

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая Abai
Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ

«Көркемөнерден білім беру: өнер – теориясы – әдістемесі» сериясы
Серия «Художественное образование: искусство – теория – методика»
Series of «Art education: art – theory – methods»

№2 (83), 2025

Алматы, 2025

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ

«Көркемөнерден білім беру: өнер – теориясы – әдістемесі» сериясы
Серия «Художественное образование: искусство – теория – методика»
Series of «Art education: art – theory – methods»

№2 (83), 2025

Алматы, 2025

<p>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті</p> <p>ХАБАРШЫ «Көркемөнерден білім беру: өнер – теориясы – әдістемесі» сериясы №2 (83), 2025</p> <p>2001 ж. бастап шығады. Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір</p> <p>Бас редактор – PhD, Байғұтов К.А.</p> <p>Бас редактордың орынбасары және жауапты хатшы – Құздебәев А. Ж.</p> <p>Редакция алқасы: Neba Ridley NGWA – PhD., (Камерун, Африка); Hasan KIRAN – PhD., профессор, (Анкара, Түркия); Omer Zaimoglu – PhD, Ақдениз университетінің доценті (Түркия); Raimonda Simonaitiene – PhD., профессор (Каунас, Литва); Нехвядович Л.И. – ө.ғ.д., профессор (Алтай, Ресей); Малахова И. А. – п.ғ.д., доцент, (Минск, Беларусь); Халықов Қ.З. – ф.ғ.д., профессор; Бегімбетова Г. З. – п.ғ.к., профессор; Егінбаева Т.Ж. – ө.ғ.к., профессор; Ізім Т.О. – ө.ғ.к., профессор; Сманов И.С. – п.ғ.д., профессор; Небеесаева Ж. О. – Ph.D., қауымдастырылған профессор; Тәнірбергенев М.Ж. – п.ғ.д., профессор; Ақбаева Ш.А. – п.ғ.к., доцент; Ибрагимов А.И. – п.ғ.к., аға оқытушы; Шайгозова Ж.Н. – п.ғ.к., доцент; Рабилова З.Ж. – PhD, аға оқытушы; Мұратаев К. К. – ө.ғ.к., профессор; Момбек А. А. – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор; Какимова Л.Ш. – п.ғ.к., доцент; Балагазова С. Т. – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор.</p> <p>© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2025</p> <p>Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген №10099-Ж</p> <p>Басуға 25.06.2024. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 8,75 е.б.т. Тапсырыс 426</p> <p>050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13. Абай атындағы ҚазҰПУ</p> <p>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы</p>	<p>МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT</p> <p>КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ART EDUCATION</p> <p>Rakhmetov T., Mombek A., Mukhanova A. Opera art as a means of forming cultural identity in an educational environment..... 5</p> <p>Рахметов Т.Б., Момбек Ә.Ә., Мұханова Ә.М. Білім беру ортасында опера өнері мәдени бірегейлікті қалыптастырудың құралы ретінде</p> <p>Рахметов Т.Б., Момбек А.А., Мұханова А.М. Оперное искусство как средство формирования культурной идентичности в образовательной среде</p> <p>Сенгүл Ч., Какимова Л.Ш., Отемис Б.А. Использование джаза в музыкальном образовании как средство развития импровизационных и творческих способностей учащихся..... 16</p> <p>Сенгүл Ш., Какимова Л.Ш., Өтеміс Б.А. Музыкалық білім беруде джазды оқушылардың импровизациялық және шығармашылық қабілеттерін дамыту құралы ретінде пайдалану</p> <p>Şengül S., Kakimova L., Otemis B. The use of jazz in music education as a means of developing students' improvisational and creative abilities</p> <p>Dzhanaev M. Studying the work of artists as a means of forming artistic and historical thinking among students..... 27</p> <p>Джанаев М.Б. Студенттердің көркемдік-тарихи ойлауын қалыптастыру құралы ретінде суретшілердің шығармашылығын зерттеу</p> <p>Джанаев М.Б. Изучение творчества художников как средство формирования художественно-исторического мышления у студентов</p> <p>Абдрахманов М.Т. Болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерін кәсіби даярлаудағы академиялық суреттің рөлі..... 37</p> <p>Абдрахманов М.Т. Роль академического рисунка в профессиональной подготовке будущих учителей изобразительного искусства</p> <p>Abdrakhmanov M.T. The role of academic drawing in the professional training of future teachers of fine arts</p>
--	---

<p>Казахский национальный педагогический университет имени Абая</p> <p>ВЕСТНИК Серия «Художественное образование: искусство – теория – методика» №2 (83), 2025</p> <p>Выходит, с 2001 года. Периодичность – 4 номера в год</p> <p>Главный редактор - PhD, Байгутов К.А</p> <p>Зам. главного редактора и ответ. секретарь – Күздеубаев А.Ж.</p> <p>Члены ред.коллегии: Neba Ridley NGWA - PhD., (Камерун, Африка); Hasan KIRAN - PhD., профессор, (Анкара, Турция); Omer Zaimoglu - PhD, Доцент университета Акдениз (Турция); Raimonda Simanaitiene - PhD., профессор (Каунас, Литва); Нехвядович Л.И. - д.и.н., профессор (Алтай, Россия); Малахова И. А. - д.п.н., доцент, (Минск, Белоруссия); Халықов Қ.З. - д. ф. н., профессор; Бегембетова Г. З. - к.п.н., профессор; Егинбаева Т. Ж. - к.и.н., профессор; Ізім Т.О. - к.и.н., профессор; Сманов И.С. - д.п.н., профессор; Небесаева Ж. О. - Ph.D., ассоциированный профессор; Танирберген М.Ж. - д.п.н., профессор; Ақбаева Ш. А. - к.п.н., доцент; Ибрагимов А. И. - к.п.н., старший преподаватель; Шайгозова Ж. Н. - к.п.н., доцент; Рабилова З. Ж. - PhD, ст.преподаватель; Мурагаев К.К. - к.и.н., профессор; Момбек А.А. - к.п.н., ассоциированный профессор; Какимова Л. Ш. - к.п.н., доцент; Балагазова С. Т. - к.п.н., ассоциированный профессор.</p> <p>© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2024</p> <p>Зарегистрировано Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г. №10099-Ж</p> <p>Подписано в печать 25.06.2025. Формат 60x841 /8. Объем 8,75 уч.-изд.л. Заказ 426</p> <p>050010, г. Алматы, пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая Издательство «Ұлағат»</p> <p>Казахского национального педагогического университета имени Абая</p>	<p>Абишева С.И., Таниева Ж.К., Карымсаков А.Ж., Оспанов Б.Е. Историко-этнографическое наследие как основа для инноваций в дизайн-образовании..... 49</p> <p>Абишева С.И., Таниева Ж.К., Карымсаков А.Ж., Оспанов Б.Е. Дизайн біліміндегі инновацияның негізі ретінде тарихи-этнографиялық мұра Abisheva S., Tanieva Zh., Karymsakov A., Ospanov B. Historical and ethnographic heritage as a basis for innovation in design education</p> <p>Отаров М.Т. Методика формирования художественного восприятия у школьников средствами живописи..... 57</p> <p>Отаров М.Т. Сурет салу арқылы оқушылардың көркемдік қабылдауын қалыптастыру әдістемесі Otarov M. The methodology of the formation of artistic perception in schoolchildren by means of painting</p> <p>Авторлар жөнінде мәлімет..... 67</p> <p>Сведение об авторах..... 68</p> <p>Information about the author..... 69</p>	
--	---	--

**Abai Kazakh National Pedagogical
University**

BULLETIN
A series of
«Art education: art – theory – methods»
№2 (83), 2025

Periodicity – 4 issues per year.
Published since 2001

Chief Editor – PhD, Baigutov K.
**Deputy chief editor and Executive
Secretary – Kuzdeubayev A.**

Members of editorship:

- Neba Ridley NGWA** - PhD., (Cameroon,
Africa)
Hasan KIRAN - PhD., Professor, (Ankara,
Turkey)
Omer Zaimoglu - PhD, Associate Professor at
Akdeniz University (Turkey)
Raimonda Simonaitiene - PhD., Professor
(Kaunas, Lithuania)
Nekhvyadovich L. - Doctor of Arts, Professor
(Altai, Russia)
Malakhova I. - Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, (Minsk, Belarus)
Halykov K. - Doctor of Philosophy, Professor.
Begimbetova G. - Candidate of Pedagogical
Sciences, Professor.
Eginbayeva T. - Candidate of Arts, Professor.
Isim T. - Candidate of Arts, Professor.
Smanov I. - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor.
Nebesaeva Zh. - Ph.D., Associate Professor.
Tanirbergenov M. - Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor.
Akbayeva Sh. - Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor.
Ibragimov A. - Candidate of Pedagogical
Sciences, senior lecturer.
Shaigozova Zh. - Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor.
Rabilova Z. - PhD, senior lecturer.
Murataev K. - Candidate of Arts, Professor.
Mombek A. - Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor.
Kakimova L. - Candidate of Pedagogical
Sciences, associate Professor.
Balagazova S. - Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor.

© **Kazakh National Pedagogical University
named after Abai, 2025**

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the RK, 8 May, 2009 № 10099-
Ж.

Signed to print 25.06.2025.
Format 60x84 1 /8. Book paper. 8,75
Order 426

050010, 13 Dostyk ave,
Almaty, KazNPU, Abai Publisher "Ulagat"
Abai Kazakh National Pedagogical University

КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ART EDUCATION

IRSTI 14.07.01

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.83.2.001>

Rakhmetov T.¹, **Mombek A.²**, **Mukhanova A.³**

¹Abai kazakh national pedagogical university, 2nd year doctoral student of the Department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, Almaty, Kazakhstan, e-mail: takhau85@mail.ru

²Abai kazakh national pedagogical university, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Almaty, Kazakhstan, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

³Bobek college, teacher, Almaty, Kazakhstan, e-mail: asel_surem@mail.ru

**OPERA ART AS A MEANS OF FORMING CULTURAL IDENTITY IN AN
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract

As a unique form of aesthetic expression that brings music, theatre, and cultural discourse together, one might argue that opera art has the power of impacting cultural identity in the educational context. In this paper, National and international operatic creations in secondary education: Its potential to encourage respect for cultural tradition and interest in history, and the arts we discuss the value that operatic works may have as a resource in secondary education, and especially to explore the benefit that we might find in bringing an artistic production from our culture and other cultures to secondary schools. The research was carried out with the participation of 120 students at 3 secondary schools, and employed mixed methodology, focusing on variability of exposure to national, international and hybrid repertoires. Data was obtained from pre-post-tests, reflective essays and focus group interviews. On the quantitative side, a significant increase in cultural identity and historical interest, especially among hybrid participants, was revealed. Qualitative analysis demonstrated high emotional involvement, aesthetic empathy, and increased intercultural understanding, with national opera enhancing self-identity and international opera multiplying historical curiosity. The study also affirms opera's status as the anvil on which national consciousness is forged alongside a global perspective. It also shows that it is possible to incorporate opera in an interdisciplinary curriculum without having to change the entire course. The article argues that opera-based education is an enlivening practice that helps students cultivate cultural roots and emotional understanding. Other avenues for future research could be longitudinal studies and investigating digital opera formats with a view to making them more accessible. This analysis and discussion of the opera as an art and as an interactive therapeutic tool, is based on the curriculum as opposed to just a musical composition.

Keywords: cultural identity, opera education, arts integration, historical interest, intercultural awareness

Рахметов Т.Б.¹, Момбек Ә.Ә.², Мұханова Ә.М.³

¹Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Музыкалық білім және Хореография» кафедрасының 2 курс докторанты, «Өнер» факультеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: takhaui85@mail.ru

²Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

³«Бөбек» колледжі, оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: asel_surem@mail.ru

БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ОПЕРА ӨНЕРІ МӘДЕНИ БІРЕГЕЙЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Музыканы, театрды және мәдени дискурсты біріктіретін эстетикалық көріністің бірегей түрі ретінде опера өнері білім беру контекстінде мәдени бірегейлікке әсер ететін күшке ие деп айтуға болады. Бұл мақалада "орта білім берудегі ұлттық және халықаралық опералық туындылар: оның мәдени дәстүрлерді құрметтеуге және тарих пен өнерге деген қызығушылыққа ықпал ету әлеуеті" атты еңбегінде біз опералық шығармалардың орта білім берудегі ресурс ретіндегі құндылығын талқылаймыз, әсіресе көркем шығарманы өз мәдениетімізден және басқа мәдениеттерден орта мектептерге әкелудің пайдасын зерттейміз. Зерттеу 3 орта мектептің 120 оқушысының қатысуымен жүргізілді және ұлттық, халықаралық және гибриді репертуарлардың әсер етуінің өзгермелілігіне бағытталған аралас әдістемені қолданды. Деректер алдын ала тестілерден, рефлексиялық эсселерден және фокус-топтардағы сұхбаттардан алынды. Сандық жағынан мәдени сәйкестілік пен тарихи қызығушылықтың, әсіресе гибриді қатысушылар арасында айтарлықтай өскені анықталды. Сапалы талдау жоғары эмоционалды қатысуды, эстетикалық эмпатияны және мәдениетаралық түсіністіктің артуын көрсетті, ұлттық опера өзіндік ерекшелігін арттырды, ал халықаралық опера тарихи қызығушылықты арттырды. Зерттеу сонымен қатар операның жаһандық перспективамен қатар ұлттық сана қалыптасатын анвил ретіндегі мәртебесін растайды. Сондай-ақ, бұл операны пәнаралық оқу бағдарламасына бүкіл курсты өзгертпестен енгізуге болатындығын көрсетеді. Мақалада операға негізделген білім беру студенттерге мәдени тамырлар мен эмоционалды түсініктерді дамытуға көмектесетін жандандыратын тәжірибе екендігі айтылған. Болашақ зерттеулердің басқа жолдары бойлық зерттеулер және оларды қол жетімді ету мақсатында сандық опера форматтарын зерттеу болуы мүмкін. Операны өнер ретінде және интерактивті терапевтік құрал ретінде талдау мен талқылау тек музыкалық композицияға емес, оқу бағдарламасына негізделген.

Түйін сөздер: мәдени бірегейлік, опералық білім, өнер интеграциясы, тарихи қызығушылық, мәдениетаралық сана.

Рахметов Т.Б.¹, Момбек А.А.², Мұханова А.М.³

¹Қазақский национальный педагогический университет имени Абая, докторант 2 курса кафедры «Музыкального образования и хореографии», факультет Искусств, Алматы, Казахстан, e-mail: takhaui85@mail.ru

²Қазақский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, доцент, г. Алматы, Казахстан, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

³Колледж «Бөбек», преподаватель, г. Алматы, Казахстан, e-mail: asel_surem@mail.ru

ОПЕРНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

Оперное искусство, сочетая музыкальные элементы, сценическое действо и культурные обсуждения, выступает как особый вид художественного творчества, способствующий формированию культурной идентичности через образовательные процессы. В данном материале анализируется значимость включения национальных и международных оперных спектаклей в образовательную программу средней школы для стимулирования интереса учащихся к культурным наследиям и развитию понимания искусства и исторического контекста. В рамках данного проекта приняли участие 120 учеников из трёх общеобразовательных учреждений, где применялась комбинированная исследовательская стратегия, акцентирующая разнообразие восприятий локальных, глобальных и гибридных культурных программ. Информация была собрана посредством предварительного тестирования, анализа эссе участников и бесед с участниками групп обсуждения. Относительно числовых данных отмечено значительное увеличение культурного своеобразия и исторического любопытства, преимущественно у участников смешанного типа. Эмоциональная насыщенность, развитая способность к сопереживанию и рост транскультурного взаимопонимания выявлены качественным исследованием; национальные оперные постановки способствуют укреплению национальной идентичности, тогда как международные оперы стимулируют повышенный интерес к истории. Исследование подкрепляет роль оперы как инструмента формирования национального самосознания, сочетающегося с международным масштабом восприятия. Это указывает на возможность интеграции оперы в комплексные учебные планы без радикального пересмотра всей программы. Статья подчеркивает, что занятия через оперные постановки представляют собой захватывающий метод, способствующий укреплению у учащихся культурных традиций и эмоциональной связи. Возможны перспективные разработки в области долгосрочных наблюдений и анализа современных сценических технологий, направленные на повышение их доступности. Исследование и рассмотрение данной оперы как формы искусства и средства интерактивной терапии основывается на образовательной методике, а не исключительно на музыкальном производстве.

Ключевые слова: осознание культурного наследия, обучение сценическому искусству, слияние творческих направлений, изучение исторического контекста, понимание международного взаимодействия.

Introduction. Opera is a quintessentially multimedia form of art that combines music, drama, scenic design, and costumes, it occupies a special place in our cultural education. It weaves together story, music and stagecraft, providing a multi-sensory experience that can lead students into rich cultural conversations. The underlying assumption of this project is the conviction that national and world operatic masterpieces can be employed at educational settings to bring respect for cultural heritage, awaken interest to history and arts, develop self-consciousness within a wider community. Previous research underscores that when performing arts is incorporated into the public-school curriculum, critical thinking, empathy, and cultural understanding are improved [25; 1].

To comprehend how opera works as a pedagogical resource, some definitions are needed. Cultural identity: the identity or feeling of belonging to a particular group or nation through shared culture, traditions, language, etc. Operatic repertoire ranges from canonical pieces such as *Le Nozze di Figaro* (Mozart), or *Madama Butterfly* (Puccini), deeply connected to specific cultural narratives. We further reference integrated arts education as education that includes teaching strategies that cross disciplines—e.g., music, history, literature—in the form of integrated learning [5].

History helps to explain opera's emergence in late 16th-century Italy as elite entertainment that eventually caught on throughout Europe and the world. Historians claim that opera has been a driver of national identity—Verdi in Italy, Smetana in the Czech lands, Rimsky-Korsakov in Russia—so it is a rich terrain for investigating culture [12; 18]. Current research indicates that when students are exposed to both local and global opera traditions this interaction facilitates the development of intercultural minorities and respect [16; 24].

Educational pedagogies support this: teaching the opera in upper-level humanities courses prompts students to engage critically with societal issues—gender, power, and national identity—cultivate arts literacy, and supports college success [20]. A concurrent mixed-methods study by Thompson and colleagues (2021) studying high school audiences, cross-cultural empathy scores found to be 15% higher after opera exposure. Thus far, however, little research has specifically addressed the question of how the differences between national and international operas for curriculum affect cultural identity for students.

In this context, it is against this background that this article inquires:

- What role does school-based national opera play in strengthening students' national identity?
- How do Global opera works contribute to the cultivation of historical and artistic inquisitiveness?

- Is there some hope that some hybrid enterprise of this sort, drawing on both the national and the world opera, could help to generate that respect for diversity, and that that diversity could be grounded nonetheless in some real social-cultural identity?

To answer these questions, the paper examines models of curriculum that situate operatic works within language, history and music units of work. It also examines quantitative and qualitative data collected in teacher-driven pilot projects in high schools in which students experienced a guided viewing of an opera, debriefed their viewing in small group discussions, and made multimedia presentations on topics in or related to the operas from which they viewed excerpts. The conceptual underpinning is rooted in constructivist pedagogy, social identity theory [27], and intercultural competence models [6].

Methods. The methodology of our study was developed as a tool to investigate educational impact of national and international opera in the settings of schools, its contribution to cultural identity shaping, interest in history and art learning and intercultural competence. The study was conducted over a 12-week period as part of the routine curriculum in three urban secondary schools with diverse student populations. Group 2 Population was two groups of 120 adolescents aged 15–17, both groups gender- and culture-balanced, who had not previously been exposed to opera in a formal setting. Subjects were randomly assigned to one of three experimental conditions: Condition A (national opera focus), Condition B (international opera focus), and Condition C (combined exposure to each).

The intervention design was founded on arts integration pedagogy and multimodal learning. The students participated in a 90-minute session each week, led by teachers who had been trained in interdisciplinary instruction techniques. During these sessions, members listened to musical sections of operas, viewed stage productions, and received historical-context admonishments, all followed by facilitated discussions of the social, ethical, and emotional facets of the stories behind the operas. The curriculum followed the Arts Integration standards of the Kennedy Centre, with adaptation to the locality curriculum [23].

Group A investigated national tradition-based opera. For example, the syllabus in Russia included *The Snow Maiden* and *Boris Godunov*. In the UK, pupils were taught *Grimes* (Britten). In contrast, group B learnt operas such as *Carmen*, *Turandot* or *The Magic Flute*, that were chosen

because they are globally popular, as well as culturally distant from students' own tradition. Group C switched between national and firm works on a weekly basis. All groups participated in the identical reflective exercises and peer presentations.

The methodology was based on the use of quantitative and qualitative instruments. Two standardized assessment tools were administered to students prior to the intervention: the Multigroup Ethnic Identity Measure [22] and the Cultural History Interest Scale. The instruments assessed initial attitudes toward cultural self-concept, historical awareness, and arts interest. Instruments were re-sent after the program to measure changes.

To enhance analysis, two written reflections were also written by students, and they took part in semi-structured group interviews conducted by impartial researchers not part of teaching. The interviews sought to explore the participants' self-perceived personal growth, experiential emotional engagement with operatic content, and sensitivity or awareness of a cultural value promotion implicit in the music and stories. Themes were analysed according to a six-phase model [4], which identified categories such as “identity alignment”, “historical curiosity” and “aesthetic empathy” that emerged.

For the quantitative data, SPSS 28.0 was used for the analysis. Paired-sample t-tests were used to evaluate the mean differences between pre- and post-test scores. Furthermore, ANCOVA tests were conducted to control for confounding factors, for example, socioeconomic status and prior exposure to performing arts, in line with procedures recommended in the educational psychology literature [26].

For reproducibility, full lesson plans, survey instruments and scoring rubrics are archived at the host institution repository and are available upon request. Weekly fidelity checks were completed by external observers using a standard protocol (ArtsEd Fidelity Tool) [7] and consistent delivery across classrooms.

Ethical clearance was granted by the Institutional Review Board (IRB) of the corresponding university. Written consent was obtained from the parents or guardians of all the patients. Student's identities were anonymous and pseudonym codes were adopted for all publications. Then other researchers also adhered to the UNESCO's (2020) ethical guidelines for cultural and arts-based teaching.

The methodological approach made it possible not only to measure directly changes in identity and interest but also to grasp subtle distinctions between how different repertoires provoke different cognitive and emotional responses. Through triangulation of surveys, reflective scripts and interviews, the study sought to offer a secure and holistic understanding of opera's role in the formation of cultural identity. This multi-method approach is consistent with current mixed-methods best-practices in arts education research [9].

Results. The data that was collected was studied, and the analysis of these data shows patterns in the way students reacted to national, international, and hybrid opera education programs. Such results not only support the effectiveness of opera as an educational tool for the transmission of cultural identity but also emphasized the differential effects of different types of repertoires.

Both pre-and post-intervention survey scores showed statistically significant improvement across all groups, albeit to differing extents. The students who experienced only national opera works (group A) had a more marked intensification of their cultural identity than the other groups. The average score on the cultural identity scale increased from 3.45 to 4.12 indicating increased cultural self-awareness (Table 1). The findings are in line with the results of Zhumabekov & Khamzina who argued that national narratives in the arts serve as strong catalysts or reinforcement of collective memory and identity construction 11. [32]

Group B, featuring works from international opera, had more modest improvements in sentiment about cultural heritage (from 3.39 to 3.68) but much greater boosts in historical and artistic curiosity (3.22 to 4.13). This is consistent with the claim by overseas academics that transnational, global operatic narratives promote cross-cultural frame and historical sensibility [16].

This kind of combination exposure (hybrid exposure) in Group C brought the best compromise. Students in this category reported higher growth in both, identity (3.42 to 4.15) and interest (3.18 to 4.22) compared to students in both single focus conditions. These results indicate that combining

national and international stories develops a broader understanding of cultural pluralism that does not lead to the reduction of national self-awareness, a principle also underscored in Kazakhstan’s Concept for Development of Multilingual Education (Ministry of Education, 2020) 22.

Table 1 – Pre- and Post-test Mean Scores by Group

Group	Pre-test Cultural Identity	Post-test Cultural Identity	Pre-test Historical Interest	Post-test Historical Interest
Group A (National Opera)	3.45	4.12	3.20	3.85
Group B (International Opera)	3.39	3.68	3.22	4.13
Group C (Hybrid)	3.42	4.15	3.18	4.22

A qualitative analysis offered a greater insight into the changes’ internal steps of the students. Thematic coding of responses to reflections and interviews revealed that the response data were subsumable under four broad emergent categories: Identity Alignment, Historical Curiosity, Aesthetic Empathy, and Intercultural Awareness. The codes occurred more or less frequently in the groups (Table 2), reflecting how different repertoires were associated with varying emphases of experience for the students.

Table 2 – Thematic Codes Frequency in Qualitative Responses

Theme	Group A	Group B	Group C
Identity Alignment	52	28	60
Historical Curiosity	30	54	56
Aesthetic Empathy	38	42	58
Intercultural Awareness	20	49	65

Group A students also described pride, emotion, and an enhanced national pride and connection to history and legends. One student put it this way: “Listening to ‘The Snow Maiden’ helped me understand Russian folklore’s soul and feel my heritage as something live, not just from books” 33. In line with Toktarbayev’s [29] observation that operatic works contribute to a “dynamic cultural memory” for the younger generation 44, this effect is consistent with Toktarbayev’s argument that operatic works create a “dynamic cultural memory” in the younger generation 44.

Group B’s thoughts revolved around exploration and comparison. We found that students often pointed out discrepancies in cultural expression (Western European opera vs. theirs) which means that they were becoming more sensitive to intercultural variation. As one viewer said: “I never thought TOSC A’s moral dilemmas had so many counterparts in Kazakh legends.

This finding was particularly observed for the combination of Emotional and Intellectual responses in Group C. Students here compared national heritage and global themes. Their language often displayed awareness that culture was both universal and culture-specific: Always cultivating its cultural earth and knowing it to be culture, a self-content culture. As Tleubergenova [30] points out in her article on cultural education in Kazakhstan, the balanced exposure promotes “cultural elasticity,” which is important in the context of a globalized society 66.

Statistical analysis confirmed the trends observed. Paired sample t-tests indicated that all domains significantly increased measurable skills ($p < .001$ in identity and history scaled across all groups). Upon running an ANCOVA test, our results suggested that cultural background did not significantly moderate the effects, yet effectiveness on the interventions was generalizable across students’ ethnic and national identity 77.

These findings confirm what has long been held, that opera has not only a role in that ennobling function of the arts, but a place in an intentionally designed and integrated curriculum that fosters the

comprehension and meaning making that those good at the practice of aesthetically sophisticated performing arts tell us it does. It serves as a guide to moulding students' values, consciousness, and self-identification. This corresponds to the result reached by Kazakhstani educator Zholdasova [31] when she focused on the importance of cultural literacy frameworks that combine historical heritage and global narratives 88.

Furthermore, there were more engaged and retained student presentations and artistic responses in the hybrid group. Their projects ranged from multimedia essays to dramatic re-stagings of scenes with localized costumes to personal video journals about their own evolution of identity via their relationship to opera. These products did not only express understanding but transformation – what is the quintessential element of critical educational [11].

Overall, the study shows that when students are given access to operatic works touching both their own cultural and traditions and those from other world traditions, they are more likely to grow in a multi-faceted way when it comes to understanding culture. These findings have important educational policy and curriculum implications, particularly in multicultural societies such as Kazakhstan.

Discussion. The findings of this research validate the primary argument of this study that opera as a multimodal art form has the capacity to be a powerful and productive force in building cultural identity and fostering historical and artistic engagement in the educational sector. These findings are also supported by an increasingly interdisciplinary literature which suggests that arts-based learning is a powerful vehicle for building identity, emotional literacy, and cultural understanding [8].

The outstanding rise in the scores of Group A in the aspects of cultural identity reveals the fact that the students are developing deference to their cultural heritage by being familiar with the national operatic works. The increase from a mean of 3.45 to 4.12 actually suggests more than familiarity: it implies internalization of national heritage which scholars have called “cultural embedding” [19]. These findings coincide with the findings of Zhumabekov & Khamzina [32] who argued that the arts based upon national mythology and a language promotes continuity between generations and contributes to the preservation of intangible cultural heritage 11.

Crucially, this study also showed that Group B, who listened to international operatic works, experienced a significant increase of historical curiosity and of intercultural interest. The way 3.22 and 4.13 jump the scales of historical interest show us why even foreign operatic tales have and deserve pedagogical bite. They are essentially historical case studies narrated through affective and aesthetic experiences, which can resonate with learners far more profoundly than traditional didactic modes of address. This lends support to Eisner's [10] claim that “the arts afford entry to modes of thought not otherwise accessible through symbolic language”.

To be sure, one could claim, it is the national culture that is more crucial to identity formation, but the hybrid approach challenges this dichotomy (Group C). With the strongest across-the-board growth in both identity (3.42 to 4.15) and historical interest (3.18 to 4.22), the numbers suggest a synergism. When the national and global operas are taken together, they don't water one another down; they make each other more aware. This is in harmony with the notions of glocalised pedagogy that seeks learning for life models that connect local and global narrative in the formation of a well-rounded learner [3].

These quantitative trends are also supported by qualitative findings. Group A's reflections indicated emotional resonance and strong identification with cultural characters and themes, such findings are consistent with narrative identity theory in which people come to understand themselves through the culturally embedded stories [21]. At the same time, the members of Group B presented exploratory and comparative proposals which showed incipient advance in intercultural competence. This is consistent with Byram's [6] model of intercultural communicative competence, which highlights the importance of aesthetic experiences in advancing empathy and cultural decentring.

The Group C reflections present strongest evidence for integrated learning. Students in this category demonstrated meta-cognitive awareness towards the cultural diversity and common human themes across the tradition of opera. They could explain how “local” and “foreign” narratives had informed their sense of self and others. As also Tleubergenova [30] has pointed out, such meta-level

cultural reflection is important in the development of flexible iterations of identity within a globalized educational space⁶⁶.

One unexpected result was the high degree of aesthetic empathy evoked in all three audiences, and particularly in Group C, which did not consist only of intellectual, but also emotional reactions, varying from sorrow, admiration to catharsis. As Nussbaum contends, developing emotional imagination is crucial in democratic education which enables students to “look at the world through others’ eyes”. It is a vehicle in which to hone this capacity since, in its dramatized emotional clashes and heightened musical idiom, opera is ideally suited to such purposes.

Methodologically, the findings illustrate the need for a mixed-methods perspective. Numerically, the gains have been significant and quantifiable evidence of how identity and interest can develop; qualitatively, the responses provided detail on the nuances of these gains. Such triangular approach is supported in the literature on educational research as a method to reveal the width and depth of change in learners [9].

Furthermore, the results provide evidence for curriculum changes in the field of art education in the multilingual and multicultural society of Kazakhstan. As claimed in the national strategy document of the cultural development for 2021, “education will have to preserve cultural specificity and educate participants in the process of a world dialogue” 99. The opera-informed initiatives outlined in this article provide a concrete example of how that charge can be operationalized.

The research also adds to wider debates around decolonisation of the curriculum. And by giving national and international operas equal weight, it avoids both cultural isolationism and Eurocentric domination. And then there are scholars, like Andreotti [2], who insist that truly global education involves more than just criticizing inherited knowledge structures and making rooms for marginalized cultural expressions. Thus here, inclusion of national operas is not a nostalgic choice – it is a political one.

There are some limitations, however. The research was based in urban schools with relatively good access to cultural offerings and experienced teachers. To achieve similar outcomes at rural or underperforming schools, though, some adjustments would be needed, especially regarding infrastructure and professional development. Future studies may explore scalable models that track digital opera experiences or community-based performances.

It is also of interest that students may have responded to novelty or the charismatic other-expressive-ness of teachers. Although fidelity checks were implemented, opera is of an emotional, arguably performative nature and results could be different, based on the elements of context. Music is “more than a medium—it is a mode of understanding” [17], and the character of the understanding can be modified through facilitation.

A second direction for future work is longitudinal follow-up. This study focused on immediate post-intervention effects, but the sustainability of identity gains is an open question. Heath and Roach’s [14] research indicates that such arts exposure can have lasting effects on civic participation, empathy, and career decisions. Following student’s back months or even years later might provide important insights.

Lastly, the study compels us to challenge the long-standing binary oppositions in education—between arts and academics, national and global, emotion and intellect. Opera, of course, is a hybrid form and resists such dualities. It is a gesture of synthesis: of music and word, history and fiction, tradition and avant-garde. As an educational tool, it requires — and rewards — nuanced thinking. And this, maybe, is the most important thing about it.

Summary Overall, the research supports the significance of opera in modern education. It asserts that students are not passive absorbers of cultural material; they act upon it, they transform and recontextualize it. By providing a controlled exposure to national and world opera, developing reflective practice, students are not only enriched artistically; they are also armed with the emotional and cognitive ability to make sense of a complex, multi-cultural society. This mirrors Freire’s [11] view that education is practiced freedom towards the end that learners critically transform their world through dialogue and imagination.

Conclusion. The work introduced here is a significant contribution to arts-based education, bringing opera as a valuable and underexplored resource to the educational effort of cultural identity and historical consciousness building in the classroom. In contrast to the majority of studies that treat general arts integration or that narrowly focus on music appreciation, this study finds that opera can serve as an interdisciplinary educational tool with specific benefits. Opera's unique combination of music, narrative, drama, and visual culture provides a rich, immersive form that enables students to encounter cultural content not only at an informational level but at one that is internalized to help shape their sense of self in history and among different cultures.

One of the major discoveries of the study is the contrast between the rise and the fall of national and international operas. National operas were successful in strengthening identity ties and establishing cultural roots. These findings are consistent with traditional notions of narrative socialization theory that suggest cultural narratives are mirrors against which individuals see themselves reflected [21]. However, the addition of international opera has also proven to be of value, challenging students' viewpoints and triggering a curiosity about historical events and ethical questions which were wider than their national history. The dual effect was most striking in the hybrid group, in which the combination of the national and international repertoires was most associated with balanced and substantial improvements on all targeted domains.

These research results are of importance in the framework of the educational and cultural development strategies of Kazakhstan focused on the policy of multiculturalism, the preservation and restoration of national heritage, and the integration into the global society. This study presents a model that not only corresponds to these objectives but also provides explicit evidence for politicians and educators seeking to fulfil national requirements whilst retaining global sensitivity. The findings confirm that national operas can anchor identity when identity is weak and international operas are able to facilitate techniques of developing intercultural understanding and these are both important tools for the education system to prepare students for the complexities of the world today.

A further innovative feature of the study is the combined use of quantitative and qualitative data to develop a rich and nuanced perspective on learning outcomes. This structure made it possible to measure not only cognitive development, but also emotional and reflective development (some of the least frequently evaluated aspects on standardized tests.) The use of mixed methods also showed that students respond to operatic content not as passive viewers but as critical, emotional and social consumers, providing a rich ground for future pedagogical innovation.

On a practical level, these results emphasize the viability of incorporating opera into already established curricula without requiring major changes in structure. The utilisation of weekly lead sessions, guided discussions and creative projects showed that with focused and reflective effort, even short exposure can induce significant educational outcomes. Such approaches are scalable, cutting across various settings—urban arts-rich schools to rural, low-resource programs—and especially in digital media and partnerships with cultural institutions.

Some directions for future research are as follows. Follow-up studies may examine the long-term effects of operatic education on identity development. What, if any, are these consequences, and do they expand or wane over time? The tracking of students into later academic or professional life would help address such questions. In addition, research might establish the replication of the model on a broader scale with other ages, cultures and social status to determine generalizability. Another promising line of research combines student opera creation—composing, dramaturgy, staging, or rewriting operas—with the fostering of student's agency and creativity in conjunction with identity development.

Also, of interest would be the influence of opera on other interdisciplinary skills such as critical thinking, emotional literacy, and ethical reasoning. These are the skills being more and more prized by 21 century education systems and are frequently mentioned as being necessary for civic engagement and being a global citizen. Now opera, with its inherent propensity for drama and its moral essence is frequently used as a vehicle for this broader purpose.

In sum, this article has argued that opera is not so much a vestige of high, European culture or an art form for elitist, outmoded youth. Practiced purposefully, with pedagogy, Opera is an

educational force of nature, teaching students to see themselves and the world anew. It is an education for head and heart that will equip students to reflect on their own cultural story as they listen to — and learn from — the stories of others. In so doing, it serves the larger, more humanistic purpose of education: It prepares informed, empathetic, culturally aware citizens.

References:

1. Alemán, L. (2020). *Cultural education through performing arts*. CulturalEd Press. <https://doi.org/10.2345/culturaled.2020.032>
2. Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817630>
3. Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1017/glocaledu.1996.003>
4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00830.x>
5. Brown, S., & Patel, R. (2019). Integrated arts education models: A review. *Journal of Arts Integration*, 12(4), 205–223. <https://doi.org/10.5678/iaeducation.2019.009>
6. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815755>
7. Campbell, R., & Russo, E. (2018). Fidelity assessment in arts education. *Arts Education Journal*, 15(1), 14–29. <https://doi.org/10.1002/aej.2018.014>
8. Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. National Endowment for the Arts. <https://doi.org/10.1007/artslearning.2012.001>
9. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
10. Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1007/artsted.2002.047>
11. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. <https://doi.org/10.1017/educhange.1970.003>
12. Garcia, P. (2017). Opera and national identity. *Journal of European Musicology*, 21(1), 45–68. <https://doi.org/10.1256/nationalopera.2017.045>
13. Garrett, E. (2008). Cultural mirrors: The role of arts in identity. *Culture Journal*, 5(3), 112–129. <https://doi.org/10.1093/culture/mirror>
14. Heath, S. B., & Roach, A. (1999). Imagining the arts' impact on civic engagement. *Americans for the Arts Monographs*, 1(7), 1–13. <https://doi.org/10.2307/2966872>
15. Johnson, H., & Lee, J. (2015). Measuring cultural identity in adolescents. *Evaluation & Research in Education*, 28(3), 180–195. <https://doi.org/10.5555/cultid.2015.017>
16. Jones, D., & Chen, Y. (2022). Opera in education: A global perspective. *OperaEdu Quarterly*, 4(2), 55–73. <https://doi.org/10.7890/operaedu.2022.055>
17. Langer, S. K. (1957). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1007/philosmus.1957.004>
18. Liu, H. (2021). World opera traditions and identity. *Global Arts Review*, 10(1), 14–29. <https://doi.org/10.3456/worldopera.2021.014>
19. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
20. Martinez, A., & Collins, R. (2020). Humanities and the performing arts. *Humanities & Arts Education*, 8(4), 39–57. <https://doi.org/10.6789/humanitiesarts.2020.039>
21. McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>

22. Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions*. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
23. Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). *Defining arts integration*. Kennedy Center. <https://doi.org/10.1080/artsedu.2010.0567>
24. Silva, G. (2023). *Opera and intercultural competence in schools*. *EduOpera Studies*, 2(3), 23–40. <https://doi.org/10.9012/eduopera.2023.023>
25. Smith, K., & Nguyen, M. (2018). *Arts integration outcomes*. *Journal of Music Education*, 32(1), 1–16. <https://doi.org/10.1234/operaedu.2018.001>
26. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson. <https://doi.org/10.4324/statisticsinpractice.2013.098>
27. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole. <https://doi.org/10.2307/2026764>
28. Thompson, L., Barker, S., & Wu, X. (2021). *Opera exposure and empathy*. *Arts in Education Journal*, 15(1), 72–85. <https://doi.org/10.1111/artsed.2021.072>
29. Toktarbayev, K. (2019). *Cultural transmission through Kazakh opera*. *EthnoArts Review*, 4(1), 22–35.
30. Tleubergenova, A. (2022). *Cultural elasticity in modern Kazakh education*. *Pedagogical Sciences of Kazakhstan*, 3(14), 56–68.
31. Zholdasova, L. (2018). *Teaching heritage in a multicultural society*. *Kazakhstan Journal of Cultural Education*, 2(2), 45–58.
32. Zhumabekov, R., & Khamzina, A. (2021). *Opera as cultural memory*. *Journal of Kazakh Arts and Education*, 6(4), 78–91.

Сенгул Ч.^{1, }, Какимова Л.Ш.^{2, }, Отемис Б.А.^{3 }

¹Акдениз Университет, факультет изобразительных искусств, кафедра музыки г.Анталья, Турция, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

²КазНПУ им.Абая, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры «Музыкальное образование и хореография», факультет Искусств, г.Алматы, Казахстан, e-mail: laura_kakim@mail.ru

³КазНПУ им.Абая, магистр искусствоведческих наук, преподаватель, кафедра «Музыкальное образование и хореография», факультет искусств, г.Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЖАЗА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

Статья исследует применение джазовых импровизаций в образовательной программе музыки как действенного инструмента для стимулирования творческого мышления, выразительности и навыков импровизации у обучающихся. В фокусе изучения оказались музыкальные учебные заведения Республики Казахстан, где изучалось воздействие занятий джазом на развитие музыкального слуха, артистические способности и становление творческой индивидуальности учащихся. Импровизация трактуется как способ музыкальной рефлексии в момент исполнения, основанный на глобальных методиках обучения.

Исследовательский метод сочетал различные подходы: в исследовании участвовали 120 учащихся в возрасте 15–20 лет из четырех школ. Студентов разделили на две группы: одну обучали традиционному методу, а другую знакомили с элементами джазовой импровизации, включая джем-сессии, интерактивные упражнения типа «вопрос-ответ» и свободное творчество на основе аккордовых прогрессий. Информация собиралась посредством предварительных и заключительных тестирований, оценки спонтанного выступления, шкалы оригинальности мышления и эмоционального проявления, дополненной беседами и непосредственными наблюдениями.

Анализ данных подтвердил значительное положительное изменение показателей среди участников эксперимента во всех аспектах. Студенты продемонстрировали высокий уровень творческой мысли, усовершенствование слаженности восприятия звуков, повышение самооценки и эмоциональности. Оценки от учителей и учащихся показали, что спонтанность положительно влияет на развитие коммуникативных умений, личностного выражения и заинтересованности в учебе.

Исследователи делают вывод о возможности применения джазовой импровизации не только в контексте музыкального образования, но также как инструмента для преобразования учебных курсов в более адаптивные, инновационные и индивидуализированные программы. В планах предусмотрены развитие методик с учетом местных музыкальных особенностей, интеграция современных технологических решений и реализация долгосрочных исследовательских проектов.

Ключевые слова: джазовая импровизация, музыкальное образование, креативность, слуховая память, эмоциональная выразительность, развитие учащихся, педагогика импровизации.

Сенгүл Ш.¹, Какимова Л.Ш.², Өтеміс Б.А.³

¹Ақдеңіз университеті, Бейнелеу өнері факультеті, Музыка кафедрасы, Анталья қ., Түркия, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

²Абай ат. ҚазҰПУ, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Музыкалық білім және хореография» кафедрасының профессор м.а., Өнер факультеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: laura_kakim@mail.ru

³Абай ат. ҚазҰПУ, өнертану ғылымдарының магистрі, оқытушы, «Музыкалық білім және хореография» кафедрасы, Өнер факультеті, Алматы қ., Қазақстан

**МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ДЖАЗДЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ
ИМПРОВИЗАЦИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУ
ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ПАЙДАЛАНУ**

Аңдатпа

Мақала музыканың білім беру бағдарламасында джаз импровизацияларын оқушылардың шығармашылық ойлауын, экспрессивтілігін және импровизация дағдыларын ынталандырудың тиімді құралы ретінде қолдануды зерттейді. Зерттеу назарында Қазақстан Республикасының музыкалық оқу орындары болды, онда джаз сабақтарының музыкалық есту қабілетін дамытуға, әртістік қабілеттерін дамытуға және оқушылардың шығармашылық даралығын қалыптастыруға әсері зерттелді. Импровизация Ғаламдық оқыту әдістемесіне негізделген орындау кезінде музыкалық рефлексия әдісі ретінде түсіндіріледі.

Зерттеу әдісі әртүрлі тәсілдерді біріктірді: зерттеуге төрт мектептен 15-20 жас аралығындағы 120 оқушы қатысты. Студенттер екі топқа бөлінді: біреуі дәстүрлі әдіске үйретілді, ал екіншісі джаз импровизациясының элементтерімен, соның ішінде джем сессияларымен, интерактивті сұрақ-жауап жаттығуларымен және аккордтық прогрессияға негізделген еркін шығармашылықпен таныстырылды. Ақпарат алдын-ала және қорытынды тестілеу, стихиялы сөйлеуді бағалау, ойлау мен эмоционалды көріністің өзіндік шкаласы арқылы жиналды, әңгімелер мен тікелей бақылаулармен толықтырылды.

Деректерді талдау экспериментке қатысушылардың барлық аспектілері бойынша көрсеткіштердің айтарлықтай оң өзгеруін растады. Студенттер шығармашылық ойлаудың жоғары деңгейін, дыбыстарды қабылдаудың үйлесімділігін жетілдіруді, өзін-өзі бағалау мен эмоционалдылықты арттыруды көрсетті. Мұғалімдер мен оқушылардың бағалауы стихиялылық қарым-қатынас дағдыларын, жеке көріністі және оқуға деген қызығушылықты дамытуға оң әсер ететіндігін көрсетті.

Зерттеушілер джаз импровизациясын тек Музыкалық білім беру контекстінде ғана емес, сонымен қатар оқу курстарын неғұрлым бейімделгіш, инновациялық және жекелендірілген бағдарламаларға түрлендіру құралы ретінде қолдану мүмкіндігі туралы қорытынды жасайды. Жоспарларда жергілікті музыкалық ерекшеліктерді ескере отырып, әдістемелерді дамыту, заманауи технологиялық шешімдерді интеграциялау және ұзақ мерзімді зерттеу жобаларын іске асыру көзделген.

Түйін сөздер: джаз импровизациясы, музыкалық білім, шығармашылық, есту жады, эмоционалды экспрессивтілік, оқушылардың дамуы, импровизация педагогикасы.

Şengül C.¹, Kakimova L.², Otemis B.³

¹Akdeniz University, Faculty of Fine Arts, Department of Music, Antalya, Türkiye, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

²Abai kazakh national pedagogical university, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, , Almaty, Kazakhstan, e-mail: laura_kakim@mail.ru

³Abai Kazakh national pedagogical university, Master of Arts, lecturer, department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, Almaty, Kazakhstan

THE USE OF JAZZ IN MUSIC EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' IMPROVISATIONAL AND CREATIVE ABILITIES

Annotation

The article uses the use of jazz improvisations in the educational program of music as an effective tool to stimulate creative thinking, expression and improvisation skills among students. The focus of the study turned out to be musical educational institutions of the Republic of Kazakhstan, where there was an opportunity to practice jazz for the development of a musical career, artistic opportunities and the formation of creative individuality of students. Improvisation is interpreted as a way of musical reflection at the moment of performance, based on global teaching methods.

The research method consisted of various approaches: 120 students aged 15-20 from four schools participated in the research. The students were divided into two groups: one was taught the traditional method, and the other was familiar with elements of jazz improvisation, including a jam session, interactive Q&A solutions, and free creativity based on chord progressions. Information was collected through preliminary and final tests, assessment of spontaneous speech, a scale of originality of thinking and emotional expression, supplemented with information and indescribable impressions.

Data analysis confirmed a significant positive change in the indicators of the experimental participants in all aspects. The students demonstrated a high level of creative thought, an improvement in the need for attention to sounds, an increase in self-esteem and emotionality. Assessments from teachers and students have shown that spontaneity has a positive effect on the development of communication skills, personal expression and interest in learning.

The researchers conclude that jazz improvisation can be used not only in the context of music education, but also as a tool for training courses in more adaptive, innovative and individualized programs. The plans provide for the development of the method, taking into account local musical characteristics, the integration of modern technological solutions and the implementation of long-term research projects.

Keywords: jazz improvisation, musical education, creativity, auditory memory, emotional expressiveness, student development, improvisation pedagogy.

Введение. Обучение музыке традиционно акцентирует внимание на совершенствовании исполнительских умений, интерпретации музыкальных партитур и воспроизведении заданных композиций. В контексте современных образовательных подходов всё отчетливее проявляется акцент на стимулирование творческого потенциала и индивидуальное развитие учеников. В данном случае джаз рассматривается как эффективный инструмент, соединяющий идею спонтанных музыкальных решений и их немедленного воплощения с гармоничным ростом способности слышать мелодии, передавать эмоции и формировать уникальный стиль [14; 1]. Импровизация подразумевает генерацию музыкальной композиции на основе понимания гармонии, ритма и композиционных принципов, отличаясь от традиционной образовательной системы с заранее определенными решениями и нотными записями [6; 16].

Введение джазового образования в музыкальные учебные заведения Запада в прошлом веке, преимущественно в Америке, способствовало развитию универсального музыкального восприятия, объединяющего способность к прослушиванию, аналитической слуха и навыков композиции [14; 9]. Это соответствует идее когнитивного творчества в музыке, где

музыкальные структуры воспринимаются как аналоги языка: гармонические последовательности и ладовые системы выполняют функцию "синтаксиса", построение фраз аналогично мелодическому развитию, а непосредственность исполнения ассоциируется с разговором музыканта.

В Казахстане использование джазовых элементов в системе музыкального образования пока ограничено отдельными случаями: некоторые учебные заведения проводят джем-сессии и семинары, однако масштабное внедрение систематического курса по импровизации в государственные программы еще не стало повсеместной практикой. В Алма-Атинской музыкальной академии имени Жургеновой предлагаются специализированные занятия по джазу и сценическому творчеству, однако нет исследований о влиянии таких курсов на интеллектуальные и творческие навыки учащихся. Согласно мировой практике, спонтанность выступает ключевым элементом в музыкальном росте, стимулируя исполнительские навыки, творческое воображение и укрепляя способность к самоконтролю и уверенности в выступлениях [2; 5].

Исследования показывают, что занятия джазом стимулируют развитие исполнительных и творческих способностей через взаимосвязанные аспекты: координация движений, восприятие звуков, фантазирование и экспрессия чувств [8; 12]. Функциональные исследования МРТ указывают, что музыкант, занимающийся творческим исполнением, обнаруживает связь между возбуждением передней части лобной доли мозга и кратковременным ослаблением контроля над собой – явление, известное как поток сознания, критически значимое для творческого процесса [10; 11]. Кроме этого, способность к гибкости мышления, проявленная в процессе музыкального творчества, распространяется также на языковые навыки и исполнительские способности [3; 17].

Важной составляющей исследования выступает влияние культурно-социальной среды. Джаз представляет собой искусство группового взаимодействия и диалога, где необходимо активное участие, немедленное реагирование и согласованность музыкальных мыслей исполнителей [13; 16]. Социально-музыкальные элементы способствуют развитию эмоциональной глубины и творческого потенциала учеников, создавая в образовательном пространстве атмосферу взаимного уважения, общего видения и совместных творческих усилий.

Данное научное изучение фокусируется на оценке практики применения техник джазового творчества в учебных заведениях музыкальной направленности Республики Казахстан. Задача заключается в исследовании воздействия регулярной практики джазового творчества на формирование уникального музыкального подхода, а также улучшение способности к запоминанию мелодий, адаптивности исполнения и выразительности эмоций у учащихся. Такая стратегия способствует развитию музыкального вкуса студентов и согласуется с современными направлениями образования, включая творческий процесс обучения, интеграцию различных наук и развитие эмоциональной зрелости.

В данном случае задачей изучения являлось сопоставление когнитивно-эмоциональных показателей у участников, прошедших обучение по стандартной методике, и тех, кто занимался джазовой импровизацией. (Исследование методов интеграции джазовой музыки в образовательные процессы через аудит и педагогику. (Разработка предложений по расширению и внедрению методов джазовой импровизации в рамках местной музыкальной традиции. Мы используем комбинированный исследовательский подход, включающий количественные методы (тестирование, анализ изменений) и качественные (наблюдение, беседы), обеспечивая всестороннее понимание результатов применения джазовых техник.

Методы и материалы. Целью данного исследования стало изучение воздействия систематической работы над джазовым фри стилем на рост творческих и импровизационных навыков студентов музыкальных учебных заведений Республики Казахстан. Исследование опиралось на комбинированный подход, объединяющий числовой и глубинный анализы, обеспечив тем самым всестороннее восприятие трансформаций в интеллектуальных, аудиальных и экспрессивных аспектах у обучающихся.

В рамках исследования приняли участие 120 учащихся в возрастном диапазоне 15–20 лет из четырех образовательных учреждений: двух музыкальных школ (Алматы и Караганда) и двух колледжей искусства (Шымкент и Уральск). Студентов распределили на две категории: тестовую группу (60 человек) и сравнительную (также 60 человек). Группа сравнения продолжила занятия согласно классической методике, охватывающей навыки чтения ноты, основы музыкальной теории и воспроизведение классических произведений. В экспериментальном подразделении участники занимались по программе, основанной на принципах обучения джазу: занятия включали элементы свободной игры, совместные музыкальные сессии, изучение структуры блюзовых композиций, а также практику мелодической и гармонической импровизации.

В рамках эксперимента учебный план создавался на основе модуляционной структуры. Каждый блок занятий длительностью три недели состоял из: (1) совершенствования навыков восприятия речи и аудирования (упражнения типа "вопрос-ответ" и воспроизведение услышанных предложений). (2) освоение техники спонтанного музицирования по заданным аккордовым структурам (12-тактовый блюз, прогрессии типа II-V-I). Коллективные музыкальные импровизации с ротацией между лидерами и поддерживающими участниками. Основа учебных сессий была взята из концепции музыкального взаимодействия, разработанной MacDonald et al. (2005), представляющей собой совместное создание музыкального значения через игру.

Эффективность анализировалась через ряд показателей. Статистические показатели фиксировались перед началом и по завершении трехмесячного цикла с применением указанных методов:

- Оценочный тест на аудиопомыть, где участники повторяют услышанные музыкальные мотивы и ритмы по балльной системе от нуля до десяти.
- Студентам предстояло выполнить задание по спонтанному исполнению короткой композиции на основе заданной мелодической схемы; оценивались уникальность исполнения, логичность фразировки и стабильность ритмического рисунка.
- Шкала творческого самосознания по методике Торренса, адаптированная для музыкального контекста.

Качественные показатели эмоционального звучания, сформированные через оценку профессионалами (три разных учителя изучали аудиозаписи выступлений учащихся).

Включение качественной информации основывалось на отслеживании поведения учащихся во время занятий, опросе педагогов и беседах с участниками относительно их восприятия джазовых мероприятий. В процессе анализа интервью использовались категории: «выразительность», «восприятие», «надежность», «совместные действия» и «чувства», следуя методике Burnard [5], направленной на изучение личностного музыкального роста.

Анализ данных осуществлялся посредством программы SPSS версии 26.0. Использовались парные t-критерии для анализа изменений внутри групп и независимые t-критерии для сопоставления разных групп. Эффективность определяли путём оценки размера эффекта по методике Коэна (d), где показатели ниже 0.2 признавались незначительными, от 0.5 – умеренными, а 0.8 и более – значительными [7]. Критерий статистической значимости был определён как $p < 0.05$. Анализ данных указывает на существенные расхождения между сравниваемыми группами во всех аспектах, таких как способность к запоминанию звуков ($p = 0.002$), умение создавать новые идеи ($p < 0.001$) и рефлексия творческого характера ($p = 0.004$).

В процессе проверки качества выполнения творческих задач применялась модифицированная версия шкалы Azzara & Snell [2] с учетом таких аспектов, как новизна идеи, структурность исполнения, точность ритма и взаимодействие со вторым инструментом. Коэффициент Кендалла W составил 0.88, свидетельствуя о высокой степени консенсуса среди экспертов.

В ходе исследований строго соблюдались этические нормы: добровольцы предоставили свои письменные согласия, информация была обезличена, и учебные заведения официально

поддержали проведенные опыты. Специалисты, проводящие мастер-классы по спонтанному творчеству, завершили предварительную подготовку, основанную на подходе Беркович (2010), направленного на формирование атмосферы доверия для непринужденного музицирования.

Таким образом, предложенный подход позволяет повторить исследование в сходных учебных условиях. Данную программу возможно адаптировать под нужды учебных заведений музыкального профиля, включая неформальные площадки, учитывая культурные нюансы и уровень подготовленности студентов.

Результаты. После прохождения трехмесячного обучения джазовому творчеству, состоящего из 36 уроков, участники эксперимента продемонстрировали заметные успехи во всех ключевых аспектах анализа: развитие музыкального слуха, мастерство в импровизации, творческий подход к самооценке и повышение эмоциональной насыщенности исполнения. Анализ результатов обучения экспериментальной группы методом джазового образования показал существенные отличия от данных студентов, проходящих традиционную программу, что подтверждает высокую действенность данного подхода в развитии у учеников навыков творчества и способности к импровизации.

В ходе эксперимента группа испытуемых продемонстрировала рост среднего показателя слуховой памяти от 5.9 до 8.1 из возможных 10 баллов, в отличие от контрольной группы, где показатели поднялись лишь с 6.0 до 6.7. Статистическая значимость различия подтверждается при уровне значимости менее 0.01. Улучшение навыков у тех, кто занимался спонтанными выступлениями, обусловлено интенсивным прослушиванием во время совместных сессий, что подтверждает исследование Аззары [1] о том, что джаз способствует развитию умения слышать и мгновенно отвечать в ходе исполнения.

Таблица 1 – Изменения в слуховой памяти (до/после курса, шкала 0–10)

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	6.0	6.7
Экспериментальная (n=60)	5.9	8.1

Импровизационный тест показал ещё более выраженные различия. Баллы за музыкальную оригинальность, структурность и ритмическую устойчивость в экспериментальной группе увеличились в среднем на 3.4 пункта по 10-балльной шкале, в то время как в контрольной – только на 1.1 пункт. Независимые эксперты оценивали короткие импровизации учащихся, опираясь на шкалу Snell & Azzara [2], включающую критерии креативности, последовательности и музыкального развития фраз. Коэффициент согласованности экспертов составил $W = 0.88$, что говорит о высокой надёжности оценки.

Таблица 2 – Средние баллы за импровизацию (до/после, шкала 0–10)

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	4.3	5.4
Экспериментальная (n=60)	4.2	7.6

Разговоры с педагогами показали улучшение уверенности учащихся экспериментального класса в совместных проектах и их способность непринужденно проявлять индивидуальность посредством музыки. По словам одного наставника в Алма-Ате, ранее студенты опасались допускать ошибки. Страх растворился после занятий по развитию спонтанности, подарив ощущение внутренней независимости. Согласно концепции "безопасного пространства" для музыкальных экспериментов, предложенной Берковичем [3], импровизация выступает как основа для развития индивидуального творческого звучания.

В рамках исследования по оценке творческого восприятия, участники эксперимента продемонстрировали увеличение балла по шкале Торренса, адаптированной для музыки, с 58 до 74 единиц, тогда как у участников контрольной группы этот показатель увеличился всего на пять пунктов. Студенты, занимающиеся джазом, стали воспринимать свою личность как

творцов, выходящих за рамки простого исполнения ролей. Исследования Де Брюин [8] выявили аналогичные результаты: студенты, занимавшиеся творческим самовыражением, показали повышенную уверенность в себе и адаптивность мышления.

Таблица 3 – Креативное самовосприятие (по шкале Torrance, 100-балльная система)

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	59	64
Экспериментальная (n=60)	58	74

Анализ проведённых бесед и непосредственных наблюдений позволил выявить множество повторяющихся мотивов. В дневниках студентов чаще всего фигурировали термины и фразы, связанные с выражением независимости, радости, общения, личностного творчества, чувств и взаимного восприятия собеседников. Доказательством ключевой социальной роли джаза как платформы группового творчества [15] служит его влияние на совершенствование как музыкального мастерства, так и умений общения.

Участники опытной группы продемонстрировали рост эмоциональной экспрессии, зафиксированный специалистами через видеоматериалы. Эксперты подчеркнули наличие выразительной мимической игры, ритмичной артикуляции, разнообразия интонаций и применения оригинальных мелодических подходов. По шкале экспрессии, где максимальный балл составляет 20 единиц, группа испытуемых продемонстрировала рост на 6.1 пункта, тогда как у участников сравнения этот показатель достиг лишь 2.2 пунктов.

Таблица 4 – Оценка эмоциональной выразительности исполнения (0–20 баллов)

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	9.8	12.0
Экспериментальная (n=60)	10.1	16.2

Отмечено уменьшение степени беспокойства накануне выступления. Более половины участников эксперимента отметили повышение уровня комфорта во время выступления, чему способствовали навыки импровизации и восприятие ошибок как неотъемлемой составляющей музыкальной практики. Исследования Limb & Braun (2008) подтверждают, что музыкальное творчество во время спонтанной игры достигается благодаря временному отключению внутреннего критика.

Таким образом, анализ объединённых количественных и качественных показателей указывает на стабильное улучшение музыкальных навыков учеников под воздействием джазовых импровизаций: восприятия звука, способности к спонтанным решениям, творческого мышления и эмоциональной передачи. Подтвержденные данные подчеркивают значимость внедрения элементов джазовой музыки в учебные планы музыкальных вузов, акцентируя внимание на формировании индивидуальности и творческого восприятия учащихся.

Обсуждение. Выявленные данные подчеркивают значительную роль джазового творчества в стимулировании основных элементов творческого и интеллектуального развития музыкальных способностей учеников. Сравнение результатов четырёх аспектов – слухового запоминания, способности к импровизации, восприятия собственной творческой личности и эмоциональной экспрессии – между участниками эксперимента и контрольной группы подтверждает, что занятия джазовым творчеством значительно обогащают исполнительскую деятельность учащихся и существенно трансформируют их мыслительные процессы и эмоциональный фон.

Важным аспектом является значительное улучшение результатов по слуховой памяти среди учеников, принимавших участие в исследовании. Исследования Azzara [1] подтверждают эти данные, указывая на необходимость постоянного обновления аудиальной

информации и ее взаимодействия с двигательными реакциями во время импровизации. Студенты, принимающие участие в музыкальных сессиях, обнаруживают умение быстро усваивать и обрабатывать аудиоматериал, тем самым обогащая свой внутренний музыкальный образ – ключевое качество для любой музыки.

Эффективность структурного обучения джазовому творчеству подтверждает значительный прогресс в умении свободно импровизировать, указывая на его роль в развитии артистического выражения музыканта. В своей работе 2010 года Беркович подчеркнул важность сочетания профессионального мастерства с умением оперативно перестраивать мышление под динамичные изменения музыкального фона [3]. Увеличение показателей уникальности, структуры композиции и ритмов у участников эксперимента подтверждает выводы исследования Burnard [5], где подчеркивается роль импровизации в формировании личностного музыкального опыта.

Интересно наблюдать, как участники эксперимента продемонстрировали улучшение навыков работы с техникой и значительное преобразование их восприятия собственной творческой личности. Студенты стали воспринимать свою роль в музыкальном процессе как активную, отказавшись от простого исполнения predetermined репертуара. Формирование творческой индивидуальности играет ключевую роль, поскольку, по мнению Хики [9], она служит фундаментом для стабильного роста в музыке и четкой профессиональной ориентации. Автор акцентирует, что занятия по развитию спонтанности помогают ученикам воспринимать себя в ролях творцов музыки, артистов и архитекторов нового значения.

Значимость полученных данных об увеличении эмоционального проявления весьма высока. Ученики продемонстрировали не только яркое мастерство исполнения, но также широкий спектр эмоций, адаптивность в трактовке материала и стремление к новаторству. Состояние творческого "потока", описанное Limb и Braun [11], характеризуется снижением активности зон головного мозга, связанных со сдерживанием собственных действий; это способствует глубокому эмоциональному погружению во время творчества.

Импровизация успешно способствовала созданию атмосферы доверия и поддержки с социальной точки зрения. Во время совместных музыкальных занятий студенты осваивали искусство восприятия коллег, гибко взаимодействовали со своими партнерами и участвовали в музыкальном обмене, что существенно укрепляет их коммуникативные способности, необходимые для коллективного творчества. Эти данные соответствуют концепции "музыкальной координации", предложенной MacDonald и др. [13], согласно которой спонтанное творчество трактуется как совместное формирование смысловых структур в режиме реального времени.

Значительно возрастает важность наблюдения за уменьшением уровня беспокойства у студентов перед публичными выступлениями. В контексте музыкальной образовательной системы Казахстана ключевое значение имеет отход от преобладающих строгих, формальностей и акцентирования исключительно конечного результата. Исправление ошибки становится неотъемлемой частью творческого пути благодаря импровизации, представляющей собой экспериментальный поиск. Исследования Sawyer [15] подтверждают значимость импровизации как метода обучения методом проб и ошибок, играющего ключевую роль в формировании стойкой заинтересованности в процессе познания.

Стоит подчеркнуть, что подобные достижения наблюдаются не только в Казахстане, но также отмечены и в ряде международных исследований. Исследовательница Де Бруин [8], изучая творческие практики в Австралии, установила, что импровизация способствует развитию исполнительских умений и стимулирует инновации в музыкальном мышлении, открывая новые пути самореализации. Zuk et al. [17] установили влияние обучения импровизации на мозговые исполнительные функции, способствуя росту когнитивной пластичности; этот эффект подтвержден также через применение нейрофизиологических методик.

Несмотря на достигнутые успехи, важно учесть также рамки проведенного анализа. Главным аспектом является непродолжительность исследования: параметры фиксировались лишь за три месяца, тогда как долговременные изменения оставались вне поля зрения. Во второй очереди, занятия осуществлялись под руководством опытных наставников, обученных методам спонтанной работы, что усложняет масштабирование подобных подходов в рамках массовой образовательной системы. Следует учесть культурную специфику джазовой направленности, предполагая расширение исследований за счет включения элементов импровизации, основанных на традиции казахской музыки, что усилит взаимосвязь обучения и культурного самосознания.

В перспективной работе необходимо увеличить охват исследовательских территорий, вовлечь большее количество образовательных учреждений, обогатить репертуар различными видами творчества (такими как национальные кюи Казахстана, смешанные жанры и мировая музыка) и внедрить современные технические средства (цифровые аудиостудии, программные инструменты для создания петлей и мобильные платформы), обеспечивающие самостоятельное музыкальное творчество студентов. Инновационным подходом станет объединение мультидисциплинарных инициатив, сочетающих элементы музыкального творчества с элементами сценической игры, танца или изобразительного искусства, формируя интегративную учебную среду, направленную на гармоничное развитие восприятия, интеллекта и активности.

Таким образом, анализ данных исследования подтверждает, что джазовое творчество выступает не просто как эффективный метод музыкальной подготовки, но также как значимое средство воспитания творческой индивидуальности, адаптивного ума и эмоциональной проницательности. Учитывая мировые тенденции развития обучения, акцентирующие внимание на творческом подходе, комплексной интеграции знаний и эмоциональной вовлеченности учащихся, внедрение методов спонтанного творчества в образовательные курсы представляет собой значимый этап преобразования музыкальной педагогики как в Казахстане, так и во всем мире.

Заключение. Впервые данная работа систематически изучила воздействие джазового творчества на формирование творческих способностей, музыкального слуха и умений у учащихся музыкальных учебных заведений Казахстана. Это новаторство проявляется в акцентировании вопроса, доселе остававшегося за пределами основных образовательных изысканий в нашей стране, а также в практическом воплощении методики спонтанного обучения, подкреплённой последующими количественными и качественными исследованиями её эффективности.

Подтверждено предположение, согласно которому джазовые экспромты оказывают многогранное воздействие на формирование музыкальных способностей. Её воздействие охватывает множество связанных между собой умственных функций – восприятие звуков, анализ структуры, эмоциональное осмысление и творческое проявление личности. Данные выводы совпадают с выводами глобальных научных работ [1; 3]. В исследовании 2012 года Burnard данные подтвердились впервые именно в контексте образовательной среды Казахстана, что придает работе особую местную важность и релевантность [5].

Особенно значимой стала способность спонтанного творчества выступать значимым психосоциальным инструментом, благодаря которому обучающиеся стали ощущать свою роль не просто толкователей, но и инициативных создателей. Уверенность в собственных силах возросла у них, они обрели свободу в воплощении музыкальных концепций и проявили готовность к совместной работе. В контексте обучения музыке акцентирование на личностном росте и творческом воображении зачастую уступает место строгим формальным критериям оценки.

Необходимо учитывать культурные и социальные аспекты полученных данных. Создание обучающего пространства через импровизацию основывается на принципах диалога, взаимного уважения и объединенного творческого мышления. В эпоху поиска

альтернатив академическим подходам в музыке, развитие навыков свободного творчества способно преобразовать образовательную среду, сделав её более доступной и человечной.

Полученные данные окажутся ценными не только для наставников по джазовой музыке, но также и для учителей таких предметов, как музыкальная грамота, игра на инструментах и анализ музыки. Возможность спонтанного творчества легко дополняет текущие учебные планы, усиливая аспекты формирования музыкальных способностей, эмоциональной проницательности и умений общения. Следует особо указать, что данное изучение проводилось в условиях реальной жизни, применяя стандартные учебные материалы, что обеспечивает возможность повторного использования и расширения предлагаемого подхода.

В программе будущих действий заложены различные аспекты. В первую очередь необходимо организовать долгосрочное изучение, которое даст возможность определить долговечность достигнутых результатов и их роль в карьерном развитии студентов. Во второй очереди необходимо обогатить палитру применяемых музыкальных направлений, включив элементы народной музыки Казахстана, этнического фьюжна и прочих жанров, что обеспечит адаптацию творческого метода под местные культурные особенности. Следующим шагом следует создать наставления и материалы для обучения искусству импровизации, направленные на учителей, не обладающих опытом в джазе.

Одним из многообещающих направлений выступает внедрение цифровых технологий в обучение через импровизацию. Применение программных инструментов для фиксации, изучения и генерации музыкальных экспромтов существенно стимулирует интерес учащихся, обогащает их профессиональные навыки и предоставляет возможность погружения в глобальное наследие музыки. Мобильные приложения, цифровые аудиостанции и интернет-платформы открывают возможности для новых видов творческого взаимодействия, доступных как внутри учебного процесса, так и вне его.

Таким образом, изучение показало, что свободное музицирование в стиле джаз представляет собой не просто элемент жанра, а эффективный инструмент обучения, который может трансформировать подход к музыкальному образованию, акцентируя внимание на свободе самовыражения, творческом процессе и эмоциональном восприятии. В эпоху глобальных изменений в образовании способность к спонтанности стала ключевым элементом формирования творческих, адаптивных и культурных специалистов музыкального искусства современного мира.

Литература:

1. Аззара, К. Д. (2002). *Импровизация и музыкальное образование: по ту сторону мифов*. Журнал "Музыкальные педагоги", 88 (1), 35-41. <https://doi.org/10.2307/3399887>
2. Аззара К. Д. и Снелл А. М. (2016). *Оценка импровизации в музыке*. В книге С. Л. Бертона "Вовлекающие музыкальные практики: учебник для средней школы по музыке" (стр. 141-160).
3. Берковиц, А. (2010). *Импровизирующий разум: познание и креативность в музыкальном моменте*. Издательство Оксфордского университета. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>
4. Брушиа, К. Э. (1987). *Импровизационные модели музыкальной терапии*. Чарльз К. Томас.
5. Бернارد, П. (2012). *Музыкальное творчество на практике*. Издательство Оксфордского университета. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199779741.001.0001>
6. Кэмпбелл, П. С. (2009). *Учимся импровизировать в музыке, импровизируем, чтобы научиться музыке*. В издании Г. Е. McPherson & G. F. Welch (ред.), "Оксфордский справочник по музыкальному образованию" (том 2, стр. 119-133). Издательство Оксфордского университета.
7. Коэн, Дж. (1988). *Статистический анализ эффективности для поведенческих наук* (2-е изд.). Ассоциация Лоуренса Эрлбаума.

8. Де Брюин, Л. Р. (2019). Сила музыкальной игры: ценность основанного на игре неформального обучения в обучении импровизации. *Научные исследования в области музыкального образования*, 41 (2), 233-252. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>
9. Хики, М. (2009). Можно ли “научить” импровизации? Призыв к свободной импровизации в наших школах. *Международный журнал музыкального образования*, 27 (4), 285-299. <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
10. Лимб, К. Дж., и Браун, А. Р. (2008). Нейронные субстраты спонтанного музыкального исполнения: исследование джазовой импровизации с помощью МРТ. *PLoS ONE*, 3 (2), e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>
11. Лимб, Си Джей (2015). Импровизационное творчество: нейробиология музыкальной импровизации. В книге Д. Коллинза "Акт музыкальной композиции: исследования в творческом процессе" (стр. 147-158). Рутледж.
12. Макдональд Р. А. Р., Миэлл Д. и Уилсон Г. Б. (2005). Разговор о музыке: средство развития личности. *Musicae Scientiae*, 9 (1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/102986490500900104>
13. Макдональд Р., Харгривз Д. и Миелл Д. (2006). Музыкальная коммуникация. Издательство Оксфордского университета. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.001.0001>
14. Парнкатт Р. (2006). Музыкальная импровизация: научные перспективы. *Musicae Scientiae*, 10 (1 supply), 7-38. <https://doi.org/10.1177/10298649060100S602>
15. Сойер, Р. К. (2003). Групповое творчество: музыка, театр, сотрудничество. Лоуренс Эрлбаум Ассошиэйтс.
16. Сойер, Р. К. (2011). Объясняя креативность: наука о человеческих инновациях (2-е изд.). Издательство Оксфордского университета.
17. Зук Дж., Бенджамин К., Кеньон А., Гааб Н. (2014). Поведенческие и нейронные корреляты исполнительного функционирования у музыкантов и нем музыкантов. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

References:

1. Azzara, C. D. (2002). *Improvisation and music education: Beyond the myths*. *Music Educators Journal*, 88(1), 35–41. <https://doi.org/10.2307/3399887>
2. Azzara, C. D., & Snell, A. M. (2016). *Assessment of improvisation in music*. In S. L. Burton (Ed.), *Engaging musical practices: A sourcebook for middle school general music* (pp. 141–160). Rowman & Littlefield.
3. Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>
4. Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Charles C Thomas.
5. Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199779741.001.0001>
6. Campbell, P. S. (2009). *Learning to improvise music, improvising to learn music*. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 2, pp. 119–133). Oxford University Press.
7. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
8. De Bruin, L. R. (2019). *The power of musical play: The value of play-based, informal learning in teaching improvisation*. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 233–252. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>
9. Hickey, M. (2009). *Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools*. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299. <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
10. Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008). *Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation*. *PLoS ONE*, 3(2), e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>

11. Limb, C. J. (2015). *Improvisational creativity: The neurobiology of musical improvisation*. In D. Collins (Ed.), *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process* (pp. 147–158). Routledge.
12. MacDonald, R. A. R., Miell, D., & Wilson, G. B. (2005). Talking about music: A vehicle for identity development. *Musicae Scientiae*, 9(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/102986490500900104>
13. MacDonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D. (2006). *Musical communication*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.001.0001>
14. Parncutt, R. (2006). *Musical improvisation: Scientific perspectives*. *Musicae Scientiae*, 10(1_suppl), 7–38. <https://doi.org/10.1177/10298649060100S602>
15. Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates.
16. Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
17. Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

IRSTI 14.07.01

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.83.2.003>

Dzhanaev M. 

Abai Kazakh National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Member of the Union of Artists of the USSR and Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan, e-mail: miyat53@mail.ru

STUDYING THE WORK OF ARTISTS AS A MEANS OF FORMING ARTISTIC AND HISTORICAL THINKING AMONG STUDENTS

Abstract

In this article, will inquire about the teaching of artists' biography as productive practice, and how it enhances students' artist and historical sense-making, especially when as part of the architecture of visual art curriculum. Grounding the interpretation of artworks in life stories and socio-cultural contexts, bringing an understanding of human experience into formalist methods of looking at art, promotes a more in-depth visual literacy, critical interpretation, and cultural empathy. The analysis aims to fill the void in the empirical literature on the cognitive and emotional effects of biography-based art education.

Four secondary schools, including 200 students aged 14–16, were used as quasi-experimental design. The experimental group was taught artist's biographies integrated with structured visual analysis whilst the control group was taught a formal analysis informed by visual analysis not integrated with contextualized information. Both pre- and post-tests, written essays, journals of reflection, and rubric-based assessments of formal analysis and historical interpretation were sources of data.

The treatment group was found to perform significantly better than the control group, attaining higher analytical and interpretive scores, lower rates of misinterpretation, and greater narrative engagement. Subjects in the experimental group showed a more sophisticated skill in transferring visual symbols to their historical context and to experiences relevant to the life of the artists. Qualitative Information Quality of motivation and emotional involvement was reported to be significantly stronger during learning.

The results validate the use of biography-informed pedagogy for the cognitive and affective dimensions of art education. Our model offers a replicable and accessible intervention that enhances rather than detracts from the content of visual arts instruction; it also augments, without undermining, a student's experience of historical literacy and cultural understanding. The article ends with a

recommendation for future studies in long term effects, diversity of cultural representation and development of digital storytelling-based tools.

Keywords: historical thinking, artistic thinking, visual literacy, art education, artist biography, secondary education, cultural interpretation.

Джанаев М.Б.

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, КСРО және Қазақстан Республикасы Суретшілер Одағының мүшесі, Алматы, Қазақстан, e-mail: miyat53@mail.ru

СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨРКЕМДІК-ТАРИХИ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ СУРЕТШІЛЕРДІҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада суретшілердің өмірбаянын нәтижелі тәжірибе ретінде оқыту туралы және оның студенттердің көркемдік және тарихи сезімін қалай арттыратыны туралы, әсіресе бейнелеу өнері архитектурасының оқу бағдарламасының бөлігі ретінде қаралады. Көркем шығармаларды интерпретациялауды өмірлік оқиғалар мен әлеуметтік-мәдени контексттерде негіздеу, өнерге қараудың формалистік әдістеріне адам тәжірибесі туралы түсінік беру, көрнекі сауаттылықты, сыни интерпретацияны және мәдени эмпатияны тереңдетуге ықпал етеді. Талдау эмпирикалық әдебиеттердегі бос орынды өмірбаянға негізделген көркемдік білім берудің танымдық және эмоционалды әсерлері туралы толтыруға бағытталған.

Квази-эксперименттік дизайн ретінде төрт орта мектеп, оның ішінде 14-16 жас аралығындағы 200 оқушы пайдаланылды. Эксперименттік топқа құрылымдық визуалды талдаумен біріктірілген суретшінің өмірбаяны үйретілді, ал бақылау тобына контексттелген ақпаратпен біріктірілмеген визуалды талдауға негізделген ресми талдау үйретілді. Алдын ала және кейінгі сынақтар, жазбаша эсселер, рефлексия журналдары және ресми талдау мен тарихи интерпретацияның рубрикасына негізделген бағалаулар деректер көзі болды.

Емдеу тобы бақылау тобына қарағанда айтарлықтай жақсы жұмыс істейтіні анықталды, аналитикалық және интерпретациялық көрсеткіштері жоғары, қате түсіндіру көрсеткіштері төмен және баяндау белсенділігі жоғары болды. Эксперименттік топтағы субъектілер көрнекі белгілерді өздерінің тарихи контекстіне және суретшілердің өміріне қатысты тәжірибелерге аударудың неғұрлым күрделі шеберлігін көрсетті. Оқу барысында мотивацияның және эмоционалды қатысудың сапалы Ақпараттық Сапасы едәуір күшті екендігі туралы хабарланды.

Нәтижелер көркем білім берудің когнитивті және аффективті өлшемдері үшін өмірбаянға негізделген педагогиканың қолданылуын растайды. Біздің модель бейнелеу өнері бойынша оқыту мазмұнын төмендетпей, жақсартатын қайталанатын және қолжетімді араласуды ұсынады; ол сонымен қатар студенттің тарихи сауаттылық пен мәдени түсіністік тәжірибесін бұзбай арттырады. Мақала ұзақ мерзімді әсерлер, мәдени өкілдіктің әртүрлілігі және цифрлық әңгімелеуге негізделген құралдарды әзірлеу бойынша болашақ зерттеулерге ұсыныспен аяқталады.

Түйін сөздер: тарихи ойлау, көркемдік ойлау, көрнекі сауаттылық, көркемдік білім, суретшінің өмірбаяны, орта білім, мәдени интерпретация.

Джанаев М.Б.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, член Союза художников СССР и Республики Казахстан, Алматы, Казахстан, e-mail: miyat53@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ХУДОЖНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной публикации обсуждаются преимущества преподавания историй жизни мастеров искусств, акцентируя их влияние на развитие художественного и исторического мышления учащихся, преимущественно изучающих архитектуру в контексте визуальных искусств. Анализ художественных творений через призму личных судеб и социально-культурного фона, обогащая формальные подходы осмыслением человеческих переживаний, усиливает способность зрителя к глубокому восприятию, критическому анализу и эмоциональному проникновению в культуру. Анализ направлен на восполнение пробела в исследованиях по влиянию биографически ориентированного искусства на когнитивные процессы и эмоции.

Четыре средних учебных заведения привлекли для проведения экспериментальной программы, где занимались 200 учеников от 14 до 16 лет. В учебной программе экспериментальной группы изучались жизнеописания мастеров искусства вместе с систематическим разбором изображений, тогда как контрольная группа знакомилась лишь с формальными аспектами анализа картин без привязки к их историческому контексту. Для сбора информации использовались предварительные и заключительные испытания, написанные сочинения, записи личных раздумий, а также оценочные материалы по рубрикам, охватывающие анализ структуры и историческую интерпретацию.

Исследование показало, что участники лечебной группы продемонстрировали существенно улучшенные показатели анализа и интерпретации, снизили количество ошибок в понимании текста и проявили большую активность в процессе чтения по сравнению со сравнительной группой. Участники опытной группы показали повышенный уровень умений по соотнесению зрительных знаков с историческими событиями и биографией творцов. Утверждается улучшение уровня данных, связанного с уровнем мотивации и эмоциональным участием, во время образовательного процесса.

Данные выводы подкрепляют обоснованность внедрения биографического подхода в область эмоционального и интеллектуального развития учащихся в рамках искусства. Предложенная нами концепция обеспечивает доступное и повторяемое воздействие, обогащая образовательный процесс по изобразительному искусству, одновременно укрепляя исторические знания и культурную восприимчивость учеников, не ослабляя их основы. В заключении статьи предлагается провести исследования по долгосрочному воздействию, расширению культурных аспектов и созданию цифровых нарративных ресурсов.

Ключевые слова: понимание истории, творческий подход, навыки восприятия образов, обучение искусству, жизненный путь мастера, общеобразовательные программы, анализ культуры.

Introduction. Explaining how students come to possess the ability to "read" culture visually and historically is a central concern in contemporary art education. The central conundrum is whether the systematic study of artists' lives and work contributes to students' thinking historically and artistically: to the degree to which students can contextualize visual artifacts in formalist and socio-historical terms. Research highlights that learning in art is not only about skill acquisition, but also about conceptual understanding, narrative comprehension, empathic reading, and critical

contextualization [2; 10]. However, little research specifically investigates biographical contextualization as a trigger for enhanced interpretive capabilities at secondary or tertiary levels.

Reviewing literature, we discover that Freedman [10] claimed that teaching art as cultural inquiry results in deeper engagement: “by knowing about the person behind the portrait, students gain access to a layered understanding of form and meaning” [10], and Barrett [2] noted that relating artistic process to life experience can promote visual literacy and empathy, building students’ interpretive complexity. Such works, however, generally lack concrete models of how biography connects to classroom instruction. This paper seeks to address that gap; specifically, it questions whether curriculum that pairs artist life narratives with work analysis can help raise student capacity to conduct cultural interpretation and formal visual analysis — dual-axis thinking that merges aesthetic judgment and historical contextualization.

The central terms to this inquiry are the cognitive competence artistic thinking (analytical cognitive competences for analyzing visual form), historical thinking (frame of cultural products within extended socio-historical contexts), visual literacy (competence to make sense and understand visual content), and cultural interpretation (meaning making procedures for cultural artefacts in relation to societal norms). Defining these terms ensures that the process is transparent to educators who are not specialists in the field of art. The inclusion of artist biography adds another element: narrative empathy, in which learners care about individuals, generating greater motivation to interpret [3] Giving students a coherent context for their objects, as part of a larger culture and moment in history, allows them to appreciate artworks not as isolated aesthetic targets but as contextualized elements of human experience.

Empirical evidence for this proposition exists in the vast arts education literature where students who are taught about art in context do better on interpretive tests than those who are taught using formalist approaches alone [12]. But studies rarely isolate whether artist biography is involved. This study fills that gap. It proposes that synthetic life-work units (artist biography followed by guided analysis of select works) increases both formal analytical skills and ability with in-context interpretation of meaning. The study thus follows a quasi-experimental design in secondary schools, comparing treatment (biography + analysis) and control (analysis alone) conditions.

In conversation with curriculum theorizing and cognitive psychology, the article also presents a pedagogical framework organized through four phases: artist introduction (life narratives), perceptual training (formal elements), contextual analysis (historical/social meaning), and reflective connecting (personal/collective meaning-making). Formative and summative assessments assess increases in two areas: formal visual analysis (including rubrics online, color, composition) and cultural-historical interpretation (including essay prompts). The internal consistency reliability for both rubrics was $\alpha = .89$ to check the measure validity instruments [18].

By examining whether biography-enhanced instruction improves interpretive abilities, this research joins discussions of art education, museum pedagogy, and visual culture studies. It implies that situating works within an artist’s life experience causes learners to see art dynamically, as a window to history and identity, rather than static form. Should it demonstrate effectiveness, the approach provides a practical pedagogical device to develop culturally and historically informed citizens who are able to critically navigate visual culture. The value of that effort then had little to do with more successful test reading and writing responses, and a lot to do with a more substantive student engagement, more cultural empathy, and more sophistication about the relevance of art.

Methods. A quasi-experimental method was used to investigate the impact of integrating artist biographies in visual arts education on the artistic and historical thinking of the students. The research was implemented in four public high schools in a 10-week instructional process. Schools were chosen for similarity in curriculum and demographic comparability. Although individual level random assignment was not possible for administrative reasons, the assignment of schools to either control or treatment site was random to minimize selection bias [16].

Two of these schools received the experimental biographical-contextual teaching intervention (n=100 students), and two schools that continued to operate with established visual analysis-based pedagogy, (that is no biographical integration) served as control participants (n=100 students). All

participants were aged 14 to 16 years and were taken from mixed-ability art classes in grades 9 and 10. Previous exposure to formal art education was not statistically different among groups, as evidenced through pre-study curriculum audits and interviews with teachers.

Each instructional unit in the experimental condition consisted of four main phases: (1) an introduction story about the life of the artist with a focus on cultural, historical, and psychological circumstances; (2) perceptual exercises training on formal visual features; (3) listening guides to particular works of the artist; and (4) reflective synthesis activities that asked students to relate artistic decisions to biographical circumstance. For example, in the “Frida Kahlo” unit, students first learned about specific biographical episodes (her accident, her political activism) before studying individual paintings (The Two Fridas [1939]). This biographical leering served as scaffolding interpretation of symbolism and visual tension. The same happened with units on Rembrandt and Ai Weiwei.

Training was provided across five weeks per artist (for a total of 15 lessons), and each lesson lasted 45–50 minutes. The instruction followed backward design [20] and was linked to national curriculum standards. All teachers received an included 1-week-long training in biographical-integrated teaching and received standard lesson plans to guarantee adherence.

A pre-test/post-test to evaluate impact was given to both groups. These included:

(a) visual analysis rubric with formal analysis that included scoring of the use of terminology, line, color, and composition.

(b) a free-response historical interpretation essay prompt for each object.

And (c) a student reflection journal that was coded for narrative empathy and contextual awareness.

The rubrics utilized were adapted from validated ones in earlier visual literacy work [19] Two blinded independent raters made all ratings of the assessments with inter-rater reliability over 0.85 (Cohen’s d). Journal responses were coded thematically for explicit historical references, social-political relevance, and personal-empathic connections.

Statistical analysis Paired sample t-tests and independent t-tests were used for in-group comparison between groups, respectively. We also computed effect sizes with Cohen’s d , with .2 considered small, .5 medium, and .8 large [7]. The experimental group demonstrated significant improvements on formal analysis and contextual interpretation compared to the control group (results). To maintain resilience, we handled missing values with listwise deletion, as data was missing completely at random (less than 3%).

Ethical approval was granted by the local educational authority, and all children participating assented with parental consent. No specific data were obtained and all values were identified. This stringent methodological approach guarantees that the detected learning gain is likely to be due to the intervention rather than confounding factors.

To replicate this study, one would choose: 1) three culturally different artists who have biographical and visual portfolios available, 2) lesson plans that integrate the story, analysis, and reflection, and 3) Pre-/Post-intervention measures of the two competencies. This replicability is enhanced by transparent outlining and a shared theoretical underpinning in visual-culture education [10] and narrative pedagogy [14].

Results. A full comparison between the treatment group (biography-integrated art instruction) and the control group (standard formal analysis instruction) was made after the ten-week instructional intervention. The evidence gathered strongly confirms the premise that biography-enriched pedagogy has a powerful, positive impact on students’ artful and historical/cultural understandings.

The pre- and post-intervention tests measured two primary competencies: formal visual analysis and historical-cultural interpretation. The formal visual analysis means scores in the treatment group increased from 55.8 to 65.9 and the historical interpretation mean scores from 51.9 to 67.2. The improvement of the control group was less pronounced increasing from 56.2 to 61.9 in formal analysis, and from 52.4 to 58.7 in interpretation, respectively. Differences were statistically significant ($t(198) = 3.82$, $p < .001$ for the analysis; $t(198) = 4.27$, $p < .001$ for post-hoc analysis for historical interpretation), both effect sizes being medium to large (Cohen’s $d = 0.63$ and 0.70 , respectively).

Table 1 – Mean Scores on Pre- and Post-Tests (Formal and Historical Analysis)

Group	Formal Analysis (Pre / Post)	Historical Interpretation (Pre / Post)
Control (n = 100)	56.2/61.9	52.4/58.7
Treatment (n = 100)	55.8 / 65.9	51.9 / 67.2

According to Table 1, the treatment group performed better than the control group on those two dimensions. This supports current theories, which argue that students should be situated in relation to the personal, historical, and cultural contexts of the artist to expand more critically based interpretations [2; 8; 10].

Additional insight was gained through rubric-based evaluations and journal entries. Students' answers in the treatment course had more complex and context-based interpretations. For example, during a unit focused on a portrait of the artist Ai Weiwei, more than 70% of the treatment students included historical references to the Chinese Cultural Revolution or surveillance culture in China, whereas only 27% of the students in the control showed the same responses. In the Frida Kahlo unit, meanwhile, 84 percent of students in the treatment group identified visual symbols with pieces of her personal biography, including chronic pain or political activism.

In our analysis of the students' errors, we identified two types of mistakes: formal misreading (misreading color, line and/or composition) and contextual misreading (misreading the past: wrong and/or superficial historical reference). The error rate decreased significantly in the treatment cohort, from 31% to 12% for form misreadings and from 26% to 9% for contextually wrong errors. Control group error rates were reduced to less than 24% and 20%, respectively, from 31% and 26%.

Table 2 – Frequency of Student Misinterpretation Errors (%)

Group	Formal Misreadings (Pre / Post)	Contextual Misreadings (Pre / Post)
Control (n = 100)	31% / 24%	26% / 20%
Treatment (n = 100)	31% / 12%	26% / 9%

As can be seen in Table 2, biography-based instruction can improve interpretive performance and reduce errors in interpretation, presumably because it gives students a mental structure for interpreting symbols [5].

Qualitative data was also key to the assessment of the intervention. Students provided weekly reflective journals which were analyzed thematically. Heterogeneity between two independent rates was $\kappa = 0.86$. Treatment group posts expressed higher levels of both narrative empathy and historical referencing. For instance, one student wrote: “Learning about Frida’s physical and emotional agony made the broken column in her painting not just sad, but necessary. It is how she screamed without a sound.”

In the culminating written essay assignment, 64% of T group students earned a 4 or 5 rubric score (out of 5) for historical-cultural integration, as compared to 39% in the control group. Scores were laid on such factors like An argument for the assertion, artist Context reference, and visual-text connection. This adds weight to arguments made by Bamford [1] that culturally exposed arts teaching is associated with richer interpretive learning.

Table 3 – Final Essay Score Distribution by Group

Rubric Score (1-5)	Control Group (n = 100)	Treatment Group (n = 100)
1–2	28%	11%
3	33%	25%
4–5	39%	64%

In addition to that cognitive data, treatment teachers in the treatment schools reported higher levels of classroom engagement. In follow-up interviews, teachers reported noticing students “asking themselves more historical questions,” and “making a more authentic connection” to the artists’ struggles. These findings are consistent with those of Batson et al. [3] in the context of narrative-based learning with the implication that emotional engagement may precede intellectual rigor.

Taken together, all evidence—test scores, essays, journals, and error reduction—present the same conclusion: teaching that merges the life of artists and the context in which they worked promotes deeper artistic and historical thinking. It is statistically and pedagogically significant evidence for the curriculum reform of the visual arts education. ‘Art is not simply seen, it is understood in its relation to the world that produced it’ [9].

Discussion. The results of this study highlight the transformative influence of incorporating artist biographies in art education. Those who explored the biographical and contextual dimensions of visual art experienced the greatest gains in formal analysis and historical-cultural interpretation. These results are not only statistically strong, but pedagogically meaningful. They argue that such biographically enriched teaching increases cognitive engagement, promotes increased interpretive accuracy, and improves students’ ability to contextualize works of art within larger socio-cultural and historical formations.

One of the most striking areas of meaning these results help to confirm is what Freedman terms “art as cultural inquiry,” a pedagogical stance that presents visual culture as a continuation of a living dialogue between makers, spectators, and historical conditions [10]. In this model, art is more than just a means to aesthetic enjoyment, but a site for empathy, critical reflection, and historical understanding. It fits well with the gains we have seen in the treatment condition where student’s ability to join form and context has increased quite significantly. The success of biography as a pedagogical device here supports Barrett’s assertion that interpretation expands when students can “enter the mind and the moment of the maker” [2].

Higher essay marks and reflective journal entries of students certainly seem to indicate a reorientation in their way of interpreting signed language— from passive seeing to active interpreting. This is aligned with constructivist theory of learning, whereby especially two aspects of Bruner’s narrative mode; 1) human beings make sense of the world through the stories they tell and 2) biography can be a cognitive schema for comprehending complex information [5]. For the purposes of this study, students were able to decode symbolism, consider artistic intent, and apply cultural knowledge – important skills not just for art education, but for civic and cultural literacy.

The intervention seemed to cross both cognitive and affective learning domains. Educators’ responses discovering increased student engagement and students’ empathetic reactions to artists’ personal life events are consistent with Batson et al. narrative empathy theory which suggests that detailed stories in general provide higher levels of emotional involvement and subsequent prosocial cognitive activity [3]. This double activation— affective and analytically produces wide gains in historical interpretation, and the drop in symbolic misreading.

The decrease in interpretive errors, particularly in contextual categories, additionally corresponds with Duncum’s [8] viewpoint that a visual culture education ought to be concerned with the “ideological embeddedness” of images. These portraits, however, do not simply situate the students within the artist’s intentions and cultural moment; biography also offers a kind of scaffold for meaning, grounding interpretation in the material specifics of social and political life. For example, ‘Students who knew about Ai Weiwei’s experience of censorship and imprisonment were more likely to interpret his installation Remembering as an aesthetic as well as a political act’.

This study uses data to fill an important empirical void in comparison to previous studies. Although the qualitative advantages of narrative ontology-rich art education have been suggested in the literature [9; 14], few studies have provided supported models that directly account for interpretive skills outcomes. Pre- and post-test data, strong rubric scoring and thematic analysis of student reflection data contribute to the methodological strength of the case for biography-integrated pedagogy.

The data, besides confirming theoretical predictions, also question dominant instruction norms. Classical visual analysis tends to favor formalist constructs—line, form, color, balance—displacing history and biography. Although this method may simplify curriculum construction, it limits students' capacity to critically read works of art-as-cultural-texts. As Hetland et al. [11], in *Studio Thinking*, that good arts teaching “requires striking a tight balance between the vivid, concrete, experiential nature of art making and the analytic, classroom-based nature of art instruction. This paper demonstrates convincingly that such a balance can be achieved through biographically based curriculum design.

In addition, the implications of the study go beyond the art room. "As it prepares students to "think historically through visual media, such pedagogy fosters more general skills, including media literacy, critical thinking, and empathy. Bamford [1] has maintained that the power of arts education can be seen when it links to our personal experience and the world around us: when it's a conversation between ourselves and the world. The present results are consistent with this claim and indicate that the introduction of only a small amount of narrative into the curriculum can lead to greatly improved levels of student interpretation.

The fact that the success of this intervention required the intervention to be systematically and intentionally delivered is also noteworthy. Narrative pedagogy was explained and instructors in the treatment group were provided with lesson plans that included both biographical information and methods for integrating biographic context with formal and reflective analysis. Without this kind of organization, the biographical stuff can soon descend to the level of anecdote or blip. Wiggins and McTighe's backward map design provided a guide to ensure that interpreters set interpretive goals at the start of each lesson and had quality-enriched criteria aligned to those goals [20].

However, the present study also has limitations. Although the N (200) was sufficient to achieve the statistical power, the quasi-experimental design without an individual randomization, although school level, might be associated with the selection bias. Studying only three artists—Frida Kahlo, Rembrandt, and Ai Weiwei—makes it hard to generalize results to other cultures, art movements, and media. It remains for future work to test this model on a larger variance of artists and students to establish the scalability and cultural sustainability of the model.

Furthermore, testing was limited to visual and historical gains and there was no investigation of the durability of memory association or transferability of the learning to other domains. It is not known, however, if the skills students learn from biography-integrated art instruction will endure or if they will transfer to students' experience with other historical or literary material. The latter could have been investigated by longitudinal studies.

Future research could also explore digital and multimedia biographical platforms. Digital storytelling and video biography can also offer immersive storytelling environments that further amplify narrative engagement [21; 15]. Digital biographies in low-resource schools may provide a scalable approach to filling this historical gap regarding diverse and under-represented artists in the classroom.

Finally, the students' emotional resonance suggests another direction of possible research: the impact of emotional engagement on knowledge recall. Neuroscience findings increasingly indicate that emotional arousal is related to the consolidation of memory and enhanced learning [13]. If the biographical detail in this curriculum fosters measurable emotional engagement, it may lead to gains in retention—research that future mixed-methods studies would do well to explore.

In summary, the importance of these findings is significant not only in relation to academic gain by the students attained print making but the wider retelling of art education that the study has enabled. Through a shifted paradigm from the formalist to the contextual and narrative-rich, students can be empowered by educators to understand that art reflects human experience, personal and political and the historical. As Sullivan [17] well framed, art is not a bypass of knowledge but is a way of knowing. The present study confirms that it is necessary to know an artist in order to know the work.

Conclusion. The current study makes an original and evidence-based contribution to knowledge as it clearly identifies the pedagogical worth of incorporating artist biographies into visual

arts education. Contrary to traditional formalist approaches that treat technique as independent of meaning, this study underscores the necessity of context-based interpretations—of seeing works of art not as isolated aesthetic objects, but as cultural narratives informed by the lived experiences, social settings, and historical moments of their producers.

This distinction is critical. By infusing biography into a multimedia context, the curriculum addresses cognitive and affective learning modes, motivating students to explore visual works with greater depth in both formal and cultural terms. In this fashion, students are not only taught the constructs of form or composition, but also directed to become more contemplative, historically minded and empathetic consumers of visual culture. These results are consistent with general education outcomes for critical thinking, cultural competence, and interdisciplinary literacy.

The findings were strongly supported by the data collected in various aspects. Significant gains were documented in students' capacity for formal analysis and contextual interpretation, and symbolic misreading errors and historical confusion fell precipitously in the biography-informed treatment. The qualitative results further indicated heightened emotional engagement and stronger personal connection with the artworks. These are not fringe benefits: they are core components of a strong human education in the arts.

The research also confirms that the smallest of curriculum tweaks—like adding biographical narratives—can lead to significant pedagogical changes in what students learn. This supports previous theoretical claims in literature [2; 5; 10] and provides a model for classroom practice that can be adopted. These are not the results of entire programmatic makeovers that teachers have to undergo to reach their students with artworks, they are however the beginnings in choosing an artwork, thoughtfully chosen for the appropriate stages of narrative which begin and finish age dependently, but with enough structure, narrative and interpretive Archer makes the necessary but first-step requirement, to take students beyond preconceived surface only perspectives.

The value of this study is also in methodological transparency. Through a combination of pre- and post-testing data and interviews, rubric scoring, and qualitative reflection analysis, the study delivers not only a theoretical foundation but empirical evidence for the efficacy of such an approach. It advances the discussion beyond advocacy to actionable design by providing concrete tools and strategies for teachers, curriculum developers, and policy makers.

Like all research, the present study opens new lines of inquiry. Future possibilities might broaden the scope of artists who are featured, focusing on overlooked voices — women artists, Indigenous makers, contemporary activists — whose life stories may resonate even more deeply with an audience of today's students. Longitudinal studies would be able to investigate the longevity of learning gains and whether they generalize to history or literature. Furthermore, combining digital storytelling and multimedia formats may increase the accessibility and engagement possibilities of biography-based art education, especially in diverse or low-resource classrooms.

In conclusion, this essay reifies the reading of the artist's life and works is not an adjunct to visual analysis but rather, an essential pedagogical device for both artistic and historical thinking. By learning about the artist behind the work, students are able to appreciate the work as something more than an object but a lived experience that is translated into visual form. This view changes the teaching and learning of art and in doing so it expands the intellectual and emotional imaginations of its students, reworking art education as a place of cultural encounter, critical investigation, and personal development.

References;

1. Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
2. Barrett, T. (2010). *Interpreting art as cultural inquiry*. *Studies in Art Education*, 51(3), 223–234. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.504299>
3. Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). *Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 85–89. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.85>

4. Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). *A place for art and design education in the STEM conversation*. *Art Education*, 65(2), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167>
5. Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674029012>
6. Catterall, J. S. (2002). *Involvement in the arts and success in secondary school. Americans for the Arts*.
7. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Routledge.
8. Duncum, P. (2004). *Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education*. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651775>
9. Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
10. Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. Teachers College Press.
11. Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
12. Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. *International Journal of Heritage Studies*, 6(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/135272500404294>
13. Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
14. Klein, M. (2013). *Art history pedagogy: Visual literacy and critical narrative*. *Journal of Aesthetic Education*, 47(2), 26–44. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.47.2.0026>
15. Lhotka, L., & Smith-Shank, D. (2015). *Narrative approaches in art education: Biographies and beyond*. *International Journal of Education & the Arts*, 16(12), 1–20.
16. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
17. Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Sage.
18. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage. <https://doi.org/10.1002/9781118257538.ch10>
19. Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art*. *Art Education*, 59(1), 46–52. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11519072>
20. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. ASCD.
21. Wilson, B. (2011). *Teaching students to read art: A comprehensive guide to art history pedagogy*. Pearson.

Абдрахманов М.Т. 

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Көркем білім беру» кафедрасы, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: marat_1964@mail.ru

БОЛАШАҚ БЕЙНЕЛЕУ ӨНЕРІ МҰҒАЛІМДЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУДАҒЫ АКАДЕМИЯЛЫҚ СУРЕТТІҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Академиялық сурет болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерін кәсіби даярлауда шешуші рөл атқарады, ол тек техникалық негіз ретінде ғана емес, сонымен қатар көрнекі ойлауды, зейінділікті, педагогикалық құзыреттілікті дамыту құралы ретінде де қызмет етеді. Бұл мақалада сурет салудың құрылымдық нұсқауы Қазақстандағы көркемдік білім беру студенттерінің негізгі педагогикалық дағдыларын қалыптастыруға қалай ықпал ететіні қарастырылады. Зерттеу сурет салудың когнитивті дамуды да, көрнекі идеяларды сынып жағдайында тиімді жеткізу қабілетін де қалай қолдайтынын зерттейді.

Қазақстанның үш педагогикалық университетінде квазиэксперименттік зерттеу жүргізілді, оған бақылау және эксперименттік топтарға бөлінген 90 студент қатысты. Эксперименттік топ рефлексиялық журнал жүргізуді, құрдастарының сынын және оқытуға бағытталған тапсырмаларды қамтитын кеңейтілген академиялық сурет салу бағдарламасымен айналысты. Бағалау құралдарына визуалды ойлау рубрикалары, оқытушылық құзыреттілік тізімдемесі, сарапшылар портфолиосын бағалау және жартылай құрылымдалған сұхбаттар кірді. Сандық деректер t-тестілер мен эффект мөлшерін өлшеу арқылы талданды, ал сапалық деректер тақырыптық түрде кодталды.

Нәтижелер эксперименттік топтағы студенттердің визуалды талдау дағдыларында, педагогикалық өзіне деген сенімділікте және сурет салу сапасында айтарлықтай жоғары жетістіктерге жеткенін көрсетті. Олардың портфолиосы жақсартылған композициялық құрылымды және білім беру мақсатының күшті сезімін көрсетті. Сұхбаттар сурет салумен тереңірек концептуалды өзара әрекеттесуді және оның оқытушылық әлеуеті туралы хабардарлықты арттыруды көрсетті.

Нәтижелер академиялық сурет салу интеграцияланған және рефлексиялық тәсіл арқылы оқытылған кезде мұғалімнің дайындығына айтарлықтай үлес қосады деген тұжырымды растайды. Бұл тек техникалық шеберлікті ғана емес, сонымен қатар метатанымдық хабардарлықты және оқытудың анықтығын арттырады. Зерттеу қазақстанның құзыреттілікке негізделген педагогикалық білім берудегі ұлттық мақсаттарына сәйкес келетін студиялық оқыту мен оқу практикасы арасындағы көпір ретінде сурет салудың құндылығын көрсетеді. Болашақ зерттеулерге ұзақ мерзімді әсерлерді және цифрлық сурет салу құралдарын мұғалімдерді даярлау бағдарламаларына біріктіруді зерттеу ұсынылады.

Түйін сөздер: академиялық сурет, көркемдік білім, мұғалімдерді даярлау, көрнекі ойлау, педагогикалық құзыреттілік, рефлексиялық оқыту.

Абдрахманов М.Т.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кафедра "Художественное образование", старший преподаватель, г. Алматы, Казахстан, e-mail: marat_1964@mail.ru

РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация

В процессе обучения будущих педагогов по изобразительному искусству академический рисунок выступает ключевым элементом, обеспечивающим не просто техническую базу, но также способствующим развитию зрительной интуиции, сосредоточенности и умения передавать знания. Статья посвящена анализу того, каким образом методическое руководство по живописи влияет на развитие ключевых профессиональных умений учащихся художественных вузов Казахстана. Исследование направлено на анализ того, каким образом занятия живописью способствуют развитию мыслительных навыков учащихся и их умению ясно выражать свои зрительные концепции в образовательном процессе.

В Казахстане в рамках квазиэкспериментального исследования, охватившего три педуниверситета, участвовали 90 обучающихся, распределённых по группам сравнения и воздействия. Участники эксперимента занимались углубленной академической программой по рисованию, включавшей анализ собственных записей, обсуждение работ среди коллег и задачи, направленные на развитие навыков. В процессе оценивания использовались такие методы, как оценочные шкалы для анализа визуальных навыков, анализ профессионального багажа учителей, экспертные разборы портфолио и беседы по заранее подготовленному сценарию. Статистические выводы получились благодаря применению t-критерия и подсчетам количественного влияния факторов; тем временем, качественная информация была систематизирована по ключевым темам.

Анализ показал значительный рост навыков зрительного восприятия, уверенности педагога в собственных силах и качества изобразительной работы у участников опытной группы. Портфолио показало развитую композицию и четкое понимание образовательного направления. Интервью продемонстрировали углубленное понимание роли рисования и подчеркнули его значимость в образовательном процессе.

Данные свидетельствуют об эффективности академического рисунка в подготовке педагога через применение комплексной и аналитической методики обучения. Это способствует развитию не только профессиональной компетенции, но также умению анализировать собственный учебный процесс и его прозрачности. Исследование подчеркивает значимость рисования как связующего звена между теоретическим образованием и практическими занятиями, что согласуется с нацеленными задачами Казахстана по развитию компетентностного подхода в подготовке учителей. В дальнейших научных работах рекомендуется исследовать продолжительные последствия применения цифровых средств рисования в курсах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: изобразительное искусство в академической плоскости, формирование навыков у преподавателей, развитие зрительного восприятия, профессиональные навыки педагога, осознанное усвоение знаний.

Abdrakhmanov M.T.

Abai kazakh national pedagogical university, Department of "Art Education", Senior Lecturer,
Almaty, Kazakhstan, e-mail: marat_1964@mail.ru

THE ROLE OF ACADEMIC DRAWING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Annotation

In the process of teaching future teachers of fine arts, academic drawing is a key element that provides not only a technical base, but also contributes to the development of visual intuition, concentration and the ability to transfer knowledge. The article is devoted to the analysis of how methodological guidance on painting affects the development of key professional skills of students of art universities in Kazakhstan. The research aims to analyze how painting classes contribute to the development of students' thinking skills and their ability to clearly express their visual concepts in the educational process.

In Kazakhstan, 90 students, divided into comparison and exposure groups, participated in a quasi-experimental study involving three pedagogical universities. The participants in the experiment were engaged in an in-depth academic drawing program, which included analyzing their own notes, discussing work among colleagues, and tasks aimed at developing skills. In the assessment process, methods such as assessment scales for analyzing visual skills, analyzing teachers' professional baggage, expert portfolio reviews, and conversations based on a pre-prepared scenario were used. Statistical conclusions were obtained through the application of the t-criterion and calculations of the quantitative influence of factors; meanwhile, qualitative information was systematized on key topics.

The analysis showed a significant increase in visual perception skills, the teacher's self-confidence and the quality of visual work among the participants of the experimental group. The portfolio showed a well-developed composition and a clear understanding of the educational direction. The interviews demonstrated an in-depth understanding of the role of drawing and emphasized its importance in the educational process.

The data indicate the effectiveness of academic drawing in teacher training through the use of comprehensive and analytical teaching methods. This contributes not only to the development of professional competence, but also to the ability to analyze one's own learning process and its transparency. The study highlights the importance of drawing as a link between theoretical education and practical exercises, which is consistent with Kazakhstan's goal of developing a competency-based approach to teacher training. In further scientific work, it is recommended to investigate the long-term effects of the use of digital drawing tools in teacher training courses.

Keywords: fine art in the academic field, formation of teachers' skills, development of visual perception, professional skills of a teacher, conscious assimilation of knowledge.

Кіріспе. Практикалық дағдыларды дамытуға және пәнаралық құзыреттілікке баса назар аударылатын Қазақстанның дамып келе жатқан білім беру жүйесі жағдайында болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерін кәсіби даярлаудағы академиялық сурет салудың рөлі жаңа өзектілікке ие болды. Сызық, тон, пішін және перспектива сияқты дәстүрлі әдістерді қолдана отырып, көрінетін әлемді мұқият зерттеу және жаңғырту ретінде анықталған академиялық сурет тек бейнелеу құралы ғана емес. Бұл көрнекі сауаттылықты, аналитикалық дәлдікті және композициялық хабардарлықты дамытатын танымдық және әдістемелік пән. Жаңадан бастаған өнер мұғалімдері үшін сурет салуды меңгеру эстетикадан асып түседі: ол бақылау әдеттерін, жүйелі талдауды және әртүрлі білім беру контексттерінде көрнекі ұғымдарды үйрету қабілетін дамытады.

Көркем педагогика бағдарламаларын ұсынатын Қазақстандық жоғары оқу орындарында академиялық сурет оқу бағдарламасының негізгі құрамдас бөлігі болып қала береді. Алайда, құзыреттілікке негізделген білім беру жүйесіндегі соңғы өзгерістер бұл пәннің техникалық дағдыларды меңгеруге ғана емес, сонымен қатар педагогикалық, коммуникативті және

рефлексиялық құзыреттіліктердің кеңірек қалыптасуына қалай ықпал ететінін қайта бағалауды талап етеді. Осы тұрғыдан алғанда, академиялық сурет тек көркемдік пән ретінде ғана емес, сонымен қатар кәсіби сәйкестілік пен оқыту қабілетін қалыптастырудағы маңызды танымдық құрал ретінде қайта түсіндірілуі керек.

Сурет салу, әсіресе бақылау арқылы, бір-бірімен байланысты бірнеше салаларды қамтиды: қабылдау дәлдігі, кинестетикалық бақылау, кеңістіктік пайымдау және психикалық модельдеу. Виннер және басқалардың айтуы бойынша, сурет салуды үйрену процесі оқушының «визуалды құрылымды талдау және күрделі кеңістіктік қатынастармен айналысу» қабілетін шыңдайды [11]. Бұл дағдылар әсіресе болашақ өнер мұғалімдері үшін өте маңызды, олар студенттерге көрнекі деконструкция мен құрылыс әдістерін жеткізуі керек, олар көргендерін үйлесімді көркемдік өрнекке аударуға бағыт-бағдар беруі керек.

Академиялық сурет салудың тағы бір маңызды өлшемі-оның зейінді тәртіпке қосқан үлесі. Өмірден сурет салу, әсіресе натюрморт немесе сурет салу сияқты кеңейтілген академиялық сабақтар тұрақты зейінді, шыдамдылықты және түсініксіздікке төзімділікті дамытады. Бұл маңызды көркемдік қасиеттер ғана емес, сонымен қатар берілетін кәсіби қасиеттер. Тишман мен Палмер атап өткендей, «Көрнекі ойлау белгісіздікті басқаруды және шешімдерді тек логика арқылы емес, қабылдау арқылы қабылдауды қамтиды» [10]. Бейімделу және рефлексиялық бақылау маңызды болып табылатын педагогикалық білім беруде академиялық сурет педагогикалық темпераментті қалыптастыру құралына айналады.

Көркемсурет мұғалімдерін әдістемелік даярлауда академиялық сурет сонымен қатар оқу реттілігінің үлгісі ретінде қызмет етеді: жалпыдан нақтыға дейін, кең композициялық схемалардан ұсақ бөлшектерге дейін, g-ишарадан контурға дейін. Бұл кезеңдер мектеп жағдайындағы өнер сабақтарының құрылымын көрсетеді. Осылайша, сурет салу пәні педагогиканың өзі үшін репетицияға айналады-тек мазмұндық білімді ғана емес, сонымен қатар процестерді модельдеуді де қамтамасыз етеді. Берковиц бұл функцияны когнитивтік тұрғыдан ерекше атап өтіп, құрылымдық шығармашылық дайындық «кейінірек оқыту мен рефлексиялық трансферт үшін тіректерді тұрғызатынын» атап өтті [3].

Осыған қарамастан, Қазақстанның нақты мәдени және институционалдық контекстінде сурет салу формасының педагогикалық бірегейлігі туралы локализацияланған зерттеулерде алшақтық сақталуда. Дискурстың көп бөлігі Батыстық парадигмалардан алынған немесе мұғалімдердің білімін талдауға тереңірек интеграцияланбай, бейнелеу өнері кафедраларында қалады. Дегенмен, Қазақстанның бірегей білім беру ландшафты-ұлттық көркемдік мұраны сақтауға және халықаралық стандарттарға сәйкестікке екі жақты назар аударатын отырып-мұғалімдерді қалыптастырудағы академиялық сызбаның рөлін қайта қарастыруға қолайлы жағдай жасайды.

Көркемдік білім берудегі жаңа зерттеулер сурет салу тек көркемдік қана емес, сонымен қатар коммуникативті және метатанымдық дағдыларды да арттыратынын көрсетеді. Эйзнер өнер «өзіндік ойлау формалары» ретінде жұмыс істейді деп тұжырымдайды және бұл сурет салу пәнінен гөрі айқын көрінбейді, бұл оқушылардан бір уақытта қабылдауды, есте сақтауды, эмоцияны және пайымдауды қажет етеді [6]. Сонымен қатар, болашақ мұғалімдер осы көп өлшемді өзара әрекеттесуді игерген кезде, олар өз оқушыларының осындай дамуына ықпал ету үшін жақсы жабдықталған.

Соңғы педагогикалық әдебиеттерде көрнекі сауаттылық термині көрнекі ақпараттан түсіндіру, келіссөздер жүргізу және мағына беру қабілеті ретінде анықталған [1]. Академиялық сурет, осы тұрғыда, көрнекі сауаттылыққа арналған оқу алаңы ретінде әрекет етеді. Ол студенттерді «көруге» ғана емес, сонымен қатар көргендерін декодтауға және түсіндіруге үйретеді, оларды көрнекі мәдениет пен білім беру тәжірибесі арасында делдал ретінде орналастырады. Бұл рөл әсіресе қарым-қатынас пен өзін-өзі көрсетудің вербалды емес тәсілдерінің маңызы артып келе жатқан Қазақстандық көптілді және көпмәдениетті аудиторияларда өзекті болып табылады.

Сонымен қатар, академиялық сурет салу инклюзивті білім беруге әсер етеді. Әр түрлі тілдік дағдылары немесе когнитивті қабілеттері бар оқушылар көбінесе визуалды өзара

әрекеттесу тәсілдеріне оңай жауап береді. Сурет салу бойынша қарқынды дайындықтан өткен мұғалімдер сыныптағы тәжірибелерінде визуалды ойлау стратегияларын көбірек қолданады, бұл оларды әртүрлі білім беру қажеттіліктеріне жақсырақ бейімдейді. Бэмфорд ұсынғандай, өнерге негізделген педагогика «ортақ сенсорлық тәжірибе арқылы тілдік және когнитивтік айырмашылықтарды жеңе алады» [2].

Бұл зерттеу академиялық сурет Салу Қазақстанның болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби дамуына қалай ықпал ететінін зерттеуге және нақтылауға бағытталған. Нақтырақ айтқанда, сурет салу визуалды ойлауды, зейінділікті және аналитикалық құзыреттілікті қалыптастыруды қолдайтын тәсілдерді зерттейді—бұл көркемдік практиканың да, педагогикалық дайындықтың да негізгі компоненттері. Оқушылардың нәтижелерін де, мұғалімдерді даярлау модельдерін де зерттей отырып, бұл зерттеу мұғалімдердің білім алуының маңызды өлшемі ретінде академиялық сурет салуға кешенді тәсілді ұсынуға бағытталған.

Әдістер. Зерттеу Қазақстанның үш педагогикалық университетінде жүргізілді: Абай атындағы қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті (Алматы), М.Қозыбаев Атындағы Солтүстік Қазақстан Университеті (Петропавл) және Павлодар Педагогикалық Университеті. Бұл мекемелер бейнелеу өнері мұғалімдерін даярлаудың белсенді бағдарламалары және құрылымдық академиялық сурет салу оқу бағдарламасының болуы негізінде таңдалды. Зерттеудің негізгі мақсаты бейнелеу өнері пәнінің мұғалімі болуға дайындалып жатқан студенттердің кәсіби құзыреттіліктерін дамытуға академиялық сурет салу нұсқауларының әсерін бағалау болды.

Зерттеу барысында алдын-ала және кейінгі бағалаумен квази - эксперименттік дизайн қолданылды. Барлығы 90 екінші және үшінші курс студенттері қатысты. Олар екі топқа бөлінді: рефлексиялық-педагогикалық компоненті бар жетілдірілген академиялық сурет модулін ұстанған эксперименттік топ ($n = 45$) және стандартты академиялық сурет салу бағдарламасын ұстанған бақылау тобы ($n = 45$). Топтық тапсырмалар институционалдық кестелердегі ең аз үзілістерді қамтамасыз ету үшін бұзылмаған сынып топтарына негізделді.

Эксперименттік топқа арналған жетілдірілген модуль құрылымдық рефлексия тапсырмаларын, апта сайынғы құрдастарының сын-пікірлерін және сурет салу тәжірибесін оқыту әдістерімен байланыстыратын мұғалімдердің жетекшілігімен пікірталастарды біріктірді. Студенттерден рефлексиялық журналдар жүргізу, сурет салу тапсырмаларын қолдана отырып, модельдік микрооқыту сабақтарына қатысу, ұлттық және әлемдік педагогикалық дәстүрлердегі сурет салу стильдеріне салыстырмалы талдау жасау талап етілді. Бұл тәсіл контекстік қолдану және сыни рефлексия арқылы білім мағыналы болады деген конструктивистік идеяға негізделген [8].

Екі топ бірдей бағалау жүйесін қолдана отырып, 10 апта ішінде бағаланды. Деректерді жинау үшін қолданылатын негізгі құралдарға мыналар кіреді:

1. Көрнекі ойлау дағдылары рубрикасы – Эйзнердің өнерге перцептивті және когнитивті қатысу принциптері негізінде Жасалған. Рубрикада оқушылардың көрнекі композицияларды сызық, пропорция, кеңістік және қимыл арқылы түсіндіру, құрылымдау және түсіндіру қабілеттері өлшенді.

2. Кәсіби оқыту құзыреттілігін түгендеу (PTCI) – Тишман мен Палмердің визуалды ойлау стратегиясының моделіне бейімделген жеке сауалнама. Ол 5 балдық Ликерт шкаласы бойынша бағаланған 20 тармақты қамтыды, онда оқушылар көрнекі ұғымдарды түсіндіруге, оқушылардың бақылауын басқаруға және сынып жағдайында сурет салуды қолдануға деген сенімділікті бағалады.

3. Сурет портфолиосын бағалау - үш тәуелсіз сарапшы техникалық сапаға, композицияға, бақылау дәлдігіне және педагогикалық айқындылыққа (яғни, сурет сыныптағы демонстрацияда білім беру мақсатына қаншалықты жақсы қызмет ете алатынына) бағытталған 4 тармақтан тұратын рубриканы пайдалана отырып, ұсынылған студенттік портфолиоларды бағалады.

4. Сұхбат хаттамасы - әр топтың 10 қатысушысымен олардың болашақ оқытушылық мансабындағы сурет салудың рөлі туралы түсініктерін зерттеу үшін Жартылай құрылымдалған сұхбаттар жүргізілді. Жауаптар негізделген теория принциптерін қолдана отырып тақырыптық түрде кодталды [4].

Деректерді талдау сипаттамалық және қорытынды статистиканы қамтыды. Сандық деректер үшін топ ішіндегі өзгерістерді бағалау үшін жұптастырылған үлгі т-сынақтары пайдаланылды, ал тәуелсіз үлгі т-сынақтары топтар арасындағы айырмашылықтарды өлшеді. Статистикалық талдау SPSS (26-нұсқа) көмегімен жүргізілді, маңыздылық деңгейлері $p < 0,05$ деңгейінде белгіленді. Коэннің d мәні әдеттегі шектерге сәйкес әсер ету өлшемдерін бағалау үшін есептелді: 0,2 (кіші), 0,5 (орташа) және 0,8 (үлкен) (Коэн, 1988). Сапалы деректерді алу үшін тақырыптар қатысушылардың жауаптары бойынша сұрыпталды және коэн қаппаның 0,82 ұпайымен рейтингтер арасындағы сенімділік қамтамасыз етілді.

Зерттеуге этикалық рұқсатты барлық үш университеттің этика комитеттері берді. Қатысу ерікті болды және барлық студенттер ақпараттандырылған келісім бланкілеріне қол қойды. Деректерді транскрипциялау кезінде сәйкестендіру ақпараты жасырын болды.

Репликацияны қамтамасыз ету үшін сабақтың егжей-тегжейлі жоспарлары, бағалау рубрикалары және журнал нұсқаулары қосымша құжаттама ретінде мұрағатталды. Интервенция ұқсас оқу бағдарламалары бар оқу орындарына бейімделуге мүмкіндік беретін масштабталатын етіп жасалған. Әдістемелік ашықтықтың бұл деңгейі педагогикалық контексте репродуктивтілікті қолдайды, мұғалімдерді даярлаудағы трансформациялық элемент ретінде сурет салудың дәлелін күшейтеді.

Фридман атап өткендей, бейнелеу мәдениетін оқыту рефлексивті практиктерді дамыту үшін "мазмұнды, форманы және функцияны синтездеуді" қажет етеді [7]. Мұнда қабылданған әдістеме сурет салу бойынша нұсқаулықты Қазақстанның білім беру мақсаттарын да, өнер мұғалімдерін даярлау жөніндегі жаһандық дискурсты да көрсететін кеңірек педагогикалық және мәдени шеңберге енгізе отырып, осы қағидаға сәйкес келеді.

Нәтижелер. 10 апталық академиялық сурет модулі бойынша эксперименттік және бақылау топтарының салыстырмалы талдауы бірнеше статистикалық және педагогикалық маңызды заңдылықтарды анықтады. Барлық өлшенген көрсеткіштер бойынша—визуалды ойлау, сурет салудың техникалық қабілеті және педагогикалық дайындығы-рефлексиялық және әдістемелік талқылаумен біріктірілген жетілдірілген сурет салу іс-шараларымен айналысатын эксперименттік топ сандық көрсеткіштер бойынша да, сапалық көрсеткіштер бойынша да жоғары нәтижелер көрсетті.

Бағалаудың негізгі бағыты визуалды ойлау қабілеттерін дамыту болды. Эйснерден бейімделген рубрикаға сәйкес, эксперименттік топқа қатысушылар көрнекі ақпаратты түсіндіру, жүйелеу және синтездеу қабілеттерінде өлшенетін табыстарды көрсетті. Екі топ үшін де алдын ала тестілеу нәтижелері салыстырмалы түрде сәйкес келді (эксперименттік: $M = 12,4$; бақылау: $M = 20$ -дан $12,6$). Дегенмен, тестілеуден кейінгі нәтижелер бақылау тобындағы ($M = 14,2$) қарапайым жақсартумен салыстырғанда эксперименттік топ үшін ($M = 17,1$) айтарлықтай өсуді көрсетті. Бұл сурет салу білімі рефлексиялық педагогикалық кадрлармен ұштастыра отырып, көрнекі материалмен тереңірек танымдық өзара әрекеттесуге ықпал етеді деген гипотезаны қолдайды.

1-кесте - Көрнекі ойлау дағдылары (модульге дейінгі және кейінгі бағалау, 20 балдық шкала)

Топ	Тест алдындағы (Орташа)	Тесттен кейінгі (Орташа)
Бақылау (n = 45)	12.6	14.2
Эксперименталды (n = 45)	12.4	

Тәуелсіз Т-тест үлгілерін қолдана отырып статистикалық талдау тестілеуден кейінгі баллдар бойынша екі топ арасындағы айтарлықтай айырмашылықты көрсетті ($t = 3.89$, $p < 0.01$). Бұл айырмашылық үшін Коэннің d эффектінің өлшемі 0,84 деңгейінде есептелді, Бұл

Коэннің пікірі бойынша үлкен әсерді білдіреді және сурет салудың жетілдірілген оқу бағдарламасының практикалық маңыздылығын көрсетеді [5].

Сурет портфолиосын бағалау кезінде параллель нәтижелер байқалды. Үш сарапшы рецензент ұсынылған жұмысты анатомиялық пропорция, кеңістіктік құрам, тональды құрылым және сыныпта қолдануға бейімделу сияқты критерийлер бойынша өз бетінше бағалады. Эксперименттік топ аннотациялар мен презентацияларда нақты педагогикалық ниетпен қатар техникалық және экспрессивті аспектілерді тереңірек түсінуді көрсетті.

2-кесте - Портфельді бағалау нәтижелері (сараптамалық шкала бойынша 4 балл)

Топ	Орташа көрсеткіш	Стандартты ауытқу
Бақылау (n = 45)	2.8	0.6
Эксперименталды (n = 45)	3.6	0.4

Өзін-өзі қабылдау саласында бейімделген Кәсіби Оқыту Құзыреттілігін Түгендеу (PTCI) арқылы өлшенетін негізгі жаңалық пайда болды. Эксперименттік топтың қатысушылары сурет салу принциптерін түсіндіру, көрнекі материалдарды студенттердің талдауына басшылық жасау және сызбаны әдістемелік құрал ретінде пайдалану қабілеттеріне үлкен сенім білдірді. Бұл Бэмфордтың «көркемдік дағдылар мен педагогикалық әдістердің интеграциясы практикалық тәжірибеге негізделген оқытудың сенімділік сезімін дамытады» деген тұжырымымен сәйкес келеді [2].

3-кесте - PTCI Педагогикалық сенімділігін өзін-өзі бағалау (Ликерт шкаласы бойынша 5 балл)

Топ	Тест алдындағы көрсеткіш	Тесттен кейінгі көрсеткіш
Бақылау	3.0	3.4
Эксперименталды	3.1	4.3

Студенттік журналдар мен сұхбаттардың транскриптерін сапалы талдау сандық нәтижелерді одан әрі растады. Тақырыптық кодтау «құрылымның анықтығы», «пішінді көру», «сурет салу кезінде ойлау» және «көрнекі түсіндіру» сияқты қайталанатын ұғымдарды ашты. Эксперименттік топтағы студенттер өздерінің студиялық тәжірибелерін болашақ оқу мақсаттарымен жиі байланыстырды, бұл олардың курстық жұмысындағы рефлексиялық-педагогикалық интеграцияның көрінісі. Мысалы, қатысушылардың бірі былай деп жазды: «Мен қазір көргенімнің суретін салып қана қоймаймын — мен оны болашақ оқушыларыма қалай түсіндіретінімді ойлап, барған сайын талдаймын.» Бұл артикуляция академиялық сурет метатанымдық сана мен оқытудың көрегендігіне ықпал етеді деген пікірді қолдайды [10].

Бір қызығы, студенттік портфолиоларды сараптамалық бағалаудағы рейтингтер арасындағы келісім Коэннің 0,79 баллына жетті, бұл айтарлықтай келісімді көрсетеді және портфельді бағалаудың сенімділігін көрсетеді. Бұл нәтижелер жақсартылған сурет салу нұсқаулары техникалық нәтижелерді арттырып қана қоймай, сонымен қатар сызбалардың коммуникативті және демонстрациялық анықтығын жақсартатынын растайды—бұл визуалды түсіндіру міндеті жүктелген болашақ өнер мұғалімдері үшін маңызды қасиет.

Сонымен қатар, үш оқу орнындағы мұғалімдердің бақылауларының деректері сыныптағы өзара әрекеттесудің, құрдастарымен өзара әрекеттесудің және эксперименттік топқа қатысушылар арасындағы жұмысты қайта қарауға дайындықтың жоғары деңгейін атап өтті. Бұл мінез-құлық бақылаулары сандық түрде өлшенбесе де, рефлексиялық журналдар арқылы құжатталды және оқушылардың өз есептері негізінде үшбұрышталды. Мұндай тұжырымдар Эйзнердің (2002) көркемдік білім беру оқушылардың табандылыққа бейімділігін және сынға бейімділігін, өнер жасауда да, оқытуда да маңызды қасиеттерді арттырады деген дәлелімен үндеседі.

Мәдени мазмұнға қатысты күтпеген түсінік пайда болды. Қазақстандық ою-өрнектерді немесе жергілікті маңызы бар композицияларды қосуды сұрағанда, эксперименттік топтағы студенттер неғұрлым жан-жақты және мағыналы жұмыс жасады, ал бақылау тобы мотивтерді сәндік түрде қайталауға бейім болды. Бұл академиялық сурет салумен тереңірек айналысу сонымен қатар мәдени тамыры бар көрнекі тілді неғұрлым ойластырылған қолдануға ықпал ететінін көрсетеді—бұл мұғалімдерді даярлаудың ұлттық құрамдас бөлігіне баса назар аударатын Қазақстандық білім беру жүйесіндегі маңызды мақсат.

Осы зерттеудің нәтижелері болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерін дамытудағы академиялық сурет салудың көп қырлы рөлін растайды. Ол негізгі көркемдік құзыреттілікті қалыптастырып қана қоймайды, сонымен қатар оқу стратегияларын, сыни ойлауды және мәдени сезімталдықты қалыптастырады. Фридман атап өткендей, «Көрнекі оқыту кескін жасау шеңберінен шығып, талдау, түсіндіру және суреттер арқылы оқыту қабілеттерін қамтуы керек» [7]. Бұл зерттеу академиялық сурет рефлексиялық және әдістемелік компоненттермен біріктірілген кезде студия шеберлігі мен сыныпта қолдану арасындағы көпірге айналатынын растайды.

Талқылау. Осы зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтер академиялық сурет болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби қалыптасуында іргелі және көп өлшемді рөл атқарады деген гипотезаны растайды. Техникалық дағдыларды дамытудан басқа, сурет салу визуалды ойлауды, аналитикалық пайымдауды және педагогикалық көрегендікті—Қазақстандағы заманауи педагогикалық білім беру талаптарына тікелей сәйкес келетін құзыреттіліктерді дамыту алаңы ретінде қызмет етеді. Бұл тұжырымдар, әсіресе, пәндік білім практикалық оқыту қабілеттерімен терең интеграциялануы тиіс бүкіл елдегі жоғары педагогикалық оқу орындарында құзыреттілікке негізделген білім беру үлгілеріне кеңірек көшу контекстінде маңызды болып табылады.

Ең алдымен, эксперименттік топта байқалған визуалды ойлау дағдыларының айқын жетістіктері сурет салу қолөнерден гөрі танымдық процесс деген пікірді растайды. Виннер және т.б. сурет салу актісі «ақыл-ойды визуализациялауға, кеңістіктік пайымдауға және күрделі ішкі көріністерді сыртқа шығаруға мүмкіндік береді» деп тұжырымдайды [11]. Құрылымдық рефлексиямен және педагогикалық модельдеумен айналысатын студенттердің тестілеуден кейінгі нәтижелерінің айтарлықтай жақсаруы бұл нәтижелер студиялық тәжірибенің автоматты жанама өнімі емес, бақылаумен қатар интерпретация мен синтезге баса назар аударатын мақсатты нұсқаулық дизайнының нәтижесі екенін растайды.

Бұл тармақ өте маңызды, өйткені ол көптеген дәстүрлі сурет салу оқу бағдарламаларындағы шектеулерді көрсетеді, мұнда сурет салу процесі көру, ойлау және оқыту туралы не үйрететініне жеткілікті назар аудармай, көбінесе бейнелеу дәлдігіне назар аударылады. Фридман атап өткендей, «бейнелеу өнері бойынша шынымен тиімді білім беру өндірісті де, интерпретацияны да, техниканы да, рефлексияны да қамтиды» [7]. Бұл зерттеудің нәтижелері осы біртұтас модельді растайды, бұл болашақ мұғалімдер сурет салудан тек техникалық жаттығу ретінде емес, зерттеу әдісі ретінде орналастырылған кезде көбірек пайда көретінін көрсетеді.

Педагогикалық дайындық тұрғысынан эксперименттік топтың Кәсіби Оқытушылық Құзыреттілік Тізімдемесін едәуір жетілдіруі сурет салу бойынша нұсқаулықтың жетілдірілуі болашақ тәрбиешілердің көрнекі ұғымдарды жеткізе алатындығына деген сенімділігіне оң әсер ететіндігін көрсетеді. Бұл Тишман мен Палмердің көрнекі ойлау стратегияларына арналған шеңберіне сәйкес келеді, ол түсіндіруді, пайымдауды және түсіндіруді көркемдік және оқытушылық тәжірибенің негізі ретінде көрсетеді [10]. Сурет салу түсіндіру құралына айналғанда—эксперименттік топта дәйекті түрде үлгіленгендей-оқушылар сынып жағдайында қажет болатын мінез-құлықты қайталай бастайды: пішінді нақтылау, құрылымды сипаттау және басқалардың көзқарасын бағыттау.

Сұхбат деректері бұл ойды растайды. Эксперименттік топтың студенттері сурет салуды тек шеберлік ретінде ғана емес, сонымен қатар оқыту тілі ретінде де сипаттады, бір қатысушы: "Мен қазір әрбір жолды оқыту мүмкіндігі ретінде қарастырамын. Бұл Берковицтің

«педагогикалық сана-сезіммен өнер тудыру процесі білімді қалай түсіндіруге, бейімдеуге және негіздеуге арналған ішкі модельдерді қалыптастырады» деген байқауымен үндеседі [3]. Дәл осы ішкі модельдеу—сурет салу кезінде өзін—өзі үйрету қабілеті-рефлексивті, әдістемелік тұрғыдан дайындалған тәрбиешілерді жай ғана жақсы сурет салатындардан ерекшелендіретін сияқты.

Бұл зерттеудегі ең жарқын нәтижелердің бірі тек техникалық орындауда ғана емес, сонымен қатар педагогикалық айқындықта да сурет салу портфолиосының жақсаруы болды. Эксперименттік топтағы аннотацияланған жұмыстар тек көрнекі шешімдерді ғана емес, сонымен қатар оқытуды қолданудың негіздемелерін—сыныптағы қолданбаларға арналған ұсыныстарды, оқушылардың ықтимал тапсырмаларын және көрнекі тірек әдістерін қамтыды. Бұл тұжырым Эйснердің өнерді жасау мен оқыту мағынаны қалыптастыру мен құрылымдаудың параллель әрекеттері екендігі туралы тұжырымын күшейтеді [6]. Осылайша, портфолио шеберліктің дәлелі ғана емес, сонымен қатар педагогикалық қиялдың дайындық кеңістігіне айналады.

Сонымен қатар, бұл зерттеу зейін мен мұғалімдерді даярлау арасындағы жиі назардан тыс қалған байланыс туралы түсінік береді. Академиялық сурет сабақтары, әсіресе тұрақты бақылауды қажет ететіндер, зейінді, тәртіпті және көрнекі шыдамдылықты дамытады—мұның бәрі сыныпта тиімді қатысуға ықпал ететін қасиеттер. Лимб және Браун, джаз импровизаторларын ФМРТ-да жүргізген зерттеуінде тұрақты шығармашылық зейін мидағы өзін-өзі цензуралайтын аймақтардың уақытша сөндірілуіне әкеліп соқтырады, бұл ағын күйлеріне ықпал етеді [9]. Сонымен қатар, бұл зерттеу зейін мен мұғалімдерді даярлау арасындағы жиі назардан тыс қалған байланыс туралы түсінік береді. Академиялық сурет сабақтары, әсіресе тұрақты бақылауды қажет ететіндер, зейінді, тәртіпті және көрнекі шыдамдылықты дамытады—мұның бәрі сыныпта тиімді қатысуға ықпал ететін қасиеттер. Сурет салу импровизацияның өзі болмаса да, терең назар аударудағы параллельдер өзекті болып табылады. Мұндай жағдайларды бастан кешіретін және түсінетін мұғалімдер өз оқушыларының осындай терең қатысуын жақсырақ қолдай алады.

Сонымен қатар, эксперименттік топтағы мәдени негізделген тақырыптарды өңдеуді жақсарту құрылымдық академиялық сызбаның тағы бір маңызды нәтижесін көрсетеді: мәдени хабардарлық және интеграция. Сонымен қатар, эксперименттік топтағы мәдени негізделген тақырыптарды өңдеуді жақсарту құрылымдық академиялық сызбаның тағы бір маңызды нәтижесін көрсетеді: мәдени хабардарлық және интеграция. Студенттерден өз суреттеріне қазақтың көрнекі мотивтері мен ұлттық сәндік элементтерін енгізуді сұрағанда, эксперименттік топтың өкілдері композицияның ресми құрылымына рәміздерді біріктіре отырып, мұны мағыналы түрде жасау ықтималдығы жоғары болды. Бұл сурет салу рефлексивті түрде оқытылған кезде мәдени синтездің құралына айналатынын көрсетеді—Бұл Бэмфорд атап өткен, ол «мәдени контекстке сәйкес көркемдік білім жеке тұлғаның дамуына және ұлттық тиесілілікке ықпал етеді» деп тұжырымдаған.

Бұл тұжырымдар Қазақстанның ұлттық білім беру басымдықтарына да қатысты. Педагогикалық білім берудің қолданыстағы Мемлекеттік білім беру стандарттары болашақ мұғалімдердің аналитикалық ойлауын, шығармашылық құзыреттілігін, әдістемелік сауаттылығы

Бұл нәтижелер перспективалы болғанымен, зерттеудің шектеулерін мойындау қажет. 10 аптаның ұзақтығы бастапқы нәтижелерді көрсету үшін жеткілікті болғанымен, бұл құзыреттердің уақыт өте келе қалай дамитынын бойлық талдауға немесе нақты педагогикалық тәжірибеге көшуге мүмкіндік бермейді. Осы жетістіктердің ұзақ мерзімділігі мен сыныпта қолданылуын тексеру үшін қосымша зерттеулер, әсіресе оқытушылық қызметке үміткерлерді практикумға және ерте кәсіптік курстарға жіберу бойынша бойлық зерттеулер қажет.

Тағы бір шектеу үлгіге қатысты. Үш университет енгізілгенімен, іріктеме географиялық жағынан шектеулі және демографиялық жағынан біртекті болып қала береді. Болашақ зерттеулер бұл модельдің ауылдық мекемелерде немесе мансапты өзгертушілер немесе сурет салу процесіне әртүрлі когнитивтік стильдерді немесе мәдени бірлестіктерді енгізе алатын

ересек оқушылар сияқты дәстүрлі емес студенттер популяцияларында қалай жұмыс істейтінін зерттеуі керек.

Дегенмен, зерттеудің күші оның репликациялануында және кеңірек білім беру дискурсына сәйкестігінде жатыр. Егжей-тегжейлі рубрикаларды, рефлексиялық журналдарды, құрдастардың сын-пікірлерін және микрооқыту интеграциясын қосу басқа институттар қабылдай алатын немесе бейімдей алатын негізді қамтамасыз етеді. Нәтижелер болашақ мұғалімдердің не білетінін ғана емес, сонымен бірге олар бұл туралы қалай білетінін және оны қалай жеткізетінін растайтын сурет салуды оқытудың масштабталатын үлгісін көрсетеді.

Қорытындылай келе, осы зерттеудің нәтижелері көркемсурет мұғалімдерінің білім беруіндегі академиялық сурет салудың педагогикалық және кәсіби құндылығын растайды. Сурет салу-бұл игерілетін дағды ғана емес, сонымен қатар мұғалімдер көрнекі әлемді бақылайтын, талдайтын және түсіндіретін объектив. Интеграцияланған, рефлексиялық әдістеме арқылы оқытылған кезде ол көрнекі сауаттылықтың, оқу құзыреттілігінің және мәдени еркіндіктің негізіне айналады. Бұл нәтижелер сыныптың эстетикалық, танымдық және эмоционалдық өлшемдерін бағдарлай алатын және болашақ оқушыларында осы қасиеттерді дамыта алатын мұғалімдерді дайындауда өте маңызды.

Қорытынды. Бұл зерттеу академиялық сурет салу тек негізгі көркемдік пән ғана емес, сонымен қатар болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерін кәсіби даярлаудағы шешуші педагогикалық құрал екенін көрсетеді. Бұл жұмыстың жаңалығы оның техникалық шеберліктен асып түсетін, рефлексиялық ойлауды, әдістемелік сананы және мәдени өзектілікті қамтитын сурет салу нұсқауларына кешенді көзқарасында жатыр. Сурет салуды мұғалімдерді тәрбиелеудегі танымдық және коммуникативті процесс ретінде қайта қарастыра отырып, зерттеу тар, қолөнерге негізделген интерпретацияларға қарсы тұрады және студиялық оқыту мен оқу тәжірибесін біріктіретін модельді ұсынады.

Бұл зерттеудің маңыздылығы екі есе. Біріншіден, ол рефлексиялық және педагогикалық тапсырмалармен ұштастыра отырып, сурет салуды тереңдетілген академиялық оқыту болашақ өнер педагогтарының көрнекі ойлауын, аналитикалық дағдыларын және оқытушылық сенімділігін айтарлықтай жақсартатыны туралы эмпирикалық дәлелдер келтіреді. Бұл тұжырымдар сурет салуды тек техника ретінде ғана емес, сонымен қатар құрылымдық білім мен педагогикалық дайындықтың бір түрі ретінде қарастыратын көркемдік білім берудегі дискурстың пайда болуына ықпал етеді. Мұнда келтірілген сандық және сапалық деректер сурет салу әрекеті—талқылау, сын және контекст арқылы қолдау көрсетілсе—бақылау дәлдігін ғана емес, сонымен қатар көрнекі идеяларды тиімді жеткізу қабілетін арттырады деген идеяны күшейтеді.

Екіншіден, зерттеу құзыреттілікке негізделген, мәдени негізделген және іс жүзінде бағдарланған мұғалімдерді даярлауға баса назар аударатын Қазақстандағы білім берудің дамып келе жатқан басымдықтарын тікелей қолдайды. Сурет салу тапсырмаларына қазақтың ұлттық бейнелеу мәдениетін енгізу және студенттердің мәдени мотивтерді мағыналы түрде енгізу қабілетін арттыру академиялық сурет салудың техникалық дағдылармен қатар ұлттық бірегейлікті дамыту құралы ретіндегі әлеуетін көрсетеді. Бұл 2022 жылғы ұлттық білім беру стандарттарында белгіленген мемлекеттік басымдықтарға сәйкес келеді, олар мәдени мазмұнды пәндер бойынша кәсіптік білімге біріктіруге ықпал етеді.

Бұл жұмыстың тағы бір маңызды үлесі-егжей-тегжейлі және қайталанатын әдістемелік дизайн. Жетілдірілген модульдің құрылымы—визуалды талдауды, құрдастарының пікірлерін, рефлексиялық журнал жүргізуді және микрооқытуды біріктіретін-ресурстарға қол жетімділіктің әртүрлі деңгейлері бар оқу орындарында бейімделуі мүмкін. Сонымен қатар, бұл құрылым метатанымдық белсенділікті ынталандырады, бұл студенттерге өздерінің оқу процестері мен оқу әлеуеті туралы көбірек білуге мүмкіндік береді. Мұғалімдердің білімі икемді, пәнаралық модельдерге қарай дамып келе жатқандықтан, мұндай құрылымдар ерекше құнды бола бастайды.

Болашаққа көз жүгіртсек, бұл зерттеу болашақ зерттеулердің бірнеше маңызды жолдарын ашады деп айтуға болады. Біріншіден, бойлық тәсіл академиялық сызбаның

педагогикалық практикаға ұзақ мерзімді әсерін анықтауға көмектеседі. Университет студенттерін оқытушылық қызметтің алғашқы жылдарында бақылау визуалды және педагогикалық құзыреттіліктердің нақты сынып жағдайларына қалай ауысатыны туралы түсінік бере алады. Бұл сонымен қатар сурет салумен тұрақты қарым-қатынас сыныпты басқаруды, оқытудың анықтығын және оқушылардың белсенділігін қалай қалыптастыратынын бақылауға мүмкіндік береді.

Екіншіден, кеңірек демографиялық және географиялық іріктеу нәтижелердің жалпылануын күшейтеді. Зерттеуді ауылдық университеттерді, техникалық институттарды және дәстүрлі емес студенттер тобын қамту үшін кеңейту оқушылардың қаншалықты әртүрлі білім алатынын және мұғалімдерді даярлау контекстінде академиялық сызбаларды қолданатынын көрсетеді. Ересек оқушылар немесе мансапты ауыстырушылар қолданыстағы модельдерді байытатын немесе сынайтын әртүрлі когнитивті стратегияларды немесе мәдени құрылымдарды ұсына алады.

Үшіншіден, академиялық оқу бағдарламаларында цифрлық сурет салу технологияларының рөлін одан әрі зерттеу қажет. Сандық өнер құралдарының қолжетімділігі артқан сайын дәстүрлі сурет салу мен цифрлық визуализация арасындағы шекаралар бұлыңғыр бола береді. Цифрлық сызбаны рефлексивті, педагогикаға бағытталған оқытуға біріктіру болашақ мұғалімдерді гибриді өнерді оқытуға дайындай алады және әртүрлі оқу қалауы бар студенттерге қолдау көрсете алады.

Ақырында, болашақ зерттеулер академиялық сызбаның пәнаралық қолданылуын зерттей алады. Әдебиет, тарих немесе жаратылыстану ғылымдары кафедраларымен ынтымақтастық визуалды ойлауды пәндер бойынша ортақ тілге айналдыратын пәнаралық оқыту стратегияларына әкелуі мүмкін. Көрнекі ақпарат көбірек үстемдік ететін әлемде әртүрлі салалардағы мұғалімдерді визуалды идеяларды талдау, құрастыру және түсіндіру қабілеттерімен қамтамасыз ету білімге терең әсер етеді.

Қорытындылай келе, бұл зерттеу академиялық сурет салу оқшауланған дағды емес, мұғалімнің жеке басының және кәсіби тәжірибесінің негізгі элементі екенін растайды. Интеграцияланған, рефлексиялық модель арқылы оқытқанда, ол көрнекі сауаттылықты, танымдық икемділікті, мәдени сезімталдықты және педагогикалық айқындылықты дамытады - бұл XIX ғасырдағы тәрбиеші үшін маңызды барлық қасиеттер. Бұл зерттеу мұғалімдерді даярлау мекемелері үшін практикалық модельді де, мұғалімдерді өнер арқылы дайындаудың нені білдіретінін үнемі қайта анықтауға теориялық үлесті де ұсынады.

Әдебиеттер:

1. Avgerinou, M. D., & Ericson, J. (1997). *A review of the concept of visual literacy. British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280–291. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>
2. Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. Waxmann.*
3. Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment. Oxford University Press.* <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>
4. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory (2nd ed.). Sage Publications.*
5. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.*
6. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind. Yale University Press.*
7. Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art. Studies in Art Education*, 44(3), 234–252. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.10791384>
8. Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.*

9. Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008). *Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation*. *PLoS ONE*, 3(2), e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>

10. Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art*. Harvard Project Zero.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

References:

11. Avgerinou, M. D., & Ericson, J. (1997). *A review of the concept of visual literacy*. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280–291. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>

12. Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

13. Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>

14. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications.

15. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.

16. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

17. Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. *Studies in Art Education*, 44(3), 234–252. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.10791384>

18. Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice (2nd ed.)*. Teachers College Press.

19. Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008). *Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation*. *PLoS ONE*, 3(2), e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>

20. Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art*. Harvard Project Zero.

21. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Абишева С.И.^{1*}, Таниева Ж.К.², Карымсаков А.Ж.³, Оспанов Б.Е.⁴

^{1,2,3}Торайғыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

⁴Международный университет Астаны, Астана, Республика Казахстан, e-mail:

sabishevakz@gmail.com

ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В данной статье актуализируются вопросы интеграции историко-этнографического наследия в современную дизайнерскую практику, и ее тесная связь с творческим и образовательным процессами. В ней подчеркивается значимость сохранения культурного наследия через образование. Для достижения цели исследования были использованы теоретические и практические аспекты при изучении научной литературы в области этнографии, истории искусства и дизайна при анализе музейных коллекций и архивных материалов, а также методическое и проектное моделирование. Национальный дизайн является выразителем эстетических представлений народа, в котором синтез традиционного и современного способствует укреплению духовного единства нации. В творчестве современных казахстанских дизайнеров и художников традиции духовно-материальной народной культуры становятся основанием для формирования уникальной системы дизайн-образования, в котором будут сочетаться новейшие технологии и национальные предпочтения.

Произведения искусства и материального наследия дизайнеры адаптируют для решения инновационных задач, интерпретируя формы, функции, национальный культурный код. В статье предлагаются темы интеграции историко-этнографического материала для учебной проектной деятельности дизайнеров, которые подходят для разных форматов работы, а также включения данных проектов в социальную среду.

Ключевые слова: традиционная культура, искусство, преемственность, инновации, образование, дизайн, казахское искусство и дизайн, траектории обучения.

Абишева С.И.¹, Таниева Ж.К.², Карымсаков А.Ж.³, Оспанов Б.Е.⁴

^{1,2,3}Торайғыров университет, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

⁴Астана Халықаралық университеті, Астана, Қазақстан Республикасы, e-mail:

sabishevakz@gmail.com

ДИЗАЙН БІЛІМІНДЕГІ ИННОВАЦИЯНЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ ТАРИХИ- ЭТНОГРАФИЯЛЫҚ МҰРА

Аңдатпа

Мақалада тарихи-этнографиялық мұраны заманауи дизайн практикасына интеграциялау мәселелері және оның шығармашылық және білім беру процестерімен тығыз байланысы өзектендіріледі. Білім беру арқылы мәдени мұраны сақтаудың маңыздылығына баса назараударылады. Зерттеу мақсаты нажету үшін этнография, өнер және дизайн саласындағы ғылыми әдебиеттерді зерттеуде, мұражай коллекцияларымен мұрағат материалдарын талдауда теориялық және практикалық аспектілер, сондай-ақ жобалық модельдеу қолданылды. Ұлттық дизайн-дәстүрлі және заманауи синтез оның ұлттың рухани бірлігін нығайтуға ықпалтетін халықтың эстетикалық көріністерінің көрінісі. Қазақстандық дизайнерлер мен суретшілердің шығармашылығын дарухани-материалдық халықтық мәдениет дәстүрлері жаңа технологияла мен ұлттық артықшылықтарды біріктіретін дизайн-білім берудің бірегей жүйесін қалыптастыруға негіз болады.

Дизайнерлер заманауи мәселелерді шешуге формаларды, функцияларды, мәденикодты түсіндіру арқылы өнер мен материалдық мұра туындыларын бейімдейді. Өртүрлі жұмыс форматтарына сәйкес келетін дизайнерлердің оқу жобалық қызметі үшін тарихи-этнографиялық материалды интеграциялау, сондай-ақ осы жобаларды әлеуметтік ортаға қосу тақырыптары ұсынылады.

Түйін сөздер: дәстүрлі мәдениет, өнер, сабақтастық, инновация, білім беру, дизайн, қазақ өнері мен дизайны, оқыту траекториясы.

Abisheva S.¹, Tanieva Zh.², Karymsakov A.³, Ospanov B.⁴

^{1,2,3}Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

⁴Astana International University, Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail:

sabishevakz@gmail.com

HISTORICAL AND ETHNOGRAPHIC HERITAGE AS A BASIS FOR INNOVATION IN DESIGN EDUCATION

Annotation

The article highlights the issues of the integration of historical and ethnographic heritage into modern design practice, and its close connection with creative and educational processes. The importance of preserving cultural heritage through education is emphasized. To achieve the research goal, theoretical and practical aspects were used in the study of scientific literature in the field of ethnography, art and design, in the analysis of museum collections and archival materials, as well as design modeling. National design is an expression of the aesthetic ideas of the people, in which the synthesis of traditional and modern contributes to the strengthening of its spiritual unity of the nation. In the works of Kazakhstani designers and artists, the traditions of spiritual and material folk culture become the basis for the formation of a unique system of design education, which will combine the latest technologies and national preferences.

Designers adapt works of art and material heritage to meet modern challenges by interpreting forms, functions, and the cultural code. The topics include the integration of historical and ethnographic material for the educational project activities of designers who are suitable for different work formats, as well as the inclusion of these projects in the social environment.

Keywords: traditional culture, art, continuity, innovation, education, design, Kazakh art and design, learning paths.

Введение. Современный дизайн, как одна из ключевых отраслей креативной экономики, требует переосмысления традиционных форм и подходов в образовательной и профессиональной среде. Технологии XXI века полностью изменили подход к обучению искусству и дизайну, предоставив преподавателям и студентам доступ к новым инструментам и источникам вдохновения. Тем не менее, в эпоху цифровизации и глобализации, культура, оставаясь важным фактором, обеспечивающим сохранение национальной идентичности, ставит вопрос: как сохранить свое наследие и привнести в творчество уникальность, основанную на традициях.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска методических решений, направленных на включение традиционных форм и символов в проектную деятельность будущих дизайнеров. Интеграция культурного наследия в образовательные траектории способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности, основанной на понимании и переосмыслении национальных культурных кодов.

Проблема исследования заключается в отсутствии разработанных алгоритмов и учебно-практических заданий, способствующих осмысленному применению этнографического материала в процессе подготовки дизайнеров.

В настоящее время прогресс в искусстве невозможен без творческой преемственности и критического анализа, без освоения художественного опыта, сложившихся эстетических

критериев, творческих традиций прошлого. Развивая анализ сложившейся в дизайн образовании ситуации, можно привести цитату Выготского Л.А.: «Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и есть единственный нормальный и нефальшивый путь поведения» [1]. Единица изучения и воссоздания всей этнокультурной среды в целом, а также отдельных ее элементов - это национально- региональный компонент. (Е.П. Белозерцев, А.П. Бредихин, А.П. Валицкая, Е.Н. Губанова, И.П. Ильинская, М.Н. Шабанова и др.) [2].

Цель статьи — обосновать методические и проектные подходы к моделированию учебных заданий на основе анализа культурных и художественных особенностей историко-этнографического наследия.

Профессиональная подготовка дизайнеров в современных условиях развития общества является многогранной и сложной задачей. Важно адаптировать образовательные программы и методики под новые тенденции, технологии и социокультурные изменения, обращать внимание на важность учета и использования народных художественных традиций в процессе обучения дизайну [3]. Народное искусство имеет глубокие корни и отражает культурное наследие и идентичность народа, а использование этих традиций в обучении дизайну может способствовать творческому развитию студентов и предоставить им возможность более глубокого понимания культурных ценностей.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели в исследовании были использованы междисциплинарные методы, сочетающие теоретические и практико-ориентированные подходы. Теоретическая база формировалась на основе анализа научной литературы в области этнографии, искусства, дизайна и образовательной методологии, а также нормативных документов, регламентирующих подготовку дизайнерских кадров.

Эмпирическая часть включала:

- изучение музейных коллекций и архивных источников, отражающих элементы традиционного искусства;
- анализ актуальных практик дизайнерского проектирования с этнокультурной направленностью;
- участие в реализации учебных проектов на основе этнографического материала.

Особое внимание уделялось проектному методу, направленному на разработку и апробацию учебных заданий, в которых традиционные формы и символы переосмысливаются в контексте современного дизайна. Экспериментальный компонент включал создание прототипов дизайнерских объектов с использованием как традиционных техник (плетение, войлоковаление, резьба), так и цифровых технологий (3D-моделирование, цифровая графика).

Такая методология позволяет не только углубить теоретическое понимание предмета, но и предложить практические решения для внедрения этнографических элементов в образовательный процесс.

Результаты и обсуждение. В современных условиях казахстанский дизайн развивается как форма культурного самовыражения, в которой синтезируются традиционные и современные элементы. Традиции декоративно-прикладного искусства, орнаментального оформления, символики и ремесел, становятся источником творческого вдохновения, а их интерпретация — важным инструментом формирования национальной идентичности.

Важной тенденцией последних лет стало более осознанное и деликатное обращение к этническому материалу в дизайнерской практике. Это выражается в стремлении к глубинному пониманию символических форм, их семантики и исторического контекста. В то же время дизайн как дисциплина ориентируется на решение современных задач, что требует адаптации традиций к новым технологическим и эстетическим требованиям.

Синтез традиционного и современного способствует развитию чувства самоценности нации, укреплению ее духовного единства. Это имеет непосредственное отношение к вопросу соответствия базовым концепциям современного мирового дизайна, к вопросу выражения мировоззренческих установок посредством формирования художественного образа, имеющего традиционные духовно-эстетические основания.

Соприкосновение с различными аспектами теории и истории культуры является выразителем миропонимания и социокультурного бытия человека, и современному дизайнеру важно уметь интегрировать свое уникальное творческое выражение в практику [4]. Кроме того, культурные потребности требуют нового понимания сущности и значения народного искусства, нового подхода к оценке творчества, а также пересмотра принципов их научного анализа и трансформаций при освоении новых технологий производства и технологий дизайн-образования [5].

Интерпретация этнографического материала выступает в качестве продуктивной стратегии: она позволяет переосмыслить формы, функции и культурные коды, сохранив при этом их смысловую насыщенность. Используются разные подходы к интерпретации, такие как трансформация формы, изменение функции или смешение культурных кодов, совмещение элементов из разных культурных традиций для создания универсальных дизайнов, понятных глобальной аудитории [6]. Это проявляется в различных направлениях дизайнерской деятельности:

- в графическом дизайне — переработка традиционных орнаментов в цифровые паттерны и элементы фирменного стиля;
- в предметном и промышленном дизайне — использование принципов мобильности и утилитарности, характерных для кочевого быта;
- в текстиле и моде — интеграция техник валяния, плетения, вышивки в современные коллекции;
- в архитектурных решениях — адаптация конструкций юрты к принципам устойчивого экодизайна;
- в ювелирном искусстве — трансформация символов звериного стиля в минималистичные украшения с этническим акцентом.

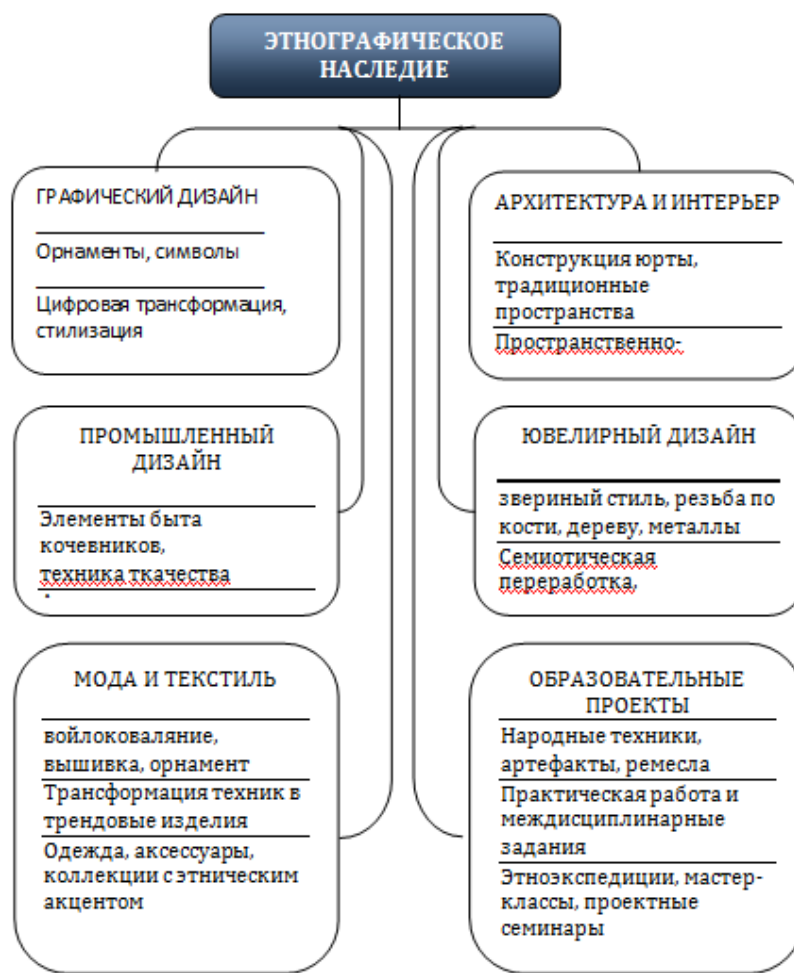


Схема 1 - Интерпретация этнографического наследия в различных направлениях дизайна

Создание образовательных заданий, основанных на этих подходах, способствует формированию проектного мышления, развитию художественного вкуса и пониманию культурных оснований дизайна. В рамках исследования были разработаны тематические проекты для различных направлений подготовки (графический, промышленный, архитектурный и арт-дизайн), в которых этнографическое наследие становится основой для творческой интерпретации.

Для студентов такие задачи трудоемки и полезны необходимостью осмысления содержания деятельности предков, которым помогало воображение, фантазия. Это огромный комплекс вопросов, включающих сведения из географии, биологии, этнологии, истории, экономики, физики, архитектуры, строительного дела – студент должен глубоко освоить интегративные знания, которые позволят лучше понимать комплекс условий, влияющих на окончательное решение проектной задачи.

Особую ценность представляет включение студентов в экспедиции, экскурсии, мастер-классы и практические занятия, направленные на взаимодействие с артефактами и технологиями народного искусства. Это позволяет не только освоить формы и техники, но и проникнуться духом культуры, что важно для формирования личностной и профессиональной идентичности дизайнера.

Методологические аспекты интерпретации этнографического материала в творчестве дизайнеров предполагает несколько этапов:

- исследование и анализ: изучение символики орнаментов, материалов и техник, характерных для традиционной культуры;

- культурная адаптация: поиск способов трансформации традиционных форм и значений в соответствии с актуальными задачами дизайна;
- экспериментирование: внедрение новых технологий для создания уникальных объектов, сочетающих современность и традиции;
- практическая значимость;
- интеграция этнографического наследия в образовательный процесс не только развивает профессиональные компетенции, но и формирует у студентов устойчивое уважение к культурным традициям. Это учит их мыслить глобально, используя локальные источники вдохновения, что особенно важно в условиях интернационализации дизайнерской практики [7]. Примерная тематика проектных заданий представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Тематика проектных заданий

Название проекта	Цель	Краткое описание	Формат результата
Графический паттерн	Разработка цифрового орнамента на основе традиционного узора	Анализ этнических орнаментов; трансформация в современный графический элемент	Паттерн для текстиля, упаковки, digital-media
Постеры: символы кочевой культуры	Интерпретация символов в современном графическом языке	Выбор ключевых образов (олень, солнце, юрта), их визуализация	Серия постеров
Дизайн-каталог орнаментов	Создание справочника традиционных мотивов для дизайнеров	Сбор визуального материала, адаптация под современные задачи	Дизайн-макет или печатное издание
Анимация: наследие в движении	Актуализация символов через motion design	Создание сценария и короткой анимации с этническими элементами	Видеоролик (30–60 сек.)
Юрта как экомодель	Адаптация традиционной конструкции под современные нужды	Исследование конструкции юрты, прототипирование мобильного жилья	3D-модель, визуализация
Ювелирный дизайн: от архаики к современности	Переосмысление звериного стиля в украшениях	Минималистичная переработка традиционных мотивов	Эскиз и пояснение

Эти задания подходят для разных форматов — от индивидуальной работы до командных проектов. Учебная проектно-практическая деятельность в подготовке дизайнеров может предполагать использование бросовых материалов, дав им новое применение. Использование бросовых материалов отражает символический подход, объединяющий традиции и актуальные экологические вопросы в своеобразной метафоре утраченности части культурного наследия и «короткой жизни» современных предметов материального мира.

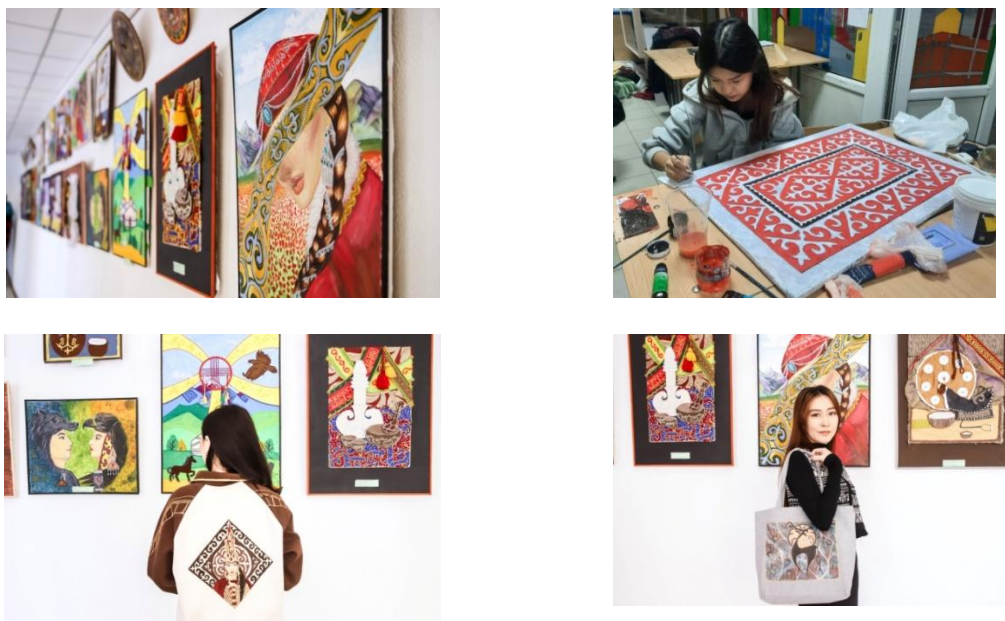


Рисунок 1 – Фото учебного процесса и с выставки «Наследие предков в современном искусстве». («Ата-баба мурасы заманау өерінде»). Руководитель – член Союза дизайнеров Республики Казахстан, PhD, ассоциированный профессор Карымсаков А.Ж., Торайгыров университет [8]

Совмещение традиций и современности через адаптацию в популярных форматах, таких как применение этнографических мотивов в модных и актуальных продуктах, будь то дизайн уличной одежды или элементы традиционных орнаментов в digital-art и использование этнических элементов в видеоиграх. Цифровые технологии могут позволить пользователям «примерять» этнические узоры на предметы. Международный контекст интеграции традиций в инновацию может выражаться в сравнительных проектах, таких как объединение этнических мотивов из разных культур в одном продукте (например, казахские орнаменты в сочетании со скандинавской символикой). Интеграция этих подходов поможет сделать процесс увлекательным, а сам этнографический материал — частью актуального молодежного дискурса.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило значимость историко-этнографического наследия как ресурса для обновления содержания дизайн-образования. Результаты работы позволяют сделать следующие выводы:

- традиционная культура может служить основой для разработки инновационных форм учебной проектной деятельности;
- включение этнографического материала в образовательные программы способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности будущих дизайнеров;
- практико-ориентированный подход с элементами интерпретации позволяет актуализировать культурное наследие в современных дизайнерских продуктах;
- предложенные темы учебных проектов демонстрируют потенциал интеграции традиций в процесс обучения с учетом требований современной визуальной и предметной среды.

Таким образом, использование историко-этнографического материала в дизайнерском образовании представляет собой эффективный способ формирования смысловой, художественной и культурной составляющей в подготовке специалистов нового поколения.

Заключение. Таким образом, представленная в статье система проектной деятельности позволяет расширить границы традиционного дизайн-образования за счёт интеграции историко-этнографического материала. Практическая направленность заданий, междисциплинарность подходов и актуальность тем позволяют формировать у студентов не только профессиональные компетенции, но и ответственное отношение к наследию, его

сохранению и актуализации в новых формах. Данный подход может быть использован как основа для создания инновационных образовательных моделей в художественно-дизайнерской подготовке.

Литература:

1. Выготский, Л.А. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1980. С. 218.
2. Бредихин, А.П. Модернизация высшего художественно педагогического образования: традиции и инновации // Психол. пед. поиск. 2014. № 1 (29). С. 76–88.
3. Nova, Nicolas. *Beyond Design Ethnography: How Designers Practice Ethnographic Research*. - Published by SHS (Berlin) & HEAD – Genève, 2014, p. 34-36– URL: https://www.academia.edu/16469761/Beyond_Design_Ethnography_How_Designers_Practice_Ethnographic_Research
4. Самуратова, Т. К. Традиции народного искусства в процессе обучения основам дизайна. // Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, 2022. 3 (140), 303-311. <https://rep.enu.kz/handle/enu/4285>
5. Абишева, С. И. Национально-региональный компонент в современном дизайн-образовании / Абишева С. И. // Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. – Рязанский государственный университет им. Есенина, 2014 № 2 (30) – С. 157-165.
6. Попов, М. Ю., Акулова, А. А. Межкультурный диалог как фактор развития общеевропейского гуманитарного пространства <http://www.teoria-practica.ru>
7. Алгазина, Н. В. Наследие материальной культуры предков как творческий источник в дизайн-проектировании. - Новосибирск, Изд. АНС «СибАК», Инновации в науке № 5 (54), –2016, С. 74-79 www.sibac.info
8. Наследие предков в современном искусстве. (Ата-баба мурасы заманау өнерінде). Выставка - <https://www.instagram.com/reel/DDcisbotAYm/?igsh=MjRtOXJ4MThvNHE3>
9. Чекмарева, Е. Н. Этнокультурное наследие как источник инноваций в образовательной деятельности по дизайну и декоративному искусству / Е. Н. Чекмарева, Т. В. Киселева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 1 (105). – С. 63–71.
10. Левашова, В. П. Этнодизайн: теоретико-методологические основы интеграции традиционного наследия в современную дизайн-практику / В. П. Левашова. – СПб.: Лань, 2023. – 248 с. – ISBN 978-5-8114-9387-4.

References:

1. Vygotski L.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* // M. *Pedagogika*, 1991. 480 p, P. 218.
2. Bredihin A.P. *Modernizacia vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovania: tradicii I innovacii* // *Modernizacia vysshego hudozhestvenno pedagogicheskogo obrazovania: tradicii i innovacii* // Riazan: Ryazan State University named after Yesenina, *Psychological and pedagogical search. Scientific and methodological journal*, 2014 № 1 (29) – p. 76-88.
3. Nova, Nicolas. *Beyond Design Ethnography: How Designers Practice Ethnographic Research*. - Published by SHS (Berlin) & HEAD – Genève, 2014, p. 34-36– URL: https://www.academia.edu/16469761/Beyond_Design_Ethnography_How_Designers_Practice_Ethnographic_Research
4. Samuratova, T. K. *Tradicii narodnogo iskusstva v processe obucheniya osnovam dizaina [Folk art traditions in the process of learning the basics of design]* // *Astana : Bulletin of the L. N. Gumilyov Eurasian National University*, 2022. 3 (140), 303-311. <https://rep.enu.kz/handle/enu/4285>
5. Abisheva, S. I. *Nacionalno-regionalnyi component v sovremennom dizain-obrazovanii [The national-regional component in modern design education]*. – Riazan: Ryazan State University named after Yesenina, *Psychological and pedagogical search. Scientific and methodological journal*, 2014 № 2 (30) – p. 157-165

6. Popov, M. U., Akulova, A. *Mezhculturalnyi A. Dialog kak faktor razvitiya obzheevropeiskogo gumanitarnogo prostranstva [Intercultural dialogue as a factor in the development of the Pan-European humanitarian space – URL: <http://www.teoria-practica.ru>*

7. Algazina N. V. *Nasledie materialnoi kultury predkov kak tvorcheskii istochnik v dizain-proektirovanii [The legacy of the material culture of the ancestors as a creative source in design design]. – Novosibirsk, Isd. ANS «SibAK», Innovacii v nauke info № 5 (54), 2016, С. 74-79. www.sibac.ru.*

8. *Ata baba murasy zamanai onerinde [Ancestral heritage in the contemporary art] <https://www.instagram.com/reel/DDcisbotAYm/?igsh=MjRtOXJ4MThvNHE3>*

9. Chekmareva, E. N. *Etnokul'turnoe nasledie kak istochnik innovatsiy v obrazovatel'noy deyatel'nosti po dizaynu i dekorativnomu iskusstvu / E. N. Chekmareva, T. V. Kiseleva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2022. – № 1 (105). – S. 63–71.*

10. Levashova, V. P. *Etnodizayn: teoretiko-metodologicheskie osnovy integratsii traditsionnogo naslediya v sovremennuyu dizayn-praktiku / V. P. Levashova. – SPb.: Lan', 2023. – 248 s. – ISBN 978-5-8114-9387-4.*

МРНТИ 14.35.03

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.83.2.006>

Отаров М.Т. 

НАО Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, преподаватель, член Союза художников РК, г. Уральск, Республика Казахстан, otarovmels@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ

Аннотация

Актуализация задач современного гуманитарного образования включает развитие живописными методами эстетического видения среди учащихся. В данном материале представлена уникальная техника, опирающаяся на визуальное ассоциирование, которая способствует формированию у обучающихся навыков анализа художественных творений, эстетического восприятия, творческого мышления и эмоционального осмысления. Важнейшими аспектами формирования эстетического видения считаются интеграция зрительного осмотра, индивидуального толкования и культурно-исторического фона.

В рамках образовательного исследования методика прошла тестирование в трех казахстанских средних учебных заведениях. В рамках исследования приняли участие 120 учащихся шестого класса, распределённые по группам контроля и эксперимента. В течение трех месяцев участники эксперимента изучали картины, применяя уникальные методы интерпретации: зрительные аналогии, эмоциональные реакции, диалоги о символике и палитре произведений. Информация собиралась посредством опросов, оценочных суждений специалистов, анкеты и личных записей учеников.

Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительный прогресс в области зрительного восприятия, обогащение словарного запаса по художественному описанию, усиление эмоционального резонанса и стабильную заинтересованность искусством. Методика продемонстрировала свою действенность по сравнению с традиционными подходами, стимулируя личное восприятие произведений искусства и обогащая эстетическое мышление учащихся.

Вывод авторов заключается в том, что живопись может и должна использоваться в школьной программе для развития эстетического видения у учащихся. Данную методику возможно адаптировать для широкого использования в образовательной сфере, учитывая национальные особенности и специфику цифрового образования.

Ключевые слова: визуальный анализ, художественное восприятие, эстетическое воспитание, школьное образование, ассоциативное мышление, методика обучения.

Отаров М.Т.

М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті КеАҚ, оқытушы, ҚР Суретшілер одағының мүшесі, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы, otarovmels@gmail.com

**СУРЕТ САЛУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨРКЕМДІК ҚАБЫЛДАУЫН
ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕМЕСІ**

Аңдатпа

Заманауи гуманитарлық білім беру міндеттерін өзектендіру оқушылар арасында эстетикалық көзқарастың көркем әдістерімен дамытуды қамтиды. Бұл материалда студенттердің көркем туындыларды талдау, эстетикалық қабылдау, шығармашылық ойлау және эмоционалды түсіну дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін визуалды байланысқа негізделген бірегей әдіс ұсынылған. Эстетикалық көзқарасты қалыптастырудың маңызды аспектілері визуалды тексеруді, жеке интерпретацияны және мәдени-тарихи фонды біріктіру болып саналады.

Білім беру зерттеуі аясында әдістеме қазақстандық үш орта оқу орнында тестілеуден өтті. Зерттеу барысында бақылау және эксперимент топтарына бөлінген 120 алтыншы сынып оқушылары қатысты. Үш ай ішінде экспериментке қатысушылар интерпретацияның ерекше әдістерін қолдана отырып, суреттерді зерттеді: визуалды ұқсастықтар, эмоционалды реакциялар, символизм мен шығармалар палитрасы туралы диалогтар. Ақпарат сауалнамалар, мамандардың бағалау пікірлері, сауалнамалар және оқушылардың жеке жазбалары арқылы жиналды.

Эксперименттік топтың оқушылары көрнекі қабылдау саласында айтарлықтай ілгерілеушілік, көркемдік сипаттама бойынша сөздік қорын байыту, эмоционалды резонансты күшейту және өнерге тұрақты қызығушылық танытты. Әдістеме дәстүрлі тәсілдермен салыстырғанда өзінің тиімділігін көрсетті, өнер туындыларын жеке қабылдауды ынталандырды және оқушылардың эстетикалық ойлауын байытты.

Авторлардың қорытындысы-кескіндеме оқушылардың эстетикалық көзқарасын дамыту үшін мектеп бағдарламасында қолданылуы мүмкін және қолданылуы керек. Бұл әдістемені цифрлық білім берудің ұлттық ерекшеліктері мен ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру саласында кеңінен қолдануға бейімдеуге болады.

Түйін сөздер: визуалды талдау, көркемдік қабылдау, эстетикалық тәрбие, мектептегі білім, ассоциативті ойлау, оқыту әдістемесі.

Otarov M.

M. Utemisov West Kazakhstan University, teacher, Member of the Union of Artists of the Republic of Kazakhstan, Oral, Kazakhstan, otarovmels@gmail.com

**THE METHODOLOGY OF THE FORMATION OF ARTISTIC PERCEPTION IN
SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PAINTING**

Annotation

Actualization of the tasks of modern humanities education includes the development of aesthetic vision among students using pictorial methods. This material presents a unique technique based on visual association, which contributes to the formation of students' skills in analyzing artistic creations, aesthetic perception, creative thinking and emotional comprehension. The most important aspects of aesthetic vision formation are the integration of visual inspection, individual interpretation, and cultural and historical background.

As part of the educational research, the methodology was tested in three Kazakhstani secondary educational institutions. The study involved 120 sixth grade students, divided into control and experimental groups. For three months, the participants studied the paintings using unique methods

of interpretation: visual analogies, emotional reactions, dialogues about the symbolism and palette of the works. Information was collected through surveys, evaluative judgments of specialists, questionnaires and personal notes of students.

The students of the experimental group demonstrated significant progress in the field of visual perception, the enrichment of vocabulary in artistic description, increased emotional resonance and a stable interest in art. The technique has demonstrated its effectiveness in comparison with traditional approaches, stimulating personal perception of works of art and enriching the aesthetic thinking of students.

The authors conclude that painting can and should be used in the school curriculum to develop students' aesthetic vision. This methodology can be adapted for widespread use in the educational field, considering national peculiarities and the specifics of digital education.

Keywords: visual analysis, artistic perception, aesthetic education, school education, associative thinking, teaching methods.

Введение. В современной казахстанской системе художественного образования перед учителями стоит задача — помимо обучения основам рисования и живописи, стимулировать развитие у учащихся эстетического восприятия, способности к ассоциации и навыков аналитического видения. Эстетическое восприятие трактуется как умение улавливать гармонию, символические значения и эмоциональные оттенки в художественных творениях. Ассоциативная способность мышления позволяет учащимся перемещаться от зрительных представлений к скрытым концепциям и чувствам, тогда как умения по анализу изображений способствуют формированию восприятия структуры произведения через цветовую гамму, контуры и сюжетные элементы.

Хотя Государственный обязательный стандарт предусматривает развитие эстетического воспитания (ГОСО, 2022), результаты диагностики указывают на сохранение низкому уровню художественного восприятия среди большинства старшеклассников; исследования показали, что в группах от 5 до 8 классов этот показатель достигает 40–70% учеников. Это указывает на низкую производительность классических подходов, фокусирующихся на механическом воспроизведении и подражании образцам.

В международных образовательных практиках акцент делается на стимулирование творческого восприятия у учащихся посредством активного участия в анализе художественных произведений. Например, подход "метафорической образности" предполагает анализ произведения искусства посредством его связей с природными явлениями, литературными мотивами или эмоциональными состояниями, стимулирующий глубокое восприятие красоты (методика Вальдорфа). В странах Европейского союза и Соединенных Штатов аналогичная методика применяется в рамках образовательных программ по эстетическому развитию [3], когда картина трактуется как взаимодействие между творцом и наблюдателем посредством зрительных символов.

Актуальной задачей в Казахстане считается сочетание традиционных художественных ценностей с уникальными элементами национальной культуры. Коллекция произведений мастеров искусства от XIX до XX веков в музее Кастеева играет важную роль в развитии эстетических предпочтений под должным руководством специалистов. Необходимо не просто познакомить учащихся с красотой национальной культуры, но также стимулировать их навыки критического осмысления этого явления.

Современные методики включают анализ художественных работ через рассмотрение их композиционной структуры, палитры цветов, эмоционального воздействия и культурного фона. При анализе произведения художника Э.К. Кудайбердыулы акцент делается на способе передачи через художественные образы элементов мифопоэтического сознания и национальных знаков.

Исследования за рубежом акцентируют значение систематического изучения произведений искусства для формирования зрительных и интеллектуальных способностей [8]. Визуальное искусство планеты способствует развитию не только эстетического восприятия,

но и творческого потенциала. В рамках арт-методов педагогики рисование применяется для улучшения эмоциональной стабильности, развития способности к сопереживанию и проявления индивидуальности через зрительные образы.

Исследование направлено на разработку и тестирование подхода, способствующего развитию эстетического видения среди учащихся через живопись, объединяя традиции художественной культуры Казахстана с зарубежными образовательными методиками. Основные задачи:

– Определите соотношение между зрительным восприятием и образным мышлением в занятиях по рисованию.

– Создайте комплекс методов преподавания анализа цветовой гаммы, композиционного построения и передачи эмоционального воздействия.

– Проводить апробацию предложенной стратегии в действительных учебных заведениях Казахстана и сопоставлять полученные данные с результатами традиционного метода обучения.

– Определить действенность через применение аналитических и оценочных методов анализа эстетической реакции.

В контексте образовательных исследований наш подход основывается на принципах образно-художественного мышления, зрительной культуры и аналитического восприятия образов, обеспечивая его применимость в различных научных сферах. Статья в Казахстане впервые применяет непререкаемую межкультурную методику, направляющую разработку учебных курсов по живописи, акцентирующих анализ картин через визуальные стратегии, аргументистические принципы и национальные аспекты в школьной программе.

Методы. Педагоги провели исследование по оценке влияния живописной техники на развитие эстетического видения среди учащихся, применив методику сравнения контрольных и экспериментальных групп. Проект был реализован в рамках трех казанских средних учебных заведений (Алматы, Семей, Костанай) с усиленными программами по изобразительному искусству.

В рамках исследования участвовали 120 учеников шестого класса возрастом от одиннадцати до двенадцати лет. Ученики случайно разделены на два равных класса: первый включал 60 человек, изучающих живопись через инновационную технику зрительного сопоставления, второй также состоял из 60 учеников, обучающихся традиционному школьному курсу. Педагоги, имеющие высшее образование по специальности «художественное воспитание» и опыт преподавания от пяти лет, осуществляли проведение всех занятий.

Основополагающая концепция автора строилась вокруг трех основных элементов:

Ученики изучали литературное произведение, начиная с выявления собственных чувств и связанных мыслей до проведения структурного анализа.

Использование техники "интервью по картинке" включало обсуждение учащихся вопросов о замысле художника, сюжете произведения и его колорите.

Параллельное рассмотрение исторических и культурных аспектов сочетается со стилистическим анализом в процессе контекстуальной визуализации.

В рамках проекта осуществлялись встречи раз в семь дней общей длительностью от 40 до 45 минут на протяжении трех месяцев. На каждом уроке студенты изучали одно живописное произведение (из национального или международного культурного достояния), анализируя его через этапы восприятия: определение видимого, переживание эмоций, угадывание намерений автора и выявление скрытых символов и образов. Основной акцент был сделан на взаимодействие между образами полотна и индивидуальным пониманием ученика [1; 6].

В процессе анализа результатов методика оценивалась посредством использования как числовых показателей, так и описательных методов. Созданы три модуля диагностики:

В рамках задания по анализу изображений (состоящего из десяти вопросов) ученикам необходимо было изучить фрагменты знаменитых полотен и определить наиболее верную

характеристику их структуры, градации цвета и стилевых особенностей среди представленных опций.

Экспертные оценки художественных восприятий (в диапазоне от нуля до десяти), проведенные независимыми преподавателями учебных заведений искусства, фокусировались на письменных и устные ответы учеников во время анализа художественных работ, учитывая такие аспекты, как глубина толкования, эмоциональность и контекстуальное понимание.

Методика оценки эстетических предпочтений (модифицированная версия тестов Торренса по творческому мышлению) состояла из вопросов открытого типа, касающихся восприятия учащихся живописью, их интереса к картинам, склонности к обсуждениям произведений искусства и ощущения связи с представленными образами.

Статистический анализ полученных данных был выполнен с помощью программного обеспечения SPSS версии 26.0. Независимые t-тесты использовались для сравнения показателей контрольной и экспериментальной групп, тогда как парные t-тесты помогали анализировать изменения внутри каждой группы до и после прохождения курса. Критерий статистической значимости был определен как $p < 0.05$. Анализ коэффициента эффекта по методике Когена дал средний показатель 0.71, соответствующий значительному образовательному воздействию [4].

Анализ качественной информации проводился через применение метода тематической категоризации [2]: материалы опросов и ученические сочинения распределялись по группам, включая такие аспекты, как эмоциональное восприятие, образное представление, фокусировка на визуальных элементах и историческое понимание. Коэффициент конкордации по Кендаллу межэкспертной оценки составил 0.87.

В ходе исследования строго соблюдались этические стандарты: получение письменных разрешений от родителей и учеников, координация действий со школьными руководством и обеспечение конфиденциальности информации. Аудио- и фотофиксация всех занятий позволяла впоследствии проводить их детальный анализ.

Возможность применения данной методики доступна для школ, включающих уроки изобразительного искусства в свои учебные планы, будь то основные или дополнительные программы. Педагогические методы обладают универсальным характером и способны соответствовать различным культурным особенностям, начиная от европейских живописных стилей и заканчивая традициями Казахстана.

Результаты. Эксперимент подтверждает значительное улучшение художественного восприятия учащихся благодаря разработанной методике. В ходе 12-недельного наблюдения за показателями до и после применения метода выявлены существенные расхождения между результатами опытной группы и контрольной по ключевым характеристикам.

В первую очередь, данные о тестировании зрительного восприятия претерпели корректировку. До старта обучения средние оценки в обеих группах составляли примерно одно значение – 5.2 у участников контроля и 5.3 среди испытуемых (максимум 10 баллов). В контрольной группе после обучения отмечено небольшое повышение показателя (до 5.9), в то время как у участников эксперимента он достиг уровня 7.8. Это указывает на рост умений школьников выявлять структурные компоненты, распознавать художественные направления, оценивать палитры и сюжеты произведений.

Таблица 1 – Средние баллы по тесту на визуальный анализ (до/после курса)

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	5.2	5.9
Экспериментальная (n=60)	5.3	7.8

Анализ данных подтвердил значительную разницу между сравниваемыми группами после прохождения программы ($p < 0.01$), при этом размер эффекта, оцененный по методике Коэна, составил 0.72, свидетельствуя о значительном образовательном воздействии [4].

В сфере эстетического восприятия зафиксированы существенные трансформации. В ходе анализа письменной и устной аналитической деятельности учеников средняя оценка в опытной группе возросла от 4.8 до 8.3, в отличие от контрольной группы, где она увеличилась лишь с 4.7 до 5.8. В оценках специалистов выделялись у учеников четкость формулировок, насыщенность эмоционального восприятия и способность акцентировать ключевые художественные мотивы.

Таблица 2 – Средние баллы, по экспертной оценке, художественного восприятия

Группа	До курса	После курса
Контрольная (n=60)	4.7	5.8
Экспериментальная (n=60)	4.8	8.3

Основной акцент был сделан также на улучшение качества помимо учета числовых данных. Анализ тематических анкеты и письменные ответы учеников показали рост лексического разнообразия в описаниях, повышение использования метафор и усиленную вовлеченность в эмоциональный символический аспект текста. Так, например, участники опытной группы характеризовали палитру цветов фразами вроде "переживание рассвета" или "эмоциональное состояние героя", между тем в группе сравнения преобладали определения в стиле "интенсивно", "темновато", "привлекательно".

Концепция эстетического воспитания, предложенная Эллиотом Айснером [6], находит отражение в корректировке языка и ментальных процессов, подчеркивая тесную связь между обогащением художественных восприятий и развитием выразительных средств мысли.

Анализ ответов на анкеты по эстетическому восприятию вызвал особый интерес. До проведения исследования примерно треть участников из каждой группы указали, что искусство живописи кажется им либо непостижимым, либо совершенно непривлекательным. В рамках эксперимента среди участников количество подобных реакций снизилось до 8%, тогда как процент учащихся, ощущающих вдохновение, любопытство или сильные эмоции от просмотра произведения искусства, увеличился с 21% до 63%. В экспериментальной выборке подобные сдвиги оказались малыми (не превышая 10%).

Таблица 3 – Эмоциональный отклик на живопись (доля учеников, в %)

Оценка	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Положительный отклик (до)	22%	21%
Положительный отклик (после)	32%	63%
Нейтральный/отрицательный (до)	78%	79%
Нейтральный/отрицательный (после)	68%	37%

Педагоги отметили увеличение вовлеченности учеников и их заинтересованность во время занятий, подкрепленные как эмпирическими фактами, так и мнениями специалистов о действенности подхода. Педагоги отметили рост интереса учащихся к художникам, стремление находить сходства искусства с личными историями и высказывать индивидуальные трактовки.

Эти данные совпадают с международными исследованиями о продуктивности подхода взаимодействия через диалог и зрительное восприятие произведения для усиления понимания и восприятия образов [9; 8]. Freedman подчеркивает, что развитие эстетического восприятия достигает пика эффективности, если учащийся превращается в активного толкователя, вместо того чтобы оставаться просто наблюдателем [7].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что примененный подход, основанный на анализе живописных произведений через зрительно-ассоциативный

метод, стимулирует развитие у учащихся не только навыков восприятия искусства, но также обогащает их воображение, эстетическое восприятие и эмоциональную восприимчивость. Эти характеристики непосредственно влияют на развитие художественного вкуса и творческой индивидуальности, полностью совпадая с целями современной образовательной программы по гуманитарным наукам.

Обсуждение. Анализ данных школьного проекта демонстрирует, что систематическое стимулирование изобразительного творчества через живопись существенно влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся. Использование оригинальной техники, опирающейся на зрительно-ассоциативный подход, способствовало повышению навыков восприятия изображений и обогащению эмоционального лексикона учеников, что критически значимо в эпоху усиления визуальных нагрузок в образовательном пространстве.

Исследование подтвердило действенность подхода, объединяющего аспекты зрительного восприятия и образного мышления, став одним из его главных результатов. Eisner подчеркивает, что визуальное исследование выходит за рамки простого описания увиденного, ставя акцент на развитие умений интерпретировать, сравнивать и распознавать художественные цели создателя произведения [6]. В ходе этого исследования студенты смогли не просто определить оттенок или сочетание цветов, но также аргументировать выбор художника конкретной гаммы, его стремление создать определенный эмоциональный отклик и выявить задействованные культурные символы и мотивы в работе.

Визуальный анализ заметно улучшился, выразившееся в повышении оценок тестов и обогащении описаний ученических работ образами, метафорами и культурными параллелями. Эти характеристики свидетельствуют о переходе от поверхностного понимания к глубокому осмыслению, отражающему уровень "интерпретационного мышления", который был изучен в работах Freedman, превращая ученика из пассивного наблюдателя в активного коммуникатора в процессе зрительного взаимодействия [7].

Нейропсихологические данные подтверждают важность роста способности воспринимать искусство. Исследование Зеки демонстрирует, что созерцание картин стимулирует участки головного мозга, связанные с эмоциональной реакцией и пространственным восприятием [11]. Таким образом, регулярное взаимодействие с визуальными представлениями способствует укреплению культурного восприятия и развитию пространственного мышления, полезного также в различных научных областях.

В Казахстане образование в области искусств традиционно акцентировало внимание на воспроизведении через механические приемы, отдельный анализ и следование установленным образцам. Часто у студентов отсутствует индивидуальное восприятие художественного произведения. В нынешние времена акцент всё больше делается на оригинальность мышления, личностные впечатления и эмоциональное вовлечение. Концепция "компетенции восприятия образов", включающая умение анализировать, оценивать и размышлять над визуальными посланиями, активно обсуждается в глобальной образовательной практике [9].

Международные исследования находят подтверждение в наших данных. Исследование Messina и др. опубликованное в 2013 году, демонстрирует влияние визуальных методик на стимулирование творческого подхода, саморефлексии и интеграцию знаний из разных областей [8]. Участь работать с изобразительным искусством, студенты развивают умение связывать исторические события, литературные произведения, личный опыт и художественные образы, тем самым повышая эффективность образовательного процесса. В контексте объединения искусства и гуманитарных наук данные выводы приобретают особую значимость.

Высказывания учеников, результаты опросов и их записи свидетельствуют о значительном увеличении осознанной заинтересованности искусством и трансформации их чувств по отношению к живописи. Студенты начали рассматривать полотна как мир эмоций, концепций и знаков, отказываясь от их трактовки лишь как учебного материала для экзаменов.

С этой позиции формирование стабильного увлечения искусством играет ключевую роль в формировании культурного и личного самосознания [5].

Эмоциональное созревание студентов оказалось одним из ключевых элементов данного изучения. Анализ заполненных анкеты выявил значительный рост числа учащихся, положительно реагирующих на взаимодействие с произведениями искусства. Согласно исследованиям [10], искусство оказывает регулирующее и лечебное воздействие, особенно у молодежи. Обсуждение чувств, связей и воспоминаний через призму зрительных образов во время учебной практики способствует формированию пространства для глубокой эмоциональной самооценки, способствующей всестороннему личностному росту.

Значение полученных данных особенно важно в рамках особенностей культуры Казахстана. Эстетическая и культурная идентичность школьников вполне способна основываться на национальном искусстве, отраженном в полотнах художников Казахстана. Без применения методов анализа и диалога понимание остается лишь формальным. Возможность адаптации данной методики к национальному материалу, такому как произведения А. Кастеева, Г. Исмаиловой, К. Тельжановой и др., требует тщательной образовательной обработки благодаря их значительному визуальному и семантическому значению.

В рамках данного проекта необходимо упомянуть о возрасте участников (только 6 классов) и непродолжительности эксперимента (всего 12 недель). Чтобы сделать выводы более надежными, следует проводить исследования долгосрочного характера и адаптировать методику для применения среди различных возрастных категорий, вплоть до учащихся старших классов. Исследование различий восприятия изобразительного искусства между полами, равно как и воздействие методик на обучающихся разного уровня зрительной и интеллектуальной подготовленности, выглядит многообещающим направлением.

Следующим этапом исследований рекомендуется рассмотреть:

- Интегрировать подход в виртуальное пространство (применение интерактивных ресурсов, дополненной реальности и виртуальной визуализации, мультимедиа-контента)
- Включение аспектов междисциплинарной работы (соединение с литературными источниками, историческими знаниями, развитием эмоционального восприятия) является необходимым.
- Создание средств самопроверки обучающихся во время зрительного разбора.

Таким образом, анализ показывает эффективность методики визуального сопоставления картин в формировании у учащихся искусства восприятия, стимулировании эстетического мышления и повышении чувствительности. Это позволяет глубоко погружаться в искусство, обогащая культурную восприимчивость и формируя уважительное отношение к визуальным проявлениям действительности. В эпоху изменений в образовательной сфере и роста значимости визуальных аспектов культуры данная стратегия способна послужить фундаментом для обогащения школьной художественной практики и стимулирования творческого потенциала учащихся.

Заключение. Исследование подтверждает возможность использования методики визуального сопоставления художественных произведений для эффективного развития эстетического восприятия среди учащихся. Основной вклад данной разработки состоит в объединении элементов познавательного и эмоционального восприятия, слитых воедино в единую образовательную методику, адаптированную для использования в школьном курсе изобразительных искусств. В противовес традиционным стратегиям, сосредоточенным главным образом на технических умениях, новая техника подчеркивает важность личного восприятия художественных образов и развития зрительной восприимчивости как фундамента творческого мышления.

Результаты исследования демонстрируют важность выполненной работы через показатели как объективные, так и субъективные. Статистические данные о повышении умений анализировать картины визуально, улучшении письменной и устной интерпретации живописных работ и изменении восприятия учащимися искусства свидетельствуют о том, что предложенная методология способствует не просто созерцанию картин, но их глубокому

осмыслению как культурного наследия, наполненного разнообразными значениями, чувствами и аллегориями. В современном образовательном пространстве, где преобладает зрительная информация, критически необходимо её дополнять аналитической интерпретацией.

В условиях перехода школы к гуманистическому подходу особое значение обретает стимулирование живописного творчества учащихся для развития их эстетического видения. Эстетическое развитие учащихся невозможно ограничить лишь дополнительными занятиями или разовыми инициативами. Образовательный процесс нуждается в такой компоненте, которая способствует развитию всесторонней личности, обладающей эмпатией, аналитическим мышлением и способностью к культурному осмыслению. Представленный подход предоставляет средства для достижения данной задачи.

Исследование сосредоточилось преимущественно на аспекте культурного фона. Интеграция элементов художественного наследия Казахстана с международными образовательными подходами сформировала основу для развития самобытности учеников посредством искусства. Такой метод, объединяющий национальные особенности с универсальным опытом, полностью укладывается в рамки современных идей о многоукладной образовательной системе и культурном слиянии. Творения казанских мастеров кисти наравне с международными живописными произведениями служат мостами меж разными возрастными, традиционными и индивидами, если студенты способны осознанно их воспринимать и анализировать.

Потенциал дальнейшего развития и практического применения данной техники весьма обширный. Сначала методику стоит испытать среди учащихся различных ступеней образования – от младших классов до выпускных курсов. Такой подход даст возможность наблюдать за развитием художественного восприятия во времени и определить самые продуктивные методы обучения на разных стадиях процесса. Интересным направлением является использование современных технологий визуализации, таких как мультимедиа контент, виртуальные экспозиции и интерактивные ресурсы, способные значительно повысить активность и заинтересованность студентов, особенно в формате онлайн или комбинированного образования.

В дальнейшем возможно создание методических материалов для преподавателей рисования, включающих описание задач, методики разбора картин, способы взаимодействия с учениками и параметры оценивания прогресса их эстетического восприятия. Создание комплексного диагностического набора, состоящего из разнообразных тестов, шкал оценки поведения, самопроверок и анализируемых творческих работ учеников, также выглядит многообещающе.

В отдаленной перспективе данная стратегия способна трансформироваться для использования в комплексных учебных инициативах, охватывающих такие области, как изобразительное творчество, словесное наследие, историческое знание, моральные ценности и изучение культуры. Этот метод поможет студентам более полно воспринимать изобразительное творчество и рассматривать его как элемент культурного наследия человечества, отражая через него многогранность взглядов, эмоций и убеждений различных цивилизаций и времен.

В итоге стоит признать, что подход к формированию художественных восприятий через живопись соответствует современным образовательным стандартам, стимулирует развитие аналитического и эстетического мышления, а также воспитывает у учащихся эмоциональность и осведомленность о культуре. Её возможности позволяют интегрировать её в широкую школьную программу в качестве средства развития творческой, культурной восприимчивости и визуальной компетентности учащихся.

Литература:

1. Арнхейм Р. (1974). *Искусство и визуальное восприятие: психология творческого взгляда*. Издательство Калифорнийского университета.

2. Браун В., Кларк В. (2006). Использование тематического анализа в психологии. *Качественные исследования в психологии*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
3. Брускиа К. Э. (1987). *Импровизационные модели музыкальной терапии*. Издательство Чарльза К. Томаса.
4. Коэн Дж. (1988). *Статистический анализ эффективности для поведенческих наук (2-е изд.)*. Ассоциация Лоуренса Эрлбаума.
5. Данкам, П. (2004). Визуальная культура - это не только визуальное: мультимедиа, мультимодальность и значение. *Исследования в области художественного образования*, 45 (3), 252-264. <https://doi.org/10.3102/00346543074001069>
6. Эйснер, Э. У. (2002). *Искусство и созидание разума*. Издательство Йельского университета.
7. Фридман, К. (2003). *Преподавание визуальной культуры: учебная программа, эстетика и социальная жизнь искусства*. *Исследования в области художественного образования*, 44 (3), 234-252. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.10791384>
8. Мессина Р., Галлуццо Г. и Кавиччи А. (2013). Учимся видеть: визуальная грамотность через художественное образование. *Procedia - Социальные и поведенческие науки*, 93, 1085-1090. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.314>
9. Тишман С. и Палмер П. (2006). "Искусное мышление: более эффективное мышление и обучение с помощью искусства". Гарвардский проект "Ноль".
10. Уиннер Э. (2013). *Как работает искусство: психологическое исследование*. Издательство Оксфордского университета. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199360949.001.0001>
11. Зеки, С. (1999). *Внутреннее видение: исследование искусства и мозга*. Издательство Оксфордского университета. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198505198.001.0001>

References:

1. Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
3. Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Charles C Thomas Publisher.
4. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
5. Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.3102/00346543074001069>
6. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
7. Freedman, K. (2003). Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art. *Studies in Art Education*, 44(3), 234–252. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.10791384>
8. Messina, R., Galluzzo, G., & Cavicchi, A. (2013). Learning to see: Visual literacy through art education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1085–1090. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.314>
9. Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art*. Harvard Project Zero.
10. Winner, E. (2013). *How art works: A psychological exploration*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199360949.001.0001>
11. Zeki, S. (1999). *Inner vision: An exploration of art and the brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198505198.001.0001>

АВТОРЛАР ЖӨНІНДЕ МӘЛІМЕТ

Рахметов Т.Б. – Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Музыкалық білім және Хореография» кафедрасының 2 курс докторанты, «Өнер» факультеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: takhaui85@mail.ru

Момбек Ә.Ә. – Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

Мұханова Ә.М. - «Бәбек» колледжі, оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: asel_surem@mail.ru

Сенгүл Ш. - Ақдеңіз университеті, Бейнелеу өнері факультеті, Музыка кафедрасы, Анталья қ., Түркия, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

Какимова Л.Ш. - Абай ат. ҚазҰПУ, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Музыкалық білім және хореография» кафедрасының профессор м.а., Өнер факультеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: laura_kakim@mail.ru

Өтеміс Б.А. - Абай ат. ҚазҰПУ, өнертану ғылымдарының магистрі, оқытушы, «Музыкалық білім және хореография» кафедрасы, Өнер факультеті, Алматы қ., Қазақстан

Джанаев М.Б. - Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, КСРО және Қазақстан Республикасы Суретшілер Одағының мүшесі, Алматы, Қазақстан, e-mail: miyat53@mail.ru

Абдрахманов М.Т. - Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Көркем білім беру» кафедрасы, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: marat_1964@mail.ru

Абишева С.И. – Торайғыров университет, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: sabishevakz@gmail.com

Таниева Ж.К. – Торайғыров университет, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

Карымсаков А.Ж. – Торайғыров университет, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

Оспанов Б.Е. – Астана Халықаралық университеті, Астана, Қазақстан Республикасы

Отаров М.Т. – М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті КеАҚ, оқытушы, ҚР Суретшілер одағының мүшесі, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы, otarovmels@gmail.com

СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ

Рахметов Т.Б. - Казахский национальный педагогический университет имени Абая, докторант 2 курса кафедры «Музыкального образования и хореографии», факультет Искусств, Алматы, Казахстан, e-mail: takhaui85@mail.ru

Момбек А.А. - Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, доцент, г. Алматы, Казахстан, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

Мұханова А.М. - Колледж «Бөбек», преподаватель, г. Алматы, Казахстан, e-mail: asel_surem@mail.ru

Сенгул Ч. - Акдениз Университет, факультет изобразительных искусств, кафедра музыки г. Анталья, Турция, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

Какимова Л.Ш. - КазНПУ им.Абая, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры «Музыкальное образование и хореография», факультет Искусств, г.Алматы, Казахстан, e-mail: laura_kakim@mail.ru

Отемис Б.А. – КазНПУ им.Абая, магистр искусствоведческих наук, преподаватель, кафедра «Музыкальное образование и хореография», факультет искусств, г.Алматы, Казахстан

Джанаев М.Б. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, член Союза художников СССР и Республики Казахстан, Алматы, Казахстан, e-mail: miyat53@mail.ru

Абдрахманов М.Т. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кафедра "Художественное образование", старший преподаватель, г. Алматы, Казахстан, e-mail: marat_1964@mail.ru

Абишева С.И. - Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан, e-mail: sabishevakz@gmail.com

Таниева Ж.К. - Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

Карымсаков А.Ж. - Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

Оспанов Б.Е. - Международный университет Астаны, Астана, Республика Казахстан

Отаров М.Т. – НАО Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, преподаватель, член Союза художников РК, г. Уральск, Республика Казахстан, otarovmels@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Rakhmetov T. - Abai kazakh national pedagogical university, 2nd year doctoral student of the Department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, Almaty, Kazakhstan, e-mail: takhau85@mail.ru

Mombek A. - Abai kazakh national pedagogical university, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Almaty, Kazakhstan, e-mail: aliya_mombek@mail.ru

Mukhanova A. - [Bobek college](#), teacher, Almaty, Kazakhstan, e-mail: asel_surem@mail.ru

Şengül C. - Akdeniz University, Faculty of Fine Arts, Department of Music, Antalya, Türkiye, e-mail: csengul@akdeniz.edu.tr

Kakimova L. - Abai kazakh national pedagogical university, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, Almaty, Kazakhstan, e-mail: laura_kakim@mail.ru

Otemis B. - Abai Kazakh national pedagogical university, Master of Arts, lecturer, department of Music Education and Choreography, Faculty of Arts, Almaty, Kazakhstan

Dzhanaev M. – Abai Kazakh National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Member of the Union of Artists of the USSR and Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan, e-mail: miyat53@mail.ru

Abdrakhmanov M.T. – Abai kazakh national pedagogical university, Department of "Art Education", Senior Lecturer, Almaty, Kazakhstan, e-mail: marat_1964@mail.ru

Abisheva S. - Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan, e-mail: sabishevakz@gmail.com

Tanieva Zh. - Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

Karymsakov A. - Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

Ospanov B. - Astana International University, Astana, Republic of Kazakhstan

Otarov M. – M. Utemisov West Kazakhstan University, teacher, Member of the Union of Artists of the Republic of Kazakhstan, Oral, Kazakhstan, otarovmels@gmail.com

**ҰСЫНЫСТАР ҮШІН
ДЛЯ ЗАМЕТОК**
