промежуточному контролю	6	-	6	-
Подготовка к модульному контролю	0	-	0	-
Итого по ОСРС	36	-	36	-
КСРС				
Итого по КСРС				
Итого по факту	36		36	
<i>Итого по плану</i>	<i>36</i>	-	<i>36</i>	-

7 Оценочные средства для текущего и рубежного контроля успеваемости

Основными оценочными средствами для текущего контроля успеваемости студентов является работа студентов на практических занятиях. Также учитывается посещение студентом лекционных и практических занятий.

Обязательным условием допуска студента к модульному контролю является выполнение всех практических работ и представление их в срок в полном объеме.

Модульный контроль проводится в форме итогового просмотра.

Итоговая оценка складывается с учетом следующих показателей:

1. Средняя оценка работы студента по этапам, на каждом из которых учитывается степень его понимания проблемы и убедительность графических средств, употребленных для раскрытия этой проблемы;

2. Оценка общего уровня разработки. Подача законченного эскиза модели должна соответствовать определенным требованиям: рисунок должен быть выразительным; четким по форме и линиям; выполнен в определенном масштабе, так, чтобы были соблюдены пропорции частей костюма и фигуры человека.

3. Оценка качества исполнения эскиза, т.е. уровня профессионального исполнительского мастерства. Размещение фигуры на листе бумаги (композиция листа), изображение частей фигуры человека (лицо, руки, ноги и др.) должно быть выполнено в современной манере. Эскизное выражение

проекта модели одежды наиболее полно, образно отражает замысел художника.

8 Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебной дисциплины (модуля)

Учебно-методическое обеспечение учебной дисциплины

Ковешников П.А. Проектирование. Методические указания по выполнению курсового проекта. Дисциплина «Проектирование». Направление 54.03.01 «Дизайн» (профиль «Дизайн костюма»). – Орел: ПГУ, 2015. – 30 с.

Информационное обеспечение учебной дисциплины

Сайт artdeadline.ru: Арт-конкурсы в России и мире и другие возможности для художников визуальных искусств [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://artdeadline.ru/tag/modeler>;

Сайт [Blog-modra](http://www.blog-modra.ru/2015/08/modnie-tendentsii-osen-2015-2016-foto.html), посвященный моде и модной одежде [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.blog-modra.ru/2015/08/modnie-tendentsii-osen-2015-2016-foto.html>;

Сайт [NameWoman](http://www.namewoman.ru/modnie-tendentsii) с модными тенденциями [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.namewoman.ru/modnie-tendentsii>.

Материально-техническое обеспечение учебной дисциплины

Лекционные занятия проводятся в специализированных компьютерных классах. Аудитории должны быть оснащены мультимедийным оборудованием и диапроектором.

Классы для практических занятий должны быть оборудованы столами с горизонтальными столешницами. В качестве наглядных пособий на практических занятиях используется методический фонд кафедры.

При подготовке работ используются программы: Power Point Presentation, AutoCAD, 3D Max, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Reader, Microsoft Word (или другой текстовой редактор) и др.

9 Рекомендуемая литература

9.1 Основная литература

1. Андросова Э.М. Основы художественного проектирования костюма: Учебное пособие. – Челябинск: Издательский дом «Медиа-Принт», 2014. – 184 с.

2. Ермилова В.В. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие / В.В. Ермилова, Д.Ю. Ермилова. – 4-е изд., испр. и допол. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 224 с.

9.2 Дополнительная литература

3. Килошенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. – СПб.: СПГУТ, 2001. – 192 с.
4. Ковешников П.А. Проектирование. Методические указания по выполнению курсового проекта. Дисциплина «Проектирование». Направление 54.03.01 «Дизайн» (профиль «Дизайн костюма»). – Орел: ПГУ, 2015. – 30 с.
5. Линч А. Изменения в моде: причины и следствия /Аннет Линч, Митчелл Д. Штраусе; перевела с англ. А.М. Гольдина; науч. ред. А.В. Лебсак-Клейман. – Минск: Гревцов Паблишер, 2009. – 280 с.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА"
ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

Кафедра «Дизайн»

Ковешников Павел Алексеевич

54.03.01-2014-4-о ФТД.1

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ АВТОРСКИХ КОЛЛЕКЦИЙ
В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА**

Рабочая программа учебной дисциплины (модуля)

Направление подготовки 54.03.01 Дизайн

Квалификация бакалавр

Тип образовательной программы Академический бакалавриат

Орел 2016

Автор старший преподаватель Ковешников П. А. _____
Рецензент к.п.н., доцент Шитикова И.Б., _____

Рабочая программа предназначена для студентов направления подготовки 54.03.01 Дизайн, обучающихся по очной форме обучения.

Рабочая программа обсуждена на заседании кафедры
«Дизайн»

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Зав. кафедрой д.п.н., профессор, Ковешникова Е. Н. _____

Рабочая программа согласована с УМС художественно-графического
факультета

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Председатель УМС, доцент Шульгин М.М. _____

Рабочая программа утверждена УМС художественно-графического
факультета

Протокол № ____ от « ____ » ____ г.
Председатель УМС доцент Шульгин М.М. _____

Содержание

Введение

- 1 Цели освоения учебной дисциплины (модуля)
- 2 Место дисциплины (модуля) в структуре ООП
- 3 Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения учебной дисциплины (модуля)
- 4 Структура учебной дисциплины (модуля) и распределение ее трудоемкости
- 5 Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)
- 6 Самостоятельная работа студентов
- 7 Оценочные средства для текущего и рубежного контроля успеваемости
- 8 Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебной дисциплины (модуля)
- 9 Рекомендуемая литература
 - 9.1 Основная литература
 - 9.2 Дополнительная литература

Введение

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы, 72 часа.

Предметом изучения дисциплины «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» является творческий процесс создания новых моделей одежды и других элементов костюма с учетом их назначения, окружающей обстановки, внешнего и внутреннего облика человека.

Работа над проектом костюма является продолжением знаний, умений и навыков, приобретенных на занятиях по пропедевтике, рисунку, живописи, скульптуре и моделированию и др. Такая общность задач поможет работать над моделью одежды осмысленно, взвешивая каждый элемент, подчиняя всю работу стройной логической системе, которая позволяет найти целостное выразительное и неповторимое решение костюма. А для того чтобы помочь студентам более свободно оперировать изученными понятиями, необходимо подчеркивать существующие связи между предметами художественного цикла.

В ходе изучения содержания курса должны развиваться творческие способности студентов, свойства личности, составляющие структурную основу профессиональной деятельности. К ним относятся пространственные представления и пространственной мышление, анализ формы в ходе активной практической деятельности, пространственное, творческое воображение, произвольное оперировании с различными образами в ходе выполнения творческих заданий, а также способности к конструированию. Такие свойства личности развиваются при приобретении следующих практических умений: умения анализировать и синтезировать абстрактные и конкретные признаки объекта при соотнесении общих композиционных принципов с конкретными закономерностями формообразования костюма; это и целенаправленность действий, которая совершенствуется с умением добиться соответствия замысла его воплощению; это и умение создавать индивидуальный образ, отвечающий поставленной задаче.

С другой стороны, интенсивное освоение будущими дизайнераами костюма возможностей современной техники и технологии, включение их в свою творческую палитру приведет к росту свободы творчества дизайнера, в том числе в вопросах формообразования.

Таким образом, дисциплина «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» должна способствовать формированию профессиональной компетентности и проектной культуре у будущих дизайнёров, способных на высоком уровне осуществлять свою профессиональную деятельность, и подготовить их к дипломному проектированию.

1 Цели освоения учебной дисциплины (модуля)

Главной задачей спецкурса является углубленное изучение всех стадий проектного процесса – от создания художественной концепции до готовой коллекции.

Целью этой работы является формирование творческой самостоятельности студентов в процессе выполнения учебных заданий, максимально воссоздающих контекст их будущей профессиональной деятельности.

В результате изучения дисциплины «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» у студентов формируются следующие компетенции:

владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

стремиться к саморазвитию, повышению квалификации, мастерства (ОК-6);

уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути самосовершенствования (ОК-7);

осознавать социальную значимость своей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);

разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерских задач; знать и использовать возможные приемы гармонизации форм, структур, композиционных решений (ПК-3);

анализирует и определяет требования к дизайн-проекту, выдвигает, обосновывает и реализует свои проектные предложения в материале, способен обеспечивать внедрения проектов и образцов в производство, рассчитывать и организовывать художественно-технологические процессы изготовления изделий (ПК-4).

2 Место дисциплины (модуля) в структуре ООП

Дисциплина «Проектирование авторских коллекций в дизайне костюма» входит в состав факультативной части ФТД. 1 ФГОС по направлению подготовки 54.03.01.а Дизайн (квалификация (степень) «Академический бакалавр»).

Успешное усвоение данного курса обеспечивается базовыми знаниями, умениями и навыками, сформированными в процессе изучения дисциплин «Академический рисунок», «Академическая живопись», «Основы композиции», «Цветоведение и колористика» вариативной части общепрофессионального цикла Б.2. ФГОС по направлению подготовки 54.03.01.а Дизайн (квалификация (степень) «Академический бакалавр»).

Изучение данной дисциплины закладывает необходимый теоретический и практический фундамент для усвоения дисциплин базовой части профессионального цикла Б.3 ФГОС «Проектирование», «Проектная графика», «Выполнение проекта в материале», «Организация проектной деятельности» и выполнения выпускной квалификационной работы.

3 Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения учебной дисциплины (модуля)

В результате освоения дисциплины и формирования соответствующих компетенций обучающийся должен:

знатъ:

1. теоретические и методологические принципы проектирования в дизайне;
2. специфику изобразительных средств в дизайне, подходы и средства дизайн-проектирования;
3. технологию и этапы процесса проектирования;
4. закономерности развития моды;
5. основные направления моды (модные тенденции);

уметь:

1. анализировать проектную проблему и ставить проектные задачи;
2. решать проектные задачи;
3. генерировать проектные идеи;
4. разрабатывать проектную концепцию;
5. выявлять содержательное, образное начало объекта проектирования;
6. добиваться выразительности и точности образа;
7. выбирать графические средства в соответствии с тематикой и задачами проекта;
8. выполнять эскизы в соответствии с тематикой и задачами проекта;
9. создавать целостную композицию на плоскости, в объеме и пространстве, применяя известные способы построения и формообразования, реализовывать творческие идеи в макете;
10. формулировать свой творческий замысел и аргументировано излагать идею.

владеть:

1. проектными методами и приемами формирования дизайн-объекта;
2. методами предпроектного анализа, генерирования идей, выдвижения дизайн-концепции, проектного анализа и принципами гармонизации проектных решений;

3. приемами передачи творческого художественного замысла;
 4. приемами объемного и графического моделирования формы объекта, принципами и приемами реализации содержательного, эмоционально-образного начала в художественно-конструкторских решениях объекта проектирования.

4 Структура учебной дисциплины (модуля) и распределение ее трудоемкости

Таблица 1 – Структура дисциплины и распределение часов

Виды учебной работы	Всего, кол.		За 6 семестр, кол.	
	часов	занятий	часов	занятий
1	2	3	4	5
1 Аудиторные занятия, всего	36	18	36	18
Лекции (лек)	12	6	12	6
в т.ч. в интерактивной форме			0(0)	
Практические занятия (пр)	24	12	24	12
в т.ч. в интерактивной форме			0(0)	
2 Самостоятельная работа	36		36	
2.1 Обязательная самостоятельная работа студентов (ОСРС)	36		36	
2.2 Контролируемая самостоятельная работа студентов (КСРС)	0		0	
3 Промежуточный контроль (вид)			Зачет	
Общая трудоемкость в часах:		72		72
Общая трудоемкость в зачетных единицах:		2		2

5 Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)

Таблица 2 – Технологическая карта учебной дисциплины (модуля)

Учебная неделя	Вид и № занятия	Тема занятия	№ компетенции	№ рекомендуемой литературы	Аудиторная работа			Самостоятельная работа			Итого баллов
					часы	Баллы	форма контроля	часы	Баллы	форма контроля	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	лек №1	Лекция 1: Прогнозирование моды. Виды прогнозов и их характеристика Изучаемые вопросы: 1. Формальный и интуитивный подходы в прогнозировании в сфере дизайна. 2. Модные стандарты. Модные объекты. 3. Мода как социальная норма поведения.	ОК-1; ОК-6; ОК-7; ОК-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11
2	лек №2	Лекция 2: Конкурсы профессионального мастерства как реализация художественного проекта. Изучаемые вопросы: 1. История конкурсного движения в области фешн-индустрии. 2. Международные и российские конкурсы молодых модельеров 3. Анализ конкурсных номинаций.	ОК-1; ОК-6; ОК-7; ОК-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11

3	лек №3	Лекция 3: Проектирование авторских коллекций моделей одежды Изучаемые вопросы: 1. Типы коллекций 2. Последовательность работы над коллекциями «от кутюр» 3. Последовательность работы над коллекциями «прет а порте»	OK-1; OK-6; OK-7; OK-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11
5	лек №4	Лекция 4: Творческий этап создания коллекции моделей одежды Изучаемые вопросы: 1. Определение творческого источника коллекции 2. Анализ аналогов формообразования ассортиментного ряда проектируемой коллекции	OK-1; OK-6; OK-7; OK-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11
7	лек №5	Лекция 5: Типология (формат) демонстрации коллекции моделей одежды Изучаемые вопросы: 1. Дефиле как наиболее часто используемый формат фешн-шоу. 2. Фешн-парад (Fashion parad).	OK-1; OK-6; OK-7; OK-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11
9	лек №6	Лекция 6: Подготовка к дефиле Изучаемые вопросы: 1. Подбор и создание аксессуаров, обуви, украшений. 2. Разработка стиля прически и макияжа. 3. Разработка сценария дефиле. 4. Выбор музыкального сопровождения	OK-1; OK-6; OK-7; OK-8; ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 5	2	1,11	0		1		1,11

6	пр №1	Определение функциональных, эргономических, эксплуатационных, эстетических, социальных требований к проектируемой коллекции. Аналитический обзор модных тенденций в одежде.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5, 6	2	1,11	3,33		2		4,44
7	пр №2	Разработка концепции. Разработка фор-эскизов, творческих эскизов.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
8	пр №3	Просмотр и обсуждение эскизов. Уточнение и доработка композиционного решения модели, силуэта и формы модели, пропорций отдельных частей.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
9	пр №4	Обсуждение и уточнение технологических методов разработки моделей. Отбор, окончательная отработка и создание технических эскизов.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
10	пр №5	Составление технического описания модели. Технический проект.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
11	пр №6	Выбор методики конструирования, построение базовых основ и изготовление лекал изделий.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
12	пр №7	Превращение эскизов в выкройки и лекала.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
13	пр №8	Обсуждение и утверждение предполагаемых материалов для выполнения коллекции. Раскрой изделий из основной ткани, подготовка изделий к примерке.	ПК-3; ПК-4. 1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
14	пр №9	Примерка. Уточнение формы и пропорций модели.	ПК-3; 1, 2,	2	1,11	3,33		2		4,44

			ПК-4.	3, 4, 5							
15	пр №10	Изготовление модели в материале.	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
16	пр №11	Выбор фурнитуры и окончательная отделка изделия. Подбор и изготовление аксессуаров	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
17	пр №12	Разработка стиля прически и макияжа. Разработка сценария дефиле. Выбор музыкального сопровождения	ПК-3; ПК-4.	1, 2, 3, 4, 5	2	1,11	3,33		2		4,44
<i>Модульный контроль: форма контроля - зачет; абсолютные баллы - 0</i>								0			
<i>Итого по модулю:</i>								36	20	40	30 0 60
<i>Промежуточный контроль: зачет</i>									6		40
<i>Итого по семестру:</i>								36	20	40	36 0 100
<i>Итого по дисциплине:</i>											100

6 Самостоятельная работа студентов

Таблица 3 – Самостоятельная работа студентов

Виды учебной работы	Всего		Семестр №2	
	часо в	баллов	часо в	баллов
1	2	3	4	5
ОСРС				
Подготовка к лекциям	6	-	6	-
Подготовка к практическим занятиям	24	-	24	-
Подготовка к промежуточному контролю	6	-	6	-
Подготовка к модульному контролю	0	-	0	-
Итого по ОСРС	36	-	36	-
КСРС				
Итого по КСРС				
Итого по факту	36		36	
<i>Итого по плану</i>	<i>36</i>	-	<i>36</i>	-

7 Оценочные средства для текущего и рубежного контроля успеваемости

Основными оценочными средствами для текущего контроля успеваемости студентов является работа студентов на практических занятиях. Также учитывается посещение студентом лекционных и практических занятий.

Обязательным условием допуска студента к зачету является выполнение всех практических работ и представление в срок курсовых работ выполненных в полном объеме.

Рубежный контроль по освоении дисциплины проводится в форме зачета.

Критерии положительной оценки («зачтено»):

- культура обозначения формы (конструктивно-декоративное решение).
- профессиональное мастерство, качество исполнения образцов одежды и аксессуаров.
- целостность образного строя коллекции.
- выразительность цветового воплощения.

8 Учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебной дисциплины (модуля)

Учебно-методическое обеспечение учебной дисциплины

Ковешников П.А. Проектирование. Методические указания по выполнению курсового проекта. Дисциплина «Проектирование». Направление 54.03.01 «Дизайн» (профиль «Дизайн костюма»). – Орел: ПГУ, 2015. – 30 с.

Информационное обеспечение учебной дисциплины

Сайт artdeadline.ru: Арт-конкурсы в России и мире и другие возможности для художников визуальных искусств [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://artdeadline.ru/tag/modeler>;

Сайт Blog-modam, посвященный моде и модной одежде [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.blog-modam.ru/2015/08/modnie-tendentsii-osen-2015-2016-foto.html>;

Сайт NameWoman с модными тенденциями [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.namewoman.ru/modnie-tendentsii>.

Материально-техническое обеспечение учебной дисциплины

Для проведения практических занятий требуется специализированная швейная аудитория, оснащенная:

1. раскройным столом;
2. манекенами;
3. швейным оборудованием;
4. проектором;
5. персональным компьютером;
6. экраном.

9 Рекомендуемая литература

9.1 Основная литература

1. Андросова Э.М. Основы художественного проектирования костюма: Учебное пособие. – Челябинск: Издательский дом «Медиа-Принт», 2014. – 184 с.

2. Ермилова В.В. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие / В.В. Ермилова, Д.Ю. Ермилова. – 4-е изд., испр. и допол. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 224 с.

9.2 Дополнительная литература

3. Килошенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. – СПб.: СПГУТ, 2001. – 192 с.

4. Ковешников П.А. Проектирование. Методические указания по выполнению курсового проекта. Дисциплина «Проектирование». Направление 54.03.01 «Дизайн» (профиль «Дизайн костюма»). – Орел: ПГУ, 2015. – 30 с.

5. Линч А. Изменения в моде: причины и следствия / Аннет Линч, Митчелл Д. Штраус; перевела с англ. А.М. Гольдина; науч. ред. А.В. Лебсак-Клейман. – Минск: Гревцов Паблишер, 2009. – 280 с.



Минобрнауки России | Комитет образования и науки Курской области | Комитет по культуре Курской области | Союз дизайнеров РФ | Курское отделение Союза художников РФ | Академия имиджологии | Международная ассоциация «Союз дизайнеров» | ФГБОУ ВПО Юго-Западный государственный университет | Механико-технологический факультет | Кафедра дизайна и технологии изделий лёгкой промышленности |



БЛАГОДАРНОСТЬ

награждается

**Ковешников
Павел Алексеевич**

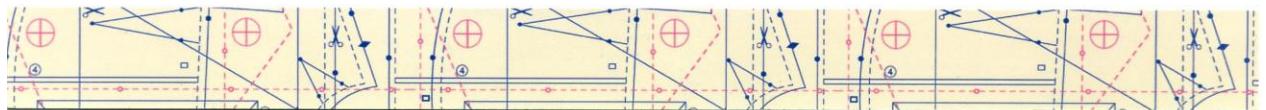
За вклад в развитие профессионального образования,
подготовку специалистов для индустрии моды и качество коллекций,
представленных на Международный конкурс дизайнеров

«САРАФАН – 2015»

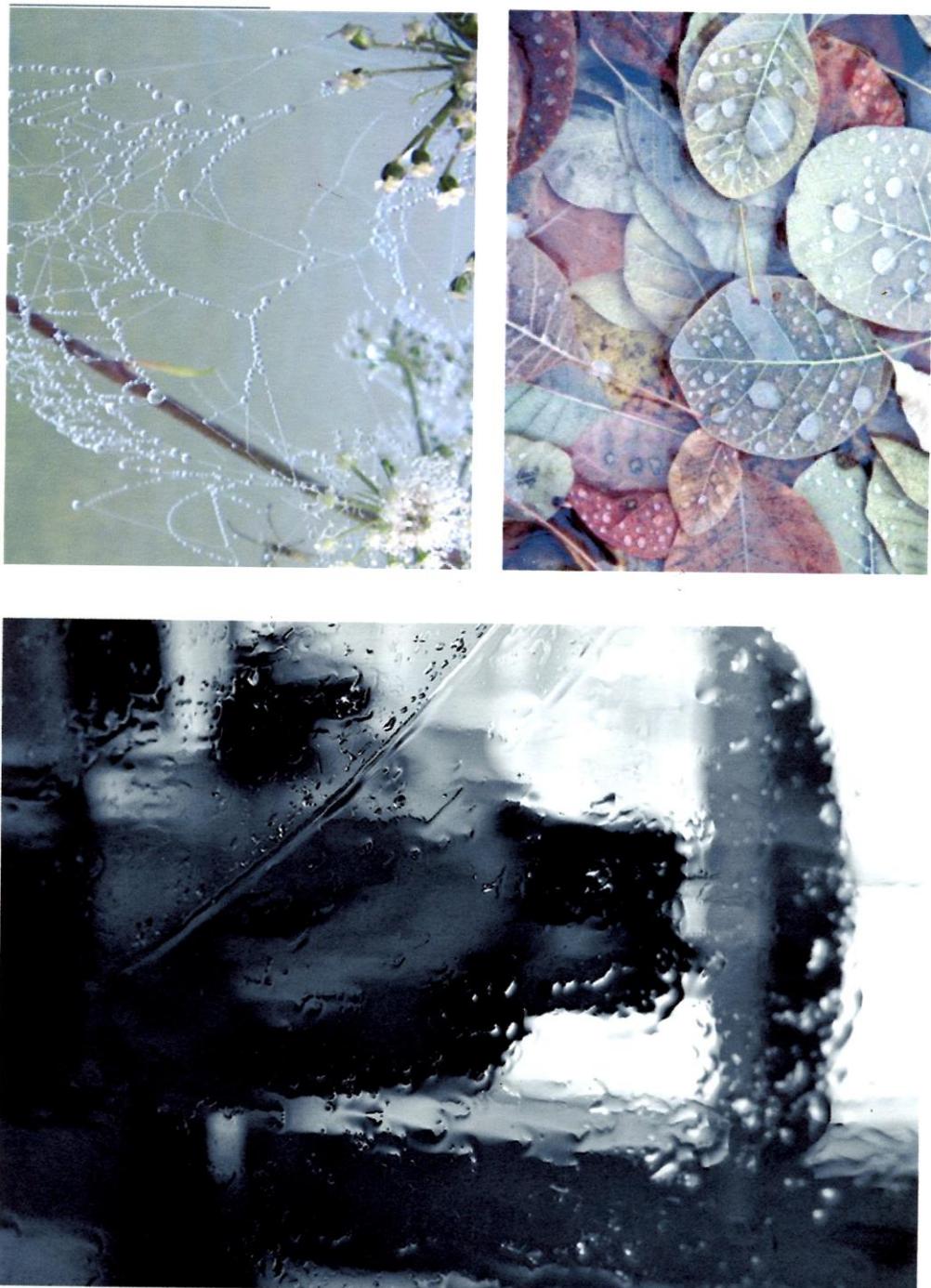
Председатель оргкомитета
Международного марафона культуры
«Диалог наций»
ректор ЮЗГУ,
доктор технических наук

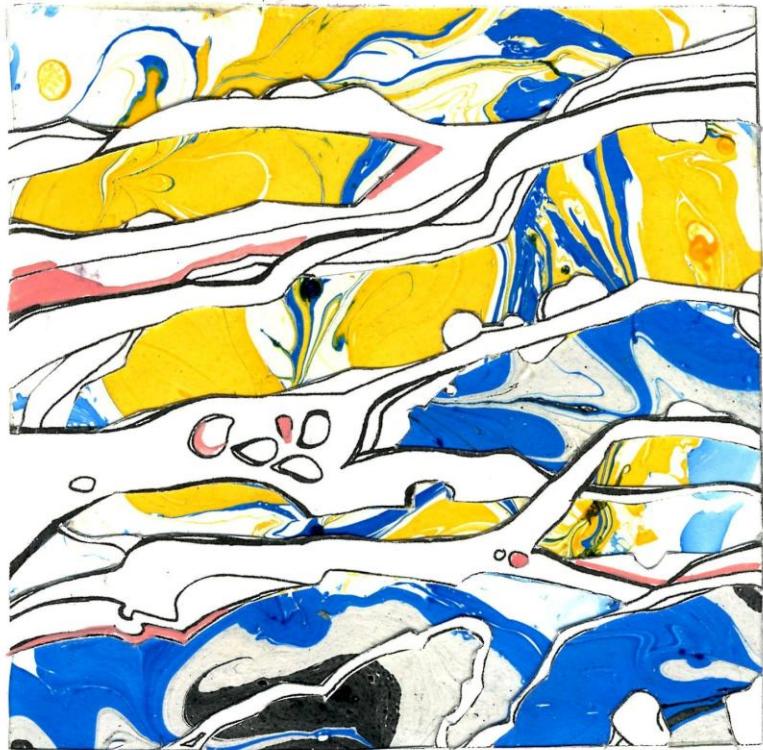


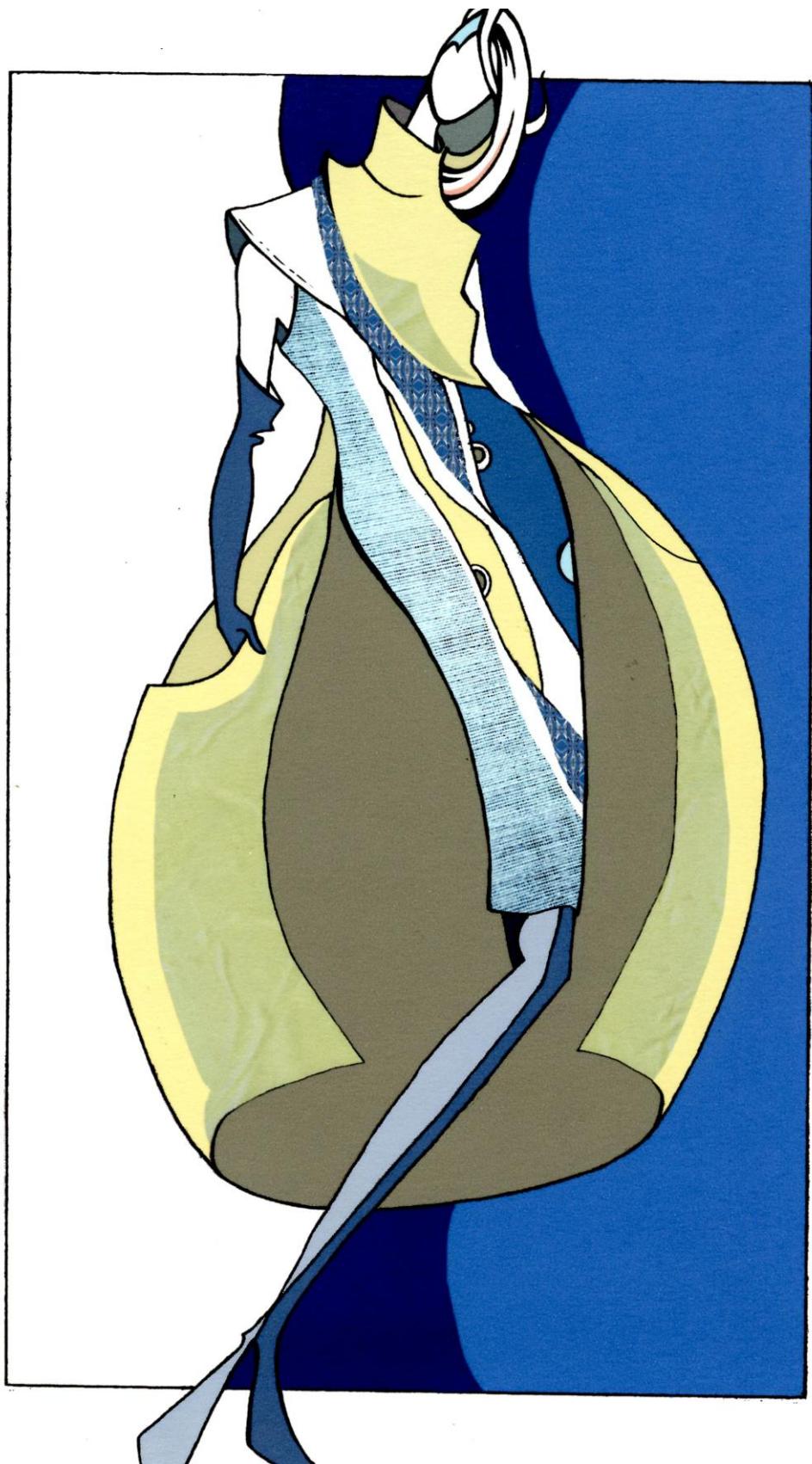
Сергей ЕМЕЛЬЯНОВ



**Природа как источники творчества для создания
авторской коллекции моделей одежды**



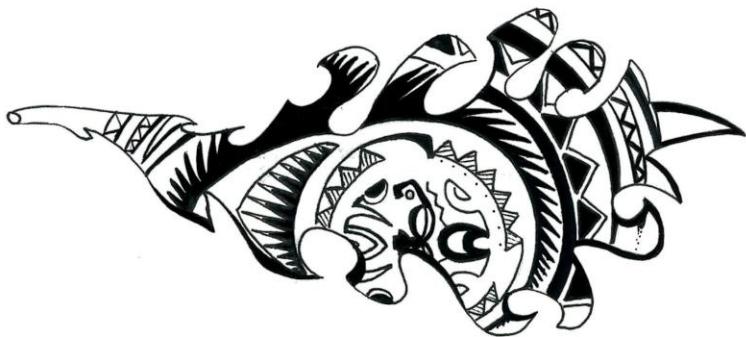


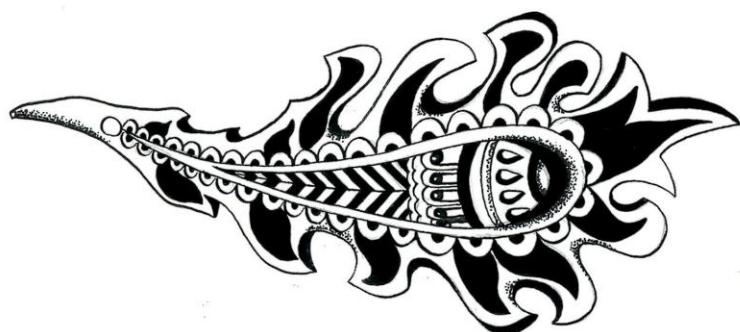
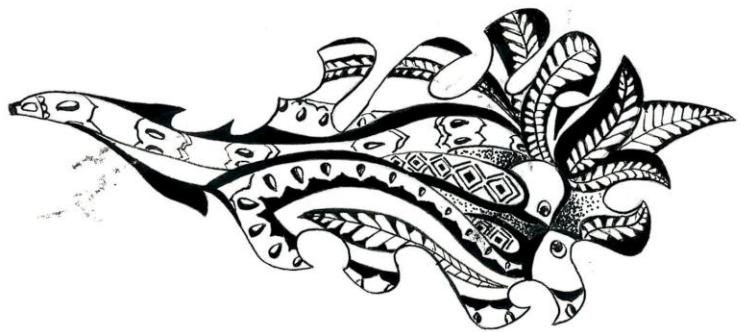


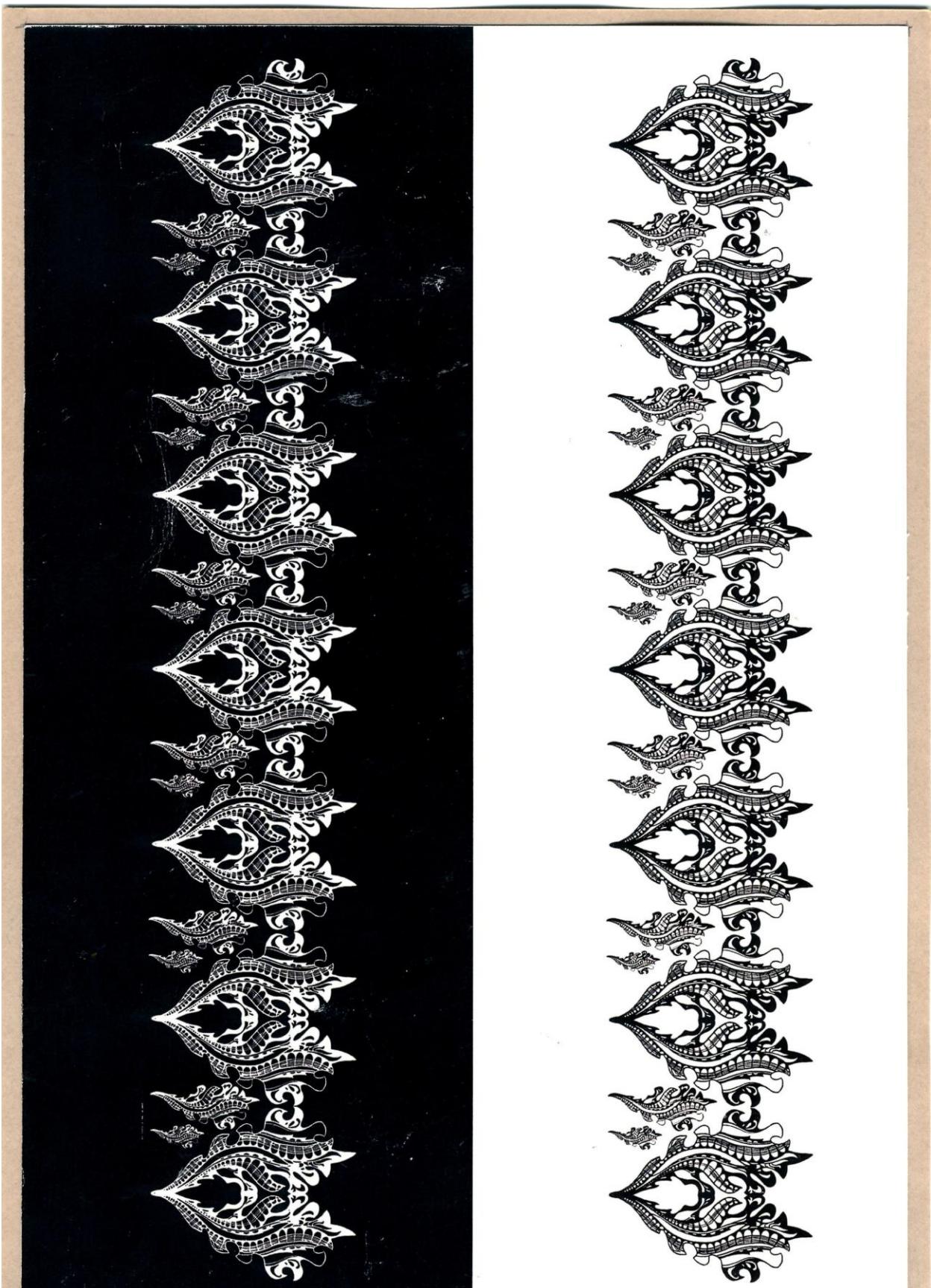


Стилизация растительного мотива и трансформация его формы в костюме













Варианты графического решения творческого эскиза моделей одежды





Задание на колористическое решение творческого эскиза авторской коллекции моделей одежды



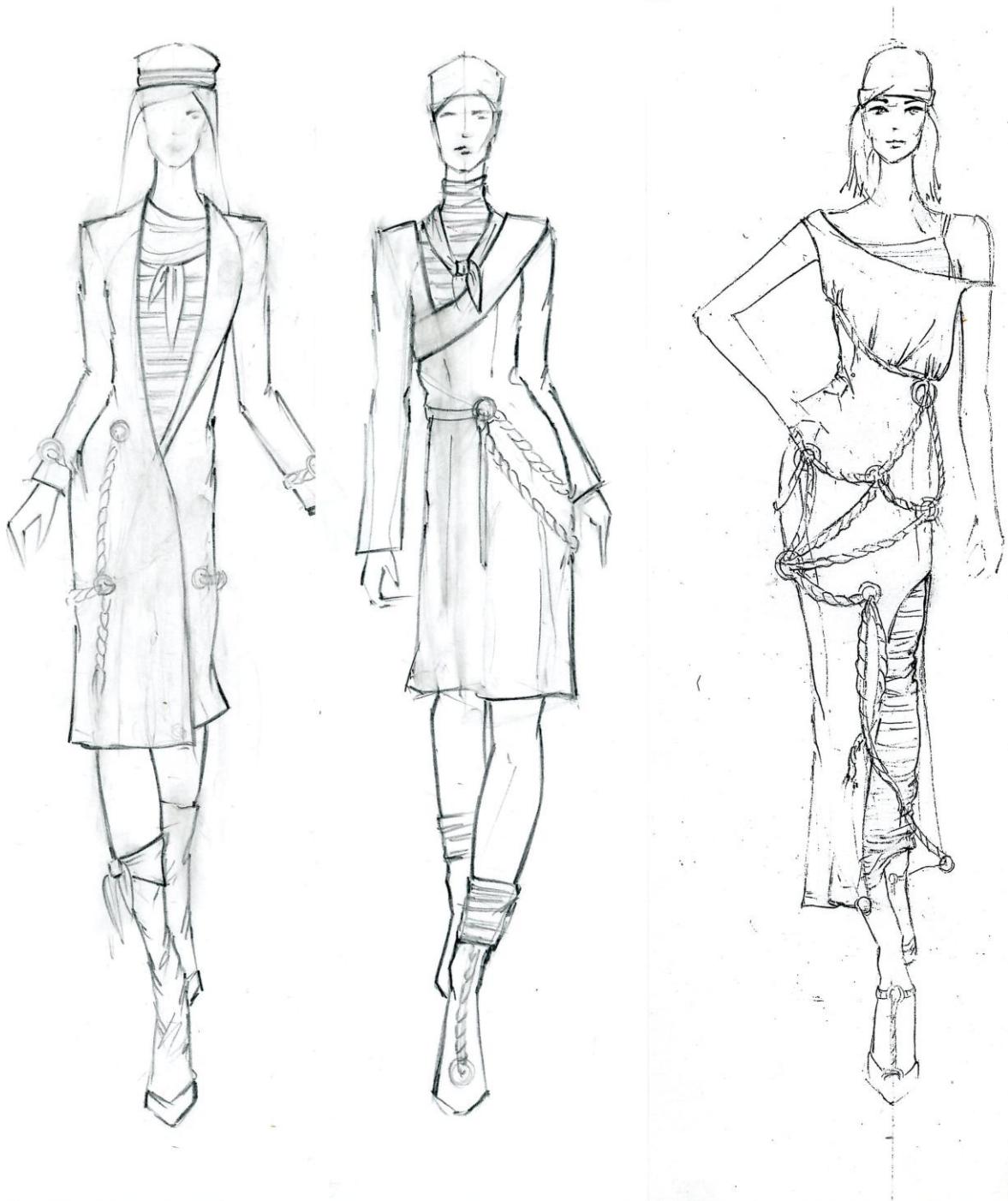








Разработка фор-эскизов авторской коллекции моделей одежды



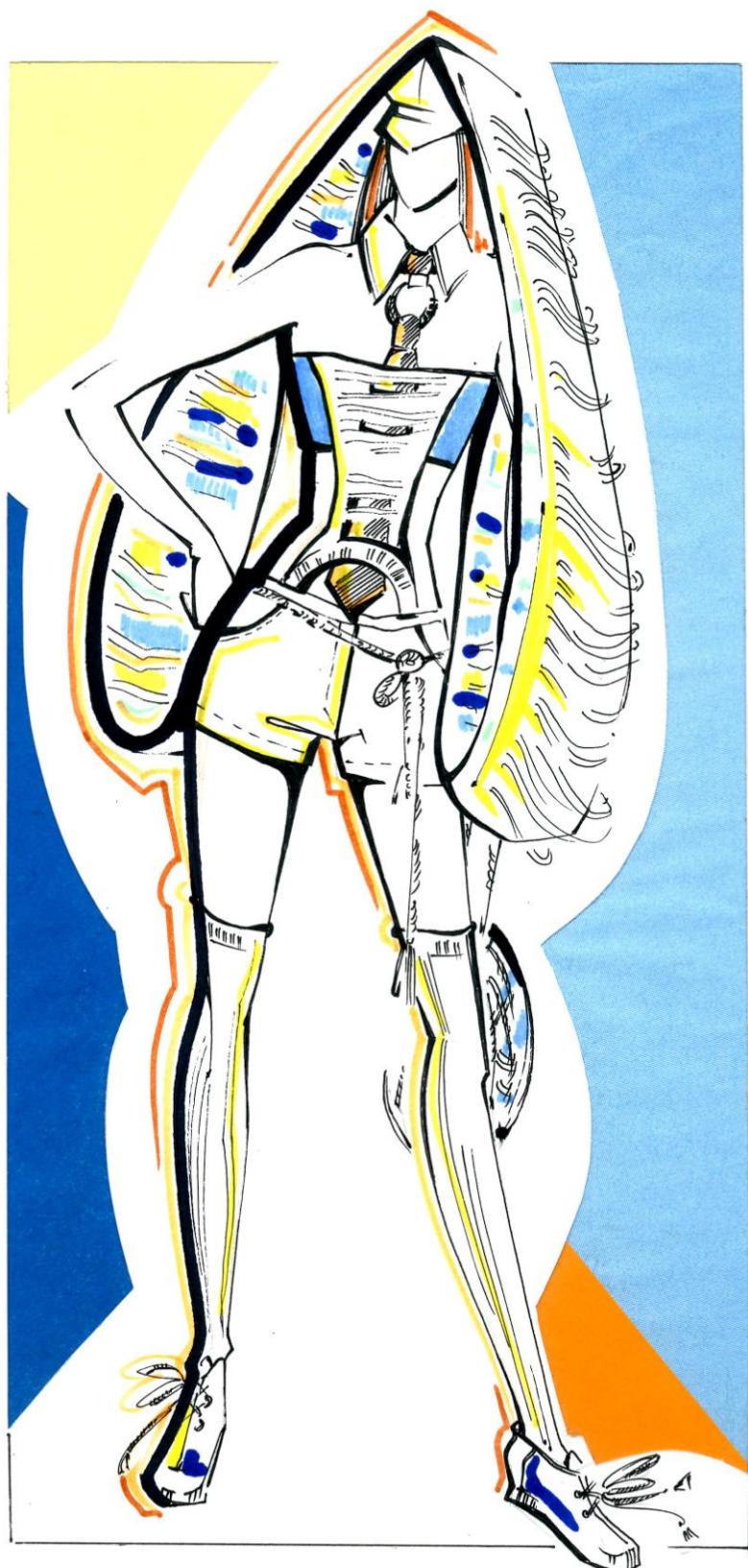








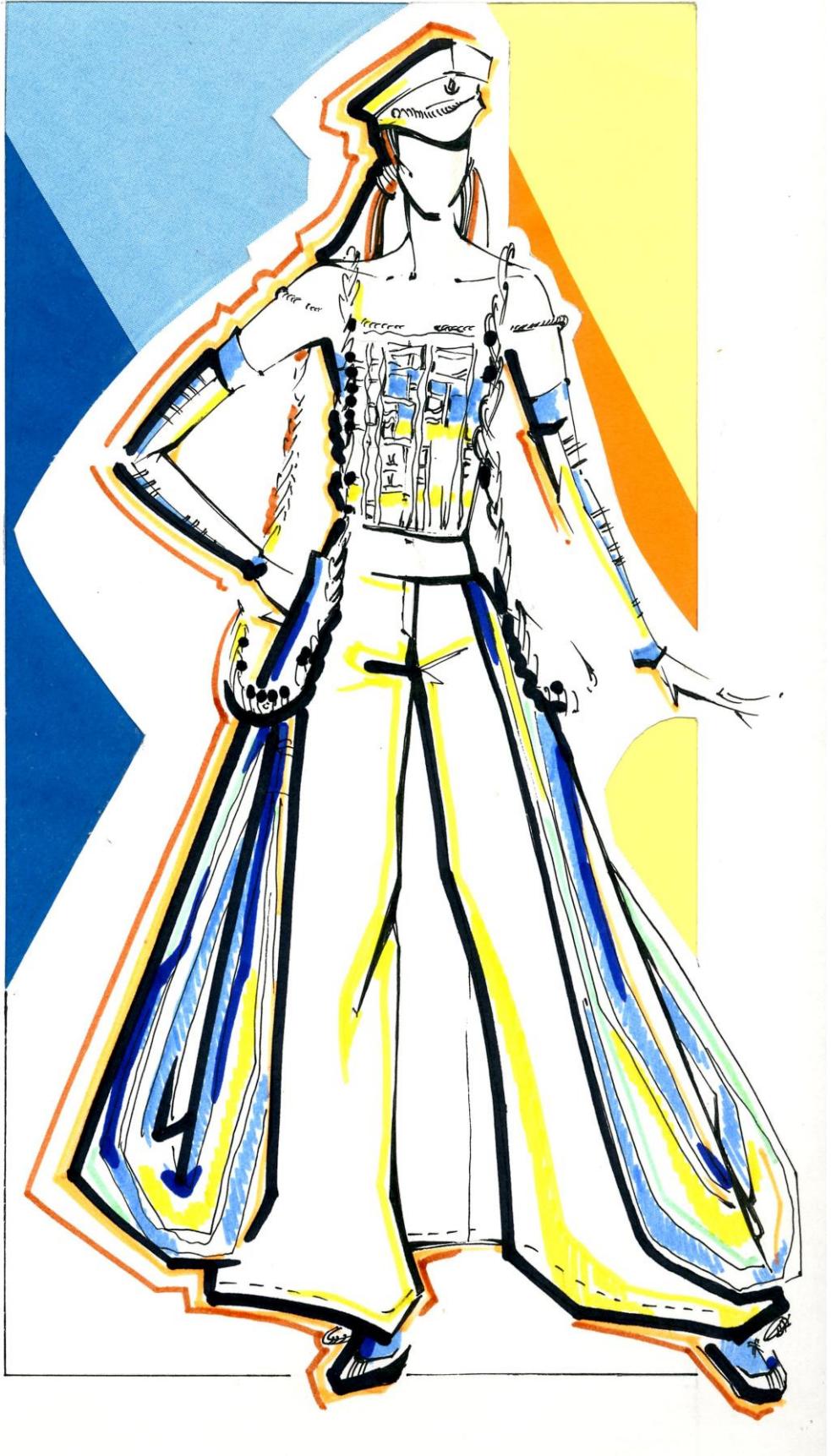
**Композиционное решение творческих эскизов
авторской коллекции моделей одежды**











Фотографии авторских коллекций моделей одежды, подготовленной для участия в международном конкурсе молодых дизайнеров











