

**КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ**  
**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**ART EDUCATION**

---

МРНТИ 14.35.09

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.84.3.001>

**Альжанов Г.М.** 

Атырауский университет имени Х.Досмухамедова, PhD, г. Атырау, Республика  
Казахстан, e-mail: [alzhanov82@gmail.com](mailto:alzhanov82@gmail.com)

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧЕСКОМ РИСУНКЕ КАК  
СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТАГНАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация*

В работе анализируется применение индивидуального подхода в преподавании академического рисунка как средства выхода из кризиса в сфере художественного образования. Задачей работы стало обоснование концепции индивидуального подхода к преподаванию черчения и проведение испытаний методики, которая должна улучшить уровень выполнения графических заданий студентами и уменьшить их ощущение монотонности обучения. В аналитическом разделе изучены материалы российских и международных публикаций периода с двухтысячного по две тысячи двадцать пятого год, посвящённых вопросам индивидуального подхода в обучении, графического искусства и замедления развития художественных дисциплин, что способствовало уточнению терминологической базы и выявлению пробела в исследованиях, обусловленного нехваткой интегрированных схем реализации индивидуализированного графического образования. Практическая составляющая исследования проводилась по схеме педагогического квазиэкспериментального подхода, включающего две группы участников (в общей сложности 64 человека, обучающихся по направлениям искусства и дизайна) и охватившего период обучения длительностью в одно полугодие. В рамках пилотной программы реализовали систему адаптивного образования, включающую предварительное тестирование, градацию задач, дифференцированные упражнения по уровню трудности и методике решения, персональные консультации и анализ результатов. Исследование выявило значительное улучшение параметров художественного изображения в аспектах соотношения элементов композиции, структурной точности, объёмного построения, гармоничности светотени и эмоциональной передачи среди обучающихся в инновационной группе относительно контрольной выборки, особенно выраженное прогрессирующее отмечено у лиц со слабыми начальными навыками. В это время отмечается увеличение внимания к художественному рисованию академического направления, самооценки и стремления к инновациям, наряду с уменьшением чувства неподвижности. Выявлено, что индивидуальный подход в преподавании, представленный через структурированную систему построения учебного процесса по рисованию, представляет собой действенное решение проблемы застоя в сфере художественного образования и способен стать эталоном для обновления методики обучения искусству.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, академический рисунок, стагнация, художественное образование, учебная мотивация.

**Альжанов Г.М.**

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, PhD, Атырау қаласы, Қазақстан Республикасы, e-mail: [alzhanov82@gmail.com](mailto:alzhanov82@gmail.com)

## **АКАДЕМИЯЛЫҚ СУРЕТТЕГІ САРАЛАНҒАН ОҚЫТУ КӨРКЕМДІК БІЛІМ БЕРУДЕГІ ТОҚЫРАУДЫ ЖЕҢУ ТӘСІЛІ РЕТІНДЕ**

*Аңдатпа*

Академиялық сурет салу және сараланған оқыту мақалада көркемдік білім берудегі тоқыраумен күресу құралы ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты-оқу сызбаларының сапасын жақсартуға және студенттер үшін оқу процесі тоқтап қалған субъективті сезімді төмендетуге арналған академиялық сурет салу курсының сараланған моделін теориялық тұрғыдан дәлелдеу және эксперименталды түрде тексеру. Теориялық бөлім аясында 2000-2025 жылдар аралығын қамтитын шетелдік әдебиеттердің мазмұндық талдауы жүргізілді. сараланған оқытудың қиындықтары, академиялық сурет салу және көркемдік білім берудің тығырыққа тірелуі туралы, демек, сараланған академиялық сурет салудың интеграцияланған модельдері жасалмағандығымен түсіндірілетін тұжырымдамалық негіздер мен ғылыми олқылықтарды негіздеуге негіз болады. Эмпирикалық бөлім бір семестрге бақылау және эксперименттік топтармен (64 оқушымен; барлығы бірге өнер, педагогика немесе дизайн саласынан шыққан) педагогикалық квази-эксперимент түрінде жүзеге асырылды. Эксперименттік топта сараланған оқытудың құрылымдық моделі қолданылды – кіріс диагностикасы, деңгейлік траекториялар, күрделілік пен әрекет ету алгоритміндегі балама тапсырмалар, жеке қолдау және рефлексия.

Нәтижелер бақылау тобының студенттерімен салыстырғанда пропорционалдылық критерийі, конструктивтілігі, кеңістіктік шешімі, тоналды консистенциясы және көркемдік мәнерлілігі бойынша оқу сызбасының сапасының статистикалық тұрғыдан айтарлықтай жақсарғанын көрсетеді. Дегенмен, сонымен бірге академиялық сурет салуға деген қызығушылықтың артуы, өз дағдыларына деген сенімділік және жаңа нәрсені байқап көруге деген құлшыныс және тоқыраудың төмендеуі байқалады. Академиялық сурет курстарын жоспарлаудың жүйелі моделі бойынша сараланған оқыту көркемдік білім берудегі тоқырауды жеңудің алға бастайтын жолы болып табылады және көркемдік-педагогикалық дайындықты реформалаудың әдістемелік пилоттық жобасы бола алады деген қорытындыға келді.

**Түйін сөздер:** сараланған оқыту, академиялық сурет, тоқырау, көркемдік білім, оқу мотивациясы.

**Alzhanov G.**

Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Master of arts, Republic of Kazakhstan, Atyrau, e-mail: [alzhanov82@gmail.com](mailto:alzhanov82@gmail.com)

## **DIFFERENTIATED ACADEMIC DRAWING TRAINING AS A WAY TO OVERCOME STAGNATION IN ART EDUCATION**

*Abstract*

Academic drawing and differentiated teaching is seen in the article as a mean to fight stagnation in art education. The aim of the study is to theoretically prove and experimentally test a differentiated model of academic drawing training course intended to enhance the quality of educational drawings and reduce the subjective feeling that the learning process has stopped for students. Within the framework of theoretical part, a content analysis of iodomestic and foreign literature covering over 2000-2025 was conducted. on the difficulties of differentiated teaching, academic drawing and the deadlock of art education, consequently providing the foundation to justify conceptual framework and research gap where explained as no integrated models have been developed for differentiated academic drawing. The empirical part was realized in the form of a

pedagogical quasi-experiment with control and experimental groups (with 64 students; all together coming from the field of art, pedagogy or design) for one semester. In the experimental group, a structured model (bachelor-thesis: Gerecke 2012) of differentiated learning was applied – input diagnostics, level trajectories, alternative tasks in complexity and acting algorithm, personal support and reflection. The results indicate that there is statistically significant improvement of the educational drawing's quality in terms of the proportionateness criterion, constructives, spatial solution, tonal consistency and art expressiveness by comparison with students of the control group as when determining a relative increase this index is greater than at other students with low level of original preparation. However, at the same time there is a heightened interest in academic drawing, confidence in one's skills and eagerness to try out something new and a decline of stagnation. The conclusion is made that differentiated training by the systematic model for planning academic drawing courses is a way forward to overcome stagnation in art education and can become a methodological pilot-project for reformation of artistic and pedagogical training.

**Key words:** differentiated learning, academic drawing, stagnation, art education, educational motivation.

**Введение.** В последние годы исследователи часто характеризуют сферу эстетического воспитания через понятия "затруднения" и "заморозки": несмотря на внешнее многообразие учебных курсов, преобладает подход копирования традиций прошлого столетия, который мало учитывает трансформацию аудитории, виртуальные образы и спрос на творческие направления [1;. 3; 5; 10]. Подмечено, что контрольные работы становятся единообразными, индивидуальные достижения стираются, а стремление учащихся угасает из-за механического соблюдения правил и фокусировки на типичном ученике [1;. 9]. В наибольшей степени конфликт возникает на занятиях по академической живописи, так как строгие стандарты оценки сталкиваются со разнообразием начального уровня знаний и индивидуальных особенностей мышления учащихся.

В академической графике обычно выделяют основу художественной речи: здесь закладываются ключевые понятия формы, соотношения частей тела, структуры объёма, освещения и пространства, а также свойств материала предмета, которые становятся фундаментом для развития навыков живописного мастерства, композиционной выразительности, дизайнерской работы и прочих видов визуального творчества [2;. 3; 4; 10]. Учебные материалы акцентируют важность изучения систематического подхода к выполнению творческих задач и закрепления основополагающих правил организации процесса, отсутствие которых делает абитуриента неподготовленным к самостоятельному творческому и педагогическому труду [4;. 5; 7]. Работа Савинова и его коллег демонстрирует эффективность методики обучения рисованию, включающей последовательную программу занятий и чёткие параметры оценки, которая повышает уровень навыков студентов и развивает их способность передавать художественные идеи, необходимую будущим педагогам и творческим специалистам [2;. 3; 4; 6; 7]. Вместе с этим подчеркивается, что модернизированные подходы к обучению рисованию всё ещё фокусируются на типичном студенте и не устранили дисбаланс между отстающими и перегруженными учениками [3;. 5].

В то же время в области образования взрослых и детей формируется методика индивидуального подхода к преподаванию, направленная на адаптацию учебного процесса под разнообразные потребности обучающихся и создание оптимальных условий их личностного роста [11–14;. 16; 17]. В исследованиях Кристины Томлинсон дифференцированный подход — это адаптация обучения под индивидуальные особенности учеников [12]. Отмечается, что индивидуальный подход представляет собой не совокупность случайных методов, а методику преподавания, опирающуюся на систематическую оценку знаний, адаптивную организацию классов и разнообразие учебных задач [13;. 14; 18]. Анализ данных указывает на то, что применение индивидуализированных подходов усиливает интерес к обучению, ощущение уверенности в себе и принадлежности к образовательной среде у учащихся разных возрастных групп, одновременно уменьшая различия в результатах обучения [13–15].

В глобальном анализе отмечается, что индивидуальный подход в образовании становится крайне актуальным в сферах искусства, где изначально выражены значительные различия между участниками процесса и большое значение имеет характер каждого человека [13;. 14]. Вместе с этим основная часть экспериментальных работ посвящена изучению межпредметных навыков (лингвистике, арифметике, дисциплинам естественных наук) либо анализируют различия в рамках учебной системы [13;. 15; 16]. Актуальность внедрения индивидуального метода обучения в строго определённую программу преподавания изобразительного искусства пока недостаточно изучена.

В российских и бывших советских изданиях дифференцированное отношение чаще всего анализируется применительно к системе общего обучения и среднему специальному образованию. Научные работы о индивидуализированном подходе к преподаванию творческих предметов в рамках среднего профессионального образования указывают, что такой метод помогает избежать отставания или перенапряжения студентов, организовывать задачи разной степени трудности и скорости выполнения, а также обеспечивать активное вовлечение каждого участника образовательного процесса [8;. 9]. В то же время точные схемы индивидуального подхода в преподавании академического рисунка, адаптированные под требования высшего образования, упоминаются редко и обычно сводятся к произвольному разделению учащихся на категории по уровню подготовленности, изменению объёма заданий или использованию образца в качестве основы [1;. 8]. В научной графике редко встречаются полностью верифицированные схемы классификации, подтверждённые практическими исследованиями.

Последние работы в области методики обучения академической графике указывают на стремление обновить программу через создание тематических блоков упражнений, пересмотр шкал оценки и детализацию стадий формирования профессиональных умений [2–7; 10]. Таким образом, автор обосновал совокупность теоретических положений методики преподавания академического рисунка, акцентируя внимание на переходе от копирующих упражнений к формирующим заданиям и предсказуемом исходе процесса [4;. 5; 7]. Вместе с этим во многих подобных исследованиях акцент делается преимущественно на скрытом подходе — учитывается возможная специализация в будущем и постепенно усложняются задания — вместо явного указания стратегии обучения разнородных групп по мотивационным особенностям и предпочтениям в усвоении материала.

Таким образом, изучение научной базы помогает определить ключевые противоречия, определяющие направление исследований. С другой стороны, обучение графическому мастерству считается основой профессионального развития художников и специалистов по дизайну, предполагающей глубокое усвоение основ художественного языка [2–5; 10]. С противоположной точки зрения отмечается процесс застопоривания, выражающийся в шаблонной природе задач, уменьшении заинтересованности и постоянном разделении учебных коллективов по степени достижения целей [1;. 3; 9]. С другой стороны, индивидуальный подход в преподавании подтвердил своё действие как в теоретических исследованиях, так и в практических экспериментах, улучшая уровень вовлечённости учащихся и их достижения в классах разной квалификации [11–15]. С одной стороны, слабо проработана тема того, как можно внедрить разделение функций внутри строгих границ академической графики, сохранив её идейную и моральную суть.

В контексте этого задача данного исследования заключается в логическом обосновании и практической верификации концепции индивидуального подхода к обучению в рамках дисциплины академической живописи для устранения признаков застоев в развитии художественного образования. Исследование направлено на изучение методики передачи навыков академической графики будущим преподавателям искусства и дизайнерам; анализируются факторы и элементы системы индивидуального подхода, способствующие улучшению уровня выполненных работ и уменьшению ощущения монотонности во время занятий.

Для достижения точности терминологии ниже приведены основные термины. Индивидуализированный образовательный процесс представляет собой комплексную

стратегию организации занятий, где программные материалы, способы преподавания, организационные схемы и технические инструменты адаптируются под степень подготовленности, предпочтения и характерные черты учащихся [11; 12; 13]. Академическая графика рассматривается как фундаментальный учебный курс, направленный на развитие специфических умений восприятия структуры объектов, объема и освещения согласно установленным стандартам [2–5]. Состояние художественной сферы обучения определяется устойчивыми воспроизводящими методами деятельности, упадком интереса к учебе и низкой адаптацией к трансформациям социального окружения [1; 3; 9]. В следующих частях материала подробно рассматриваются подход к проведению работы, итоги проведенного испытания методики обучения и анализ данных в связи со сменой парадигмы эстетического воспитания.

**Методы и материалы.** Исходя из обозначенной задачи и выявленной проблемы исследования была разработана интегрированная методика изучения вопроса, включающая анализ теоретических источников и проведение экспериментального этапа обучения рисованию в рамках учебной программы. Такая интегрированный подход дал возможность, во-первых, перевести термины «застойность преподавания искусства» и «индивидуализированный курс академического рисования» в практическую плоскость, а во-вторых — оценить реальную результативность предложенной схемы.

В ходе аналитического этапа изучались материалы научных статей, связанные со следующими терминами: индивидуальный подход в преподавании искусства, развитие художественного образования, замедление прогресса в сфере арт-образования, адаптивные методы обучения изобразительному искусству. Материалы отбирались по следующим параметрам:

- Временной промежуток от двухтысячного года до двадцати двадцать пятого столетия (2000–2025 г.г.).

- Существует проверка материалов (издания научных периодиков, публикации по итогам мероприятий, работы диссертационного характера).

- Конкретные теоретические основы или практические данные (характеристика схем, исследований, числовых показателей).

- Актуальность вопроса активизации учебного процесса и усиления эффективности художественного развития.

Метод поиска опирался на использование глобальных реестров (Scopus, Web of Science), локальные и территориальные платформы (eLIBRARY, РИНЦ, периодика Казахстана и РФ в сфере образования), равно как источники, посвященные вопросам художественного обучения. Исходный набор включал 132 объекта; после фильтрации по наличию информации и релевантности тематики финальный список насчитывал 84 работы.

Объектом изучения служило научное произведение либо раздел научного издания. Систематический инструментарий анализа материала состоял из разделов:

· Описание программы обучения основам изобразительного искусства (задачи, организация материала, показатели эффективности).

· Признаки замедления прогресса (повторяемость задач, упадок энтузиазма, стереотипность достижений, поверхностное усвоение курсов).

· Степени и виды деления по составу материала, методам реализации, результатам деятельности и условиям обучения;

· Констатируемые последствия (преобразование уровня выполнения задач, стимула деятельности, представления о себе, вовлеченности учащихся).

Анализ данных проводился двумя квалифицированными специалистами; разногласия рассматривались вплоть до формирования единого мнения. Согласованность классификации оценивалась по коэффициенту конкордации (Кохена к), достигшему значения примерно 0,78 на тестовой группе данных, указывающему на высокую степень совпадения оценок экспертов. На основе данных анализа материалов были разработаны предположения, определены

параметры исследования и создана схема эксперимента по индивидуализированному обучению академического рисованию.

**Практическая фаза** проводилась в виде образовательного исследования с двумя выборками (контрольной и тестовой) согласно модели «дообучение – влияние – итоговый анализ». Анализ проводился в стенах института эстетического воспитания одного из педагогических вузов. В исследование приняли участие студенты второго курса по программам обучения «Художественное творчество и графика» и «Стилистические решения», изучающие предмет «Точечный наброс». II курс».

Всего было отобрано 64 участника исследования, разделенных поровну между двумя группами: по 32 лица в каждой категории. Сравнительные характеристики участников включали одинаковый возрастной диапазон (18–20 лет), степень предшествующего художественного образования (присутствие или отсутствие обучения в специализированной школе) и исходные данные о развитии рисовальных умений, зафиксированные во время диагностического этапа (анализ эталонного изображения по стандартизированным параметрам) и опросных исследований. В двух группах лекции вели одни и те же специалисты со стажем более десяти лет в сфере высшего образования, благодаря чему воздействие личных особенностей подачи материала было снижено до минимума.

**Материалы по обучению и программа занятия.** Исследование продолжалось течение четверти (15 образовательных недель), включая нагрузку объемом четырех часов обучения еженедельно. Для обучения применяли классические композиции, характерные для академической живописи.

- Композиция фигурных объектов (параллелепипед, сфера, круглое тело, многогранник);
- Композиция обыденных вещей с разными поверхностями (фаянс, хрусталь, латунь, ткань);
- Орнаментальный гипсовой узор и элементы оформления интерьера;
- Модель гипсовой конструкции, аналогичная системе Гудона;
- Изображение торса либо лицевой части тела индивида;
- Простые геометрические построения из множества предметов.

Для каждого направления созданы наборы задач разной степени трудности (начальный, средний, оригинальный), различающиеся между собой.

1. Уровнем детального изучения структуры (начиная с основ построения соотношений элементов и заканчивая сложными динамичными перспективами).
2. Речь идет о масштабе проработки светотени (начиная с расстановки локальных контрастов освещения и заканчивая нюансами полутональных переходов и отражений).
3. Высокий уровень свободы при определении угла съемки, обрезке изображения и организации визуального построения.

В экспериментальной части обучение проводилось согласно классической методике: коллектив выполнял общее задание, исходил из predetermined направления и соблюдал одинаковые критерии глубины выполнения. В контрольном блоке аналогичные сюжетные линии выступали основой, однако распределение задач осуществлялось индивидуально, учитывая исходную оценку уровня подготовки.

В рамках подхода постепенного усвоения знаний были реализованы различные последовательные этапы:

1. Фаза выявления неисправностей (7–14 дней).

-Проведение идентичных заданий по рисованию геометрических композиций всеми участниками курса в равных обстоятельствах.

-Оценка профессионального уровня проводится по пяти параметрам анализа (соотношение элементов, функциональность структуры, взаимодействие оттенков, организация пространства, эмоциональность), где каждое направление оценивается отдельно по десятибалльной системе.

-Исследование побуждений в освоении академической графики (влюбленность в дисциплину, оценка собственных способностей, прогнозы по программе, уровень тревожности/боязни промаха).

-Установление трёх градаций подготовленности: высокая, средняя и низкая.

2. Разработка индивидуальных маршрутов движения. В результате оценки каждому обучающемуся выделялись специфические направления развития: у когорты С повышалась доля упражнений по анализу структуры объектов и взаимодействию масштабных элементов, а также расширялся объём предварительных проработок; у когорты В распределялась нагрузка между задачами структурного характера и колористическим решением; у когорты А усиливалась направленность на эксперименты в области композиции и оригинальную реализацию заданных условий. В каждом разделе программы предоставлялись разнообразные варианты упражнений (такие как смена перспектив, изменение сложности деталей или добавление новых элементов), среди которых обучающийся мог выбрать подходящий по предложенному уровню сложности.

3. Проведение индивидуального обучения (с третьей по четырнадцатую неделю). Каждая сессия проводилась согласно единому плану: сначала шла сжатая ориентирующая лекция с показом подходов (около четверти часа), затем формулируется общая задача для всех участников, распределяются обучающиеся по уровням сложности заданий, преподаватель оказывает поддержку индивидуально (в режиме реагирования или инициативно, начиная со старших групп), завершается занятие пятиминутным разбором итогов с фокусом на понимание пройденного пути.

4. Разграничение проводилось согласно четырем критериям:

-Разнообразие тематики и уровней сложности заданий по анализу данных;

-Для разных категорий участников применяются различные схемы действий: одна предполагает детализированный подход, другая — обобщенные шаги.

-Обучение предполагает дифференцированную оценку готовности заданий, а также возможность корректировки исходных условий под руководством преподавателей для старшекурсцев.

-Система предполагает создание малых групп поддержки, а также индивидуальное расписание консультаций со специалистом.

5. Проверочный модуль (пятнадцатая декада).

-Создание завершённого изображения в изменённых обстоятельствах (композиция со сложной объёмной структурой) участниками курса;

-Проведение повторного опроса по оценке заинтересованности и восприятия учебного материала;

-Анализ данных относительно начального этапа испытаний.

6. Средства накопления информации. Система анализа художественного произведения через количественные показатели. Для определения уровня художественного исполнения учебных изображений создана система оценивания по пяти параметрам:

-Соблюдение соотношений элементов и архитектоники композиции;

-Эффективность композиционного подхода (перспективные построения, продуманная структура).

-Гармония свето-теневой композиции (размещение бликов, переходных зон, отраженных участков).

-Сдача документации и значимость предметов;

-Художественная образность (структура изображения, целостность формы, особенности контуров).

7. Два независимых специалиста оценили каждый параметр по десятибалльной системе. Чтобы минимизировать влияние личных предпочтений при оценке специалисты заранее прошли обучение и отработали навыки на тестовых задачах; разногласия превышающие два пункта обсуждали до достижения единого мнения.

8. Опросник по уровню интереса к обучению и ощущению отсутствия прогресса. В опросе содержались утверждения о привлечении внимания к теме, самооценке возможностей, оценке трудности программы обучения, ощущении неподвижности на определенном этапе развития, а также готовности к инновационным действиям и принятию творческих решений. Оценки записывались согласно пятиградусной системе Ликаерта («в корне несогласен» — «абсолютно согласен»). Некоторые вопросы были составлены с отрицательной окраской с целью проверки склонности участников давать ответы, соответствующие общественному мнению.

9. Мониторинг и аналитика информации. В течение учебного периода систематически отслеживался процесс обучения через регистрацию особенностей поведения учащихся различных категорий по форме обращающихся запросов и регулярности просьб о поддержке. После окончания программы было организовано проведение полуформализованных бесед со случайной группой из двадцати учащихся (по пять представителей от каждого направления), целью которых стало изучение личного восприятия ими процесса обучения по индивидуализированному методу или стандартному формату занятий.

**Методы обработки данных.** Результаты количественной оценки (оценки изображений, уровень заинтересованности) анализировались статистическими инструментами: рассчитывались параметры характеристик (средние величины, дисперсии), оценивалось соответствие распределению Гаусса (критерий Шапиро–Уилка). Для анализа различий между начальными и итоговыми показателями в рамках каждой группы применялся коррелированный тест Стьюдента, а сопоставление данных контрольного и испытательного направлений проводилось через некоррелированный критерий. При обнаружении несоответствий стандартным показателям использовались альтернативные методы анализа (тест Уилкоксона, критерий Манна–Уитни). Для определения величины влияния использовался индекс коэффициента Кейнса. Для определения зависимости между динамикой мотивации и улучшением художественного результата применялся метод коррелирования (индекс Пирсона либо Спирмена).

Анализ содержания качественной информации включал выделение ключевых категорий, связанных со сложностью дисциплины по мнению обучающихся, ощущением неподвижности, взаимодействием с заданиями разной степени трудности, а также восприятием помощи и самостоятельности. Дополнительная систематизация обеспечивала связь между оценочными характеристиками и числовыми параметрами, укрепляя достоверность анализа и углубляя точность выводов.

Предложенные способы и компоненты гарантируют ясность и повторяемость процесса изучения, предоставляя возможность специалистам по эстетическому обучению воссоздать исследование в аналогичных обстоятельствах и оценить надежность выявленных результатов индивидуального подхода к преподаванию академического рисунка.

**Результаты.** Исходя из структуры анализа данные систематизированы по трём взаимосвязанным разделам:

1. Сравнение уровня художественного исполнения учебных работ между двумя группами участников.
2. Изменение стимулов и ощущение неподвижности;
3. Точные сведения, полученные через опросы и беседы, дополняют числовые результаты исследования.

**Динамика уровня художественного изображения в академической сфере.** Сначала провели анализ соответствия исходных параметров академической работы между группой сравнения и испытательной выборкой. Исследование предварительных заданий (графического задания с использованием формальных объектов) выявило отсутствие значимых различий между средними показателями по каждому из пяти параметров (соотношение элементов, объемность композиции, градация оттенков, текстура поверхности, эмоциональная

насыщенность) ( $p > 0,05$ ), что подтверждает начальную равнозначность сравниваемых групп. Сводка результатов предварительных и заключительных испытаний приведена в таблице 1.

**Таблица 1 – Динамика качества академического рисунка в контрольной и экспериментальной группах (M $\pm$ SD, 10-балльная шкала)**

Критерий	КГ <u>предтест</u>	КГ <u>посттест</u>	ЭГ <u>предтест</u>	ЭГ <u>посттест</u>
1. Пропорции и конструктивность	5,8 $\pm$ 0,9	6,4 $\pm$ 0,8	5,7 $\pm$ 0,9	7,3 $\pm$ 0,7
2. Пространственное решение	5,6 $\pm$ 0,8	6,2 $\pm$ 0,8	5,5 $\pm$ 0,9	7,2 $\pm$ 0,7
3. Тональная целостность	5,4 $\pm$ 0,8	6,1 $\pm$ 0,7	5,3 $\pm$ 0,8	7,1 $\pm$ 0,7
4. Передача фактуры и материала	5,2 $\pm$ 0,9	6,0 $\pm$ 0,8	5,1 $\pm$ 0,8	7,0 $\pm$ 0,7
5. Художественная выразительность	5,3 $\pm$ 0,9	6,1 $\pm$ 0,8	5,2 $\pm$ 0,9	7,2 $\pm$ 0,8

Из таблицы явствует увеличение параметров во всех категориях между начальными и итоговыми измерениями, что логично объясняется влиянием программы обучения черчению. Тем не менее природа этого изменения существенно отличается.

В экспериментальной выборке средний показатель роста по определенным параметрам варьируется между 0,6 и 0,9 единицами. Использование двухвыборочного теста Стьюдента выявило достоверные различия средней выраженности (значимость  $p$  ниже 0,05; индекс влияния по Коэну варьируется от 0,40 до 0,55, что указывает на слабое или умеренно значительное влияние). Наибольшая динамика изменений наблюдалась в аспектах эмоциональной согласованности и передачи деталей изображения, что указывает на постепенную проработку ранее проблемных элементов.

В контрольной выборке, подвергшейся внедрению методики индивидуального подхода к обучению, увеличение показателей во всех аспектах превышает средние значения и достигает показателя от 1,7 до 2,0 единиц. Во всех ситуациях применение  $t$ -статистики подтверждает значительное расхождение показателей до и после эксперимента (значимость превышает уровень  $p = 0,001$ ), при этом величина влияния находится в диапазоне выраженного воздействия (коэффициент  $d$  составляет примерно от 1,1 до 1,4). Резкое увеличение показателей по параметрам «соотношение элементов и структура композиции» и «объемно-планировочное оформление» свидетельствует о высокой результативности систематического подхода к изучению пространственных характеристик объектов у учащихся со средней или низкой начальной квалификацией.

Анализ данных после эксперимента указывает на значительное превосходство тестовой группы над базовой группой по всем пяти параметрам ( $p < 0,001$ ). В результате дифференцированный подход к обучению способствует общему улучшению уровня изображения и вызывает явное расхождение путей эволюции обеих категорий.

Исследование изменений показателей по субпопуляциям ( $X$  – продвинутый,  $Y$  – промежуточный,  $Z$  – базовый стартовый статус) среди участников контрольной выборки выявило наибольшую интенсивность прогрессирования у группы  $Z$ . Эволюция характеристик художественного выполнения учебных заданий в рамках контрольного массива отражена на рисунке-2.

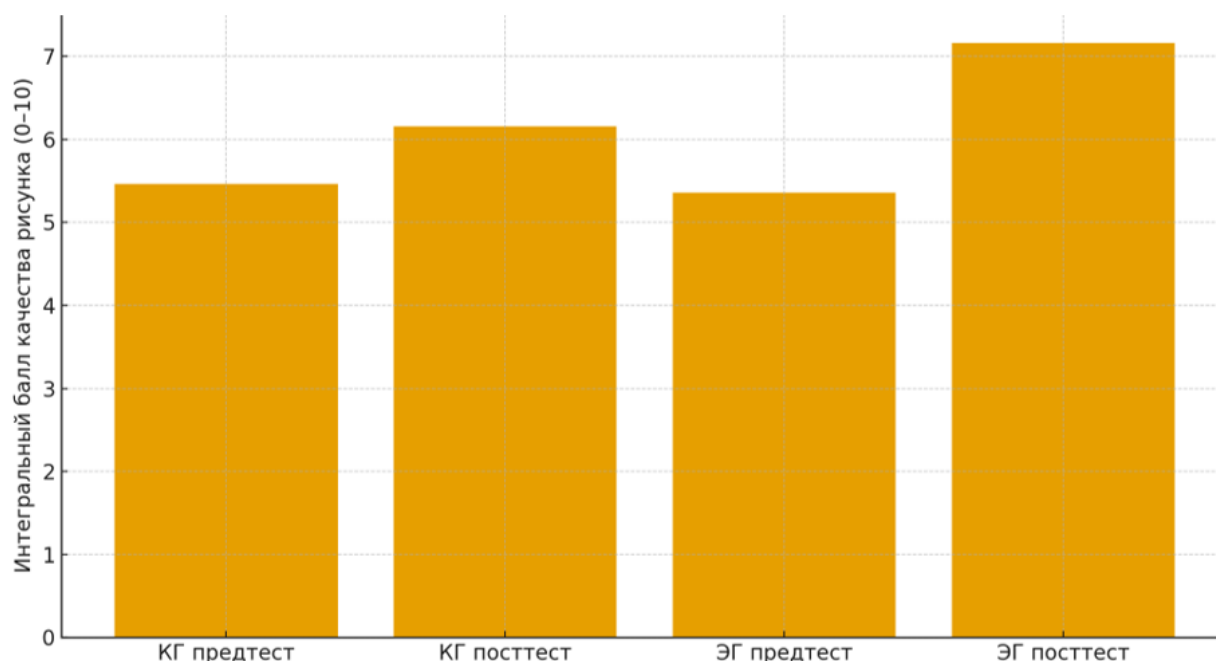


Рисунок 1 – Уровневая динамика интегрального показателя качества академического рисунка в экспериментальной группе (подгруппы А, В и С от предтеста к посттесту)

Учащиеся со слабым начальным уровнем улучшили свои результаты примерно на 2,2–2,5 пункта по параметрам структуры текста и эмоциональной выразительности, тогда как сверстники из экспериментальной группы с похожими исходными данными обычно показывали незначительные изменения или оставались в пределах 5–6 пунктов. Это указывает на важность разделения задач и методов работы в контексте замедления прогресса в критической области.

**Изменение стимулов и ощущение неподвижности.** Далее анализируется группа данных, связанная с факторами стимулирования и ощущением отсутствия прогресса со стороны участников исследования. Важно отметить, что уровень мотивации измерялся через четыре критерия: интерес к учебной графике, степень уверенности в себе, восприятие состояния неподвижности или кризиса (при высоком значении индикатора наблюдается более выраженное чувство застревания) и склонность к инновационным действиям и рискованным решениям. В таблице-2 приведены усредненные показатели по измерительным параметрам.

Таблица 2 – Изменение мотивационных показателей студентов (М, 5-балльная шкала)

Показатель	КГ предтест	КГ посттест	ЭГ предтест	ЭГ посттест
1. Интерес к академическому рисунку	3,1	3,5	3,2	4,4
2. Уверенность в собственных силах	2,9	3,3	3,0	4,1
3. Ощущение стагнации («застревания») *	3,6	3,4	3,5	2,4
4. Готовность к эксперименту и риску	2,8	3,2	2,9	4,2

\*По шкале стагнации снижение балла интерпретируется как позитивная динамика.

В экспериментальной выборке фиксируется средний рост мотивации и самооценки (+0,4 балла по обоим параметрам) и небольшое уменьшение чувства неподвижности (со значения 3,6 до показателя 3,4). Наблюдаемые различия имеют статистическую значимость при значении  $p$  меньше 0,05, однако их практическая важность невелика, коэффициент  $d$  составляет примерно от 0,3 до 0,4. На рисунке-2 показаны различия динамики ключевых стимулирующих факторов между двумя группами испытуемых.

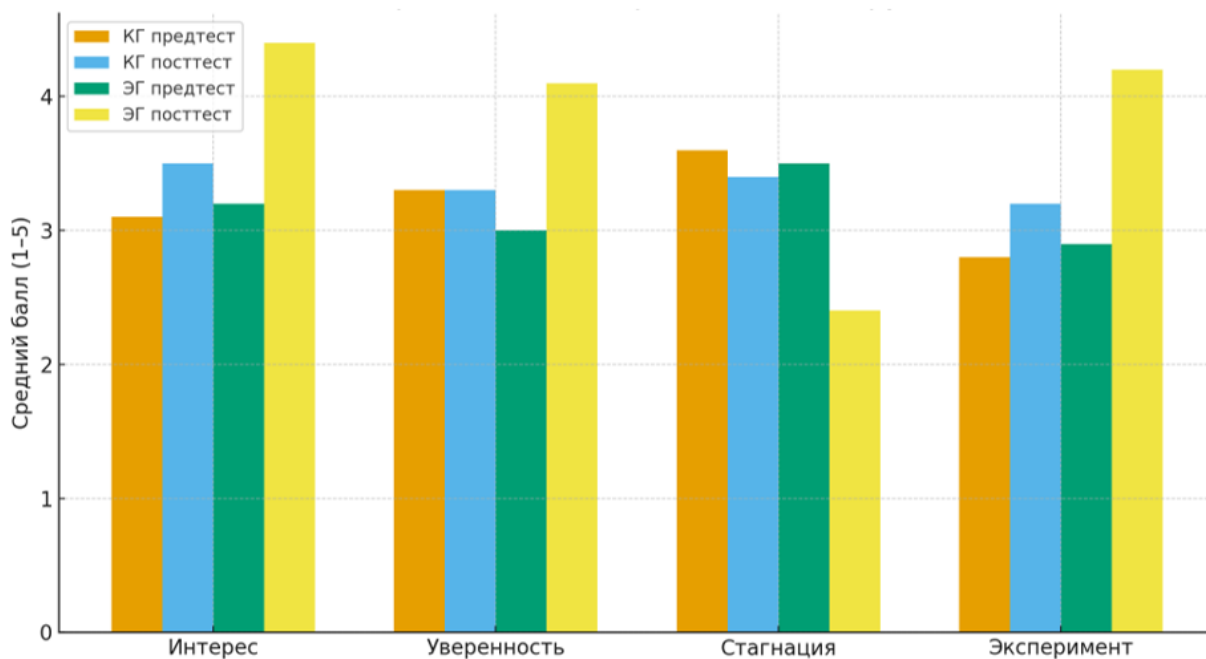


Рисунок 2 – Изменение мотивационных показателей студентов в контрольной и экспериментальной группах (интерес к академическому рисунку, уверенность, ощущение стагнации, готовность к эксперименту) от предтеста к посттесту

Проще говоря, стандартная программа обучения рисованию помогает повысить уровень вовлеченности учащихся, но не снимает острое чувство застревания: большинство учеников по-прежнему отмечают повторение одних и тех же действий и отсутствие заметного прогресса в мастерстве.

В контрольной выборке наблюдается значительное расхождение показателей стимула. Средний рост интереса составляет 1,2 балла ( $p < 0,001$ ;  $d > 0,8$ ), степень убежденности увеличилась на 1,1 балла, а уровень склонности к испытаниям поднялся на 1,3 балла. При этом уровень чувства неподвижности уменьшается со значения 3,5 до 2,4 ( $p < 0,001$ ;  $d \approx 0,9$ ), переходя от состояния умеренной интенсивности к состоянию минимальной или почти незаметной. Учащиеся вуза гораздо менее склонны соглашаться со словами типа «я ничего не развиваюсь», «уроки почти не влияют на мой рисунок» и более часто указывают, что замечают улучшение навыков и осознают причины его достижения.

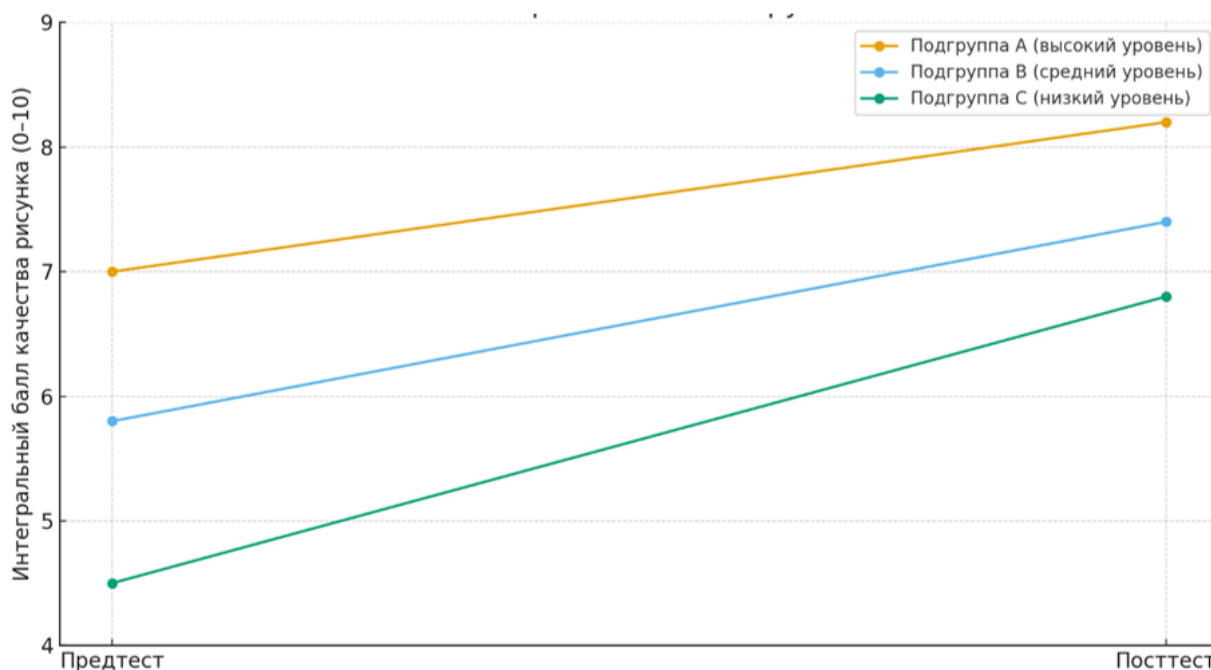
Исследование взаимосвязи выявило прямую зависимость между ростом стимула и улучшением художественного результата. Наибольшую стабильность продемонстрировал связь увеличения внимания и повышения суммарной оценки рисунка (коэффициент корреляции составил примерно 0,42; уровень значимости ниже 0,01), равно как и зависимость уменьшения чувства неподвижности от роста самоопределенности (коэффициент корреляции приблизился к -0,48; значимость осталась выше порогового значения 0,01). Это подтверждает гипотезу относительно того, что выход из состояния внутреннего кризиса во многом зависит от ощущения достижения целей и восприятия личного прогресса по индивидуальному пути развития.

**Качество исхода и ступенчатые пути развития.** Статистические сведения сочетаются с выводами анализа учебных наблюдений и полуформализованных бесед, которые помогли определить нюансы понимания студентами модульного подхода и стандартной программы обучения.

На этапе наблюдения среди участников экспериментальной группы в период учебного курса сохранялась выраженная волнообразная динамика вовлечённости: во время ознакомления с новизной материала и показа примеров учителем уровень интереса повышался, но спустя некоторое время выполнения задания значительная доля учащихся (в основном те, у кого изначально были слабые знания) проявляла заметную потерю внимания,

переключение на шаблонные записи и ожидание подсказок со стороны педагога. Подготовленные ученики часто завершали учебный материал раньше срока, после чего либо совершенствовали ранее изученные навыки, либо выполняли индивидуальные задания, мало связанные с основной задачей урока. Вот типичный признак состояния застоевости: слабые испытывают постоянное ощущение отставания, а сильным не хватает стимулов для развития.

В контрольной выборке ситуация медленно трансформировалась. К половине учебного периода стало заметно большее соответствие активности между группами по уровню подготовки: представители группы С всё меньше задерживались на начальных этапах формирования структуры проекта и чаще доводили его до завершения этапа гармонизации, а участники группы А проявляли склонность экспериментировать с перспективой и расстановкой элементов, делая процесс создания уникальной интерпретацией. В завершении занятий участники различных групп делились своими небольшими успехами, такими как освоение техники построения эллипсовых осей или преодоление страха перед яркими контрастами, что способствовало уменьшению чувства неподвижности. Рисунок 3 демонстрирует общую картину изменения характеристик изображения по уровням в ЭГ.



**Рисунок 1 – Схема уровневой динамики качества академического рисунка в экспериментальной группе (Схематически: три кривые, отражающие изменение интегрального балла по рисунку у подгрупп А, В и С от предтеста к посттесту; наиболее крутой наклон – у подгруппы С, умеренный – у В, относительно сглаженный – у А.)**

Беседа с учащимися подтвердила статистические закономерности. Для сравнения используется группа участников, которая демонстрирует подобные формулировки высказываний.

- «По всей видимости, наше творчество постоянно повторяет одни сюжеты, лишь детали отличаются.
- «Когда дела идут плохо, каждый по-прежнему действует так же, а мне некогда следовать примеру.

Участники контрольной выборки значительно активнее упоминали субъективные ощущения личного развития.

- «Мне стало проще, когда задачи казались решаемыми, затем они немного усложнились.
- «Я осознаю, что моя картина пока далека от уровня мастеров, однако мне приятно замечать прогресс даже по мелочам.

· «После предоставления свободы выбора угла съёмки возникло стремление проявить индивидуальность вместо соблюдения шаблонных требований.

Интересно, что представители группы студентов, изначально отличавшейся высокой мотивацией, отметили уменьшение ощущения монотонности: разнообразие заданий по композиции и менее строгая подача материала способствовали ощущению творческого поиска внутри установленных образовательных стандартов. В экспериментальной группе данные учащиеся, наоборот, реже упоминали необходимость строгого соблюдения условий.

В целом полученные данные демонстрируют наличие ряда значимых практических проявлений индивидуального подхода к обучению в рамках дисциплины академической графики:

- Заметно улучшены показатели выполнения задач студентами во всех ключевых аспектах, особенно среди тех, кто изначально демонстрировал слабые навыки.

- Заметный рост энтузиазма, само определённости и склонности к инновациям наблюдается параллельно с уменьшением ощущения неподвижности со стороны субъекта.

- Изменение привычек обучения и самооценки демонстрирует сдвиг от статичного способа усвоения знаний к активному личностному подходу в изучении академической графики.

Анализ данных, сопоставление их с концепцией дифференцированных подходов к обучению и анализ возможных проблем методологии будут рассмотрены в главе под названием «Обсуждение».

**Обсуждение.** Анализ данных даёт возможность вновь обратиться к первоначальному научному вопросу: может ли индивидуальный метод преподавания предметного рисования действительно вывести учебный процесс из фазы застоевости или же лишь немного уменьшить проявления этого явления. Анализ статистических и описательных показателей указывает на то, что происходящее выходит за рамки поверхностных изменений, затрагивая одновременно уровень выполнения заданий и внутренний стимул обучающихся.

**Углубление мастерства и развитие художественного уровня в академической графике.** Сначала можно отметить, что информация, отраженная в таблице 1 и рисунках 1-2, указывает на стабильное превосходство тестовой выборки во всех аспектах оценки изображений. Несмотря на равные исходные данные между группами, итоговый результат у участников эксперимента значительно выше, чем у сравнения; разница подтверждена высокой достоверностью, а величина влияния попадает в категорию существенной. Это дает основание утверждать, что индивидуальный подход в образовании проявляется не лишь в ощущении удобства обучающегося, но также в объективных улучшениях уровня учебных достижений.

Динамике развития группы студентов со слабым начальным уровнем стоит уделить пристальное внимание, как показано на рисунке 2. В данном месте фиксируется наибольший скачок в развитии структуры композиции и гармоничности звучания. С теоретической позиции это объяснимо: у указанной группы студентов стандартная программа по рисованию нередко становится зоной постоянного провала; задаваемые общие условия изначально кажутся непреодолимыми, что способствует шаблонному копированию и углублению чувства неполноценности. В рамках адаптивной схемы благодаря постепенному включению (облегчённая подача материала, структурированный порядок действий, большее число вспомогательных эскизов) формируется область выполнимых заданий, следовательно, возникает шанс испытать позитивный результат.

Таким образом, отмечаемый рост уровня выполнения заданий среди менее успевающих учеников не стоит связывать исключительно со сверхусердием педагога: ключевым фактором становится пересмотр организации учебного процесса и методов взаимодействия, обеспечивающий пропорциональную связь между трудоемкостью учебных задач и имеющимися навыками учащихся. В рамках концепции культурного наследия акцент делается на определении оптимальной области роста, которая включает вызовы умеренной сложности, стимулирующие прогресс, но исключают риск отторжения или механического выполнения заданий.

В данном случае показатели высокой группы Б показывают значительный прогресс, однако его динамика более плавная. Это косвенно поддерживает идею о наличии застоев в академической графике, проявляющихся не только среди отстающих учеников, но также среди способных ребят, которым стандартные задачи перестают представляться сложными. Увеличение возможностей выбора угла съёмки, сложных сценочных решений и авторских подходов способствует ощущению развития профессионализма даже в рамках устоявшихся образовательных стандартов.

**В разделе рассматриваются причины возникновения чувства застоя и особенности развития личности.** Во-вторых, данные анализа эффективности, отраженные во второй таблице и графике, демонстрируют влияние индивидуализированного подхода к обучению на основные факторы, способствующие застою: уровень вовлеченности, степень самоэффективности, склонность к инновациям и восприятие состояния неподвижности. В группе сравнения наблюдается умеренное улучшение показателей: уровень вовлеченности и самооценки повышается постепенно, а чувство неподвижности уменьшается слабо. Это демонстрирует закономерную динамику усвоения программы: учащиеся адаптируются к условиям обучения, постепенно осваивают структуру заданий, однако чётко определить собственные перспективы и уровень подготовки они пока затрудняются.

В контрольной выборке наблюдается противоположная тенденция: мотивация заниматься художественным рисованием и самооценка участников повышаются значительно, уровень готовности участвовать в исследованиях возрастает свыше одного балла по пятибалльной системе, а чувство неподвижности явно уменьшается. Нужно отметить, что имеется в виду не лишь временное возбуждение от внедрения инновационного подхода. Анализ достоверная информация (заметки и беседы) указывает на то, что благоприятные изменения происходят благодаря возникновению понятного личного пути развития: обучающиеся начинают осознавать, Какие методы применяются для освоения материала и какие шаги способствуют достижению успехов.

Важно отметить, что в репликах учащихся контрольной выборки часто фиксируются выражения, отражающие процесс развития навыков: «движение вперёд маленькими шагами», «постепенное улучшение результатов», «осознание ошибок и способов их устранения». В экспериментальной части преобладают формулировки, подчеркивающие неизменность процессов: «повторяющиеся задачи ежедневно», «одинаковые действия регулярно». Такая замена способа выражения собственных ощущений свидетельствует о переходе исходной образовательной позиции: вместо понимания академической графики как набора внешних условий возникает понимание её как регулируемого пути развития личностных навыков.

С позиции анализа можно выделить взаимосвязь с концепциями личностного развития в образовательном процессе: разделение по уровням способствует ощущению эффективности деятельности благодаря доступным заданиям, независимости через возможность саморегуляции действий и принадлежности к коллективу за счёт взаимодействия в малых группах и индивидуального сопровождения со стороны наставника. В художественной сфере данный комплекс стимулирующих элементов ассоциируется с повышенным вовлечением и уменьшением профессионального истощения, которое можно считать важным аспектом борьбы с застоем развития.

**Дифференцированный подход к преподаванию выступает элементом перестройки программы художественного образования.** Важный аспект интерпретации заключается в восприятии дифференцированных методов преподавания не в виде изолированных техник, а в качестве изменения организации учебного процесса по рисованию. Анализ указывает на то, что ключевым фактором является не просто наличие разнообразных задач, а также интеграция градаций сложности в структуру программы: предварительная проверка знаний, планирование маршрутов развития, коллективные занятия по решению проблем и этап осмысления пройденного материала.

Другими словами, разделение по признакам является основой структуры, а не второстепенным элементом. В данном аспекте наша информация дополняет исследования, где

связь между необходимостью модернизации научного представления и сменой парадигмы с «состояния воспроизведения» на «процесса роста» подчеркивается. В классической системе обучения, несмотря на применение актуальных методов подачи информации и ресурсов, образовательный процесс сохраняет последовательность: участники осваивают идентичные материалы, следуя единому графику и используя общую систему оценки знаний. В рамках нашего подхода последовательное усложнение заданий сочетается с разнообразием материалов по каждому разделу, которое позволяет адаптироваться под индивидуальные уровни подготовки и скорость усвоения материала.

В связи с этим выводы показывают, что индивидуальный подход к преподаванию не нарушает образовательные нормы, напротив, он способствует их достижению большему числу учащихся. Критерии остаются неизменными по параметрам оценки (соотношения, структура, объемные решения, цветовая гамма), однако методика достижения этих показателей перестает быть единственной. Это ключевой аспект обсуждения обновления учебного процесса по искусству: разделение подходов не рассматривается как радикальное упрощение или либерализация традиционных методов; оно способно выступать как средство адаптации классической системы обучения к разнообразному составу учащихся и современным условиям восприятия искусства.

Важно отметить, что данные анализа становятся особенно значимыми при рассмотрении процесса формирования профессиональных навыков у специалистов сферы художественного образования, таких как наставники по рисованию или специалисты по оформительскому искусству. Изучение специализированного модуля по рисованию может служить примером подхода к организации учебного процесса этими будущими педагогами в образовательных учреждениях. В свою очередь, применение индивидуального метода обучения в учебном заведении служит достижению двух целей: улучшения уровня образования специалистов и формирования методической базы для начинающих учителей.

***Исследование имеет определённые рамки, а также существуют возможности для продолжения работы в будущем.*** Несмотря на достоверность собранных сведений анализ обладает определенными рамками, требующими внимания при оценке выводов.

Исследование проводилось в условиях отдельной образовательной организации по одному предмету («Основы академического рисунка»). Завершение второго года обучения происходило в рамках одной четверти. Это сужает перспективы применения шаблона в различных формах художественного обучения (укладку форм, рисование картинок, лепку фигур, создание изображений в электронном виде) и на разных ступенях получения знаний. Возможно, в программах обучения, где изначально акцент сделан на самостоятельном творчестве, механизм разделения по уровням сложности и его последствия окажутся отличающимися от стандартных схем.

Во-вторых, анализ художественного произведения всегда включает долю индивидуальности восприятия, несмотря на применение оценочных критериев и участие множества специалистов. В будущем рекомендуется укрепить организационные аспекты оценки: увеличить количество специалистов, проводящих анализ анонимно, а также включить дополнительные параметры, основанные на цифровых показателях, таких как автоматизированный разбор визуальных данных.

Третья причина заключается в том, что период изучения недостаточно велик для оценки продолжительности наблюдаемых изменений. Сомнительно, остается ли усиленный спрос и уменьшающееся чувство застоев на дальнейших занятиях, а также насколько надежным становится улучшение художественного уровня при освоении сложных тематик (образ человека, построение композиции, выпускная работа). В данном случае требуется проведение долгосрочных наблюдений, фиксирующих развитие учащихся во времени.

В итоге введение инновационного подхода сопровождалось явлением свежести восприятия и усиленной заинтересованности со стороны учителя, способствуя дополнительному увеличению стимула. Для повышения достоверности проверки данных рекомендуется провести эксперименты в различных учебных заведениях под руководством

разнообразных специалистов, применяя комбинированные схемы (такие как перекрестные методы, где единая команда участников последовательно испытывает различные форматы преподавания во временные промежутки).

Возможности продолжения деятельности представляются по нескольким направлениям. С точки зрения систематического подхода — создание специализированных блоков для различных предметов художественной направленности и объединение классического учебного рисования с современными инструментами цифровой среды (планшеты для графических работ, моделирование трёхмерных объектов, виртуальные наброски), сохраняя концепцию индивидуального развития каждого студента. В рамках анализа термина «застойность художественной подготовки» предполагается выделить его составные элементы и движущие силы, а также создать критерии оценки изменений в контексте учебных планов. Практически во внедрении курсов совершенствования навыков педагогов дифференцированный подход в академической живописи станет восприниматься не как отдельный педагогический инструмент, а как основа изменения всей программы обучения.

Таким образом, достигнутые данные подтверждают первоначальное предположение относительно того, что индивидуальный подход в преподавании академического рисунка способен служить эффективным инструментом борьбы со застоем в сфере художественного образования, если такой метод применяется в виде целостной, тщательно продуманной программы, а не представляет собой случайные изменения учебных задач.

**Заключение.** Проведённый анализ преследовал цель разрешения определённой, однако всеобъемлющей задачи: выйти из состояния застоя в сфере художественного образования через применение индивидуального подхода к преподаванию базовой дисциплины — академической графики. Для достижения обозначенной задачи создана и испытана система специализированного учебного плана по академической графике, включающего этапы оценки уровня подготовки, формирования персональных и групповых программ обучения, регулярной смены форм упражнений и организованного анализа результатов. На основании результатов исследования и всестороннего изучения информации можно сделать ряд общих заключений, подчеркивающих оригинальность и важность проведенного проекта.

Сначала установлено экспериментально, что индивидуальный подход в обучении способен служить не исключительно средством гуманизации или стимулирования интереса к стандартной программе, а также действенным способом улучшения количественно оцениваемого уровня художественного мастерства. Анализ данных до и после обучения выявил значительное развитие участников пилотного проекта, прошедших курс с адаптированным подходом, по основным параметрам оценки (соотношение элементов, логичность композиции, объёмные характеристики, гармонизация цветового ряда, воспроизведение структуры материала и эмоциональная насыщенность работ), в отличие от сравнения показателей эталонной выборки, где зафиксирована незначительная динамика изменений в пределах типовой учебной траектории. Значимость данного обстоятельства заключается в том, что наиболее значительный процентный рост наблюдается у студентов, начавших обучение с низкой начальной квалификацией: именно эта категория учащихся в рамках классической образовательной модели часто сталкивается с трудностями достижения базовых стандартов. Таким образом экспериментально доказывается исходная концепция исследования: выход из состояния застоев возможен благодаря распределению задач по разным направлениям и путям, а не исключительно через усиление надзора или расширение нагрузки в обучении.

Во-вторых, анализ помогает точнее определить аспект мотивации, связанный с замедлением развития художественных дисциплин. Внедрённая идея о переживании состояния неподвижности — воспринимаемом субъективно как чувство застревания, цикличности и недостатка прогресса — оказалась полезным инструментом анализа как по результатам опросов, так и по данным бесед. Проведено исследование, показавшее, что индивидуальный подход в преподавании академического рисунка способствует значительному уменьшению данного состояния, сопровождаясь повышением мотивации к занятиям,

самооценки и склонности к пробам новых методов. Проще говоря, выход из состояния застоя выражается не лишь в росте официальных учебных метриках, но также в трансформации отношения учащихся к своему процессу обучения: вместо восприятия его как набора шаблонных задач формируется осознанный личный маршрут профессионального роста.

Третья часть исследования рассматривает дифференцированный подход к преподаванию через призму систематического подхода к построению учебного плана вместо использования отдельных методов. В предложенной идее принцип разделения проявляется во всех аспектах структуры.

– начальная стадия обследования (определение градаций и учебных потребностей);

– Разработка структуры материала (разноуровневые упражнения, аналитические вопросы разного формата и степень независимости выполнения).

– Организация деятельности включает применение разнообразных методов выполнения задач, разделение на малые команды и предоставление персонализированной помощи.

– Методику самоанализа и оценки достижений (показатели эффективности, позволяющие обучающемуся отслеживать развитие навыков).

Такое восприятие индивидуального подхода к обучению даёт возможность включить его в образовательную систему рисования, сохранив базовые принципы и стандарты оценки мастерства. Кроме этого, благодаря разделению возможно приблизить традиционные образовательные нормы к реальному уровню доступности для разнообразных групп учащихся.

Актуальность работы обусловлена тем, что разработанная схема способна стать эталоном для обновления программ обучения черчению в художественных педагогических и дизайнерских программах вузов. Она предлагает структуру рассуждения, которая поддаётся корректировке под специфику учебного заведения, особенности аудитории и требования различных направлений искусства: создания образов, работы с красками, разработки типографских решений и применения цифровых инструментов визуального выражения. Для преподавателей рисования и дизайнерского образования участие в подобном тренинге имеет двойное значение: во-первых, усиливает их личный уровень мастерства в графике, во-вторых, позволяет приобрести навыки индивидуального подхода к обучению, которые впоследствии можно применять в образовательных учреждениях.

#### Литература:

1. Жуликов А. В. *Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие.* – Каменск-Шахтинский, 2016.

2. Савинов А. М. *Методические принципы академического рисунка при подготовке дизайнеров [Электронный ресурс] // Концепт.* – 2014. – Спецвып. № 6. – ART 14571. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14571.htm>

3. Савинов А. М., Савинова С. В. *Методические принципы учебного рисования в художественной подготовке дизайнеров // Вопросы педагогики.* – 2017. – № 10. – С. 83–84. ([pedvopros.ru](http://pedvopros.ru))

4. Савинов А. М. *Использование методических принципов выполнения академических рисунков в процессе обучения студентов художественной грамоте // Искусство и образование.* – 2005. – № 4 (36). – С. 76–83. ([nauka-pedagogika.com](http://nauka-pedagogika.com))

5. Савинов А. М. *Методические принципы учебного рисования как основа теории и практики обучения академическому рисунку // Вестник университета Российской академии образования.* – 2010. – № 5 (53). – С. 90–94.

6. Савинов А. М. *Критерии оценки учебных рисунков у студентов-дизайнеров // European Social Science Journal.* – 2014. – № 6, т. 1. – С. 178–181. ([famous-scientists.ru](http://famous-scientists.ru))

7. Савинов А. М. *Разработка модели системы преподавания академического рисунка // Вестник Московского гуманитарно-экономического института.* – 2011. – № 1 (13). – С. 74–78. ([nauka-pedagogika.com](http://nauka-pedagogika.com))

8. Тимонова Н. А. Дифференцированное обучение при освоении программы СПО по художественным дисциплинам [Электронный ресурс] // Информιο. – 16.01.2023. – Режим доступа: <https://www.informio.ru/publications/id7411/Differencirovannoe-obuchenie-pri-osvoenii-programmy-SPO-po-hudozhestvennym-disciplinam> (дата обращения: 03.12.2025). (Информιο)
9. Маткаримова Д. Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 434–437.
10. Кармазина М. В. Роль упражнений в процессе преподавания живописи и рисунка // Вестник МГОУ. Серия: Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. – 2007. – № 2. – С. 24–30.
11. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. – 2nd ed. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
12. Tomlinson C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. – 2nd ed. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2014.
13. Subban P. *Differentiated Instruction: A Research Basis* // *International Education Journal*. – 2006. – Vol. 7, № 7. – P. 935–947. (SCIRP)
14. Smale-Jacobse A. E., Meijer A., Helms-Lorenz M., Maulana R. *Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence* // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – Art. 2366. (e-iji.net)
15. Shareefa M. *Teachers' Differentiated Instruction Practices in Mixed-Ability Classrooms: A Mixed-Methods Study* // *International Journal of Instruction*. – 2023. – Vol. 16, № 1. – P. 401–422. (e-iji.net)
16. Hume K. *Start Where They Are: Differentiating for Success with the Young Adolescent*. – Toronto: Pearson Education Canada, 2008.
17. Chapman C., King R. *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.
18. Thames Valley District School Board. *What Is Differentiated Instruction?* [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://www.tvdsb.ca/programs.cfm?subpage=91423>

#### References:

1. Zhulikov A. V. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy prepodavaniia izobrazitel'nogo iskusstva v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniiah: ucheb. posobie*. – Kamensk-Shakhtinskii, 2016.
2. Savinov A. M. *Metodicheskie printsipy akademicheskogo risunka pri podgotovke dizainerov [Elektronnyi resurs]* // *Kontsept*. – 2014. – Spetsvyp. № 6. – ART 14571. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2014/14571.htm> (famous-scientists.ru)
3. Savinov A. M., Savinova S. V. *Metodicheskie printsipy uchebnogo risovaniia v khudozhestvennoi podgotovke dizainerov* // *Voprosy pedagogiki*. – 2017. – № 10. – S. 83–84. (pedvopros.ru)
4. Savinov A. M. *Ispolzovanie metodicheskikh printsipov vypolneniia akademicheskikh risunkov v protsesse obucheniia studentov khudozhestvennoi gramote* // *Iskusstvo i obrazovanie*. – 2005. – № 4 (36). – S. 76–83. (nauka-pedagogika.com)
5. Savinov A. M. *Metodicheskie printsipy uchebnogo risovaniia kak osnova teorii i praktiki obucheniia akademicheskomu risunku* // *Vestnik universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniia*. – 2010. – № 5 (53). – S. 90–94.
6. Savinov A. M. *Kriterii otsenki uchebnykh risunkov u studentov-dizainerov* // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 6, t. 1. – S. 178–181. (famous-scientists.ru)
7. Savinov A. M. *Razrabotka modeli sistemy prepodavaniia akademicheskogo risunka* // *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta*. – 2011. – № 1 (13). – S. 74–78. (nauka-pedagogika.com)
8. Timonova N. A. *Differentsirovannoe obuchenie pri osvoenii programmy SPO po khudozhestvennym distsiplinam [Elektronnyi resurs]* // *Informio*. – 16.01.2023. – Rezhim dostupa:

<https://www.informio.ru/publications/id7411/Differencirovannoe-obuchenie-pri-osvoenii-programmy-SPO-po-hudozhestvennym-disciplinam>

9. Matkarimova D. Sh. *Tekhnologiia konstruirovaniia situatsionnykh zadach v sodержanii prakticheskogo obucheniia* // *Molodoi uchenyi.* – 2012. – № 4. – S. 434–437.
10. Karmazina M. V. *Rol uprazhnenii v protsesse prepodavaniia zhivopisi i risunka* // *Vestnik MGOU. Seriia: Metodika obucheniia izobrazitelnomu i dekorativno-prikladnomu iskusstvu.* – 2007. – № 2. – S. 24–30.
11. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* – 2nd ed. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
12. Tomlinson C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* – 2nd ed. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2014.
13. Subban P. *Differentiated Instruction: A Research Basis* // *International Education Journal.* – 2006. – Vol. 7, № 7. – P. 935–947. ([SCIRP](#))
14. Smale-Jacobse A. E., Meijer A., Helms-Lorenz M., Maulana R. *Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence* // *Frontiers in Psychology.* – 2019. – Vol. 10. – Art. 2366. ([e-iji.net](#))
15. Shareefa M. *Teachers' Differentiated Instruction Practices in Mixed-Ability Classrooms: A Mixed-Methods Study* // *International Journal of Instruction.* – 2023. – Vol. 16, № 1. – P. 401–422. ([e-iji.net](#))
16. Hume K. *Start Where They Are: Differentiating for Success with the Young Adolescent.* – Toronto: Pearson Education Canada, 2008.
17. Chapman C., King R. *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All.* – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.
18. Thames Valley District School Board. *What Is Differentiated Instruction?* [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://www.tvdsb.ca/programs.cfm?subpage=91423>

**FTAMP: 14.35.09**

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.84.3.002>

**Иманбакиев Е.А.<sup>1</sup>,  Шажабоева Ж.А.<sup>2</sup>,  Уфук Özkubat<sup>3</sup> **

<sup>1</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, аға оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: [1988\\_era\\_88@mail.ru](mailto:1988_era_88@mail.ru)

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: [janar.04@mail.ru](mailto:janar.04@mail.ru)

<sup>3</sup>Гази университеті, PhD, профессор, Түркия, e-mail: [ufukozkubat@gazi.edu.tr](mailto:ufukozkubat@gazi.edu.tr)

## **МУЛЬТИМОДАЛЬДЫ КЕЛІСТЕР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КЛАССИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ХАЛЫҚТЫҚ ӨНЕРГЕ ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ӨЗЕКТЕНДІРУ**

### *Аңдатпа*

Классикалық өнер, халық шығармашылығы және мультимодальды тәсілдер көркемдік білім беру студенттердің мұралық дәстүрлерге деген қызығушылығын қалай сақтай алатынын қайта қарастыруда басты орынға ие болуда. Бұл мақалада студенттердің классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығын орта білімнен кейінгі білім берудегі әдейі жасалған мультимодальды келісімдер арқылы қалай жаңартуға болатындығы зерттелген. Мультимодальды келісімдер студенттер классикалық және халықтық өнер туындыларымен жұмыс істегенде әртүрлі режимдердің (көру, сурет салу, фотосурет, бейне, дыбыс, цифрлық өңдеу), құралдар мен рөлдердің қалай біріктірілетінін көрсететін келісілген құрылымдар ретінде анықталады.

Зерттеу төрт бүгін сыныбы бар екі қалалық мектепте аралас әдісті, квази эксперименттік дизайнды қолданады. Эксперименттік топтарда классикалық картиналар мен халық