

УДК 378.14:72.012

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2021-17-4>

**Сергій Чирчик**

доктор педагогічних наук,

доцент, проректор з наукової роботи

Київська державна

академія декоративно-прикладного мистецтва

і дизайну імені Михайла Бойчука, м. Київ, Україна

ORCID iD [iconhttps://http://orcid.org/0000-0002-0158-5253](http://orcid.org/0000-0002-0158-5253)

e-mail: [chyrchuk@ukr.net](mailto:chyrchuk@ukr.net)

## СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ (ОГЛЯД)

**Анотація.** У роботі проведено категоріально-понятійний аналіз проблемного поля дизайн-освіти, висвітлено сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Виділено базисні системні зв'язки та компоненти професійної підготовки майбутніх дизайнерів в контексті системно-структурного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Визначено, що системність і цілісність змісту професійної підготовки спеціалістів в галузі дизайну передбачають: успішне вивчення базових дисциплін; відокремлення базових професійних задач; посилення наукової складової в освітній площині у закладі вищої освіти; рівневе домінування інформаційних технологій у професійних освітніх програмах; неперервність дизайнерської освіти з метою здобуття нових спеціальностей і кваліфікацій. Методичні засади в дизайні базуються на релевантності у впровадженні методів аналізу і синтезу. Аналітичне дослідження у споживчій сфері висвітлює передпроектний аналіз у дизайн-проектуванні. Відтак, результат дизайн-освіти переорієнтується з питань підготовленості, освіченості, кваліфікованості на терміни «компетенція» та «компетентність».

**Ключові слова:** дизайн, дизайн-освіта, професійна підготовка, професійна компетентність.

**Постановка проблеми.** Цілісність організації освітнього процесу в закладах вищої освіти у визначеній сфері аргументується

тим, що всі елементи дизайнерської підготовки майбутнього бакалавра підлягають єдиним цілям щодо формування системного мислення та професійних компетентностей. Характеризуючи різні точки зору на філософію освіти, звернемо нашу увагу на думку Ф. Михайлова [13, с. 92-118], який розглядає філософію освіти з позиції фундаментальної теорії освітньої діяльності. Відтак, досліджувану проблему в умовах євроінтеграційних процесів в Україні розглядаємо як на методологічному, так і на теоретичному рівнях.

**Мета статті:** проаналізувати методологічні засади дослідження процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру в контексті застосування певних наукових підходів, кожен із яких дозволяє у визначеній сфері диференціювати важливі для нашого дослідження аспекти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми, виокремлення невирішених її частин.** Системно-структурний підхід, що уможливує встановлення базисних системних зв'язків і компонентів професійної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру, висвітлений у філософській думці В. Андрущенком, І. Блаубергом, І. Зязюном, О. Дубасенюк, В. Кременем, В. Лутаєм, В. Огнев'юком, В. Садовським, І. Фроловим, Е. Юдіним та ін., у педагогічній – Л. Базиль, В. Вакуленко, В. Вихрущем, М. Вознюком, Н. Гузій, В. Орловим, Л. Оружою, В. Тименком, О. Фурса, О. Шевнюк та ін. У цьому контексті підкреслимо, що актуальність впровадження системно-структурного підходу в дизайн-освіту актуалізовано в праці Є. Ткаченка [27, с. 50-58], а процес професійної підготовки дизайнерів інтер'єру проаналізовано в дослідженні В. Фалька.

**Виклад основного матеріалу.** За справедливим міркуванням багатьох науковців, системний підхід може бути представлений трьома головними аспектами: перший пов'язаний із головними характеристиками предмета дослідження, моделлю якого може бути одиниця аналізу; другий – із розвитком предмета дослідження; третій зі структурою предмета дослідження [2; 13; 14; 16; 17; 23; 34]. Системний підхід у науковій площині показав високу деталізацію наукових пошуків. Відтак, існує об'єктивна потреба розрізняти це поняття з предметної та функціональної позицій. Варто зауважити, що системний підхід має велику кількість самостійних напрямів із формуванням власних завдань (наприклад: у історич-

ному, структурному, змістовому, діяльнісному, методичному контекстах тощо) [24, с. 99].

Принцип структурності у науковому дослідженні із застосуванням системного підходу, як правило, є тим фактором, який у більшості випадків, є гіпероператором деяких системних побудов, тим самим сприяючи використанню цього підходу відповідно до вимог практики. Так, О. Кардаш дослідив проблематику системної достатності проектування у дизайні інтер'єру [10, с.33-40], Н. Скляренко – історичний аналіз його становлення [22, с.272-276], функціональні закони співвідношень дизайн-системи і середовища як базисної складової системного підходу [23, с. 160-170]. Зважаючи на це, підкреслимо, що цілісність професійної підготовки майбутніх дизайнерів полягає у процесі становлення системного мислення та стосується всіх компонентів структури їхньої розумової діяльності.

Системність і цілісність змісту професійної підготовки спеціалістів із дизайну інтер'єру передбачає: успішне вивчення базових дисциплін, викладання яких ґрунтується на ступеневому впровадженні методів аналізу і синтезу; відокремлення базових професійних задач, для розв'язання яких необхідне застосування інформаційних технологій в окрему галузь знань; посилення наукової складової в освітній площині у вищі; рівневе домінування інформаційних технологій у професійних освітніх програмах; неперервність дизайнерської освіти з метою здобуття нових спеціальностей і кваліфікацій, завдяки посиленню наукової компоненти в освіті.

Методичні засади в дизайні базуються на релевантності у впровадженні методів аналізу і синтезу. Аналітичне дослідження у споживчій сфері висвітлює передпроектний аналіз у дизайн-проекуванні. Проектуючи новий об'єкт у дизайні, автори досліджують: функціональні аспекти (напрями застосування об'єкту дизайну), соціальні аспекти, економічні, ринкові аспекти (у контексті суспільних запитів, потреб та рентабельності), формо-аналіз (дослідження структури виробу, її прототипу і аналогів, пошук конструктивної та пластичної оптимізації), технологічні аспекти (паспорт матеріалів і існуючих підходів проектування).

Реалізація здобутків аналітичного пошуку інтегрується шляхом операції синтезу структуроутворення і гармонізації (композиції) об'єкту. Композиція (від лат. composition – складання, створення, зв'язування) [3, с. 102]) в інтер'єрі характеризує художній зв'язок

усіх елементів предметно-просторового середовища для підтримки гармонійного та цілісного образу об'єкту дизайну. Аналітичні результати дизайнерської творчості методично синтезуються у формуванні, насамперед асоціативно-образному. Синтез у дизайні – це проектне упорядкування відомостей про об'єкт дизайну, відібраних під час дизайнерського аналізу, та інтегрування їх у цілісну систему (дизайн-проект). Як правило, він має системне наповнення, під час синтезу у дизайні інтегрується дизайн-концепція – базова межа дизайнерського рішення. Дизайн-концепція – це основна ідея, змістовий напрям мети, завдань і проектних методів.

Так, В. Куленьонк визначає основні підходи до розробки структурної системної моделі змісту методології дизайн-освіти [13, с. 128-134]. Зокрема, системний підхід до організації навчання, на його думку, дозволяє розглянути навчальний процес як цілісно-структурований об'єкт у вигляді предметної системи; системний характер дизайну, який виявляє себе у єдності взаємопов'язаних елементів, зв'язків, які матеріалізуються в процесі проектування через фази: концепцію, програму. Таким чином, означений підхід до проектування процесу дизайн-освіти можна представити як інтеграцію змісту навчальних дисциплін в єдине професійне поле діяльності, що сприятиме формуванню у студентів цілісного уявлення про майбутню професію.

Отже, концептуальні засади системності і цілісності змісту професійної підготовки спеціалістів з дизайну розглядають у класичній системі «мета – засіб – результат», що включають: інтеграцію набутих знань і умінь студентів при розв'язанні професійних задач, кореляцію цілей професійної підготовки дизайнерських кадрів, посилення наукової компоненти, науково-обґрунтований творчий підхід для забезпечення високого якісного рівня дизайн-освіти. Ці засади реалізуються критеріями відбору навчальних моделей для розв'язання професійних задач в дизайні.

Системний підхід, будучи формою самосвідомості науки, відображає її прагнення усвідомити істотні зміни стилю наукового мислення. У межах системного підходу відбувається усвідомлення характеру стану і відповідності (або невідповідності) реальних або штучних методологічних засобів, специфічним завданням дослідження і побудови складних об'єктів. Сьогодні системний підхід – провідний методологічний напрям сучасної науки, що знаменує важливий історичний етап у розвитку духовно-практичного осво-

ення світу. Його основа – інтегральний і багатовимірний вимір дійсності; вивчення предмета як цілого, як системи і того, що робить його системою (системних якостей, інтеграційних властивостей і закономірностей системоутворення) [2, с. 40-42]. Системність і фундаменталізація в організації освітнього процесу у виші виражається у тому, що всі елементи професійної підготовки майбутнього фахівця підпорядковуються єдиним цілям формування системного мислення, фундаментальних знань і вмінь. Цілісність професійної підготовки проявляється в тому, що процес становлення системного мислення зачіпає всі компоненти структури розумової діяльності студента.

При аналізі професійної підготовки дизайнерів інтер'єру системно-структурний підхід застосовувався як система взаємопов'язаних елементів, що мають спільні функції, мету та закони функціонування. У нашому дослідженні він дозволяє виявити базисні системні зв'язки та компоненти комплексної професійної підготовки дизайнерів інтер'єру, описати цілісність у структурі особистості фахівця, а також професійного, творчо-пізнавального та комунікативного компонентів.

Зокрема, погоджуємося із думкою В. Тименка, що в умовах української дизайн-освіти взаємодія внутрішнього інформаційно-особистісного, зовнішнього інформаційно-соціального і навчального інформаційно-педагогічного середовищ має стати пріоритетною теоретичною основою для навчального процесу зі всіх спеціалізацій дизайну. Методологічною основою запропонованого вченим процесу фахової підготовки дизайнерів постає «трикутник» основних функцій сучасного дизайну: комунікативно-естетичної, соціально-культурної і утилітарно-споживчої, а не методологічний трикутник, зумовлений художнім розвитком, художньою культурою і мистецтвом, що характерним є лише для мистецьких вищих навчальних закладів [27].

Таким чином, у контексті цього підходу професійна освіта дизайнерів аналізується як комплекс: мотивацій і потреб майбутньої професійної діяльності, інноваційно-творчої сфери дизайнера, його емоційної стійкості тощо.

Особистісно-орієнтований підхід, який відображає професійний рівень готовності студентів-дизайнерів, постає дієвим у реформуванні системи сучасної вищої дизайн-освіти. Основне завдання його полягає у наданні майбутньому дизайнеру орієнтирів у пози-

ціюванні власного «я», ставленні до інших, до суспільства у цілому та майбутньої спеціальності.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці і психології визначено ряд концептуальних принципів і підходів, що можуть бути підмурівком особистісної переорієнтації професійної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру. Ці принципи поступово були розвинені у теоретичних здобутках таких учених: О. Антонова, Л. Базиль, Г. Бал, І. Бех, С. Вітвицька, М. Вознюк, К. Гольдштейн, О. Дубасенюк, Р. Гуревич, В. Давидов, І. Зязюн, М. Левківський, А. Маслоу, В. Моляко, Н. Ничкало, Дж. Олпорт, В. Орлов, А. Петровський, К. Роджерс, В. Серіков, Н. Сидорчук, Б. Федоришин, Е. Фром, І. Якиманська та ін. Зокрема, науковий аналіз досліджень особистісно-орієнтованого підходу показав такі проблемні питання: реалізація сприятливого середовища у формуванні творчої особистості (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Бех, В. Сухомлинський та ін.); методологія особистісно-орієнтованого підходу (В. Андрєєв, І. Зимня, М. Красовицький, В. Орлов та ін.); психолого-педагогічні засади особистісно-орієнтованого підходу (Ю. Бабанський, Г. Балл, В. Давидов, Г. Костюк, О. Пєхота та ін.). Освітній процес, що базується на визначеному підході, орієнтований на особистісне становлення та саморозвиток людини, його індивідуальності та прояву суб'єктивних якостей. Особистісно-орієнтований освітній процес забезпечує реалізацію студента у всіх видах пізнавальних процесів навчально-професійної діяльності [18, с. 252]. У контексті сказаного вище, особистісно-орієнтований підхід у дизайн-освіті доцільно трактувати як один із основних, який базується на науковій теорії психолого-педагогічних досліджень особистості та процесів гармонійного та всебічного його становлення. Тобто, він базується на синтезі досліджених психологічною і педагогічною науками закономірностей структури, функціонування і розвитку особистості [8].

Вивчення літератури з досліджуваного напрямку показало велику кількість піднятих науковцями питань. Так, Н. Письменна розглядає принципи особистісно-орієнтованого підходу в освітніх закладах, розкриває сутність цього підходу, його мету, завдання та структуру [18, с. 250-254]. У праці К. Жижин, Н. Корольової, О. Фурдей аналізуються сучасні освітні технології в закладах освіти в руслі особистісно-орієнтованої освітньої парадигми та психологічних особливостей її учасників [8, с. 38-41]. У праці

В. Бондаренка, Ю. Бондаренко, М. Ланських окреслено сучасні педагогічні підходи до реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Інтеграція особистісно-орієнтованого навчання до дизайн-освіти базується на принципі варіативності – оптимальному виборі змісту, методів та форм освітнього процесу, який професорсько-викладацький склад реалізує з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента і рівня його розвитку, з організацією педагогічної підтримки у професійному його становленні. Зазначимо, що С. Кожуховською [11] обґрунтовано основні положення та особливості проектування особистісно-орієнтованої професійної освіти за напрямом «дизайн», висвітлено шляхи реалізації цього підходу в багаторівневій структурі професійної підготовки.

Особистісно-орієнтований підхід до здобуття дизайн-освіти ґрунтується на таких положеннях: повне розкриття і формування сукупності особистісних якостей, здібностей та обдарованості студента з урахуванням усіх потенційних можливостей; розвиток позитивних морально-етичних якостей; гуманне і демократичне ставлення до студента як особистості; розуміння особливостей його психічного і фізичного розвитку, потреб і мотивів поведінки; створення довірливих відносин в атмосфері сприятливого психологічного клімату; допомога в особистісному становленні; співпраця з колегами, виключаючи примушення до співпраці і враховуючи бажання та інтереси студента [5; 8; 9; 14; 15; 18]. Більшість учених наголошують, що головне завдання вищої школи – трансформування поняття «вчити» у поняття «навчати вчитися» у контексті безперервної ступеневої освіти. Тому змінюються функції студента і функції професорсько-викладацького колективу. Здобувач вищої освіти, набуваючи компетентностей, розвиває здатність, навички, вміння самостійно їх формувати, тобто оволодіває методом наукового пізнання. Викладачі ж, відповідно, допомагають йому навчитися вчитись упродовж життя. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує дуалізм таких понять як виховання і освіта у контексті допомоги, педагогічного захисту та підтримки, особистісного розвитку тощо.

Базисним структурним елементом феномену, що досліджується, є особистість, яка реалізується шляхом особистісних функцій: формування та прояв власної думки, система ціннісних орієнтирів тощо. Реалізація особистісного підходу в освітньому процесі,

перш за все, забезпечується шляхом освітнього самоствердження особистості в умовах ЗВО [2, с. 63]. Особистісно-орієнтований підхід у нашому дослідженні характеризується рівнем інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес і відображає професійний рівень готовності студентів-дизайнерів до роботи у сучасних умовах ринкової економіки. Цей підхід зумовлений становленням проектного навчання як базисного, з його внутрішньою єдністю, дуалізмом усіх компонентів професійної підготовки майбутнього дизайнера інтер'єру, який детермінує успішність діяльності у професійній, соціальній і духовній сферах. Він наповнений не лише інтелектуальними, але й творчо-мотиваційними елементами, науково-цілісним ставленням і визначається високопрофесійним наповненням.

Діяльнісний підхід, який виявляє засоби формування у студентів креативності та творчого мислення, висвітлено у публікаціях відомих психологів Дж. Брунера, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Г. Костюка, В. Рибалки та ін., які акцентують увагу на функції цього підходу у системі вищої освіти. Метою впровадження цього підходу є подальший саморозвиток та самовдосконалення студента. Дидактичні основи діяльнісного підходу обґрунтовано у працях Ю. Бабанського, Б. Бим-Бада, Н. Бордовської, С. Гессена, В. Загв'язинського, В. Кравцова, М. Кремера, Ч. Куписевич, Н. Менчинської, А. Нісімчук, В. Оконя, О. Падалка, Л. Пермінова, В. Радкевича, А. Реана, Н. Рєпкіна, І. Смолюка, В. Сухомлинського, А. Хуторського, О. Шпака, В. Ягупова та ін. Методологічні засади цього підходу розроблені Л. Виготським, О. Леонт'євим, С. Рубінштейном та ін. Науковцями зазначено, що між навчанням і розвитком людини стоїть поняття діяльності. Особистісні аспекти професійного становлення формуються завдяки «діяльнісним формам».

Концептуальні положення освітнього процесу (за Л. Рубінштейном) базувались на такому міркуванні: процес навчання полягає у засвоєнні класичної тріади знання-уміння-навички і спостерігається дуалізм таких понять, як навчальна і пізнавальна діяльність. Причому у базисі структурних складових пізнання включено чотири види розумових процесів: аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Таким чином, у мисленні вчений виділяє деякі основні фази, зокрема: виявлення і обмірковування проблемних аспектів; вирішення проблемних аспектів; фіксацію



досягнутого вирішення проблемної ситуації; діагностика, корегування, та видозміна первинних рішень у проблемній ситуації. Такі структурні компоненти прослідковуються і в процесі навчання.

Теорію інтегрування діяльнісного підходу в освітній процес розробляв П. Гальперін [7], який розглядав знання як утворення, що похідне від дії. Діяльнісний аспект засвоєння інформації є багатогранним і містить деякі складові: предметну область, формулювання цілей і завдань, методів і засобів і перелік знань про окреслені компоненти і дії. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, етапність оволодіння знаннями відображається ступенево: мотиваційний аспект, що характеризує орієнтовний напрямок дії, безпосередня реалізація дії у предметній області, реалізація дії мовними засобами, реалізація дії подумки, розумова реалізація дії [7, с. 48-49]. Сучасні дослідники діяльнісний підхід вивчають у контексті цілеспрямованого процесу особистісного та професійного зростання майбутнього бакалавра-дизайнера. Діяльнісний підхід розкриває особистісні аспекти людини через призму суб'єктивних, вольових аспектів, процесу саморозвитку та самовдосконалення, рівня самореалізації, а освітній процес, його змістові аспекти (мета, засоби і підходи) – як сутнісно-особистісні з позицій набутого досвіду під час навчально-виховного процесу у ЗВО [17, с. 30-38].

С. Семенець звертає увагу, що реалізація діяльнісного підходу передбачає створення (конструювання) способу дій, що застосовується під час розв'язування поставлених завдань [21].

Змістовий механізм цього підходу візуалізуємо у вигляді схеми (рис.1).

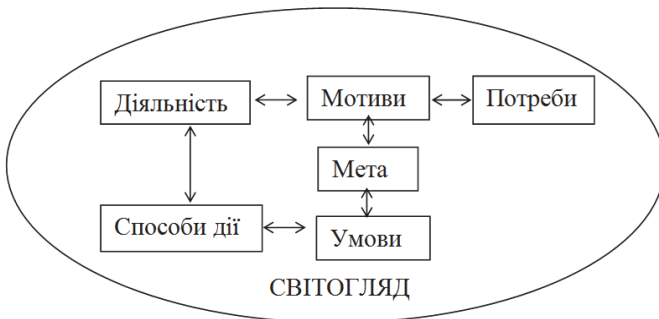


Рис. 1. Змістовий механізм цілеспрямованого процесу особистісного та професійного зростання майбутнього бакалавра-дизайнера

Реалізація зазначеного підходу полягає в формуванні у студентів творчого мислення, що зіставляється з діалектичним пізнанням і є змістовою формою навчального руху у професійній площині.

Компетентнісний підхід, який дозволяє синтезувати ідеї планомірності навчально-освітньої діяльності, спрямовані на опанування студентами різних компетенцій, використовується у нашому дослідженні у зв'язку з тим, що у сучасних умовах стрімкого науково-технічного прогресу виникає гостра необхідність створення механізмів ревалентності у системі мистецької освіти і інформаційних технологій, систем і ресурсів, що позиціонують сучасне українське суспільство.

Пріоритетним у наш час стає не стільки засвоєння знань, скільки механізми керування інформацією для виконання предметних естетико-соціальних і професійних завдань, у яких вони можуть проявлятися. Освітні результати і пріоритети у цій ситуації зміщуються від досягнення певного рівня знань, умінь і навичок до сукупності професійних компетенцій, що дозволяють успішно адаптуватися в динамічному світі. Відбувається трансформація центру уваги на саму людину, на її роль у зміні зовнішніх умов. Отже, компетентнісний підхід є реакцією професійної освіти на сучасні соціально-економічні умови [28, с.6].

Компетентнісний підхід окреслює не опанування студентом розрізненої системи знань, умінь і навичок, а оволодіння ними у комплексі. Це аргументує і нову методологію освітнього процесу, у базисі якого структуровані відповідні компетенції, що регламентують освітньо-кваліфікаційний рівень.

Компетенції інтерпретують як єдину (узгоджену) мову для опису академічних і професійних профілів та рівнів вищої освіти. В. Байденко вважає, що мова компетенцій є найбільш адекватною для опису результатів освіти [1, с.13].

Уперше поняття «компетентнісна освіта» виникло на початку дев'яностих років двадцятого століття у США під час вивчення передового досвіду роботи вчителів, у рамках якої поняття «компетентність» визначалось у контексті освітнього результату [19, с.7].

Категоріальна база цього підходу синтезує ідеї планомірності навчально-освітньої діяльності, де компетенції набувають вищого, узагальнюючого рівня вмінь і навичок у студентів, а класичний зміст триади в освіті доповнюється до чотирикомпонентної моделі

(знання, уміння, навички, досвід (творчої діяльності, ціннісного відношення тощо). Компетентнісний підхід характеризується двома базовими поняттями: компетенція і компетентність. Ці наукові терміни ми зустрічаємо у словниках іншомовних слів «компетенція» – від лат. «competentia» («competere») – досягати, відповідати, прагнути; «компетентний» – від лат. «competens» («competentis») – належний, відповідний [25]. Зауважимо, що перше поняття містить систему особистісних чинників, що її характеризують, а друге – характеризує рівень опанування відповідними компетенціями, а також містить особистісну складову предметного ставлення у діяльнісному аспекті. Аналіз поглядів науковців на проблеми впровадження компетентнісного підходу у педагогічній системі розглянуто в [32].

Компетентнісний підхід реалізує мету встановлення нового якісного рівня в освіті (І. Зимня, Е. Зеєр та ін.). Він не зменшує традиційного значення набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, роль яких у контексті діяльнісної парадигми у свій час була критично осмислена Дж. Брунером, К. Платоновим та ін., але відкриває перспективи поліпшення якості підготовки дизайнерів на основі ідеї самоцінності особистості майбутнього дизайнера і системно-орієнтованих підходів шляхом встановлення зворотного зв'язку вишу з ринком праці, розширення бази цілеспрямованого, конкретизацією навчальних цілей, альтернативною організацією, активізацією і технічною модернізацією навчального процесу [33].

Випускник вишу має стати професійно компетентним фахівцем у своїй галузі. Відтак, результат дизайн-освіти переорієнтується з питань підготовленості, освіченості, вихованості, кваліфікованості на терміни «компетенція» та «компетентність». Ці поняття, хоча і перебувають у взаємодії, але не ототожнюються. Кваліфікація являє собою більш тверду, формалізовану конструкцію. Інтегрованим результатом освіти у нових умовах стає компетенція, яка позначає інтегральні складові якісного рівня професійної підготовки випускника у контексті освітнього результату. Зокрема, Л. Гур'є, О. Лебедев, Л. Тухбахтуліна розглядають компетентнісний підхід як *систему фундаментальних засад* у формуванні освітніх цілей, організації навчально-виховної діяльності та діагностики якості освіти. До них можна віднести наступні: діагностика якості освіти базується на формуванні певних компетентностей, які опанували студенти у заданому часовому проміжку [28, 61-62];

зміст освітньої діяльності спрямований на розвиток у студентів активності та самостійності у розв'язанні професійних задач, що ґрунтується на освітньому базисі та соціальному і особистісному досвіді [28, с. 9]; *змістовий аспект* у побудові навчально-виховного процесу формує систему чинників у становленні творчо-інноваційного освітнього середовища яке розкриває професійне становлення особистості; зміст освіти інтерпретується як *дидактично трансформований практичний аспект* у розв'язанні професійних, творчо-пізнавальних, світоглядних, моральних, соціальних та інших задач; мета освітнього процесу інтерпретує соціальний аспект у розв'язанні професійних, проектних, соціальних, інноваційних, світоглядних та інших проблем. Зауважимо, що різні підходи до розуміння сутності і структури професійної компетентності обґрунтовані у працях таких українських науковців як: Л. Базиль, Н. Бібік, Л. Зеленської, Т. Малої, І. Матійків, Н. Мурованої, О. Овчарук, Л. Петухової, А. Полякова, С. Ракова, О. Романенко, В. Ростовської, В. Саюк, М. Степаненко та ін.

Теоретико-практичні аспекти компетентнісного підходу були вивчені у результаті дослідження становища ринку праці та визначення професійних вимог до працівника. Аналіз цього ринку призвів до однозначного висновку про необхідність переходу від професійного фахівця до професійного співробітника [27, с. 10]. Поняття «професійний співробітник», безумовно, містить якісні характеристики, що притаманні професійному фахівцю. Але, крім них, це поняття включає і такі додаткові якості, як: готовність до колективної роботи, готовність приймати самостійні рішення, бути ініціативним, комунікабельним, інноваційним, здатним генерувати нові ідеї, бути психологічно стійким тощо. В умовах прагнення до встановлення європейської ринкової економіки в Україні вимога професійної компетентності відображається у фахових аспектах проектної творчості. Досягнути цієї освітньої мети неможливо лише шляхом опанування системою професійно-орієнтованих понять та умінь. Потрібно сформувати готовність робити вибір, ефективно використати обмежені ресурси, вести переговори та багато інших здібностей для професійного становлення у варіативному суспільстві.

Трансформаційні зміни у суспільстві, що критично вплинули на соціальну предметність вимог до системи дизайн-освіти, полягають у впровадженні до освітнього процесу сучасних інформацій-

них технологій, систем і ресурсів. Створюються умови для інтерактивного обміну інформацією, що відкриває нові позиції у сфері знань. Тому важливо чітко визначити мету освіти, що аргументує очікувані результати діяльності. Розгалуження засобів формування освітньої мети у вищій дизайн-освіті базується на міркуваннях про змістове її наповнення та освітній результат.

За класичного розуміння, під освітніми цілями мають на увазі набуття особистісних знань-умінь-навичок, які формуються у студентів. Мета формулюється у термінах, які описують цю тріаду. Такий підхід до формулювання освітніх цілей є практичним, особливо порівняно з популярним підходом ототожнення освітніх завдань і цілей, у випадку коли мета висвітлюється термінами, які характеризують професійну діяльність викладача (розкрити, пояснити, показати, розповісти тощо).

Формулювання освітньої мети шляхом опису особистісної тріади у студентів вступає у протиріччя з сучасними соціальними запитам у сфері вищої дизайн-освіти. Традиційний підхід у формулюванні освітньої мети спрямовує на екстенсивний вектор розвитку вищої дизайн-освіти. Цей підхід констатує пряму залежність рівня компетентності фахівця лише від кількості знань, якими опанував майбутній фахівець. Але сучасний компетентнісний рівень фахівця визначається не тільки наявним базисом знань та умінь. Компетентнісний підхід професійний рівень визначає готовністю до розв'язання різних проблемних задач на основі цього базису. Він не зменшує вплив «знаннєвої» складової, а лише розкриває рівневий аспект у готовності випускника до професійної діяльності. Отже, така освітня парадигма описується у визначеннях фахових якостей студентів-дизайнерів та засобів їх особистісного розвитку. За такого підходу поставлена освітня парадигма стимулює творчий особистісний потенціал. Таким чином, освітній результат моделюють шляхом відповіді на запитання: що нового студент довідається у виші, а також, чому саме він навчиться [28, с.11]

Як ми вже зазначали, традиційний підхід освітні цілі розглядає у контексті виявлення особистісних освітніх результатів шляхом процесу засвоєння необхідних знань. При компетентнісному підході одержання практичного досвіду розглядається у процесі самостійного розв'язування задач. У першому випадку розв'язання задач розглядають як засіб опанування знаннями, у другому – як

зміст освітньої діяльності. В. Краєвський та А. Хуторський виділяють п'ять рівнів змісту освіти: перший – загального теоретичного уявлення, другий – навчальних предметів, третій – навчального матеріалу дисциплін, четвертий – реалізується у педагогічній діяльності викладачів і учнів, п'ятий – результат навчання та діяльності, що став надбанням учня [12]. Г. Мухаметзянова виділяє три рівні змісту освіти: інваріативний рівень (характеризується фундаментальністю, інтегративністю, концептуальністю, спрямованістю на діяльність, цілісністю); варіативний рівень (характеризується багаторівневністю, безперервністю, поліваріативністю, оригінальністю); особистісний рівень (характеризується актуалізацією суб'єктного досвіду студента у зміст освітнього процесу).

В. Болотов та В. Серіков [4, с. 8-14.] дають визначення компетентнісної моделі освіти, визначають причини, що роблять немимим перехід на компетентнісну модель формування особистості і фахівця, а В. Вахітовою [6, с.9-12] розглянуто принципи конструювання змісту компетентнісно-орієнтованого навчально-методичного комплексу.

Деякі проблеми переходу на компетентнісну систему підготовки майбутніх дизайнерів розглянуто у публікаціях Л. Романової [20, с.84-89)] – розглянуто проблему реформування професійної освіти у площині Болонського процесу. У доробках О. Чернишова охарактеризовано бально-рейтингову систему контролю та оцінку якості підготовки як педагогічну умову формування проектно-інформаційної компетенції майбутніх педагогів професійного навчання у галузі дизайну [31]. О. Червова та Ю. Анікова розглядають найбільш актуальні аспекти впровадження компетентнісного підходу у становленні педагога професійного навчання за напрямом дизайн (освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр») [30, с. 36–39]. У наукових доробках О. Шкіля розкрито особливості професійної підготовки бакалавра дизайну та визначено кваліфікаційні аспекти професійної компетентності дизайнера [34, с. 118-120].

Проблему формування художньо-проектної компетенції педагога професійного навчання в області дизайну досліджено В. Фалько [29]. Вона виділяє комплекс організаційно-педагогічних умов реалізації структурно-змістової моделі формування художньо-проектної компетенції, які включають інтеграцію дисциплін галузевої і спеціальної підготовки, проектування змісту навчання на основі профілюючою дисципліни, виконання завдань реальної

художньої та проектно-творчої спрямованості та містить наступні компоненти технології: мотиваційний, змістовий, процесуальний, оцінний і рефлексивний.

Багато вчених (Л. Базиль, В. Баркассі, О. Білик, Н. Босак, Н. Веніг, І. Воробйова, Л. Голованчук, Ю. Головач, І. Дроздова, Н. Завіниченко, Л. Карпова, С. Козак, О. Коломінова, О. Мамчич, О. Мармаза, Г. Марченко, А. Онкович, О. Палій, О. Петрашук, О. Селіванова, С. Селіверстов, В. Топалова, Л. Шевчук, І. Ящук та ін.) присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі формування компетентного фахівця.

Дослідники наголошують на можливості зростання якісного рівня у вищій школі та підвищення світової конкурентоспроможності випускників завдяки впровадженню компетентнісного підходу у вищу школу, що було предметом розгляду в роботах І. Зязюна, Н. Ничкало, М. Розова, Г. Монахова, Н. Кузьміної, В. Слатьоніна, В. Беспалько, М. Євтуха, О. Дубасенюк, А. Пискунова, О. Антонової, М. Павлютенкова, А. Макарової, О. Ломакіної та ін.

***Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.***

Підсумовуючи, наведемо наступні характеристики сучасної *моделі компетентнісного підходу*: практико-орієнтований вектор особистісно-орієнтованого підходу, що інтерпретується як можливість уникнути негативних наслідків багатопредметності. Відтак, категоріальна база компетентнісного підходу пов'язана з ідеєю цілеспрямованості освітнього процесу, при якому компетенції набувають вищого, узагальнюючого рівня у студентів. При цьому концептуальними засадами сучасної дизайн-освіти в Україні є вітчизняна концепція дизайн-проектування, що розкриває чітке співвідношення та розмежування інтуїції та логіки як засобів мислення у творчому процесі, оскільки дизайн за сутністю є варіативним: з одного боку існує у площині технічної творчості, з іншого – розглядається як мистецтво.

Впровадження компетентнісного підходу у галузеві регламентують нормативні документи, які узагальнюють освітні цілі дизайн-освіти нового покоління і покликані стати «провідниками» міжнародних тенденцій розвитку вищої мистецької освіти з урахуванням стратегічних інтересів і культурно-освітніх традицій України.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Базиль Л. О. *Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 574 с.
3. Безродний П. П. *Архітектурні терміни: короткий російсько-український тлумачний словник* за ред. В. В. Савченка. [2-ге вид., випр. і допов.]. Київ : Вища шк., 2008. 263 с.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе*. Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Бондаренко В. В., Ланских М. В., Бондаренко Ю. В. *Современные педагогические технологии*. Харьков: ХНАДУ, 2011. 146 с.
6. Вахитова В. Г. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. Вып. 10. С. 9–12.
7. Гальперин П. Я. *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. М., 1985. 45 с.
8. Голобородько О. А. *Особистісно орієнтована парадигма та її роль в оновленні навчально-виховного процесу*. URL: [http://www.confcontact.com/okt\\_all.php](http://www.confcontact.com/okt_all.php) (дата звернення 10 лютого 2021 р.)
9. Жижин К. С. Принципы личностно ориентированного обучения в образовательных учреждениях. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012. №5. С. 38–41.
10. Кардаш О. В. Дизайн інтер'єру я коб'єкт теоретичних досліджень. *Теорія та практика дизайну*. 2012. Вип. 1. С. 33–40
11. Кожуховская С. М. Личностно-ориентированный подход в реализации многоуровневой схемы подготовки профессионального педагога в области дизайна. *Научные исследования в образовании*. 2009. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/nauchnye-issledovaniya-v-obrazovanii> (дата звернення 15 лютого 2021 р.)
12. *Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: [монография]*. Челябинск: ЧГАУ, 2004. 169 с.



13. Кулененок В. В. Системный подход как методологическая основа проектирования процесса дизайн-образования на художественно-графическом факультете *Искусство и культура*. 2011. №2 (2). С. 128–134.

14. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы. *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 92–118.

15. Морозов С. М. *Психологическая теория деятельности история и перспективы*. Курс лекций Москва : МГПП; РИЦ ПиПЛ, 2007. 126 с.

16. Орлов В. Ф., Базиль Л. О. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. Вип. 16. С. 70-92. URL: <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-16-6> (дата звернення 8 лютого 2021 р.)

17. Петров Ю. Н. Педагогические подходы профессионального развития бакалавров дизайна. *Педагогика*. Общество. Право. 2014. № (9). С. 30–38.

18. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8, Ч. 1. С. 250–254.

19. Пометун О. І. *Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн* Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 7–25.

20. Романова Л. Н. *Формирование профессиональной компетентности студентов факультетов дизайна в системе вузовской подготовки*. Теоретические и практические проблемы современного образования: материалы Междунар. науч.-пед. конф. 14 июня 2012 г. Краснодар: *КСЭИ*, 2012. С. 84–89.

21. Семенець С. П. Навчальне моделювання методів доведення в шкільному курсі математики. *Математика в школі*. 2006. № 9. С. 12–16.

22. Скляренко Н. В. *Системні ідеї у дизайні: історичний екскурс*. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. 2013. Вип. 19(2). С. 272–276.

23. Скляренко Н. В. *Принцип взаємодії дизайн-системи і середовища у проектуванні об'єктів зовнішньої реклами*. Теорія та практика дизайну. 2013. Вип. 4. С. 160–170.

24. Слостенин В. А. *Педагогика*. М.: Школа-Пресс, 2009. 512 с.

25. Сліпушко О. М. *Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові*. Правопис. Граматика. К.: «Криниця», 1999. 511 с.

26. Тищенко В. П. *Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості: монографія [Текст]* К.: Пед. думка, 2010. 380 с.

27. Ткаченко Е. В. *Организация, структура и содержание подготовки педагогов профессионального образования в области дизайна (дизайнеров-педагогов)*. *Образование и наука*. 2001. №4 (10). С. 136–147.

28. Тухбатулина Л. М. *Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения: [монография]*. Казань: ООО «Вестфалика», 2010. 158 с.

29. Фалько В. П. *Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. Екатеринбург, 2009. 27 с.

30. Червова А. А. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2012. № 5 (1). С. 36–39.

31. Чернышева А. Г. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки при формировании проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. Вып. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-chelyabinskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta> (дата звернення 10 лютого 2021 року).

32. Чуйко Л. В. *Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Смоленск, 2006. 21 с.

33. Чурляева Н. П. *Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: автореф. дисс. на соиск. учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. Красноярск, 2007. 44 с.

34. Шкиль О. С. *Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайна в условиях компетентностного подхода*. Теория и практика общественного развития. 2013. В. №3. С. 118–120.

## REFERENCES

1. Bajdenko V. *Kompetency`y` v professy`onal`nom obrazovany`y` (k osvoeny`yu kompetentnostnogo podxoda)*. Vysshee obrazovany`e v Rossy`y`. 2004. 11. S. 3–13.

2. Bezrodny`j P. P. *Arxitekturni terminy` : korotky`j rosij`s`ko-ukrayins`ky`j tлумachny`j slovny`k*. К.: Vy`shha shk., 2008. 263 s.

3. Bolotov V. A. *Kompetentnostnaya model` : ot y`dey` k obrazovatel`noj programme* Pedagogy`ka. 2003. # 10. S. 8–14.

4. Bondarenko V. V. *Sovremennye pedagogy`chesky`e technology`y`*. V.– Xar`kov : XNADU, 2011. 146 s.

5. Vaxy`tova V. G. *Psy`xologo-pedagogy`chesky`e aspekty` kompetentnostnogo podxoda v sy`steme vysshego professy`onal`nogo obrazovany`y`*. Vestny`k Tomskogo gosudarstvennogo pedagogy`cheskogo uny`versy`teta. 2011. V. 10. S. 9–12.

6. Gal`pery`n P. Ya. *Metody` obucheny`ya y` umstvennoe razvy`ty`e rebenka*. М., 1985. 45 s.

7. Goloborod`ko O. A. *Osoby`stisno oriyentovana parady`gma ta yiyi rol` v onovlenni moral`no-vy`hovnogo procesu*. Vtoraya nauchno-prakty`cheskaya konferency`ya «AL`YaNS NAUK : uchenyj uchenomu» (3-7 oktyabrya 2005 g.). – URL: [http://www.confcontact.com/okt\\_all.php](http://www.confcontact.com/okt_all.php) (data zvernennya 10 lyutoho)/

8. Zhy`zhy`n K. S. *Pry`ncy`py ly`chnostno ory`enty`rovannogo obucheny`ya v obrazovatel`nyx uchrezhdeny`yax/ Mezhdunarodnyj zhurnal pry`kladnyx y` fundamental`nyx y`ssledovany`j*. 2012. V #5. S. 38–41.

9. Kardash O. V. *Dy`zajn inter`yeru yakob`yekt teorety`chny`x doslidzhen*. Teoriya ta prakty`ka dy`zajnu. 2012. V. 1. S. 33–40.

10. Kozhuxovskaya S. M. *Ly`chnostno-ory`enty`rovannyj podxod v realy`zacy`y` mnogourovnevoj sxemy podgotovky` professy`onal`nogo pedagoga v oblasti` dy`zajna* Научные y`ssledovany`ya v obrazovany`y`. 2009. V. #12. URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/nauchnye-issledovaniya-v-obrazovanii> (data zvernennya 15 lyutoho)

11. *Kompetency`y` v professy`onal`noj podgotovke studentov vuza: [monografy`ya]/Chelyaby`nsk : ChGAU, 2004. 169 s.*
12. Kulenenok V. V. *Sy`stemnyj podxod kak metodology`cheskaya osnova proekty`rovany`ya processa dy`zajn-obrazovany`ya na xudozhestvenno-grafy`cheskom fakul`tete. Y`skusstvo y` kul`tura. 2011. № 2 (2). S. 128–134.*
13. My`xajlov F. T. *Fy`losofy`ya obrazovany`ya: ee real`nost` y` perspekty`vy. Voprosy fy`losofy`y`. 1999. #8. S. 92–118.*
14. Morozov S. M. *Psy`xology`cheskaya teory`ya deyatel`nosty` y`story`ya y` perspekty`vy. Kurs lekcy`j M.: MGPPU ; RY`Cz Py`PL, 2007. 126 s.*
15. Orlov V. *Aksiologichny`j vy`mir pedagogichny`x innovacij [Tekst].Estety`ka i ety`ka pedagogichnoyi diyi : zb. nauk. pracz`. Ky`yiv ; Poltava : IPOOD NAPN Ukrayiny`, 2011. V. 2. S. 159–167.*
16. Petrov Yu. N. *Pedagogy`chesky`e podxody professy`onal`nogo razvy`ty`ya bakalavrov dy`zajna. Pedagogy`ka. Obshhestvo. Pravo. 2014. #1(9). S. 30–38.*
17. Py`s`menna N. *Osoby`stisno-oriyentovany`j pidxid u konteksti gumanizaciyi navchal`no-vy`xovnogo procesu. Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya. 2013. # 8, Ch. 1. S. 250–254.*
18. Pometun O. I. *Teoriya ta prakty`ka poslidovnoyi realizaciyi kompetentnisnogo pidxodu v dosvidi zarubizhny`x krayin / Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti : svitovy`j dosvid ta ukrajins`ki perspekty`vy` : Biblioteka z osvith`oyi polity`ky` / za zag. red. O. V. Ovcharuk. K. : «K.I.S.», 2004. S. 7–25.*
19. Romanova L. N. *Formy`rovany`e professy`onal`noj kompetentnosti` studentov fakul`tetov dy`zajna v sy`steme vuzovskoj podgotovky. Teorety`chesky`e y` prakty`chesky`e problemy` sovremennogo obrazovany`ya : matery`aly Mezhdunar. nauch.-ped. konf. 14 y`yunya 2012 g. Krasnodar : KSЭY`, 2012. S. 84–89.*
20. Semenez` S. P. *Navchal`ne modelyuvannya metodiv dovedennya v shkil`nomu kursi matematy`ky. Matematy`ka v shkoli. 2006. #9. S. 12–16.*
21. Sklyarenko N. V. *Sy`stemni ideyi u dy`zajni : istory`chny`j ekskurs. Ukrayins`ka kul`tura: my`nule, suchasne, shlyaxy` rozvy`tku. 2013. V. 19(2). S. 272–276.*
22. Sklyarenko N. V. *Pry`ncy`p vzayemodiyi dy`zajn-sy`stemy` i seredovy`shha u proektuvanni ob`yektiv zovnishn`oyi reklamy. Teoriya ta prakty`ka dy`zajnu. 2013. V. 4. S. 160–170.*

23. Slastenyn V. A. *Pedagogy`ka/ V. A. Slastenyn`n.* – M.: Shkola-Press, 2009. – 512 s.

24. Slipushko O. M. *Tlumachny`j slovny`k chuzhomovny`x sliv v ukrayins`kij movi. Pravopy`s. Gramaty`ka.* K. : «Kry`ny`cya», 1999. 511 s.

25. Ty`menko V. P. *Pochatkova dy`zajn-osvita : teoriya i prakty`ka formuvannya konstrukty`vny`x umin` osoby`stosti : monografiya* [Tekst]. K. : Ped. dumka, 2010. 380 s.

26. Tkachenko E. V. *Organy`zacy`ya, struktura y` sodержany`e podgotovky` pedagogov professy`onal`nogo obrazovany`ya v oblasti` dy`zajna (dy`zajnerov-pedagogov).* Obrazovany`e y` nauka. 2001. #4(10). S. 136–147.

27. Tuxbatuly`na L. M. *Formy`rovany`e tvorcheskogo komponenta professy`onal`noj kompetency`y` dy`zajnera v processe proektnogo obucheny`ya:* [monografy`ya]. Kazan` : OOO «Vestfaly`ka», 2010. 158 s.

28. Fal`ko V. P. *Formy`rovany`e xudozhestvenno-proektnoj kompetency`y` pedagoga professy`onal`nogo obucheny`ya v oblasti` dy`zajna : avtoref. dy`ss. na soy`skany`e uchen. stepeny` kand. ped. nauk: specz. 13.00.08 «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya№.* Ekateryn`burg, 2009. 27 s.

29. Chervova A. A. *Realy`zacy`ya kompetentnostnogo podxoda v processe podgotovky` pedagoga professy`onal`nogo obucheny`ya v oblasti` dy`zajna.* Vestny`k Ny`zhegorodskogo uny`versy`teta y`m. N. Y`. Lobachevskogo. 2012. # 5 (1). S. 36–39.

30. Chernыsheva A. G. *Ball`no-rejty`ngovaya sy`stema kontrolya y` ocenky` pry` formy`rovany`y` proektno-y`nformacy`onnoj kompetency`y` budushhy`x pedagogov professy`onal`nogo obucheny`ya v oblasti` dy`zajna.* Vestny`k Chelyaby`nskogo gosudarstvennogo pedagogy`cheskogo uny`versy`teta. 2013. V. #3. URL: [http://cyberleninka.ru/journal/n/](http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-chelyabinskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta) vestnik-chelyabinskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta (data zvernennya 8 lyutoho)

31. Chujko L. V. *Matematy`chesky`e metody v pedagogy`ke kak uslovy`e sovershenstvovany`ya kachestva obrazovany`ya:* avtoref. dy`ss. na soy`sk. uch. st. kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 «Obshhaya pedagogy`ka, y`story`ya pedagogy`ky` y` obrazovany`ya».Smolensk, 2006. 21 s.

32. Churlyayeva N. P. *Obespecheny`e kachestva podgotovky` y`nzheny`erov v ry`n`ochny`kh uslovy`y`kh na osnove kompetentnostnogo p`oxoda*: avtoref. dy`ss. na soy`sk. uchen. stepeny` dokt. ped. nauk : specz. 13.00.01 «Obshhaya pedagogy`ka, y`story`ya pedagogy`ky` y`obrazovany`ya» ; 13.00.08 «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya». Krasnoyarsk, 2007. 44 s.

33. Shky`l` O. S. *Osobennosty` professy`onal`noj podgotovky` bakalavra dy`zajna vuslovy`y`kh kompetentnostnogo p`oxoda/ Teory`ya y` prakty`ka obshhestvennogo razvy`ty`ya*. 2013. V. #3. S. 118–120.

**Sergey Chirchik**

## MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO FUTURE DESIGNERS' TRAINING (REVIEW)

**Abstract.** *The paper provides categorical and conceptual analyses of the problem field of design education, highlights modern scientific approaches to future designers' professional training. The basic system connections and components of future designers' professional training in the context of system-structural, personality-oriented, activity and competence approaches have been emphasized. It has been determined that the system and integrity of the content of the design field professional training include: successful study of basic disciplines; separation of basic professional tasks; intensifying the scientific component in the higher education field; level prevalence of information technologies in curricula; continuity of design education for obtaining new specialties and qualifications. Methodological fundamentals in design are based on the relevance of the implementation of analysis and synthesis methods. Analytical research in the consumer sphere shows pre-project analysis in design engineering. Therefore, the result of design education will be reoriented from issues of training, education, qualification at the terms of "capacity" and "competence".*

**Key words:** *design, design-education, professional study, professional competence.*

*Дата подання рукопису: 22 березня 2021 р.*

*Дата прийняття до друку: 13 травня 2021 р.*