

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-14

УДК 378:745:378.147.156

Оригинальная научная статья

Моделирование процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера

В. А. Чупина

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: style@tehno.com*

Т. Е. Микова

*Уральский государственный архитектурно-художественный университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: mikova.t@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В условиях экономической и социальной нестабильности прогнозируемое будущее колеблется от распространения шестого технологического уклада до наступления нового средневековья и лоу-тека. В непредсказуемой ситуации уверенно на рынке труда чувствует себя дизайнер, способный интегрировать профессиональные и личные компетенции в смежные специализации, уверенно работающий с задачами из других научных и профессиональных областей, обладающий развитым профессиональным мышлением, владеющий умением использовать профессиональные инструменты и законы формообразования в решении многообразных профессиональных задач. Развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера позволит создать фундаментальную общепрофессиональную подготовку бакалавра-дизайнера. *Постановка задачи.* Цель исследования – разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-содержательной модели развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Развитие компетенции формообразования позволяет осознанно переносить специализированные компетенции дизайнера на общепрофессиональное поле деятельности. *Методика и методология исследования.* Методологическую основу исследования составили практико-ориентированный, интегративный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы, а также принципы профессиональной направленности, интегративности, персональной ориентированности, рефлексивности. В качестве ведущего метода исследования использовался метод моделирования. *Результаты.* Разработана структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера, включающая четыре взаимосвязанных блока: целевой, теоретико-методологический, дидактико-технологический и результативно-оценочный. Модель позволяет развить компетенцию формообразования бакалавра-дизайнера, необходимую для ведения профессиональной деятельности в условиях экономической и социальной неопределенности и неустойчивости. *Выводы.* Научная новизна заключается в следующем: обоснованы принципы и методы процесса развития компетенции формообразования; разработана структурно-содержательная модель; обоснованы и описаны организационно-педагогические условия. Перспективы последующих исследований: практическая реализация модели, разработка компонентов компетенции и внедрение технологий развития компетенции формообразования по дисциплинам. Результаты могут быть применены в процессе профессионального образования дизайнеров.

Ключевые слова: формообразование в профессиональной подготовке бакалавров-дизайнеров, компетенция формообразования в профессиональном образовании, дизайн-образование, структурно-содержательная модель развития компетенции формообразования, практико-ориентированный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы в профессиональном образовании.

Для цитирования: Чупина В. А., Микова Т. Е. Моделирование процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-2-14
Full Article

Modeling of the process of development of the competence of morphogenesis for the bachelor of design

Chupina, V. A.

*Russian State Vocational Pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: style@tehnо.com*

Mikova, T. E.

*Ural State University of Architecture and Art
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: mikova.t@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* In conditions of economic and social instability, the predictable future fluctuates from the spread of the sixth technological order to the advent of the new Middle Ages and low-tech. To feel yourself confident in the unpredictable situation, a designer has to be able to integrate professional and personal competencies into related specializations, work with tasks solved by designers in other scientific fields, have developed professional thinking, master the fundamental components of the profession, in particular, the ability to use professional tools and laws of morphogenesis to solve a variety of professional tasks. The development of competence of morphogenesis of a bachelor of design will allow him to create fundamental general professional training. *Purpose setting.* The purpose of the research is to develop and give a theoretical methodological substantiation of the structural and content model of the development of the competence of the morphogenesis of bachelor of design. The development of competence of morphogenesis allows us to transfer consciously the specialized competencies of a designer to the general professional field. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study includes practice-oriented, integrative, competence-based and personality-oriented approaches, as well as the principles of professional orientation, integrativity, personal orientation, reflexivity. As the leading research method the modelling method was used. *Results.* A structural-content model of the process of development of competence of morphogenesis of the bachelor of design has been created. The model makes it possible to develop the competence of morphogenesis for the bachelor of design, which is necessary to conduct professional activities in conditions of economic and social uncertainty and instability. *Conclusion.* The scientific novelty consists in the following: the principles and methods of development of the competence of morphogenesis are substantiated; a structural and content model has been developed; organizational and pedagogical conditions have been described. Prospects for further research are as follows: the practical implementation of the model, the development of components of the competence and the introduction of technologies for its developing in disciplines. The results can be used in the process of professional education of designers.

Keywords: morphogenesis in the professional training of bachelor designers, competence of morphogenesis in professional education, design education, structural and content model in development of competence of morphogenesis, practice-oriented, integrative, competence-based, personality-oriented approaches in professional education.

Citation: Chupina, V. A., Mikova, T. E. [Modeling of the process of development of the competence of morphogenesis for the bachelor of design]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 2, pp. 318–326. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-14>

Введение. Современная неопределенность, порожденная системным мировым кризисом, вызывает изменения на рынке труда, трансформации предметной и виртуальной сред и условия, в которых специалист, обученный профессиональным приемам узкой специализации, может оказаться невостребованным на рынке труда. Однако в системе высшего профессионального образования обучение профессии дизайнера чаще всего ведется сразу в рамках узкой специализации. Конечно, существует возможность смены специализации

в процессе обучения, но чем позже происходит изменение траектории обучения, тем сложнее студенту адаптироваться. Узкая специализация повышает вероятность проблем с трудоустройством и затрудняет переход дизайнеров в смежные области при отсутствии вакансий, соответствующих профилю подготовки. Таким образом, наблюдается противоречие между преимуществами специалиста с фундаментальной подготовкой на современном рынке труда и существующей системой подготовки дизайнера с узкой специализацией.

Выход из сложившегося противоречия мы видим в актуализации моделей обучения дизайну, разработанных в Баухаузе [1–3] и ВХУТЕМАСе [4; 5] и частично сохранившихся или вновь разрабатываемых в системе архитектурного образования. Модели основаны на выделении дисциплин, формирующих базу профессиональных компетенций, в отдельный модуль, обязательный для всех обучающихся, после завершения которого начинается специализированное обучение. Конечно, копирование пропедевтик Баухауза и ВХУТЕМАСа в наше время в условиях бакалавриата дизайнера невозможно, но практическое освоение теоретических основ дизайна каждым обучающимся вполне реализуемо. Предложенная *компетенция формообразования* – сквозная профессиональная компетенция – позволит скоординировать программы общеобразовательных и профессиональных, теоретических и практических дисциплин и выработать единую образовательную стратегию подготовки дизайнеров.

Основываясь на трудах Т.Ю. Быстровой и В.В. Ермиловой, мы понимаем *формообразование в дизайне* как категорию профессионально-творческой деятельности, выражающую процесс и результат создания формы в соответствии с целью существования формы и теоретическими, этическими, практическими и интуитивными установками творца и адресата, в процессе которого в дизайне определяются функционально-конструктивная, пространственно-пластическая, технологическая и эмоционально-образная составляющие структуры будущей вещи [6; 7, с. 89].

Уточнение понятия формообразования в дизайне позволяет нам определить *компетенцию формообразования* бакалавра-дизайнера, под ко-

торой понимается способность применять знания, умения, практический опыт и личностно-профессиональные качества для анализа и синтеза формы объекта и определения функционально-конструктивной, пространственно-пластической и технологической структур вещи [8].

Постановка задачи. Целью исследования является разработка и теоретико-методологическое обоснование структурно-содержательной модели процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Для этого сформулированы цели развития компетенции формообразования, определены методологические подходы, сформулированы принципы и педагогические условия.

Методика и методология исследования. Систематизация исследований теорий профессионального образования, интеграции, дизайна, искусства и педагогики дизайна, анализ профессиональных стандартов, учебных планов бакалавриата дизайна отечественных вузов позволили определить в качестве ведущего метода исследования метод моделирования. Таким образом, модель процесса развития компетенции формообразования построена на основе практико-ориентированного, интегративного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, а также принципов профессиональной направленности, интегративности, персональной ориентированности, рефлексивности.

Результаты. Для описания процесса развития компетенции формообразования разработана структурно-содержательная модель, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, дидактико-технологического, и результативно-оценочного (рис.).

Целевой блок	Социальный заказ			
	Личность. Осознано применять универсальные принципы формообразования, лежащие в основе профессиональной деятельности, быть востребованным специалистом в условиях экономической нестабильности		Общество. Необходимы дизайнеры, способные проектировать аналоговые и цифровые среды, учитывать различные тренды, концепции, влияющие на проектирование	
	Цель: развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера			
Теоретико-методологический блок	Теория профессионального образования С. Я. Батышев, Э. Ф. Зеер, А. М. Новиков, Г. М. Романцев	Теория педагогической интеграции В. С. Безрукова, А. Я. Данилюк, Н. К. Чапаев	Теория дизайна Т. Ю. Быстрова, В. Л. Глазычев, Е. Н. Лазарев, В. Т. Шимко	Теория искусства Р. Арнхейм, Г. Вельфлин, А. Г. Габричевский,
	Педагогика дизайна Баухауз, ВХУТЕМАС, ВНИИТЭ, Сенежская студия, Ульмская школа дизайна. В. Грпиус, И. Иттен, В. В. Кандинский, А. Э. Коротковский, Л. Махоль-Надь, Л. С. Попова, А. М. Родченко			
	Методологические подходы			
	Практико-ориентированный	Интегративный	Компетентностный	Личностно-ориентированный
	Принципы развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера			
	Профессиональная направленность	Интегративность	Рефлексивность	Персонализированность

Дидактико-технологический блок	Педагогические условия развития компетенции формообразования			
	Образовательная среда		Средства	
	Практико-ориентированная. Актуализация опыта деятельности.		Методы активного обучения, имеющие практическую направленность	
	Интегративная. Общее проблемное поле дисциплин. Интеграция знаний и навыков из разных научных и практических областей		Исследовательские, эвристические методы	
	Рефлексивная. Развитие и поддержка ценностно-мотивационной составляющей профессионального образования		Интерактивная форма обучения, диалоговые методики	
Результативно-оценочно-блок	Компоненты компетенции формообразования и уровни ее развития на примере дисциплины «История изобразительных искусств»			
	пороговый	Когнитивный компонент	Операциональный компонент	Аксиологический компонент
		Знает художественные средства построения композиции, хрестоматийные памятники искусства и художественные стили, методы решения «проектных» задач, найденные художниками прошлого	Понимает профессиональную терминологию. Обучающийся выделяет приемы модульности и комбинаторики в объекте. Может вербально описать памятник искусства	Понимает ценность существующих технологий и алгоритмов формообразования для профессиональной деятельности. Понимает смысл поиска исторических аналогов для проектной работы
		Знает, как изменяется формообразование под влиянием исторических и социокультурных процессов. Знает памятники искусства, в которых наиболее наглядна смена исторических эпох и художественных стилей	Уверенно пользуется профессиональной терминологией. Применяет приемы модульности и комбинаторики. Может сделать графический набросок памятника искусства по описанию	Понимает зависимость применения приемов формообразования от факторов связанных с социокультурными процессами. Способен определить исторические составляющие эклектических памятников, дать эстетическую оценку
		Знает, как формообразование зависит от смыслового наполнения и социокультурных процессов. Знает, как трансформируется интерпретация общекультурных мифологем в зависимости от эпохи и от культурного контекста	Использует в своей деятельности приемы формообразования в соответствии со смысловой составляющей вещи. Может транспонировать форму объекта в зависимости от стиля и жанра	Способен создавать оригинальные решения в соответствии с заданными эстетическими и ценностными критериями
Результат: развитая компетенция формообразования у бакалавра-дизайнера				

Рис. Структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера

Fig. Structural-content model of the process of developing the competence of morphogenesis of a bachelor-designer

Целевой блок обусловлен социальным заказом на дизайнера, обладающим развитой компетенцией формообразования, что позволяет выпускнику уверенно чувствовать себя на рынке труда благодаря наличию фундаментальных теоретических знаний и универсальных практических навыков работы с плоскостью, объемом и пространством в разных предметных и виртуальных средах. Развитая компетенция формообразования является основой транспрофессионализма дизайнера, который заключается в способности самостоятельно осваивать многообразные профессиональные функции для создания комплексных проектов конструирования и визуализации объектов предметно-пространственной среды, находить решения проблем путем получения трансдисциплинарных знаний, их анализа и синтеза [9].

Теоретико-методологический блок – это методологическая основа моделируемого процесса,

которую составляют теории профессионального образования, педагогической интеграции, дизайна, искусства, а также история педагогики дизайна. Анализ развития педагогики дизайна позволяет выявить принципиально важные положения профессионального становления дизайнера и константы, неизменные во времени и социально-экономических обстоятельствах, но зачастую упускаемые из внимания в моменты реформирования образования. Они фрагментарно сохраняются в силу консервативности системы образования. В контексте исследования такой константой выступает обучение формообразованию, построенное на принципах пропедевтических курсов Баухауза [1; 3; 10–13] и ВХУТЕМАСа [4; 5], опыта Ульмской школы дизайна [14], ВНИИТЭ [15], Сенежской студии [16]. Теория дизайна получает становление в экспериментах дизайнеров (архитекторов, художников), педагогов В. Гро-

пиуса, И. Иттена, Л. Махоль-Надя, В.В. Кандинского, А.Э. Коротковского, Л.С. Поповой, А.М. Родченко.

Одним из блоков фундамента теории и педагогики дизайна является формальный метод искусствознания, представленный трудами А. Гильдебрандта [17] и Г. Вельфлина [18], развитый А.Г. Габричевским [19], Р. Арнхеймом [20]. Теория дизайна: работы Т.Ю. Быстровой [6], В.Л. Глазычева, Е.Н. Лазарева, В.Т. Шимко, позволила уточнить понятие формообразования в дизайне и выделить пять его основных признаков: композиционную структуру произведения; отношения «масса – пространство»; очертания (линия, контур), задающие границу массе и пространству и работающие на выявление основных ритмических членений; цвет, свет, фактура материала, определяющая поверхность; ритм (сомасштабность, соразмерность, пропорционирование) [21].

Названные признаки понятия формообразования способствуют интеграции дисциплин учебного плана бакалавриата дизайна на основе общности алгоритмов создания учебного или профессионального произведения в пространственных искусствах и дизайне за счет общей терминологии и иерархии понятий. Опыт профессиональных учебных заведений, следующих методикам Баухауза и Вхутемаса, свидетельствует о том, что теория дизайна эффективнее постигается студентами в процессе практических заданий по формообразованию. Этот опыт может быть актуализирован на основе *теории профессионального образования*, представленной трудами С.Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, Г.М. Романцева, и *теории педагогической интеграции*, представленной исследованиями В.С. Безруковой [22], А.Я. Данилюк [23], Н.К. Чапаева [24]. Они определили выбор методологических подходов исследования: практико-ориентированный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный.

Практико-ориентированный подход. Для исследования наиболее важным аспектом практико-ориентированного подхода является использование профессионально-ориентированных технологий обучения и приемов моделирования на основе интеграции фундаментальных и практико-ориентированных дисциплин учебного плана. Эта трактовка практико-ориентированного подхода согласуется с контекстным подходом, предложенным А.А. Вербицким [25]. В русле такого же понимания было организовано профессиональное обучение художников для промышленности: начиная с Г. Земпера [26] в середине XIX в., затем в первых школах дизайна ВХУТЕИНе и Баухаузе, а также в педагогической деятельности в 1930-х и 1940-х гг. архитектора И.В. Жолтовского [27, с. 35] и искусствоведа А.Г. Габричевского [19, с. 511].

Принцип профессиональной направленности в процессе преподавания дисциплины «История искусств» состоит в научении видеть культурно-исторические и культурно-символические смыслы проектируемых предметов. Художественные стили рассматриваются в историческом, этнографическом, религиозном, социальном и других контекстах, с учетом которых ведется проектирование (формообразование) в дизайне.

Практико-ориентированный подход неразрывно связан с *интегративным подходом*. Понятие формообразования выступает точкой соприкосновения дисциплин общеобразовательного и профессионального циклов за счет использования общей профессиональной лексики, анализа художественных произведений, культурно-исторической ситуации, изучения художественных стилей.

Системообразующим звеном в интеграции дисциплин учебного плана бакалавриата дизайна (направление подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата)) является *компетенция формообразования*, которая интегрирует преподавание общеобразовательных дисциплин (философии, культурологии, истории искусств, экономики) в контекст будущей профессиональной деятельности, позволяет формировать базу фундаментальных знаний студентов параллельно с получением практических навыков на дисциплинах профессионального цикла. А.А. Вербицкий считает, что «компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект...» [28, с. 17].

Компетентностный подход (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Н. Хомский, А.В. Хуторской) определяет результативно-целевую направленность образования, позволяет формулировать цели обучения, заключающиеся в практико-ориентированном результате учебного процесса, поэтому процесс освоения компетенции формообразования следует проектировать на основе концепций личностно-ориентированного подхода и его принципов: персональной ориентированности и рефлексивности.

Концепции *личностно-ориентированного подхода* представлены в трудах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской. «Педагогика сотрудничества», принцип свободы личности в образовательном процессе (выбор приоритетов, формирование личностного опыта, определение индивидуальной траектории образования) В.В. Серикова [29] дополняются идеей культуросообразности Е.В. Бондаревской [30] и субъектно-личностным подходом И.С. Якиманской [31]. Принципы личностно-ориентированного подхода: *персональная ориентированность* и *рефлексивность*, являются основными для образовательных сред обучения бакалавров-дизайнеров и технологий развития компетенции формообра-

зования. В работах В.В. Серикова, В.А. Чупиной наделение профессии личностным смыслом и рефлексия рассматривается как базовые компоненты формирования личности и профессиональных качеств специалиста [32, с. 59].

Принцип персонализированности [33] обусловлен личностно-ориентированным подходом и концепцией персонологии В.А. Петровского и А.В. Петровского. Э.Ф. Зеер определил следующие концептуально-теоретические характеристики персонализированного образования: «нелинейность, избыточность, трансдисциплинарность» [34]. В развитии компетенции формообразования бакалавра-дизайнера наиболее значимыми являются избыточность и трансдисциплинарность.

Таким образом, единство практико-ориентированного, интегративного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов в развитии компетенции формообразования позволяет моделировать элементы будущей профессиональной деятельности дизайнеров, выявлять культурно-символические смыслы проектируемых предметов, развивать навыки анализа и критического оценивания процесса и результатов проектной деятельности.

Дидактико-технологический блок модели представлен педагогическими условиями развития компетенции формообразования (практико-ориентированная, интегративная и рефлексивная образовательные среды).

Практико-ориентированная образовательная среда способствует актуализации практического опыта деятельности студента, получаемого им в процессе коммуникации на профессиональных практиках, пониманию и усвоению теоретических принципов дизайна, развитию компетенции формообразования на основе практико-ориентированных учебных заданий. Основой этой среды являются методы активного обучения. В контексте преподавания дисциплины «История искусств» практико-ориентированными приемами являются прием «rauper-dives», «реверс к прототипу», стилизация (по заданным критериям), описание и анализ артефактов, скетчинг, «стиль-стилистика-стилирование».

Интегративная образовательная среда позволяет создать общее проблемное поле в преподавании дисциплин. Интегративная среда, подготавливая студента к профессиональной деятельности на уровне трансдисциплинарности, позволяет воспитать в дизайнере важное профессиональное качество: понимание роли медиатора между миром вещей и людей, между разными научными и экономическими областями.

Интегративная образовательная среда организована на двух уровнях: первый – общий тезаурус дисциплин и артикулированные межпредметные

связи, второй – единая цель образовательной деятельности, направленная на развитие профессиональных компетенций бакалавра-дизайнера. Интегративная образовательная среда, основанная на исследовательских и эвристических методах обучения, способствует целенаправленному обучению студентов эффективным способам учебной и профессиональной деятельности.

Рефлексивная педагогическая среда обеспечивает развитие ценностно-мотивационной составляющей деятельности бакалавра-дизайнера. «Рефлексивная образовательная среда вариативна и предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента, выступающих в ней в роли субъектов» [32, с. 57]. Средствами рефлексивной среды выступают интерактивные формы обучения (варианты скетчинга), проблемный метод (кейсы, личная аналогия), метод проектов, исследовательский метод. Каждый из этих методов опирается на отдельные элементы рефлексии: анализ, критику и нормирование деятельности.

Результативно-оценочный блок включает описание трех уровней развития компонентов компетенции формообразования бакалавра-дизайнера. Уровни развития компонентов компетенции формообразования соответствуют трудовым функциям дизайнера. Пороговый уровень развития компетенции формообразования позволяет «выполнять отдельные задания по разработке концепт-проекта, эскизного и технического дизайн-проекта». Продуктивный уровень соответствует «выполнению художественно-технической разработки дизайн-проектов, производству поиска, сбора и анализа информации, необходимой для разработки проектного задания». Повышенный уровень позволяет «выполнять концептуальную и художественно-техническую разработку дизайн-проектов, производить поиск, сбор и анализ информации, необходимой для разработки проектного задания, определять композиционные приемы и стилистические составляющие проектируемого объекта» [35].

Таким образом, разработанная структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавров-дизайнеров предстает в виде системы, отражающей его цель, содержание, компоненты, результат.

Выводы. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических представлений о процессе профессиональной подготовки бакалавров-дизайнеров:

- обоснованы понятия формообразования в деятельности дизайнера и компетенции формообразования бакалавра-дизайнера;
- определены подходы и принципы, на основе которых возможно развитие компетенции формообразования бакалавра-дизайнера;

– разработана структурно-содержательная модель процесса развития компетенции формообразования бакалавров-дизайнеров;
– обоснованы и описаны образовательные среды, обеспечивающие процесс развития компетенции формообразования.

Результаты научной работы позволяют обозначить перспективы последующих исследований: практическая реализация модели, разработка компонентов компетенции формообразования и методик оценки уровня ее развития, разработка технологий развития компетенции формообразования бакалавра-дизайнера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. Москва: Наука, 2018. 825 с.
2. Дружкова Н. И. Кандинский в Баухаузе: теоретические основы художественно-педагогической деятельности. Москва, 2006. 241 с.
3. Moholy-Nagy S. Moholy-Nagy experiment in totality. Cambridge, Massachusetts: M. I. T. Press, 1969. 259 с.
4. Хан-Магомедов С. О. Архитектура советского авангарда. В 2 кн. Кн. 1. Проблемы формообразования. Мастера и течения. Москва: Стройиздат, 1996. 709 с.
5. Мелодинский Д. Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования. Москва: Архитектура-С, 2004. 312 с.
6. Быстрова Т. Ю. Вещь. Форма. Стил. Введение в философию дизайна. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. 374 с.
7. Ермилова В. В., Ермилова Д. Ю. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 184 с.
8. Микова Т. Е., Чупина В. А. Компетенция формообразования в подготовке бакалавров-дизайнеров: понятие, компоненты, уровни // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, №3. С. 21–28. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-3-21-28.
9. Банникова Т. И. Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональной компетенции магистрантов-дизайнеров // Казанский педагогический журнал. 2021. №1. С. 94–100.
10. Gropius W. The new architecture and the Bauhaus. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1965. 112 p.
11. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. Санкт-Петербург: Азбука, 2003. 240 с.
12. Sádaba Fernández J. Transversality and common ground between architecture, design thinking and teaching innovation // VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA»19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de Noviembre de 2019. Barcelona, 2019. P. 290–301. DOI: 10.5821/jida.2019.8329.
13. Brooks D. It could have been great: an examination of Kandinsky's Bauhaus paintings and the great synthesis of the arts: MA thesis, humanities. Old Dominion Univ., 2016. V, 103 p. DOI: 10.25777/qzey-w402.
14. Аронов В. Р. Дизайн в культуре XX века. 1945–1990. Москва, 2013. 405 с.
15. Соловьев Ю. Б. Моя жизнь в дизайне: дизайн – это элегантность, эффективность и комфорт. Москва: Союз дизайнеров России, 2004. 251 с.
16. Сенежская студия. Евгений Розенблюм. 1964–1991 / ред. Э. Кубенский. Москва: Татлин, 2019. 288 с.
17. Гильдебрандт А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей. Москва: Логос, 2011. 134 с.
18. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве. Москва: В. Шевчук, 2009. 344 с.
19. Габричевский А. Г. Морфология искусства. Москва: Аграф, 2002. 864 с.
20. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва: Архитектура-С, 2007. 392 с.
21. Чупина В. А., Микова Т. Е. Формообразование как педагогическое понятие // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. №6. С. 9–13.
22. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
23. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. 440 с.
24. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 2-е изд. испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с.
25. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №4. С. 8–13.
26. Земпер Г. Практическая эстетика: пер. с нем. Москва: Искусство, 1970. 320 с.
27. Мастера советской архитектуры об архитектуре: избр. отрывки из писем, статей, выступлений и трактатов. В 2 т. / под общ. ред. М. Бархина [и др.]. Москва: Искусство, 1975.
28. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
29. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
30. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 186 с.

31. Якиманская И. С. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Москва: КСП+, 2001. 128 с.
32. Чупина В. А. Федоренко О. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с.
33. Miller R., Miliband D., Hopkins D. [et al.]. Personalising education. Paris: OECD Publ., 2006. 127 p. DOI:10.1787/9789264036604-en.
34. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, №4. С. 11–39. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39.
35. Деятельность специализированная в области дизайна // ОКВЭД код: сайт. URL: <https://okvedkod.ru/okved/kod-74.1> (дата обращения: 28.06.2023).

REFERENCES

1. Itten J. *Design and form: my preliminary course at the Bauhaus and later* [Gestaltungs- und Formenlehre: mein Vorkurs am Bauhaus und später]: transl. from Germ. Moscow, Nauka, 2018, 825 p. (In Russ.).
2. Druzhkova N. I. *Kandinsky in the Bauhaus: theoretical foundations of artistic and pedagogical activities*. Moscow, 2006, 241 p. (In Russ.).
3. Moholy-Nagy S. *Moholy-Nagy experiment in totality*. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1969, 259 p.
4. Khan-Magomedov S. O. *Soviet avant-garde architecture*. In 2 books. Bk. 1. Problems of form-building. Masters and trends. Moscow, Stroyizdat, 1996, 709 p. (In Russ.).
5. Melodinsky D. L. *School of architectural and design form-building*. Moscow, Arkhitektura-S, 2004, 312 p. (In Russ.).
6. Bystrova T. Yu. *Thing. Form. Style. Introduction to the philosophy of design*. Yekaterinburg, Kabinetnyi uchenyi, 2017, 374 p. (In Russ.).
7. Ermilova V. V., Ermilova D. Yu. *Modeling and artistic decoration of clothes: textbook*. Moscow, Akademiya, 2001, 184 p. (In Russ.).
8. Mikova T. E., Chupina V. A. The competence of form-building in bachelor of design training: concept, components, levels. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2020, vol. 12, no. 3, pp. 21–28. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-3-21-28. (In Russ.).
9. Bannikova T. I. Self-educational activity as the most important pedagogical condition for the development of trans-professional competence of undergraduates-designers. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2021, no. 1, pp. 94–100. (In Russ.).
10. Gropius W. *The new architecture and the Bauhaus*. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1965, 112 p.
11. Kandinsky V. *Point and line to plane*. Saint Petersburg, Azbuka, 2003, 240 p. (In Russ.).
12. Sádaba Fernández J. Transversality and common ground between architecture, design thinking and teaching innovation. *VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA' 19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de Noviembre de 2019*. Barcelona, 2019, pp. 290–301. DOI: 10.5821/jida.2019.8329.
13. Brooks D. *It could have been great: an examination of Kandinsky's Bauhaus paintings and the great synthesis of the arts: MA thesis, humanities*. Old Dominion Univ., 2016, V, 103 p. DOI: 10.25777/qqey-w402.
14. Aronov V. R. *Design in the culture of the 20th century. 1945–1990*. Moscow, 2013, 405 p. (In Russ.).
15. Soloviev Yu. B. *My life in design: design is elegance, efficiency and comfort*. Moscow, Soyuz dizainerov Rossii, 2004, 251 p. (In Russ.).
16. Kubensky E. (ed.). *Senezh Studio. Evgeny Rosenblum. 1964–1991*. Moscow, Tatlin, 2019, 288 p. (In Russ.).
17. Hildebrand A. *The problem of form in painting and sculpture and the collection of articles*. Moscow, Logos, 2011, 134 p. (In Russ.).
18. Wölfflin H. *Principles of art history. The problem of the development of style in later art*. Moscow, V. Shevchuk, 2009, 344 p. (In Russ.).
19. Gabrichevsky A. G. *Morphology of art*. Moscow, Agraf, 2002, 864 p. (In Russ.).
20. Arnheim R. *Art and visual perception*. Moscow, Arkhitektura-S, 2007, 392 p. (In Russ.).
21. Chupina V. A., Mikova T. E. Form-building as a pedagogical concept. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, 2020, no. 6, pp. 9–13. (In Russ.).
22. Bezrukova V. S. *Integration processes in pedagogical theory and practice*. Yekaterinburg, 1994, 152 p. (In Russ.).
23. Danilyuk A. Ya. *Theory of integrated education*. Rostov-on-Don, RGPU Publ., 2004, 440 p. (In Russ.).
24. Chapaev N. K. *Pedagogical integration: methodology, theory, technology*. 2nd ed. Yekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta; Kemerovo, Izd-vo Kemerovskogo gos. prof.-ped. kolledzha, 2005, 325 p. (In Russ.).
25. Verbitsky A. A. Contextual learning: concept and content. *Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2009, no. 4, pp. 8–13. (In Russ.).
26. Semper G. *Prakticheskaya estetika: trans. from Germ.* Moscow, Iskustvo, 1970, 320 p. (In Russ.).
27. Barkhin M. [et al.] (eds). *Masters of Soviet architecture about architecture: selected excerpts from letters, articles, speeches and treatises*. In 2 vol. Moscow, Iskustvo, 1975. (In Russ.).
28. Verbitsky A. A. *Competence approach and theory of contextual learning: materials for the fourth meeting of the methodol. seminar Nov. 16, 2004*. Moscow, Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004, 84 p. (In Russ.).

29. Serikov V. V. *Personality-oriented approach in education: concepts and technologies*. Volgograd: Peremena, 1994, 152 p. (In Russ.).
30. Bondarevskaya A. I. *Cultural and educational space of the university as an environment of professional and personal self-development of students: Cand. ped. sci. diss.* Rostov-on-Don, 2004, 186 p. (In Russ.).
31. Yakimanskaya I. S. *Building a model of personality-oriented learning*. Moscow, KSP+, 2001, 128 p. (In Russ.).
32. Chupina V. A., Fedorenko O. A. *Theory and practice of professional pedagogical reflection*. Yekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2019, 200 p. (In Russ.).
33. Miller R., Miliband D., Hopkins D. [et al.]. *Personalising education*. Paris, OECD Publ., 2006, 127 p. DOI: 10.1787/9789264036604-en.
34. Zeer E. F., Krezhevskikh O. V. Conceptual and theoretical foundations of personalized education. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, no. 4, pp. 11–39. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39. (In Russ.).
35. Specialized activities in the field of design. *OKVED kod: sait*. URL: <https://okvedkod.ru/okved/kod-74.1> (accessed 28.06.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620143, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: style@tehno.com).

Микова Татьяна Евгеньевна – старший преподаватель кафедры теории и истории архитектуры и искусств, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н. С. Алфёрова (Российская Федерация, 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 23, e-mail: mikova.t@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 09.11.2022

После доработки 14.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the authors

Valentina A. Chupina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methodology of Professional Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620143, Russian Federation, e-mail: style@tehno.com).

Tatyana E. Mikova – Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Architecture and Arts, Ural State University of Architecture and Art named for N. S. Alferov (23 K. Liebknecht Str., Yekaterinburg, 620075, Russian Federation, e-mail: mikova.t@yandex.ru).

The paper was submitted 09.11.2022

Received after reworking 14.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023