

## Дизайн як дослідницька практика: професійна підготовка майбутніх графічних дизайнерів у цифровому освітньому середовищі

*Борисов Вячеслав Вікторович<sup>1</sup>, Борисова Світлана Володимирівна<sup>2</sup>,  
Маркович Марія Йосипівна<sup>3</sup>, Мацшина Зоя Анатоліївна<sup>4</sup>*

Опубліковано	Секція	УДК
19.01.2026	Освіта/Педагогіка	378:7.012-051]:004.09

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18305424>

**Анотація.** У статті проаналізовано трансформації підготовки графічних дизайнерів у цифровому середовищі, які виходять за межі технологічних змін і мають онтологічний і методичний характер. Обґрунтовано, що домінування інструментально-технічного підходу до використання цифрових технологій зумовлює редукцію проектування до формалізованих операцій, втрату його дослідницького виміру. Виявлено, що трактування об'єкта графічного дизайну як завершеного візуального продукту не відповідає умовам цифрового середовища, у якому він функціонує як процесуальне, відкрите й контекстуально залежне утворення. Обґрунтовано доцільність розгляду проектування як дослідницько-дизайнерської практики, у межах якої дослідження, концептуалізація, експеримент і візуальна реалізація формують єдиний нелінійний процес. Визначено педагогічні умови реалізації процесуального підходу, що полягають у трансформації ролей учасників освітнього процесу, змісту навчальних завдань і критеріїв оцінювання результатів проектної діяльності.

**Ключові слова:** підготовка графічних дизайнерів, цифрове освітнє середовище, дослідницько-дизайнерська практика, об'єкт графічного дизайну, інструменталізація цифрових технологій, процесуальний підхід, концептуалізація проектування.

### **Design as a research practice: professional training of future graphic designers in a digital educational environment**

**Annotation.** The article examines the training of graphic designers in a digital educational environment, emphasizing that it involves technological shifts and profound ontological and methodological transformations. Digitalization reshapes the nature of design activity, design

<sup>1</sup> д. пед. наук, професор, професор кафедри дизайну та медіавиробництва, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-2118>

<sup>2</sup> канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-644X>

<sup>3</sup> канд. мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-2001>

<sup>4</sup> канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7638-6729>

logic, and the status of the graphic design object, necessitating a reconsideration of traditional educational approaches in higher education. The study demonstrates that the dominance of an instrumental and technical use of digital technologies reduces design practice to the execution of formalized operations aimed at reproducing predefined results. In this context, digital tools function as self-sufficient educational objects, detached from methodological and research dimensions, which marginalize analysis, conceptualization, reflection, and experimentation. Such instrumentalization contradicts the contemporary understanding of design as an intellectual and research-oriented activity capable of engaging with uncertainty and context. The loss of the research dimension is identified as a consequence of the instrumental approach. As a result, design is reduced to a production procedure, negatively affecting the development of professional autonomy among future designers. The article substantiates that a central theoretical problem of contemporary design education is the lack of a holistic conceptualization of the graphic design object. Traditional views of the object as a finalized product fail to reflect its processual, open-ended, and context-dependent nature in the digital environment, limiting students' research thinking. The feasibility of interpreting graphic design as integrated research–design practice is theoretically justified, where research, conceptualization, experimentation, and visual realization form a unified nonlinear process. The concept functions as a cognitive core organizing design thinking and evaluating alternative solutions. The implementation of a process-oriented approach entails significant pedagogical implications, including shifts in student roles, research-based learning tasks, and revised assessment criteria.

**Keywords:** training of graphic designers, digital educational environment, research-based design practice, instrumentalization of digital technologies, graphic design object, process-oriented approach, design conceptualization.

### Вступ

Професійна підготовка фахівців для сфери графічного дизайну функціонує в умовах інтенсивної цифрової трансформації, що охоплює технологічні інструменти, способи мислення, комунікацію, проектну діяльність. Поширення VR/AR-середовищ, алгоритмічних сервісів, цифрових лабораторій і мережевих платформ суттєво змінює характер дизайнерської практики і сутність професійної творчої діяльності графічного дизайнера, висуваючи нові вимоги до підготовки фахівців [1].

Сучасні дослідження в галузі дизайн-освіти засвідчують, що впровадження VR/AR-технологій, симулятивних середовищ і мережевих платформ у підготовку дизайнерів змінює не лише формат навчальної взаємодії, а й когнітивну структуру дизайнерського мислення. Так, у працях, присвячених використанню доповненої реальності у підготовці фахівців, підкреслюється її роль як середовища експериментального пізнання [2], що поєднує візуальне мислення, дослідницьку активність і рефлексію результатів проектної діяльності графічних дизайнерів [3; 4]. Такі підходи, на думку W. Guo, A. Husain і S. Jamali, дозволяють розглядати цифрові технології, зокрема, VR/AR-технологій, не як допоміжний інструмент, а як активний чинник формування фахових компетентностей.

За цих умов особливої актуальності набуває проектування об'єктів графічного дизайну як центральний механізм професійної діяльності, у межах якого аналітичні, дослідницькі, концептуальні та візуально-експериментальні процедури утворюють єдиний дослідницько-дизайнерський процес [5]. Проте у багатьох освітніх програмах ЗВО цифрові технології використовуються інструментально, що зумовлює редукцію проектування до набору технічних операцій і обмежує розвиток дослідницького та рефлексивного мислення здобувачів вищої освіти. У низці емпіричних досліджень останніх років наголошується, що надмірна інструменталізація цифрових технологій у дизайн-освіті призводить до звуження проектного мислення та втрати дослідницького виміру дизайнерської діяльності. Зокрема, огляди особливостей підготовки дизайнерів фіксують тенденцію до домінування програмно-технічних навичок над концептуальним

аналізом і критичною рефлексією, що суперечить сучасному розумінню дизайну як дослідницької практики [6; 7]. У результаті виникає суперечність між зростаючими вимогами до графічних дизайнерів як суб'єктів аналітичного та концептуального проектування і практикою навчання, орієнтованою на репродуктивне засвоєння інструментів, що підтверджує необхідність перегляду підходів до підготовки фахівців.

Аналіз наукових публікацій засвідчує, що проблематика професійної підготовки графічних дизайнерів у цифровому освітньому середовищі розглядається у міждисциплінарному полі професійної підготовки, теорії дизайну, філософії техніки та досліджень візуальної культури. У педагогічних розвідках акцент зміщується на осмислення компетентнісної моделі підготовки, в якій цифрові технології постають інструментом навчання і середовищем формування професійного мислення та дослідницької автономії здобувачів освіти. Привертається значна увага до проектно-дослідницьких моделей навчання, у яких дизайнерська діяльність розглядається як форма продукування знання. Зокрема, у працях А. Burdick, J. Drucker, P. Lunenfeld, E. Presner, J. Schnapp, L. Manovich, E. Arielli, присвячених трансформації дизайн-освіти в цифровому середовищі, підкреслюється значення дослідницьких завдань, концептуального моделювання та рефлексивного аналізу як компонентів підготовки майбутніх дизайнерів [8; 9]. У такому контексті проектування постає не завершальним етапом навчання, а способом пізнання й осмислення візуально-комунікативних систем.

Особливу нішу в сучасних дослідженнях займають праці, присвячені трансформації дизайн-освіти під впливом цифровізації, зокрема, аналізу інтеграції віртуальних студій, онлайн-платформ і проектно-дослідницьких форматів навчання. У межах філософсько-освітнього дискурсу цифрове середовище осмислюється як чинник, що змінює епістемологічні засади дизайнерської діяльності, формуючи нові способи продукування знання та візуальної аргументації в діяльності графічного дизайнера. Зокрема, у працях L. Floridi та J. Soeffner, присвячених філософії інформації та цифрової культури [10; 11], наголошується на переході від стабільних об'єктів до процесуальних, відкритих і взаємодіючих форм, що безпосередньо корелює з практиками графічного дизайну в цифровому середовищі. Окреслений перехід формує підґрунтя для осмислення об'єктів графічного дизайну як результату безперервного дослідницько-проектного процесу.

В українському науковому дискурсі увагу привертають дослідження проблематики професійної підготовки графічних дизайнерів в умовах цифровізації з урахуванням міждисциплінарного характеру підготовки. На думку А. Лісогор, Т. Штайнер і Ю. Силенко однією з ключових особливостей проектування в освітньому процесі є робота в міждисциплінарних командах [12]. У роботі О. Дзьобаня подано аналіз феномену «цифрової людини» як основного об'єкта й суб'єкта інформаційних відносин в інформаційному суспільстві, здатного створювати нові інформаційні феномени, взаємозв'язки та структури [13]. Дослідницею С. Борисовою цифрові технології розглядаються як середовище формування нових когнітивних і проектних стратегій [14]. Українські автори І. Небесник, Г. Бучківська, В. Халайцан акцентують увагу на зміні характеру проектно-дослідницької діяльності графічного дизайнера, розширенні ролі концепції та необхідності формування дослідницьких стратегій у процесі навчання [15].

Водночас більшість праць зосереджується на описі тенденцій цифровізації, залишаючи відкритим питання проектування об'єктів графічного дизайну як дослідницько-дизайнерської практики. Таким чином, незважаючи на значний масив досліджень, недостатньо розробленою залишається проблема застосування концептуалізації як проектно-дослідницької одиниці у підготовці графічних дизайнерів.

Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування проектування об'єктів графічного дизайну як дослідницько-дизайнерської практики у цифровому освітньому середовищі. Завданням статті є: аналіз впливу цифровізації дизайн-освіти на характер використання цифрових технологій у підготовці графічних дизайнерів,

розкрити проблему концептуалізації об'єкта графічного дизайну в освітньому контексті та визначити педагогічні наслідки процесуального підходу до осмислення об'єкта графічного дизайну в професійній підготовці майбутніх дизайнерів.

### Результати

У межах підготовки дизайнерів у ЗВО проектування об'єктів графічного дизайну слід розглядати як центральний механізм дослідницько-дизайнерської діяльності, у якому створення візуальної форми поєднується з пізнавальними, аналітичними та інтерпретаційними практиками. У цьому випадку дослідницька діяльність не передуює проєктній і не існує автономно, а вбудовується у процес формування концепції, вибору візуальних стратегій та створення об'єкта дизайну. Таким чином, як зазначає В. Борисов, доцільно розглядати дизайн як предметну формоутворюючу діяльність із створення речей і систем речей, що гармонізують буття людини та її взаємодію з іншими людьми, продовжує процес тілесно-духовної відповідності між людиною і річчю, в якому матеріалізується взаємодія ідеї, функції та контексту, дозволяючи трактувати процес проєктування як спосіб пізнання феномена речі у дизайні [16].

Водночас цифровізація підготовки графічних дизайнерів не може бути зведена до впровадження нових цифрових технологій або перенесення навчальних активностей у онлайн-формати. Йдеться про глибшу трансформацію, зміну середовища формування фахових компетентностей дизайнера, де цифрове освітнє середовище постає когнітивно-культурним простором проєктної діяльності, в якому вибудовуються відносини між проблемою, візуальною формою, аргументацією та дослідницьким пошуком. Підготовка графічних дизайнерів, заснована на безпосередній взаємодії викладача і здобувача освіти, поступово трансформується у змішані, мережеві та платформні формати. Така трансформація не означає втрати студійності як такої, але змінює її онтологічний статус: студія більше не є локальним фізичним простором, а функціонує як розподілена система взаємодій, у якій критика і демонстрація результатів діяльності відбуваються в асинхронному режимі. Подібні зміни корелюють із сучасним уявленням про процес проєктування у сфері графічного дизайну, що формується через дію, візуалізацію та рефлексію, а не лише через передачу інформації.

Разом з тим, цифрові медіа істотно впливають на логіку проєктування: проєкт розгортається як варіативна модель, у якій ескіз, прототип і фінальний артефакт співіснують у спільному цифровому полі, змінює характер візуальної аргументації, оскільки дизайнер мислить образами, системою зв'язків між версіями, сценаріями використання та контекстами інтерпретації. Таким чином візуальний результат перетворюється на форму дослідницького висловлювання. Темп творчого процесу в цифровому освітньому середовищі також зазнає змін: прискорення редагування і тиражування вимагає від графічного дизайнера здатності до швидкої критичної оцінки власних рішень, усвідомленого вибору з надлишкових можливостей. У цій ситуації цифрове середовище виявляє свою формувальну функцію, впливаючи на спосіб постановки проблем, що традиційно розглядаються як «wicked problems» дизайну [17].

Отже, цифровізація підготовки графічних дизайнерів фіксує зміну форми навчання й онтології дизайнерської діяльності. Дизайн у цифровому освітньому середовищі постає як дослідницька практика, в якій проєктна пропозиція формується в умовах мережовості, варіативності та постійної рефлексії, що потребує нових підходів до професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

У сучасній практиці підготовки майбутніх графічних дизайнерів цифрові технології постають у статусі самодостатньої навчальної цінності. Освітні програми, навчальні модулі та результати навчання структуруються навколо переліку цифрових технологій, володіння якими розглядається як ключовий показник професійної готовності. Цим зумовлюється сучасне домінування інструментально-технічного

підходу, у межах якого навчання фактично редукується до «освоєння програмних засобів», а цифрове середовище трактується як нейтральний інструментарій, позбавлений методологічного та світоглядного виміру.

Подібна інструменталізація цифрових технологій призводить до звуження самого поняття проектування, яке інтерпретується як коректне виконання технічного завдання відповідно до заданих параметрів (формату, обмежень, вимог, стандартів тощо). У такій парадигмі дизайнер не постає дослідником проектної ситуації, а розуміється виконавцем виробничої процедури, орієнтованої на досягнення передбачуваного результату, що суперечить уявленням про дизайн як діяльність, пов'язану з невизначеністю, контекстом і альтернативними сценаріями.

Дослідження освітніх практик засвідчує, що цифрові технології нерідко використовуються в освітньому процесі як автономні об'єкти вивчення. У результаті здобувачі освіти опановують способи маніпуляції формою, проте не відбувається формування здатності до критичної інтерпретації візуальних рішень, аргументації вибору концепції чи осмислення соціокультурних наслідків проекту. Цей розрив між інструментальними можливостями цифрових медіа та змістовною глибиною дизайнерських рішень є однією з проблем підготовка графічних дизайнерів.

Особливо показовим є те, що цифрове освітнє середовище, яке потенційно здатне підтримувати експеримент, варіативність і рефлексивну практику, у реальній освітній ситуації часто підсилює стандартизацію. Зокрема, шаблони, пресети, бібліотеки рішень і алгоритмізовані робочі процеси формують у здобувачів освіти уявлення про дизайн як про набір відтворюваних операцій, що сприяє зниженню чутливості до контексту, підтримує виробничий зсув дизайнерської освіти. У такій ситуації цифрові технології змінюють виключно зовнішню форму освітньої діяльності, виконують функцію оптимізації виробничого циклу, а проектування об'єкту дизайну редукується до лінійної процедури: аналіз брифу – реалізація – здача результату. Одночасно зменшується значення або взагалі випадає дослідницький компонент, пов'язаний із формулюванням проблеми, перевіркою гіпотез і рефлексією щодо альтернативних рішень [9].

У цьому контексті привертає увагу традиційне розуміння об'єкта графічного дизайну як статичного результату проектної діяльності, що не враховує його процесуальної, контекстуальної та сценарної природи. Сьогодні у реальній професійній практиці об'єкт дизайну не існує автономно: він формується, функціонує та трансформується у взаємодії з середовищем, користувачем, технологіями та часовими умовами. У сучасних дослідженнях дизайну наголошується, що об'єкт проектування не має бути зведеним виключно до матеріалізованого результату, оскільки його варто розглядати як тимчасову стабілізацію процесу, що передбачає дослідження, концептуальні пошуки, прототипування, тестування та переосмислення. У цьому сенсі дизайн постає як подієва та процесуальна практика, а не як виробництво ізольованих форм, що наразі рідко розглядається в якості основи формування навчальних завдань.

Цифрове освітнє середовище радикально підсилює цю проблему. З одного боку, цифрові технології роблять процесуальність дизайну більш очевидною: версійність, інтерактивність, динаміка, оновлюваність стають невід'ємними властивостями об'єктів дизайну. З іншого боку, в освітній практиці ці властивості часто залишаються поза концептуальним осмисленням, а об'єкт продовжують сприйматися як фінальний файл або візуальний артефакт, попри те, що його реальне існування розгортається у часі, подекуди в просторі, та в комунікації з користувачем. Важливим постає врахування взаємодії об'єкта графічного дизайну з технологіями, оскільки у цифровому контексті технологія не є нейтральним носієм форми, а безпосередньо впливає на спосіб функціонування об'єкта, на сценарії використання та на інтерпретацію візуального повідомлення. Але за відсутності концептуального бачення об'єкта як процесуального утворення технологічний вимір залишається на рівні технічних вимог, а не предмета

осмислення дизайнера. Підкреслимо, що у професійній підготовці майбутніх дизайнерів майже не артикулюється теза про те, що об'єкт графічного дизайну формується у взаємодії з користувачем. Користувач зазвичай фігурує як абстрактний адресат або як зовнішній параметр, а не як активний учасник процесу, який співконструює значення об'єкта. Відсутність сценарного та контекстуального аналізу призводить до того, що об'єкт дизайну втрачає зв'язок із реальними практиками сприйняття та використання, що критично усталено в межах підходів user-centered та experience-centered design [18]. Таким чином, у підготовці дизайнерів фіксується теоретична прогалина, пов'язана з відсутністю розуміння об'єкта дизайну як процесуального утворення, як динамічної конфігурації взаємодій, що розгортається у часі, середовищі та культурному контексті.

Сучасна освітня практика переважно орієнтується на вимірюваний результат проєктування - завершений візуальний продукт, який можна оцінити за формальними критеріями (композиційною цілісністю, стилістичною узгодженістю, технічною коректністю виконання). Така орієнтація стимулює скорочення непродуктивних (з позиції витраченого часу) етапів: глибинного аналізу, аргументації проєктних рішень, сценаріїв взаємодії з користувачем або адаптивності об'єкта проєктування до змін середовища, пошуку альтернатив, концептуальних помилок і повторних ітерацій. Особливо показовим є обмеження рефлексії та експерименту в цифровому освітньому середовищі. Парадоксально, але технології, які потенційно розширюють можливості експериментування, у реальній освітній практиці часто використовуються для мінімізації ризику. Цифрові інструменти дозволяють швидко «виправляти» рішення, замінювати варіанти, застосовувати шаблони, що знижує потребу в осмисленні помилки як дослідницького ресурсу, а отже експеримент втрачає статус методу пізнання і перетворюється на декоративний елемент процесу.

Зменшення ролі постановки проблеми є ще одним критичним аспектом втрати дослідницького виміру. У багатьох начальних завданнях проблема задається у вигляді чіткого брифу, що не підлягає переосмисленню. Здобувач освіти не залучається до формування проблемного поля, не аналізує його межі та суперечності, а працює з уже готовою інтерпретацією. Така усталеність призводить до сприйняття проєктування як сервісної діяльності, спрямованої на обслуговування зовнішнього запиту, а не як інтелектуальної практики, здатної критично переосмислювати сам запит [19]. Ігнорування дослідження у процесі розробки об'єктів графічного дизайну призводить до професійного спрощення: дизайнер стає оператором візуальних засобів, а не автором осмислених проєктних рішень.

Отже, у практиці підготовки графічних дизайнерів фіксується суттєвий дисбаланс між потенціалом цифрового освітнього середовища та реальною освітньою практикою. Цифрові технології, що здатні підтримувати дизайн як дослідницьку практику, переважно залишаються інструментами технічної реалізації. Варто підкреслити, що проблема полягає не у повному зникненні аналітичних або концептуальних етапів із процесу навчання, а про їх маргіналізацію та формалізацію, коли аналіз, постановка проблеми, формування гіпотез і концептуалізація зводяться до декларативних елементів проєкту, які не визначають логіку подальших рішень і не впливають суттєво на результат проєктної діяльності. Таким чином, відсутність або формалізація дослідницького компонента у професійній підготовці графічних дизайнерів призводить до втрати професійної глибини дизайнерської освіти. Проєктування без дослідження втрачає статус інтелектуальної діяльності, здатної продукувати нові смисли, й редукується до виробничої процедури надання візуального результату.

Проєктування об'єкту дизайну в освітньому процесі варто розглядати як інтегровану дослідницько-дизайнерську практику, у межах якої поєднуються дослідження, концептуалізація, експеримент і візуальна реалізація, а також як спосіб пізнання, у межах якого проблема не задається наперед, а формується й уточнюється в

процесі взаємодії дизайнера з матеріалом, контекстом і користувачем. З урахуванням такого підходу дослідницький компонент постає внутрішньою властивістю проектною діяльністю, а не зовнішнім додатком до неї. Дослідження інтегрується у весь проектний процес, змінюючи його логіку та напрям. Аналіз контексту, користувацьких сценаріїв, культурних кодів і візуальних прецедентів трансформує початкове розуміння проблеми. Саме в цьому полягає специфіка design research, дослідження, що здійснюється через проектування, а не поруч із ним [20].

Центральним елементом цієї інтеграції виступає концепція, яка не зводиться до вербального опису ідеї або формального обґрунтування в пояснювальній записці. Вона є когнітивною структурою, що організовує процес прийняття рішень, визначає логіку експерименту та задає критерії оцінювання візуальних варіантів. Концепція забезпечує цілісність проекту в умовах, коли рішення переглядаються й уточнюються. Нелінійність процесу проектування є принциповою характеристикою дослідницько-дизайнерської практики: повернення до етапів аналізу, переосмислення концепції, відмова від уже реалізованих рішень не є ознаками помилки або неефективності, а навпаки свідчать про активну рефлексивну роботу дизайнера, «reflection-in-action» [21; 22], підкреслюючи розгортання мислення дизайнера безпосередньо в дії, у взаємодії з ситуацією.

Експериментування у проектуванні об'єкту дизайну виконує не декоративну, а пізнавальну функцію: відбувається перевірка концептуальних припущень, виявляються межі обраних рішень, відшуковуються нові можливості інтерпретації проблеми. У цифровому середовищі експериментування інтенсифікується завдяки варіативності, швидкому прототипуванню та роботі з альтернативними сценаріями. Водночас його дослідницький потенціал реалізується за умови включення у концептуальну логіку проекту, що дозволяє подолати протиставлення між мисленням і виконанням, процесом і результатом, забезпечити підготовку дизайнерів до роботи з невизначеністю та смисловою глибиною проектних рішень. Реалізація дослідницько-дизайнерського підходу в професійній підготовці графічних дизайнерів потребує не окремих методичних інновацій, а перебудови педагогічних умов навчання, а саме: зміни ролей учасників освітнього процесу, формування рефлексивної культури як невід'ємних складових професійної підготовки майбутнього дизайнера, трансформації структури навчальних завдань, переосмислення критеріїв оцінювання.

Зміна ролі студента в освітньому процесі, у межах дослідницько-дизайнерського підходу, передбачає, що майбутній дизайнер перестає бути виконавцем начального завдання та носієм окремих технічних навичок. Він постає суб'єктом дослідження і проектування, відповідальним за формулювання проблеми, висування гіпотез, обґрунтування концептуальних рішень і аналіз отриманих результатів, що вимагає його активної когнітивної участі та розвитку метапроектного мислення. Відповідно трансформується і роль викладача: він виступає не арбітром якості візуального результату, а виконує функції модератора процесу, консультанта та співучасника аналітичного діалогу. Його завдання полягає у створенні проблемного поля, підтримці рефлексії та спрямуванні проектного пошуку. Практичним ефектом такої зміни ролей є перетворення навчання на діалогічний і дослідницький процес, у якому знання спільно конструюються через проектну діяльність і рефлексію.

Формування рефлексивної та дослідницької культури в освітньому середовищі є другою педагогічною умовою, якою передбачається систематичне використання інструментів підтримки осмислення процесу: рефлексивних звітів, публічних обговорень проектних рішень, аналізу помилок як ресурсу навчання, а також захисту концепції, а не лише візуального результату, що формує у майбутніх дизайнерів здатність вербалізації власного мислення. Наприклад, у межах освітнього компонента «Генерування ідей у графічному дизайні» впроваджено фіксацію процесу проектування у формі цифрового процес-логу або рефлексивного щоденника (табл. 1).

**Приклад фіксації процесу проєктування за допомогою рефлексивного щоденника**

Етап роботи	Зміст діяльності здобувача вищої освіти	Інструменти фіксації	Очікувані результати
Вибір об'єкта спостереження	Обрання об'єкта, пов'язаного з актуальним дизайн-завданням	Опис об'єкта у цифровому щоденнику	Усвідомлення об'єкту як предмету дизайн-аналізу
Структурована фіксація досвіду	Щоденні нотатки (двічі на день впродовж п'яти днів): час і місце, ситуація використання, естетичні враження, функціональні спостереження, порівняння ролей користувача і дизайнера	Рефлексивний щоденник у Google Docs (альтернативно Notion, LMS)	Розвиток навичок спостереження, рефлексії та усвідомленого проєктного мислення
Аналіз естетичного досвіду	Фіксація емоцій, асоціацій, тілесних і сенсорних відчуттів під час взаємодії з об'єктом	Текстові описи, асоціативні нотатки	Формування здатності аналізувати нематеріальні аспекти дизайну
Аналітичне осмислення функцій	Розмірковування над ключовими властивостями об'єкта, що впливають на виконання завдання	Аналітичні коментарі у щоденнику	Розвиток критичного мислення та здатності аргументувати дизайн-рішення
Формулювання проблемних питань	Визначення питань, що виникають у процесі взаємодії з об'єктом, та спроби їх осмислення	Записи запитань і відповідей у щоденнику	Усвідомлення проблемного поля майбутнього проєктування
Візуальна фіксація досвіду	Створення фотографій процесу та деталей об'єкта з анотаціями та підписами	Фотографії з коментарями (вбудовані у щоденник)	Розвиток навичок візуального сторітелінгу та аналізу процесу
Узагальнення спостережень	Аналіз накопичених нотаток (не менше 10 записів) та формулювання висновків	Підсумковий рефлексивний запис	Здатність до синтезу досвіду та формування дизайн-інсайтів
Оцінювання процесу	Оцінювання повноти, глибини та послідовності фіксації процесу, а не лише фінального результату	Рубрика оцінювання, що орієнтована на дослідницький процес	Переорієнтація навчання з продукту на процес проєктування

Джерело: власна розробка авторів

Такий підхід дає змогу відстежувати динаміку проєктної діяльності здобувачів вищої освіти, рівень їхньої залученості та продуктивності, а також слугує аналітичною основою для оцінювання результативності навчання. Для створення й організації процесуального контенту використовувались хмарні інструменти Google Docs, які забезпечують структурованість матеріалів і можливість поетапного супроводу проєкту. Під час виконання завдання студентами формувалися індивідуальні цифрові процес-логи, що супроводжували проєкт на всіх етапах, від аналізу брифу до фінальної презентації результату. До процес-логу систематично вносилися формулювання проблеми та її уточнення, ескізні пошуки (фотографії скетчів, скріншоти), проміжні

проектні рішення з аргументацією, а також стислі рефлексивні нотатки, зокрема щодо мотивації вибору рішень і аналізу невдалих спроб. Запропонована практична робота ілюструє можливості використання рефлексивного щоденника як інструменту документування процесу дизайнерського мислення, застосування якого дає змогу здійснювати оцінювання фінального візуального результату та етапів проектної діяльності, зокрема, аналізу вихідних умов, осмислення проблемного поля та аргументованого прийняття проектних рішень упродовж усього процесу проектування.

Третьою педагогічною умовою визначено трансформацію структури навчального завдання. Традиційні тематичні завдання, орієнтовані на відпрацювання формальних прийомів або стилістичних рішень, не виконують завдання реалізації дослідницького потенціалу проектування. Доцільним є перехід до проектно-дослідницьких кейсів, які моделюють реальні або квазі-реальні проблемні ситуації. Структура такого кейсу може містити проблемну ситуацію, що не має однозначного рішення; дослідницьке питання, яке потребує уточнення в процесі роботи; обмеження середовища (технологічне, соціальне, культурне); вимогу до формулювання концепції як основи проекту; а також критерії процесуальної оцінки. Наприклад, у межах освітнього компонента «Дизайн-проекування» застосовано тестування дизайн-рішень у Figma (табл. 2).

Таблиця 2

#### Приклад завдання на тестування дизайн-рішень у Figma

Етап роботи	Зміст діяльності здобувача вищої освіти	Інструменти та платформи	Очікувані результати
Постановка завдання	Формулювання проектної проблеми і гіпотези майбутнього рішення на основі брифу	Текстовий опис у Figma (супровідному документі)	Усвідомлення графічного дизайну як відповіді на конкретну проблему
Створення low-fi прототипу	Розробка низько-деталізованого прототипу з акцентом на структуру, логіку, зв'язки	Figma (wireframes, прості компоненти)	Формування навички швидкої матеріалізації ідей без зосередження на детальній стилізації
Проектування сценаріїв взаємодії	Створення інтерактивних сценаріїв використання (user-flow), послідовність дій користувача	Figma (інтерактивні прототипи)	Розвиток логічного мислення та розуміння логіки взаємодії
Презентація прототипу	Презентація прототипу аудиторії з поясненням ідей, цілей та обмежень	Демонстрація прототипу у Figma	Розвиток умінь аргументувати і навичок комунікації
Отримання зворотнього зв'язку	Збір коментарів за критеріями: зрозумілість, логічність, відповідність завданню	Інструменти коментування у Figma	Усвідомлення значення критичного фідбеку в процесі проектування
Аналіз отриманих коментарів	Осмислення зауважень, групування повторюваних проблем і суперечливих оцінок	Аналітичні нотатки в Figma або процес-лосі	Розвиток критичного мислення та здатності працювати з різними підходами і думками
Корекція прототипу	Внесення змін до прототипу на основі отриманого фідбеку	Оновлений прототип у Figma	Формування навичок проектування
Рефлексія процесу тестування	Усвідомлення того, які гіпотези підтвердилися, а які потребують перегляду	Рефлексивний запис у щоденнику	Розуміння графічного дизайну як процесу уточнення рішень

Джерело: власна розробка авторів

Запровадження дослідницько-дизайнерського підходу потребує перегляду системи оцінювання, оскільки орієнтація виключно на формальну якість результату або суб'єктивне «подобається / не подобається» не задовольняє логіку дослідницького проектування. Оцінюванню мають підлягати глибина аналізу проблеми, логіка та цілісність концепції, аргументованість візуальних рішень, здатність здобувача вищої освіти до рефлексії та адаптивність результату до змін контексту. Такий підхід знижує рівень суб'єктивізму в оцінюванні та формує розуміння професійних критеріїв оцінювання як інструментів аргументації, а не як зовнішнього контролю.

У підсумку дослідницько-дизайнерський підхід постає як основа методики підготовки графічних дизайнерів у цифровому освітньому середовищі, у межах якої професійна підготовка графічних дизайнерів набуває відповідної до сучасної практики графічного дизайну складності.

### Висновки

У статті встановлено, що професійна підготовка графічних дизайнерів у цифровому освітньому середовищі зазнає технологічних, онтологічних та методичних трансформацій. Цифровізація змінює характер дизайнерської діяльності, логіку проектування, способи формування професійного мислення та статус об'єкта графічного дизайну, що зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. З'ясовано, що домінування інструментально-технічного підходу до використання цифрових технологій у дизайн-освіті призводить до редукції проектування до формалізованих операцій і маргіналізації аналізу, концептуалізації, рефлексії та експерименту. За таких умов дизайн втрачає дослідницький вимір і трактується як виробнича процедура, що негативно позначається на розвитку професійної автономії та критичного мислення майбутніх дизайнерів.

Обґрунтовано, що однією з ключових теоретичних проблем сучасної дизайн-освіти є відсутність цілісної концептуалізації об'єкта графічного дизайну в освітньому контексті. Традиційне розуміння об'єкта як завершеного візуального продукту не відповідає умовам цифрового середовища, у якому об'єкти дизайну постають як процесуальні, відкриті, контекстуально залежні та такі, що формуються у взаємодії з користувачем, технологіями й середовищем у часі. Ігнорування цієї процесуальної природи обмежує дослідницький потенціал навчальних завдань.

Теоретично обґрунтовано доцільність розгляду проектування об'єктів графічного дизайну як інтегрованої дослідницько-дизайнерської практики, у якій дослідження, концептуалізація, експеримент і візуальна реалізація утворюють єдиний нелінійний процес. Показано, що дослідницький компонент є внутрішньою властивістю проектно-дизайнерської діяльності, а концепція виступає ключовою когнітивною структурою, яка організовує дизайнерське мислення та забезпечує цілісність проекту. Визначено, що впровадження процесуального підходу до осмислення об'єкта графічного дизайну має суттєві педагогічні наслідки, зокрема трансформацію ролей студента і викладача, зміну структури навчальних завдань у напрямі проектно-дослідницьких кейсів та перегляд критеріїв оцінювання з орієнтацією на процесуальні, аргументативні й рефлексивні показники. Дослідницько-дизайнерський підхід створює умови для формування професійного мислення, адекватного сучасним практикам графічного дизайну.

Напрями наступних досліджень полягають в емпіричному вивченні впливу процесуального підходу до об'єкта графічного дизайну на формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, а також дослідження можливостей використання VR/AR-середовищ і цифрових платформ як інструментів підтримки проектно-дослідницької діяльності в дизайн-освіті. Особливої уваги потребує аналіз критеріїв оцінювання процесуальних результатів проектування та розроблення моделей підготовки викладачів до реалізації дослідницько-дизайнерських практик у

цифровому освітньому середовищі.

### Список використаних джерел

1. Борисова С., Гевко І. Врахування тенденцій графічного дизайну в підготовці майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2025. № 71 (3). С.3-9. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2025.3.1>
2. Radianti J., Majchrzak T., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. №147. 103778. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
3. Souza S., Macêdo R., de Oliveira V., Santos W., Alves L., Lordelo S., Winkler I. Augmented reality in education for industry 4.0: What are the barriers to adoption?. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*. 2023. №15(1). P.481–505. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n1-025>
4. Guo W., Husain A., Jamali S. Augmented reality in graphic design education: the proposition of cultural heritage tourism AR design pattern. *Cogent Education*. 2025. №12(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2551177>
5. Балан Н., Гладкий Ю., Маркович М., Мацішина З., Петлюк О. Сучасні стратегії формування візуальної культури у мистецькій освіті. *Педагогічна академія*. 2025. №25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18055755>
6. Gula I., Maznichenko O., Kutsenko A., Osadcha A., Kravchenko N. Methods of Teaching Graphic Design in HEIs for Art. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. №12(2). P. 154-165. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p154>
7. Ramli H., Ibrahim N., Prasetyaningrum P., Saedon M. Graphic Design and Education: A Systematic Review on The Evolution, Diverse Aspects, Innovations in Teaching Methods, and Interconnected Changes in Design. *Journal of ICT in Education*. 2024. №11(2). P. 42-54. DOI: <https://doi.org/10.37134/jictie.vol11.2.4.2024>
8. Burdick A., Drucker J., Lunenfeld P., Presner E., Schnapp J. *Digital Humanities*. The MIT Press, 2012. 142 p. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9248.001.0001>
9. Manovich L., Arielli E. *Artificial Aesthetics: Generative AI, Art and Visual Media*. Strelka Press, 2024. 194 p. URL: <https://manovich.net/index.php/projects/artificial-aesthetics>
10. Floridi L. *The Routledge Handbook of Philosophy of Information*. Routledge, 2019. 448 p.
11. Soeffner J. Age of Disruption. *AI & SOCIETY*. 2025. №40. P. 2011–2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02365-z>
12. Лісогор А., Штайнер Т., Силенко Ю. Застосування комплексного дизайн-проекування в освітньому процесі професійної підготовки фахівців у сфері дизайну. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. №86(2). С. 102-107. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-16>
13. Дзьобань О. Цифрова людина як філософська проблема. *Інформація і право*. 2021. №2(37). С. 9-19. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.2\(37\).238330](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.2(37).238330)
14. Борисова С. В. Фреймовий підхід у підготовці майбутніх графічних дизайнерів до проектування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. №13(3). С. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i3-004>
15. Небесник І., Бучківська Г., Халайцян В. Розвиток графічного дизайну у XXI столітті: етапи розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. №63(2). С. 30-35. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-5>
16. Борисов В. Феномен речі у дизайні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. №41(1). С. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-8>
17. Buchanan R. Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*. 1992. №8(2). P. 5–21.

- DOI: <https://doi.org/10.2307/1511637>
18. Hassenzahl M. Experience Design. Technology for All the Right Reasons. Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics. Springer Cham, 2010. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02191-6>
  19. Bousbaci R., Findeli A. More Acting and Less Making: A Place for Ethics in Architecture's Epistemology. *Design Philosophy Papers*. 2005. №3(4). P. 245–264. DOI: <https://doi.org/10.2752/144871305X13966254124996>
  20. Oxman R. Thinking difference: Theories and models of parametric design thinking, *Design Studies*. 2017. №52. P. 4-39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.06.001>
  21. Koskinen I., Zimmerman J., Binder T., Redström J., Wensveen S. *Design research through practice: from the lab, field, and showroom*. Morgan Kaufmann Publishers, Inc.. 2011. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385502-2.00015-8>
  22. Lousberg L., Rooij R., Jansen S., van Dooren E., Heintz J., van der Zaag E. Reflection in design education. *International Journal of Technology and Design Education*. 2019. №30. P. 885-897 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09532-6>