

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-12-8

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ РЕФЛЕКСИВНОГО АНАЛИЗА РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ

Салихова О.Л.

Изменившиеся в последнее время требования к уровню подготовки выпускников вузов обуславливают поиск новых подходов, способных оказать помощь студентам, получающим профессиональное образование. Это обосновано тем, что именно в этот период жизненного развития происходит самоопределение будущего дизайнера, формируется его мировоззрение, способы и приёмы деятельности, поведения и коммуникации.

Для правильного педагогического воздействия требуется детальный анализ особенностей профессионального становления будущего специалиста-дизайнера.

Творческая деятельность не повторяет репродуктивно заранее заданный образец, а является продуктом рефлексивного мышления. В этом случае основной принцип эффективного учебного взаимодействия в структуре дизайн-подготовки состоит в реализации стимулирования развития рефлексивного мышления, потребностей студентов к самосовершенствованию и самопознанию.

Осуществляя заявленную программу и своевременно применяя коррекционные ситуативные задания, можно повысить продуктивность учебного процесса, что обеспечит развитие профессионального мастерства будущих специалистов-дизайнеров.

Таким образом, отражая позиции личностно-деятельностного подхода, рабочий процесс, основанный на рефлексивном учебном взаимодействии педагога и студентов-дизайнеров, отражает суть целостного педагогического подхода, в котором системообразующим фактором выступает опыт, приобретаемый на пути достижения учебной цели.

Ключевые слова: самоопределение студентов-дизайнеров; профессиональное мастерство; рефлексивный анализ; работа над проектом; проблемные задания; коррекция.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF DESIGN STUDENTS DURING REFLEXIVE ANALYSIS WORK ON THE PROJECT

Salikhova O.L.

Search for new approaches in vocational training is the result of the new requirements for the training of graduates. Because in this period of life is formed worldview, self-determination, behavior and communication, the methods and techniques of activity of future specialist.

Proper pedagogical impact requires a detailed analysis of the features of professional formation of the future expert-designer.

Creative activity is the product of reflective thinking. Therefore, the basic principle of effective training is the development of reflective thinking, self-improvement and self-knowledge of students.

Timely application of situational tasks for correction of training will help improve the professional skills of students-designers.

Thus, the design process based on the reflexive interaction between teacher and student is a holistic pedagogical approach. In this case, the main element of the training process is the experience.

Keywords: *self-determination design-students; professional skills; reflective analysis; project work; problem tasks; correction.*

Успешная самореализация молодого специалиста во многом зависит от качества профессиональной подготовки специалиста в сфере дизайн-проектирования.

Профессиональное и личностное самоопределение личности всегда неразрывно связаны, являясь, по сути, самоутверждением, самосовершенствованием и самореализацией человека в социуме, в трудовой деятельности и трудовом коллективе. Самоопределение человека как профессионала – это осознание смысловой ценности выполняемой работы и, в итоге, всей жизнедеятельности на конкретном этапе собственного и общественного развития [7, с. 117]. Этот процесс является результатом профессионального становления личности и обусловлен проявлением внутренних резервов и целевых установок. Иными словами, профессиональное самоопределение человека является личностным самоопределением профессионала.

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и много-ступенчатый процесс, характеризующий существование индивидуума с разных позиций [7,

с. 328]. Это может быть и личностная реализация среди потребностей общества, и становление профессиональной неповторимости мастера. Исходя из этого, профессиональное самоопределение – это личностная характеристика, отражающая понимание, мотивы, намерения и практическую деятельность в профессиональной реализации.

Несомненно, что уровень профессионального мастерства студента-дизайнера напрямую зависит от опыта, т.е. оттачивания, доведения до автоматизма применения различных методов проектирования, способных привести проект к успеху.

Согласно специфике дизайнерской деятельности, профессиональное обучение строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действий – базового алгоритма работы над проектом, которое должно быть усвоено обучаемыми [4]. Эти этапы представляют собой: предпроектное исследование, заключающееся в анализе предпроектной ситуации, оперативный и синтетический.

От полноты осознания студентами этой основы зависит продуктивность всей последующей деятельности. Знакомя студентов с азами проектирования, преподаватель выделяет некоторые ориентировки:

- объясняет, как ведётся работа на конкретном образце разработки дизайн-объекта;
- даёт полные и подробные указания по выполнению каждого этапа.

Только после рефлексивного осмысления и ориентировочного самостоятельного сопоставления данного алгоритма с проектными действиями в другой ситуации можно говорить о формировании осознанного представления, позволяющем решать задачи данного типа. Это осознанное представление в дальнейшем выступает регулятором построения структуры разработки и проверки правильности решения поставленной задачи.

Для того чтобы добиться осознанности преподаватель или студенты предлагают вариативность различных составляющих, тех, что составляют основу предпроектного анализа и демонстрируют способности к аналитической рефлексии: источник (в дальнейшем потребитель), художественный образ (стилевую принадлежность) и т.д. (в дальнейшем набор вариантов находится в зависимости от специализации: дизайн костюма, среды, графический дизайн и др.). Осознание проблемной ситуации происходит в процессе рационального использования учащимся собственного опыта [9, 15]. Условия задачи заставляют сопоставить полученную информацию с имеющимся к тому моменту эмпирическому багажу приёмов и образов.

Важно подчеркнуть необходимость тщательного анализа этих составляющих для перехода к дальнейшему этапу работы над проектом – разработки концепции. Различие исходных дан-

ных приводит лишь к различию методов анализа в каждом конкретном случае, но не отменяет необходимости этого этапа. Понимая, что аналитическая рефлексия предполагает логическую цепочку и принимая различные способности студентов, преподаватель, стремясь быть понятым всеми, конкретизирует общие характеристики возможного анализа, например, на первом курсе обучения при введении в сферу проектной деятельности и обучении стилизации:

- морфологический – детальный анализ объекта стилизации;
- пластический анализ (формы, объёма объекта, его ритмических повторений);
- детальная аналитическая зарисовка объекта стилизации.

При многократном повторении данного типа заданий начала обучения формируется необходимый уровень развития для перехода к другим методам и источникам рефлексивного анализа, зависящим уже от конкретной специализации. Механизм рефлексии заключается в формировании определённого принципа действий, основанного на обобщённом плане решения типовых познавательных ситуаций. Итогом предпроектного исследования является формулировка проблемы и постановка цели работы. Самостоятельная способность сделать необходимые выводы говорит об уровне развития интеллектуальной рефлексии. Развить способность к «видению» проблемы поможет индивидуальная беседа с преподавателем, способная подтолкнуть рассуждения студента к правильному варианту решения.

После того как усвоено понимание базового алгоритма проектной деятельности и осознана важность предпроектного анализа можно переходить к следующему этапу работы, который можно назвать «мысленный эксперимент» [5, с. 10; 13]. Накопленный к этому моменту «мир образов», находящихся в сфере личностной рефлексии, у каждого студента индивидуален, но, стремясь развить креативность и оригинальность каждого обучающегося, преподаватель использует уже другой подход, требуя от автора разработки множества альтернатив возможного решения, поставленной проблемы. Воображение поможет восполнить недостаток, если так случилось, чувственного опыта, ведь образы могут ни не иметь полных аналогов в объективной реальности.

Если предыдущий аналитический этап был всесторонне изучен, то больших проблем с количеством идей возникнуть не должно (разнообразия добиваются, акцентируя различные характеристики проведённого предпроектного анализа объекта и, тем самым, добиваясь максимального числа вариантов образного звучания). Однако, помешать образному восприятию может слабая способность целостного восприятия объекта проектирования. Выявлению этой проблемы в продуктивной работе студента поможет индивидуальная беседа, предложенная

преподавателем для формулировки характеристики предложенного для разработки дизайн-объекта.

Анализ включения в работу по выполнению ситуационно-проблемного задания студентов-дизайнеров первого года обучения позволил разделить их на три группы. Первая – это учащиеся, усвоившие алгоритм выполнения проектных упражнений и без особых усилий, шаблонно выполняющих типовые задания. Вторая группа обучающихся – стремятся выйти за границы привычного и попробовать применить какие-либо новаторские подходы, но не имеют достаточно сформированных умений. И третья – студенты, в любых ситуациях предлагающие самостоятельные креативные решения поставленной задачи [2].

Эта типология позволила обеспечить дифференцированный подход в процессе подготовки и, тем самым, сопоставить сложность и сюжет заданий с уровнем способностей будущих специалистов, обеспечить приобретение ими необходимых навыков [1, 6, 10, 13].

Так, например, учащимся первой группы отойти от шаблонности помогли такие условия задания, которые предполагали применения при проектировании методов «инверсии» (действия «наоборот», «от обратного») и «карикатуры» (доведения до абсурда). Студентам второй группы выполнить упражнение помогают методы «аналогии» (решение заимствуется из других сфер) и «неологии» (использование прототипа из отечественного и зарубежного опыта). Студенты третьей группы должны усвоить, что стремление к оригинальности не всегда является приоритетным при выполнении задания, поэтому в их портфолио должны войти работы, разработанные с применением методов «поиска идеальной вещи» (особое внимание уделяется назначению дизайн-объекта) и «антрометрического» (проектирование, осуществляемое согласно требованиям эргономики).

Другим фактором, встающим на пути успешного выполнения задания, является неправильно или недостаточно сформированное критическое мышление. Генерирование идей, предположений или выдвижение гипотез невозможно без анализа и критической оценки, сложившейся ситуации. Этот процесс включает в себя сомнение, т.е. критический подход, начинающийся на этапе доказательства гипотезы или её опровержения. Критическое мышление возникает на этапе диагностики хода выполнения задания, оценки результатов деятельности, поиске наиболее рационального решения задачи. Успех стихийного поиска неосознаваемых приёмов решения задачи зависит от того, насколько учащемуся удастся освободиться от шаблонности, выйти за рамки ранее известных решений, но, вместе с этим, сохранить увлечённость решаемой проблемой и не сдаться, признавая проблему неразрешимой. Уже в самом начале, на этапе

анализа ситуации, в процессе предпроектного исследования и формулировки проблемы важны самооценка, критика и самокритика.

Студенты-дизайнеры, обладающие развитым критическим мышлением осознавая возможности разнообразного подхода к решению одной и той же проблемы, обосновывают собственное решение, подкрепляют его разумными доводами, стараются доказать его наибольшую, в отличие от других, рациональность. В этом контексте важно требование преподавателем от автора формулировки предлагаемых концепций, их анализа и критической оценки в процессе выбора итогового варианта.

Несомненно, что повышение мастерства учащегося зависит, в основном, от опыта, т.е. оттачивания, доведения до автоматизма применения различных методов проектирования, способных привести проект к успеху [3]. Однако, именно уровень личностной рефлексии, отражающий понимание устройства мироздания, отвечает за осмысление поискового подхода и исследовательского сознания и выбор подходящей проектной методики [8, с. 19]. Своевременная диагностика показателя лёгкости генерирования идей поможет скорректировать эту характеристику, уделяя больше внимания предыдущему этапу и развивая наблюдательность.

Последний этап – синтетический – опять возвращает работу над проектом сферу логических суждений, основанных на интеллектуальной рефлексии. Здесь концепция проходит проверку на возможность реального воплощения, корректируется совместимость идеи с существующими техническими возможностями и соотносится впечатление от результата с затраченными усилиями.

Длительность каждого этапа определяется динамикой развития проблемной ситуации, т.е. пока количество вариантов не исчерпано. Как только выясняется невозможность решения задания известными способами, происходит либо отказ от решения (студент не может самостоятельно выполнить задание), либо в ситуацию вносится новизна и меняется способ действия.

Рассмотренные нами этапы работы над проектом представляют собой общий рефлексивный анализ проектной ситуации, и демонстрирует зависимость результата учебной деятельности от каждой фазы рабочего процесса, который развивает умственные и познавательные способности, а также созидательные навыки обучающегося [11, с. 201; 14].

Внимательный детальный подход, предложенный нами, даёт при необходимости возможность корректирующего воздействия и обеспечивает тем самым развитие основ профессионального мастерства будущих специалистов-дизайнеров [2].

Таким образом, реализуя позиции личностно-деятельностного подхода, процесс подготовки студентов-дизайнеров отражает суть целостного педагогического подхода, в котором системообразующим фактором выступает ситуативная учебная цель.

Отсюда, в основе профессиональной подготовки будущих дизайнеров лежит рефлексивное освоение закономерностей проектной деятельности, получаемое в учебном взаимодействии педагога с обучающимися, реализуемое в опыте и ориентированное на процессы внутреннего самоопределения личности.

Список литературы

1. Афанасьева Н.А. Роль ситуативных задач в процессе обучения студентов высшей школы // Вестник Брянского государственного ун-та. 2010. №1. С. 39-41.
2. Бахлова Н.А. Оценка компетентности дизайнера как педагогическая проблема. – М.: Среднее профессиональное образование. 2015. №2. С. 18-22.
3. Бобряшова О.В. Компаративный анализ российского и зарубежного опыта развития дизайн-образования // Вестник Оренбургского государственного ун-та. 2014. №2. С. 17-23.
4. Марченко М.Н. Развитие способностей к дизайнерской деятельности: на материале обучения студентов художественно-графического факультета технической и компьютерной графике: Дис. ...д-ра пед. наук. – Краснодар, 2002. 442 с.
5. Михеева М.М. Современные методы в дизайне. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. 104 с.
6. Петров В.М. Основы Теории решения изобретательских задач. // Учебное пособие. – Израиль, Тель-Авив. 2002. 256 с.
7. Пряжников Н.С. Психология труда // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. 480 с.
8. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. №2. С. 35-42.
9. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высш. школа, 1982. 223 с.
10. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. 279 с.
11. Costa A.L., Teaching the Language of Thinking: Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, Describing the Habits of Mind ASCD / VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991. P. 251-254.

12. De Bono Ed. *Tactics: the art and science of success: 1st American ed.* Publisher/Date. – Boston: Little, Brown, 1984.
13. Peggy A. Ertmer, *ID CaseBook, The: Case Studies in Instructional Design, 4/E*, Purdue University, James Quinn, Oakland University, Krista D. Glazewski, Indiana University, 2014. Pearson Paper. 304 p.
14. Piskurich George M. *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right. – 2nd Edition.* July 2006 by John Wiley & Sons, Inc. Published by Pfeiffer. 508 p.
15. Trentin G. *The Xanadu project: training faculty in the use of information and communication technology for university teaching.* *International Journal of Computer Assisted Learning*, 2006. №22(3). P. 182-196.

References

1. Afanas'eva N.A. *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Bryansk State University], no. 1 (2010): 39-41.
2. Bahlova N.A. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Vocational education], no. 2 (2015): 18-22.
3. Bobrjashova O.V. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], no. 2 (2014): 17-23.
4. Marchenko M.N. *Razvitie sposobnostey k dizaynerskoy deyatel'nosti: na materiale obucheniya studentov hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta tehniceskoy i komp'yuternoy grafike*, Diss. Doct. (Law). – Krasnodar, 2002. 442 p.
5. Mikheeva M.M. *Sovremennye metody v dizayne* [Modern methods of design]. – Moscow, Moscow State Technical University im. N.E. Bauman Publ., 2012. 104 p.
6. Petrov V.M. *Osnovy Teorii resheniya izobretatel'skikh zadach* [Fundamentals of Theory of Inventive Problem Solving]. – Israel, Tel Aviv Publ., 2002. 256 p.
7. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. *Psikhologiyatruda* [Psychology of work]. – 5nd ed. – Moscow, Publishing Center «Akademiya» Publ., 2009. 480 p.
8. Semjonov I.N., Stepanov S.Ju. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], no. 2 (1983): 35-42.
9. Esaulov A.F. *Aktivizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov* [Enhancing educational and cognitive activity of students]. – Moscow, graduate School Publ., 1982. 223 p.

10. Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe proektirovanie innovatsionnykh obrazovatel'nykh system* [Pedagogical designing innovative educational systems]. – Chelyabinsk, Publisher Chelyabinsk Humanitarian Institute Publ., 2008. 279 p.
11. Costa A.L., Teaching the Language of Thinking: Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, Describing the Habits of Mind – ASCD / A.L. Costa, R. Marzano. – Alexandria-VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991. P. 251-254.
12. De Bono. Ed. *Tactics: the art and science of success: 1st American ed.* Publisher/Date. – Boston: Little, Brown, 1984.
13. Peggy A. Ertmer, *ID CaseBook, The: Case Studies in Instructional Design, 4/E*, Purdue University, James Quinn, Oakland University, Krista D. Glazewski, Indiana University, 2014. Pearson Paper. 304 p.
14. Piskurich George M. *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right.* – 2nd Edition. July 2006 by John Wiley & Sons, Inc. Published by Pfeiffer. 508 p.
15. Trentin G. The Xanadu project: training faculty in the use of information and communication technology for university teaching. *International Journal of Computer Assisted Learning*, 2006. №22(3). P. 182-196.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Салихова Ольга Леовна, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства и дизайна

Шадринский государственный педагогический институт

ул. К. Либкнехта, 3, г. Шадринск, Курганской области, 641870, Россия

e-mail: salihovaol@mail.ru

SPIN-код: 7894-2869

DATA ABOUT THE AUTHOR

Salikhova Olga Leovna, senior Lecturer, Department of Fine Arts and Design

Shadrinsk State Pedagogical Institute

3, Karl Liebknecht street, Shadrinsk, Kurgan Region, 641870, Russia

e-mail: salihovaol@mail.ru