

ISSN (ONLINE) 3005-6381

ISSN (PRINT) 3005-6373



АБАЙ АТЫНДАҒЫ
ҚАЗҰПУ ХАБАРШЫСЫ

**КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ:
ӨНЕР, ТЕОРИЯСЫ, ӘДІСТЕМЕСІ**

СЕРИЯСЫ



ХУДОЖЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: ИСКУССТВО –
ТЕОРИЯ – МЕТОДИКА

ВЕСТНИК КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ

ART EDUCATION: ART –
THEORY – METHODS

BULLETIN OF ABAI KAZNPU

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»

№3 (84), 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»

№3 (84), 2025

Алматы, 2025

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ
«Көркемөнерден білім беру:
өнер – теориясы – әдістемесі» сериясы
№3 (84), 2025

2001 ж. бастап шығады.
Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір

Бас редактор – PhD, Байғұтов К.А.

Бас редактордың орынбасары және
жауапты хатшы – Куздеубаев А. Ж.

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;
Небесаева Ж. О. – Ph.D.,
қауымдастырылған профессор;
Тәнірберген М.Ж. – п.ғ.д., профессор;
Ақбаева Ш.А. – п.ғ.к., доцент;
Ибрагимов А.И. – п.ғ.к., аға оқытушы;
Шайғозова 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.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2025

Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың
8-де тіркелген №10099-Ж

Басуға 29.09.2025. қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 8,6 е.б.т.
Тапсырыс 573

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13. Абай атындағы
ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық
университетінің «Ұлағат» баспасы

МАЗМУНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ART EDUCATION

Әлжанов Ғ.М. Дифференцированное обучение в академическом рисунке как способ преодоления стагнации в художественном образовании..... 7

Әлжанов Ғ.М. Академиялық суреттегі сараланған оқыту көркемдік білім берудегі тоқырауды жеңу тәсілі ретінде

Alzhanov G. Differentiated academic drawing training as a way to overcome stagnation in art education

Иманбакиев Е.А., Шажабаетова Ж. А., Ufuk Özkubat. Мультимодальды келістер арқылы студенттердің классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылығын өзектендіру..... 25

Иманбакиев Е.А., Шажабаетова Ж. А., Ufuk Özkubat. Актуализация интереса студентов к классическому и народному искусству посредством мультимодальных соглашений

Imanbakiyev E., Shazhabaeva Zh., Ufuk Özkubat. Updating students' interest in classical and folk art through multimodal agreements

Оханова Ы. Н., Боданов С.Б. Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттілігін АРТ-технологиялар арқылы дамыту..... 38

Оханова Ы. Н., Боданов С.Б. Развитие профессиональных компетенций будущих социальных педагогов через АРТ-технологии

Bodan S., Ohanova Y. Development of professional competencies of future social educators through art technology

Sultanova S., Abdullayeva Zemfira Kalpali. Formation of ecological culture of student's elementary school students in the process of studying folk music..... 52

Султанова С.Б., Abdullayeva Zemfira Kalpali. Оқу процесінде бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін халық музыкасы негізінде қалыптастыру

Султанова С.Б., Abdullayeva Zemfira Kalpali. Формирование экологической культуры учащихся начальных классов в процессе изучения народной музыки

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Художественное образование:
искусство – теория – методика»
№3 (84), 2025

Выходит, с 2001 года.

Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор - PhD, Байгутов К.А

Зам. главного редактора и ответ.
секретарь – Куздуебаев А.Ж.

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;

Танирбергенов 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;

Муратаев 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.

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2024

Зарегистрировано Министерстве
культуры и информации Республики
Казахстан

8 мая 2009 г. №10099-Ж

Подписано в печать 29.09.2025.

Формат 60x841 /8. Объем 8,6 уч.-изд.л.

Заказ 573

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

Aidarbekova A., Lachin Khalid Hasanova. Formation of the basis of the singing culture of middle school students in music lessons..... 64
Айдарбекова А.С., Lachin Khalid Hasanova. Музыка сабағында орта мектеп оқушыларының әншілік мәдениетінің негізін қалыптастыру
Айдарбекова А.С., Lachin Khalid Hasanova. Формирование основ певческой культуры учащихся средней школы на уроках музыки

Абдирасилов М. Интеграция традиционного рисунка и живописи в современные цифровые практики: возможности и барьеры..... 77

Абдирасилов М. Дәстүрлі сурет пен кескіндемені заманауи цифрлық тәжірибеге біріктіру: мүмкіндіктер мен кедергілер

Abdirassilov M. Integration of traditional drawing and painting into modern digital practices: opportunities and barriers

Авторлар жөнінде мәлімет..... 92

Сведение об авторах..... 93

Information about the author..... 94

**Abai Kazakh National Pedagogical
University**

BULLETIN
A series of
«Art education: art – theory – methods»
№3 (84), 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)
Nekhyvadovich 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 29.09.2025.
Format 60x84 1/8. Book paper. 8,6
Order 573

050010, 13 Dostyk ave,
Almaty, KazNPU, Abai Publisher "Ulagat"

Abai Kazakh National Pedagogical University

КӨРКЕМӨНЕРДЕН БІЛІМ БЕРУ
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ART EDUCATION

МРНТИ 14.35.09

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

Альжанов Г.М. 

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

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

Аннотация

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

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

Альжанов Г.М.

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, PhD, Атырау қаласы, Қазақстан Республикасы, e-mail: alzhanov82@gmail.com

АКАДЕМИЯЛЫҚ СУРЕТТЕГІ САРАЛАНҒАН ОҚЫТУ КӨРКЕМДІК БІЛІМ БЕРУДЕГІ ТОҚЫРАУДЫ ЖЕҢУ ТӘСІЛІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

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

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

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

Alzhanov G.

Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Master of arts, Republic of Kazakhstan, Atyrau, e-mail: alzhanov82@gmail.com

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Разграничение проводилось согласно четырем критериям:

-Разнообразие тематики и уровней сложности заданий по анализу данных;

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

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

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

5. Проверочный модуль (пятнадцатая декада).

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

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

-Анализ данных относительно начального этапа испытаний.

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

-Соблюдение соотношений элементов и архитектоники композиции;

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

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

-Сдача документации и значимость предметов;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 1 – Динамика качества академического рисунка в контрольной и экспериментальной группах (M_ySD, 10-балльная шкала)

Критерий	КГ предтест	КГ посттест	ЭГ предтест	ЭГ посттест
1. Пропорции и конструктивность	5,8 \bar{y} 0,9	6,4 \bar{y} 0,8	5,7 \bar{y} 0,9	7,3 \bar{y} 0,7
2. Пространственное решение	5,6 \bar{y} 0,8	6,2 \bar{y} 0,8	5,5 \bar{y} 0,9	7,2 \bar{y} 0,7
3. Тональная целостность	5,4 \bar{y} 0,8	6,1 \bar{y} 0,7	5,3 \bar{y} 0,8	7,1 \bar{y} 0,7
4. Передача фактуры и материала	5,2 \bar{y} 0,9	6,0 \bar{y} 0,8	5,1 \bar{y} 0,8	7,0 \bar{y} 0,7
5. Художественная выразительность	5,3 \bar{y} 0,9	6,1 \bar{y} 0,8	5,2 \bar{y} 0,9	7,2 \bar{y} 0,8

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

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

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

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

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

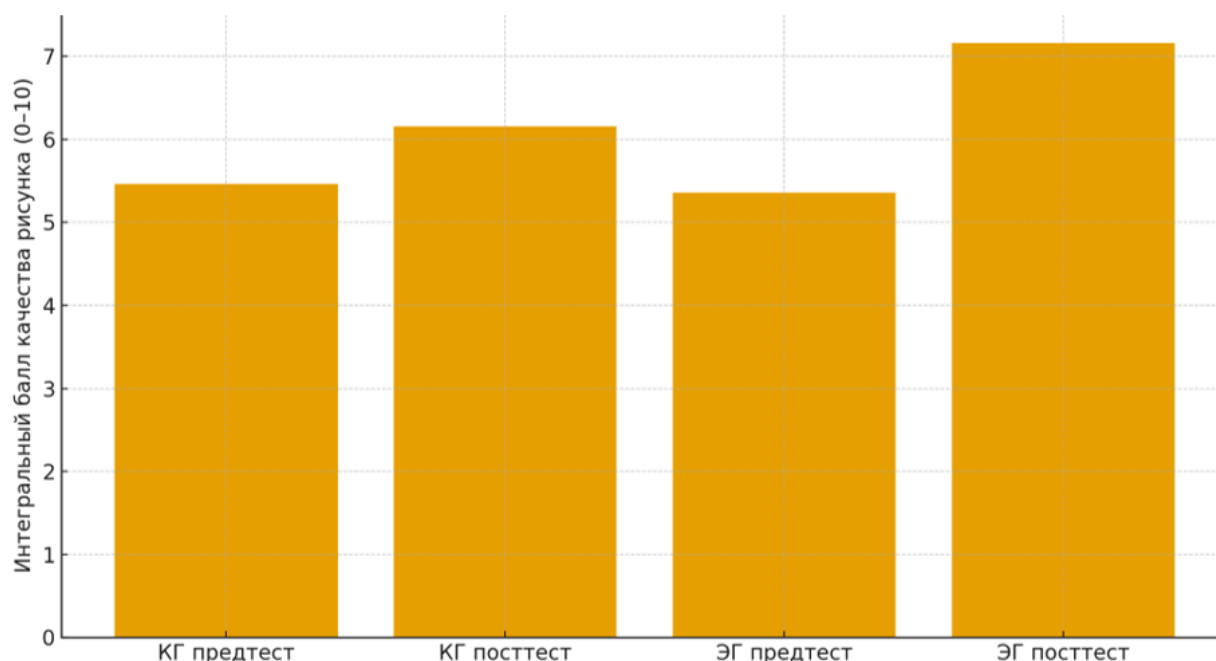


Рисунок 1 – Уровневая динамика интегрального показателя качества академического рисунка в экспериментальной группе (подгруппы А, В и С от предтеста к посттесту)

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

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

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

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

*По шкале стагнации снижение балла интерпретируется как позитивная динамика.

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

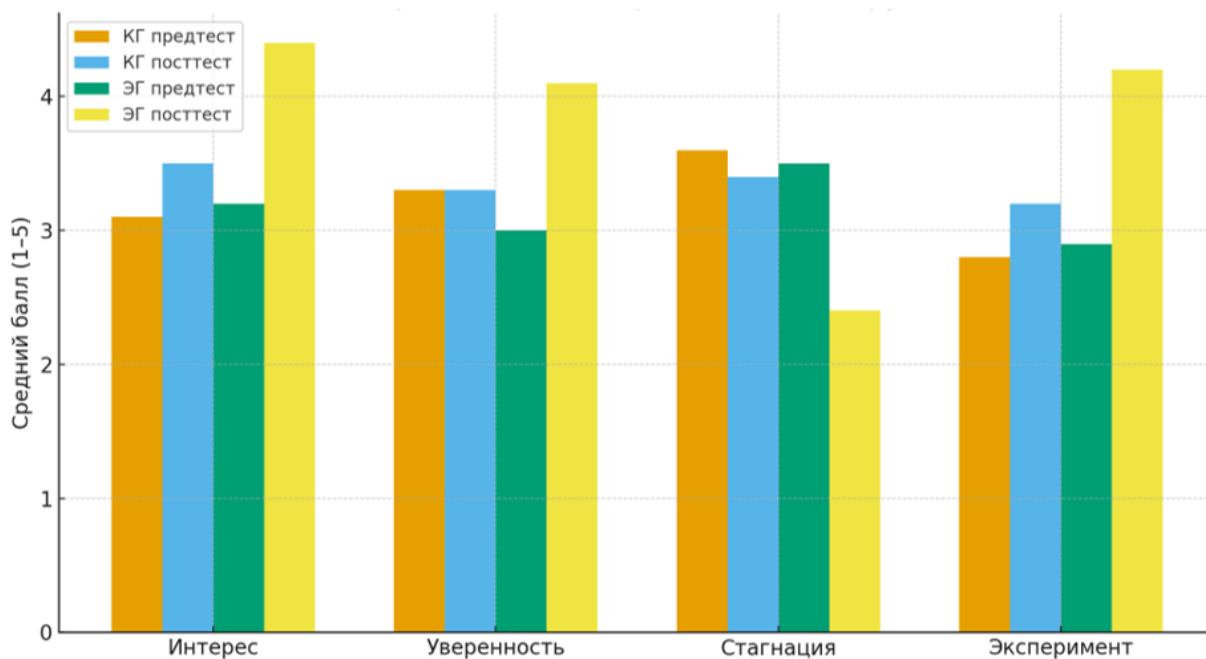


Рисунок 2 – Изменение мотивационных показателей студентов в контрольной и экспериментальной группах (интерес к академическому рисунку, уверенность, ощущение стагнации, готовность к эксперименту) от предтеста к посттесту

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

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

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

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

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

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

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

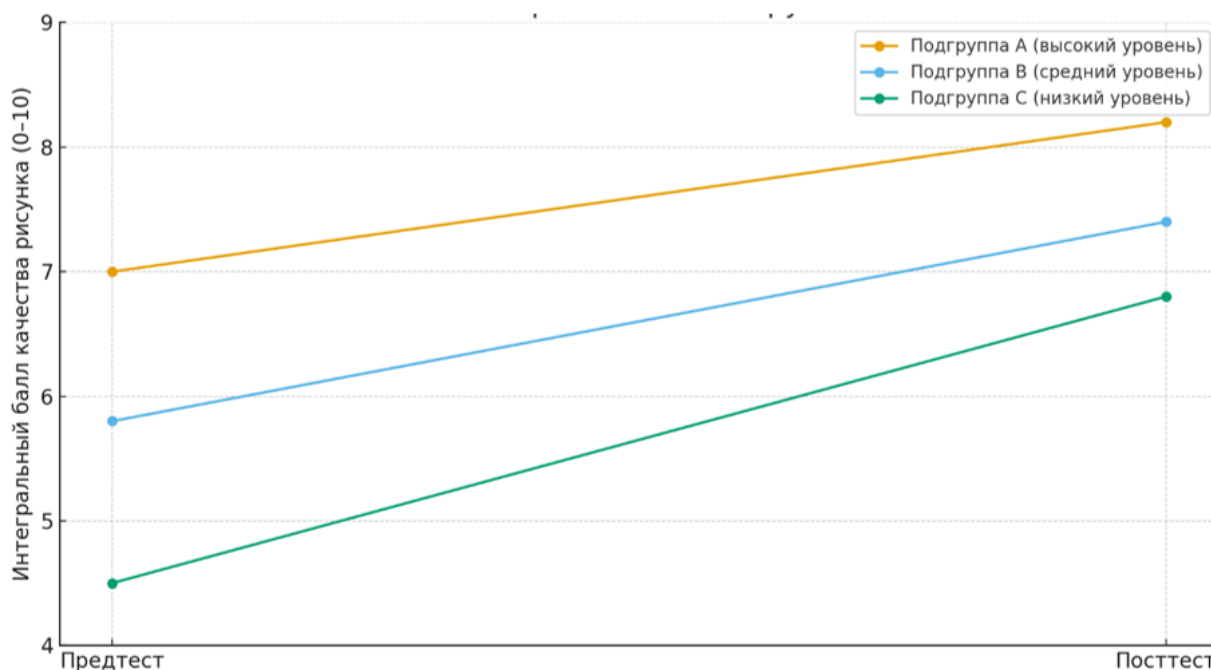


Рисунок 1 – Схема уровневой динамики качества академического рисунка в экспериментальной группе (Схематически: три кривые, отражающие изменение интегрального балла по рисунку у подгрупп А, В и С от предтеста к посттесту; наиболее крутой наклон – у подгруппы С, умеренный – у В, относительно сглаженный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

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

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

Участники контрольной выборки значительно активнее упоминали субъективные ощущения личного развития.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература:

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

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

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

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

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

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

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

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

References:

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

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

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

FTAMP: 14.35.09

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

Иманбакиев Е.А.¹,  Шажабаета Жа.А.²,  Уфук Özkubat³ 

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, аға оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

²Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: janar.04@mail.ru

³Гази университеті, PhD, профессор, Түркия, e-mail: ufukozkubat@gazi.edu.tr

МУЛЬТИМОДАЛЬДЫ КЕЛІСТЕР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КЛАССИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ХАЛЫҚТЫҚ ӨНЕРГЕ ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ӨЗЕКТЕНДІРУ

Аңдатпа

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

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

артефактілерін аналогтық және цифрлық өндіріс тапсырмаларымен біріктіретін мультимодальды келісімдер негізінде алты апталық оқу бөлімдері құрылды. Бақылау топтарына дәстүрлі, негізінен моно модальды әдістерді қолдана отырып, бірдей мазмұн үйретілді. Сандық нәтижелер эксперименттік топтардағы жалпы қызығушылық пен барлық ішкі өлшемдердің айтарлықтай және айтарлықтай өскенін көрсетеді, ал бақылау топтары шамалы, маңызды емес өзгерістерді ғана көрсетеді. Сапалы деректер пассивті бақылаудан белсенді интерпретацияға, сыртқы мотивацияланған сәйкестіктен неғұрлым ішкі өзара әрекеттесуге және "ескі және заманауи" өнердің екілік көзқарастарынан классикалық және халықтық өнер цифрлық эстетикамен қатар өмір сүретін гибриді мәдени сәйкестендіруге ауысуды көрсетеді.

Мақалада мультимодальды келісімдер оқушылардың классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығын жандандырудың қуатты педагогикалық стратегиясын ұсынады және оқу бағдарламаларын әзірлеуге, мұғалімдердің біліміне және көркемдік білім берудегі болашақ зерттеулерге әсерін сипаттайды деген қорытындыға келді.

Түйін сөздер: классикалық өнер, халық шығармашылығы, мультимодальды тәсіл, оқушылардың қызығушылығы, көркемдік білім.

Иманбакиев Е.А.¹, Шажабаетова Ж.А.², Ufuk Özkubat³

¹КазНПУ имени Абая, страший преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

²КазНПУ имени Абая, преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: janar.04@mail.ru

³Университет Гази, PhD, профессор, Турция, e-mail: ufukozkubat@gazi.edu.tr

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К КЛАССИЧЕСКОМУ И НАРОДНОМУ ИСКУССТВУ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ СОГЛАШЕНИЙ

Аннотация

В центре переосмысливания роли художественного образования в сохранении культурных традиций находятся традиционные формы творчества, народные традиции и интегрированные методы преподавания. В данном тексте анализируется возможность повышения интереса учащихся к произведениям классического наследия и народного искусства через использование специально разработанных многоаспектных подходов в системе обучения после среднего образования. Межвидовые договорённости представляют собой согласованную систему взаимодействия различных форм восприятия (зрительное восприятие, графические изображения, фотофиксация, кинозапись, аудиозаписи, компьютерные технологии), используемых средств и функций участников процесса создания художественных произведений традиционного и народного характера.

В работе применяется комбинированный подход, основанный на псевдосравнительном планировании, проводимый в двух учебных заведениях города с участием четырёх групп учеников. В рамках исследовательских групп разработаны двухмесячные образовательные модули, объединяющие традиционные изображения и культурные экспонаты с заданиями по ручному и электронному изготовлению. Экспериментальные коллективы изучали идентичный материал через классические, преимущественно однопараметрические способы. Анализ данных указывает на рост ключевых показателей активности среди участников опытных групп, тогда как показатели у представителей контрольных выборок остаются практически неизменными. Анализ достоверная информация свидетельствует о смене позиции со стороннего восприятия на активное осмысление, с внешней обусловленности самоидентификации на внутреннее взаимодействие и с противопоставления традиций и современности искусства на синтезированную культурную принадлежность, где традиционные формы творчества соседствуют с цифровыми образами.

В тексте подчеркивается значимость комплексных подходов как эффективного средства повышения мотивации учеников к изучению произведений классической литературы и народного наследия, а также анализируется их роль в формировании образовательных стандартов, подготовке учителей и перспектив изучения эстетического воспитания.

Ключевые слова: классическое искусство, народное искусство, мультимодальные подходы, интерес студентов, художественное образование.

Imanbakiyev E.¹, Shazhabaeva Zh.², Ufuk Özkubat³

¹Abai kazakh national pedagogical university, Senior Lecturer, master's degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

²Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, Master's degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: janar.04@mail.ru

³Gazi University, PhD, professor, Turkey, e-mail: ufukozkubat@gazi.edu.tr

UPDATING STUDENTS' INTEREST IN CLASSICAL AND FOLK ART THROUGH MULTIMODAL AGREEMENTS

Abstract

Classic art, folk craft and multimodal strategies are increasingly becoming core concepts guiding the reconsideration of how to make the study of art maintain students' interest in heritage traditions. This article explores how formal modulation can refresh students' interest in classical and folk art, according to the intentional multimodal agreements into which they enter in lower secondary art education. By multimodal agreements we mean negotiated framings of how different modes (viewing, drawing, photography, video-making and -recording, sound recording, digital), tools and roles are brought together as students engage with classical and folk artworks.

The design of the study is a mixed-method, quasi-experiment in urban schools with four whole classes. In the experimental conditions, six-week teaching units revolved around multimodal engagements where classical paintings and folk artefacts were combined with analogue and digital production activities. Differential treatment group participants learned the same material via conventional (mostly unimodal) teaching methods. Students' interest in classical and folk art was tested before and after the intervention through a 24-item Likert-scale questionnaire targeting cognitive curiosity, emotional engagement as well as behavioural intentions along with open-ended questions and student multimodal products analysis.

Quantitative findings indicate significant and large gains in Global Interest & all subdimensions for the experimental groups, while control subjects evince modest and non-significant shifts. Qualitative findings suggest movements in respect of passive observation to active interpretation, motivation from external compliance into more internalised efforts and the deconstruction of binary perspectives on "old versus modern" art as participants engage with hybrid cultural identifications comprised of imagery reflecting classic and folk potential alongside digital aesthetics.

Key words: classical art, folk art, multimodal approach, student interest, art education

Кіріспе. Қазіргі заманғы көркемдік білім беруде мұғалімдер студенттердің имиджге бай, бұқаралық ақпарат құралдарына бай әлемде өмір сүріп жатқандығы, сонымен бірге классикалық және халықтық өнер дәстүрлеріне деген қызығушылықтың төмендеп, бөлшектеніп бара жатқандығы туралы парадоксқа көбірек тап болады. Еуропа мен Орталық Азиядағы мектеп оқушылары мен өнер студенттерінің сауалнамалары көрсеткендей, олар «жоғары» және дәстүрлі өнердің мәдени құндылығын мойындай отырып, канондық туындылар мен мұралық қолөнерге бағытталған оқу бағдарламаларын өздерінің күнделікті көп әдебиеттік тәжірибелерінен алшақ деп санайды және цифрлық тәжірибелер [11]. сонымен қатар, халықаралық және ұлттық саясат құжаттары, соның ішінде ЮНЕСКО – ның Көркемдік білім берудің жол картасы және қазақстандық көркемдік білім беру жүйесі туралы аналитикалық есептер – мәдени мұраны сақтаудағы, ұлттық бірегейлікті нығайтудағы және

білім экономикасындағы шығармашылықты дамытудағы көркемдік білімнің рөлін көрсетеді [4; 5]. Саяси амбициялар мен сыныптағы шындықтар арасындағы бұл шиеленіс оқушылардың классикалық және халық шығармашылығымен қарым-қатынасын заманауи коммуникативтік пейзаждармен үндесетін педагогикалық форматтар арқылы "жаңарту" қажеттілігін бірінші орынға қояды.

Перспективалы жауаптардың бірі-өнер сабағында визуалды, ауызша, есту, дене және цифрлық бейнелеу режимдерін әдейі ұйымдастыратын мультимодальды тәсілдерді қолдану. Кресс пен Джевитт әзірлеген мультимодальдық теория мағына әрқашан тек тіл арқылы емес, режимдер шоқжұлдызы – кескіндер, қимылдар, дыбыс, кеңістіктік орналасу және цифрлық интерфейстер арқылы жасалады деп тұжырымдайды [1; 2]. Мектеп жағдайында бұл картиналар, халық артефактілері, музыка, баяндау, бейне, толықтырылған шындық және оқушылардың жеке медиа туындыларын интерпретациялау, экспрессиялау және сәйкестендіру жұмыстарын жүргізу мүмкіндіктерін кеңейтетін "мультимодальды ансамбльдерге" біріктіруге болатынын білдіреді. Өнер және сауаттылық бойынша білім беру саласындағы зерттеулер көрсеткендей, мұндай бірлескен мультимодальды өнер жобалары студенттердің мотивациясын, меншік сезімін және эстетикалық реакциясының тереңдігін арттырады, әсіресе оларды аналогтық және цифрлық медиа арқылы мәдени оқиғаларды қайта айтуға немесе қайта сахналауға шақырғанда [3].

Бұл мақалада мультимодальдық келісімдер термині классикалық және халық шығармашылығы төңірегінде оқу іс-әрекетін құрылымдайтын режимдердің, құралдардың және рөлдердің келісілген, педагогикалық жобаланған конфигурацияларын белгілеу үшін ұсынылған. Бұл «келісімдер» заңды мағынада келісімшарттар емес, мұғалімдер мен студенттер арасындағы белгілі бір жобада әртүрлі режимдердің (мысалы, көру, тыңдау, орындау, кодтау, кураторлық) қалай біріктірілетіні және бағаланатыны туралы ортақ негіздер болып табылады. Оларға (а) қандай классикалық және халықтық өнер туындылары бірінші орында тұрғаны туралы таңдау кіреді; (b) цифрлық технологиялар (планшеттер, интерактивті тақталар, бейне өңдеу, AR қолданбалары) осы жұмыстарға қол жеткізуге қалай ықпал етеді; және (c) студенттерді жауап беруге қалай шақырады-мысалы, классикалық картинаны цифрлық коллаждағы халықтық ою – өрнекпен ремикстеу немесе эпикалық халық әнін студенттік бейне эссемен жұптастыру. Мультимодальды педагогикаға сүйене отырып, мультимодальды келісімдер осылайша сыныпты дәстүрлер мен инновациялар, мұралар мен күнделікті медиа тәжірибелері әдейі тоғысатын кеңістік ретінде қалыптастырады.

Халықтық және дәстүрлі өнерді мектеп бағдарламаларына интеграциялау бойынша зерттеулер осы бағытқа эмпирикалық қолдау көрсетеді. Америка құрама штаттарындағы Білім берудегі Халық Шығармашылығы Және онымен байланысты "Сыныптағы Халық Шығармашылығы" бастамалары Жөніндегі Ұлттық Жұмыс Тобының есептері студенттердің жергілікті халық суретшілерімен және қоғамдастық дәстүрлерімен бұқаралық ақпарат құралдарына бай жобалар арқылы қарым-қатынас жасағанда, олардың қызығушылықтары арта түсетінін көрсетеді [6; 7]. Жақында жүргізілген халықаралық зерттеулер халық шығармашылығын қоғамдық өнерді оқыту курстарына, соның ішінде цифрлық ресурстар мен жобалық тапсырмалар арқылы енгізу студенттердің эстетикалық сезімталдығын, мәдени хабардарлығын және шығармашылық қабілеттерін арттыратынын көрсетеді [8; 9]. Сонымен қатар, бағалаулар тұрақты кедергілерді көрсетеді: халықтық мотивтерге үстірт немесе стереотиптік көзқарас, мұғалімдердің этномәдени мазмұндағы шектеулі дайындығы және халық шығармашылығын тұрақты оқу интеграциясынан гөрі оқшауланған "мерекелік" бөлімшелермен шектеу тенденциясы [9; 12].

Қазақстандық контексте көркемдік білім берудің алдында жаһандық мәдени ағымдарды теңестіру және ұлттық мұраны сақтау міндеті тұр. Қазақстандағы көркемдік білім беруді модернизациялаудың аналитикалық шолулары оқу бағдарламалары классикалық өнер тарихын да, этномәдени және поли-арт шеңберіндегі халықтық сәндік-қолданбалы өнер, музыка және эпикалық әңгімелерді қоса алғанда, ұлттық дәстүрлерді де көрсетуі керек екенін көрсетеді [4; 5]. Сонымен қатар, бұл зерттеулер проблемаларды да тіркейді: бағдарламалық

құжаттар мен сыныптағы тәжірибе арасындағы алшақтық, көркемдік білім берудегі заманауи технологияларға біркелкі қол жетімділіктің болмауы және мұра мазмұнының тірі, дамып келе жатқан ресурс ретінде емес, оқулықпен байланысты болып қалу қаупі. Осыған байланысты мәселе студенттерге классикалық және халықтық өнерді «ұната ма» деген сұрақ қана емес, сонымен қатар бұл дәстүрлер мультимодальды, қатысымдық және технологиялық делдалдық оқыту орталарында кездескен кезде олардың қызығушылығын қалай өзгертуге болады деген сұрақ туындайды.

Осы зерттеудің мақсаттары үшін классикалық өнер ұлттық және әлемдік өнер тарихында канонизацияланған туындылар мен тәжірибелерді білдіреді (мысалы, академиялық кескіндеме, классикалық мүсін, канондық ескерткіштер), ал халық шығармашылығы күнделікті өмірде және қоғамдық тәжірибеде қалыптасқан дәстүрлі бейнелеу және орындаушылық формаларды қамтиды (мысалы, қолөнер, ою-өрнек, костюм, ғұрыптық заттар), қазақ және Еуразиялық дәстүрлерге ерекше назар аудара отырып. Оқушылардың қызығушылығы танымдық қызығушылықты (көбірек білуге деген ұмтылыс), эмоционалды белсенділікті (ләззат алу, резонанс) және мінез-құлық көрсеткіштерін (ерікті қатысу, тұрақты күш-жігер) қамтитын көп өлшемді құрылым ретінде түсініледі. Мультимодальды келісімдер (MAs) классикалық және халықтық өнердің айналасында оқу бөлімдерін құратын мультимодальды міндеттердің, құралдардың және өзара әрекеттесу үлгілерінің жоспарланған жиынтығын білдіреді. Осы мақалада қарастырылған басты мәселе – студенттердің классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылығын заманауи медиа – экологиялар мен жергілікті мәдени басымдықтарға жауап беретін тәсілдермен жаңарту, яғни жандандыру және тереңдету үшін Мұндай Мас-тарды қалай жобалауға және енгізуге болады.

Осылайша, зерттеудің мақсаты аналогтық және цифрлық тәжірибелерді біріктіретін көркемдік білім беру бағдарламалары аясында орта мектеп оқушыларының классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылығына әдейі жасалған мультимодальды келісімдердің әсерін зерттеу болып табылады. Зерттеу оқу жоспарлары мен бағдарламалық құжаттардың мазмұнын талдауға, мультимодальды бірліктерді квазиэксперименттік енгізуге және араласуға дейін және одан кейінгі студенттердің қызығушылық көрсеткіштерін статистикалық салыстыруға негізделген. Эмпирикалық жұмысты көркемдік білім, мәдени мұра және мультимодальдық мәселелері бойынша халықаралық және Қазақстандық пікірталастардың бір бөлігі ретінде орналастыра отырып, мақала классикалық және халықтық өнердің бүгінгі оқушылар үшін қаншалықты мағыналы болып қала беретіні туралы сұраққа теориялық және практикалық тұрғыдан үлес қосуға тырысады.

Әдістер мен материалдар. Зерттеу барысында оқу материалдарының мазмұнын талдауды мультимодальды келісімдерге (MAs) негізделген интервенциямен және студенттердің классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығын посттан кейінгі өлшеумен біріктіретін аралас әдісті, квазиэксперименттік дизайн қолданылды. Әдістемелік мақсат репродуктивтілікті қамтамасыз ету үшін процедураларды жеткілікті түрде егжей-тегжейлі сипаттау болды.

Зерттеу контексті және қатысушылар. Зерттеудің эмпирикалық бөлігі ұлттық көркемдік білім беру бағдарламасын ұстанатын екі қалалық жалпы білім беретін мектептерде жүргізілді. Оған орта мектеп оқушыларының төрт бүтін сыныбы қатысты (7-8 сыныптар; N = 96; 13-15 жас). Әр мектепте эксперименттік топ ретінде бір сынып (ЭТ1, ЭТ2; n = 24 және n = 25) және бақылау тобы ретінде бір сынып (БТ1, БТ2; n = 23 және n = 24) тағайындалды. Барлық сабақтарды әдеттегідей өнер мұғалімдері жүргізді; эксперименттік топтардағы мұғалімдер мультимодальды педагогика бойынша қосымша дайындықтан өтті. Ата-анасының келісімі мен оқушының келісімі алынды.

1-кезең: оқу және бағдарламалық құжаттардың мазмұнын талдау

Дайындық кезеңінде 5-9 сыныптарға арналған ұлттық көркемсурет оқу жоспары, мектеп деңгейіндегі жұмыс бағдарламалары және классикалық және халық шығармашылығы бойынша оқулықтар бөлімдері талданды. Мыналарды анықтау үшін кодтау схемасы әзірленді: (1) классикалық өнерге сілтемелер; (2) халық шығармашылығы мен қолөнеріне сілтемелер; (3)

цифрлық медианы белгіленген немесе ұсынылған пайдалану; (4) студенттер жасаған мультимодальды өнімдердің мүмкіндіктері. Екі зерттеуші барлық құжаттарды дербес кодтады; рейтингтер арасындағы келісім 0,80-ден асты (коэн к). Бұл талдау интервенцияға арналған мультимодальды келісімдердің дизайнына негіз болды.

2-кезең: мультимодальды келісімдер мен араласуды жобалау

Мультимодальды келісімдер құрылымдық оқыту-оқыту бөлімшелері ретінде іске асырылды (6 апта ішінде 45 минуттық 6 сабақ), онда:

- классикалық өнердің кем дегенде бір туындысы және халық шығармашылығының бір үлгісі бірнеше режимде ұсынылды (жоғары ажыратымдылықтағы суреттер, қысқа бейнелер, мұғалімнің әңгімесі, музыка, қол жетімді жерде физикалық репродукциялар).;

- аналогтық және цифрлық режимдерді біріктіретін тапсырмалармен айналысатын студенттер (эскиз, коллаж, фотография, цифрлық редакциялау, қысқа бейне немесе слайдшоу жасау);

- әр бөлімнің басында рөлдер, құралдар және бағалау критерийлері туралы нақты келіссөздер жүргізілді (мысалы, "біз бұл кескіндеме мен ою-өрнекті сурет, мәтін және дыбыс арқылы түсіндіретімізге келісеміз; құжаттама жасау үшін смартфондарды/планшеттерді қолданамыз; біз түпнұсқалықты да, бастапқы жұмыстарды құрметтеуді де бағалаймыз").

Бақылау топтары бірдей классикалық және халықтық шығармаларды оқулыққа негізделген, негізінен мономодальды әдістерді (мұғалімдерді түсіндіру, репродукцияны талдау, жеке сурет салу) қолдана отырып, нақты мультимодальды келісімдерсіз немесе цифрлық өндірістік тапсырмаларсыз зерттеді. Екі шарт бойынша сабақ жоспарлары құжатталды.

Құралдар. Студенттердің классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығы өнерге деген қызығушылық пен мотивация туралы алдыңғы зерттеулер негізінде жасалған сауалнама арқылы өлшенді [3; 11]. Құрал Ликерт шкаласы бойынша 5 баллдық 24 тармақтан тұрды, үш кіші шкалаға топтастырылды: когнитивті қызығушылық, эмоционалды белсенділік және мінез-құлық ниеті (мысалы, көрмелерге баруға, дәстүрлі мотивтермен жұмыс істеуге дайын болу). Пилоттық үлгідегі таразылардың ішкі консистенциясы ($n = 32$) $\alpha = 0,78$ -ден $0,86$ -ға дейін ауытқиды. Қысқа ашық сұрақтар ("классикалық және халық шығармашылығында сізді не қызықтырады?") сапалы деректерді ұсынды.

Процедура және деректерді талдау. Сауалнама барлық топтарға 6 апталық оқу кезеңінен бір апта бұрын (T1) және бір аптадан кейін (T2) енгізілді. Сандық деректер SPSS көмегімен талданды: сипаттамалық статистика, топтар ішіндегі жұптастырылған үлгідегі Т-тесттер және эксперименттік және бақылау топтарын салыстыру үшін ковариаттар ретінде алдын ала сынақ ұпайлары бар ANCOVA; әсер ету өлшемдері (Коэннің d , ішінара η^2) есептелді. Сапалы жауаптар мен студенттердің мультимодальды өнімдері классикалық/халықтық өнерге сілтемелерге, қабылданған өзектілікке және мультимодальды жұмыс туралы рефлексияға бағытталған тақырыптық мазмұнды талдауға ұшырады.

Нәтижелер. Нәтижелер үш бөлімде берілген: (1) оқу және бағдарламалық құжаттарды талдау; (2) оқушылардың классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығының сандық өзгерістері; және (3) ашық жауаптар мен мультимодальды өнімдердің сапалы дәлелдері.

Оқу және бағдарламалық құжаттарды талдау. Ұлттық өнер оқу бағдарламасының, мектептегі жұмыс бағдарламаларының және оқулықтардың мазмұнын талдау классикалық өнерге сілтемелердің жиі және салыстырмалы түрде егжей-тегжейлі болатынын, ал халық шығармашылығы мен цифрлық медиаға сілтемелердің жүйелі емес екенін көрсетті. 1-кестеде талданған құжаттар бойынша негізгі категориялардың бөлінуі жинақталған.

Кесте-1 – Оқу және бағдарламалық материалдарындағы анық сілтемелердің жиілігі (N = 24 құжат)

Категория	Құжат саны	Пайыздық көрсеткіші (%)
Классикалық өнер (шедеврлер, канондар)	21	87.5
Халық шығармашылығы (қолөнер, ою-өрнек, костюм және т.б.)	14	58.3
Сандық медианы пайдалану (қарау/мұрағат)	9	37.5
Студенттік цифрлық өндіріс (жобалар)	5	20.8
Мультимодальды тапсырмалар (≥ 2 модельді біріктіру)	6	25.0

1-кестеде көрсетілгендей, құжаттардың бестен төрт бөлігінен астамында классикалық өнерге қатысты нақты талаптар немесе ұсыныстар бар, бірақ олардың жартысынан көбінде халық шығармашылығы туралы тұрақты түрде, әдетте оқшауланған бөлімдерде айтылады (мысалы, "Халықтық ою-өрнек" немесе "Дәстүрлі қолөнер апталығы"). Сандық медиаға және мультимодальды тапсырмаларға сілтемелер салыстырмалы түрде сирек кездеседі және көбінесе нақты әдістемелік нұсқауларсыз «электрондық ресурстарды пайдалану» немесе «жоба жасау» сияқты жалпы тіркестермен шектеледі. Бұл эксперименттік кезеңде сабақты жобалау деңгейінде мультимодальды келісімдерді енгізу қажеттілігін растады.

Оқушылардың қызығушылығындағы сандық өзгерістер. Тестілеуге дейінгі баллдардың (T1) бастапқы талдауы эксперименттік және бақылау топтары арасында классикалық өнерге, халық шығармашылығына немесе бастапқы эквиваленттілікті растайтын үш ішкі деңгейдің (когнитивті, эмоционалды, мінез-құлық) кез келгеніне жалпы қызығушылық тұрғысынан статистикалық маңызды айырмашылықтарды көрсетпеді.

Алты апталық араласудан кейін эксперименттік топтар қызығушылықтың барлық аспектілерінің айтарлықтай өскенін көрсетті, ал бақылау топтары шамалы немесе маңызды емес өзгерістерді ғана көрсетті. 2-кестеде жалпы пайыздық индекстің сипаттамалық статистикасы келтірілген (барлық 24 тармақтың орташа мәні, 1-5 аралығында).

Кесте-2 – Классикалық және халықтық өнерге деген жалпы қызығушылық үшін тестілеуге дейінгі және кейінгі ұпайлар

Топ	Саны	T1 көрсеткіші (SD)	T2 көрсеткіші (SD)	Δ (T2-T1)
ЭТ1	24	3.01 (0.48)	3.76 (0.51)	+0.75
ЭТ2	25	2.95 (0.52)	3.68 (0.49)	+0.73
БТ1	23	2.98 (0.50)	3.07 (0.47)	+0.09
БТ2	24	3.02 (0.46)	3.10 (0.45)	+0.08

Жұптастырылған үлгілердің Т-сынақтары ЭТ1 және ЭТ2 өзгерістерінің $p <$ деңгейінде статистикалық маңызды екенін көрсетті .001 үлкен эффект өлшемдерімен (Кокэннің d мәні 0,90 - нан 1,00-ге дейін), ал бақылау топтарындағы өзгерістер айтарлықтай болған жоқ ($p > .10$, $d < 0,20$). ANCOVA тәуелді айнымалы ретінде тестілеуден кейінгі ұпайларымен және ковариат ретінде алдын ала тестілеуімен жағдайдың маңызды негізгі әсерін көрсетті. Жалпы пайыздар бойынша ($F(1, 93) \approx 24,7$, $p < .001$, ішінара $\eta^2 \approx .21$), тестілеуден кейінгі пайыздық айырмашылықтың шамамен бестен бір бөлігі мультимодальды келісімдерге араласуға қатысумен байланысты екенін көрсетеді.

Ішкі масштабты талдау ұқсас заңдылықтарды анықтады. Эксперименттік топтарда классикалық және халық шығармашылығына деген танымдық қызығушылық артты (мысалы, «мен бұл өнер туындыларының қалай жасалғаны туралы көбірек білгім келеді») сияқты мәлімдемелермен жоғары келісім), эмоционалды белсенділік артты (мысалы, ләззат алу және өнер туындыларымен «байланысты сезіну» туралы жиі хабарламалар) және мінез-құлық ниеттері нығайды (мысалы, мұражайларға, көрмелерге немесе халықтық мерекелерге баруға дайындықтың артуы). Бақылау топтарында негізінен когнитивті пәндер бойынша шамалы

жақсартулар байқалды, бұл оқу бағдарламасының жалпы әсерін көрсетуі мүмкін, бірақ эмоционалдық және мінез-құлық көрсеткіштері негізінен өзгеріссіз қалды.

Сапалы дәлелдемелер және мультимодальды өнімдер. Т1-дегі ашық жауаптарды талдау көптеген студенттердің бастапқыда классикалық және халықтық өнерді "алыс", "өткеннен" немесе "тек ересектер мен сарапшылар үшін" деп қабылдағанын растады. Әдеттегі түсініктемелерде классикалық картиналар "әдемі, бірақ қызықсыз", ал халық қолөнері "әжелерге арналған" деп сипатталған. Тек азшылық қана халықтық мотивтермен немесе классикалық көрнекі тілдермен жеке сәйкестендіруді білдірді.

Т2 бойынша эксперименттік топтардағы студенттер классикалық және халықтық шығармаларды реляциялық және тәжірибелік тұрғыдан сипаттай бастады. Көбісі нақты мультимодальды тапсырмаларға сілтеме жасады, мысалы:

- классикалық картинаны олар жазған және түсірген қысқа бейнемен байланыстыру;
- дәстүрлі ою-өрнектерді өздерінің цифрлық дизайнына ендіру;
- халық әңгімесін заманауи музыкамен немесе ауызекі сөзбен үйлестіру.

Студенттер "өз нұсқаларымызды жасау" және "ескі суреттерді фотосуреттеріміз бен бейнелерімізбен біріктіру" өнер туындыларын "жақынырақ", "түсінікті" және "азырақ қатал" сезінетінін хабарлады. Кейбіреулер цифрлық құралдармен жұмыс істеу классикалық картиналардағы немесе бұрын байқамаған әшекейлердегі "ұсақ бөлшектерді көруге көмектескенін" атап өтті.

Жауаптарды тақырыптық кодтау эксперименттік топтардағы үш қайталанатын сапалық өзгерістерді анықтады:

1. *Пассивті бақылаудан белсенді интерпретацияға дейін.* Студенттер өнер туындыларын жалпы сипаттаудан ("әдемі", "оғаш") нақтырақ интерпретацияларды тұжырымдауға көшті, көбінесе мультимодальды тапсырмаларда зерттеген композициялық, символдық немесе мәдени элементтерге сілтеме жасады.

2. *Сыртқы мотивациядан ішкі мотивацияға дейін.* Бастапқы жауаптар көбінесе классикалық және халық шығармашылығымен өзара әрекеттесуді талап ретінде тұжырымдады ("өйткені біз оны зерттеуіміз керек"), ал араласудан кейінгі түсініктемелерде өзін-өзі ынталандыратын қызығушылықтар көбірек болды ("мен мұны ата-анама көрсеткім келеді", "мен интернеттегі өнер аккаунттарын бақылай бастадым").

3. *Екіліктен гибриді мәдени сәйкестілікке дейін.* Бірнеше студенттер өз жобаларында "біздің халықтық үлгілерімізді" "заманауи стильдермен" үйлестіру туралы жазды, бұл классикалық және халықтық өнер оларға қарсы емес, заманауи цифрлық эстетикамен қатар өмір сүре алады деген сезімді көрсетеді.

Керісінше, бақылау тобының жауаптары бұл өлшемдердің салыстырмалы түрде аз өзгеруін көрсетті. Кейбір студенттер суретшілер немесе дәстүрлер туралы "жаңа фактілерді" зерттегенін хабарлағанымен, жеке қайта түсіндірулерді немесе өздерінің медиа тәжірибелерімен байланысын сипаттағандар аз.

Эксперименттік топтардағы студенттердің мультимодальды өнімдерін талдау осы заңдылықтарды растады. Көптеген артефактілер тек техникалық эксперименттерді (суреттерді қабаттастыру, саундтректерді қосу, макеттерді жобалау) ғана емес, сонымен қатар бастапқы жұмыстарды құрметтеу мен шығармашылық трансформация арасындағы ойластырылған келіссөздерді де көрсетті. Мысалы, жобаларға жергілікті халықтық әшекейлер мен заманауи фотосуреттерді енгізу кезінде классикалық картиналардың негізгі композициялық құрылымдарын сақтайтын цифрлық коллаждар немесе мұражай кадрларын студенттердің өз пікірлері мен анимацияларымен қатар қоятын қысқа бейне эсселер кірді. Бұл өнімдер мультимодальды келісімдер классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылықты арттыруға, сандық тұжырымдарды растауға және Оларды Талқылау барысында түсіндіруге негіз қалауға ықпал еткені туралы нақты дәлелдер келтірді.

Талқылау. Осы зерттеудің нәтижелері әдейі жасалған мультимодальдық келісімдер оқушылардың классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығын едәуір жаңартып, тереңдете алатындығын көрсетеді. Эксперименттік топтардағы постқа дейінгі

күшті жетістіктер, бақылау топтарындағы дерлік тегіс траекториялардан айырмашылығы, бұл әсер классикалық және халықтық мазмұнға "көбірек уақыт бөлудің" нәтижесі ғана емес, сонымен қатар бұл мазмұнның делдалдығы мен талқылануының нәтижесі екенін көрсетеді.

Бірінші маңызды нәтиже мультимодальды педагогиканың мотивациялық әлеуетін растауға қатысты. Кресс, Джевитт және оның әріптестерінің теориялық жұмыстары студенттер бірнеше режимдер арқылы мазмұнмен өзара әрекеттескенде және өздерінің мультимодальды ансамбльдерін жобалау мүмкіндігіне ие болған кезде оқыту маңыздырақ болады деп болжайды [1; 2]. Біздің араласуымызда мультимодальдық келісімдер бұл принциптерді нақтылады: классикалық картиналар мен халық артефактілері тек қаралып, сипатталып қана қоймай, сонымен қатар сурет, коллаж, фотосурет, бейне және дыбыс арқылы қайта орындалды. Жалпы қызығушылық үшін және барлық үш ішкі компонент үшін—когнитивті, эмоционалдық және мінез—құлық үшін үлкен әсер ету өлшемдері мультимодальды өнер жобалары мотивацияны, меншік сезімін және қатысу тереңдігін арттыратынын көрсететін алдыңғы эмпирикалық зерттеулерді қолдайды [3; 8; 11], бірақ оларды бірнеше жолмен кеңейтеді.

Біріншіден, қолданыстағы әдебиеттердің көп бөлігі қазіргі заманғы танымал мәдениетке немесе студенттердің өзіндік визуалды өндірісіне бағытталған. Керісінше, бұл зерттеу фокустық мазмұн канондық классикалық шығармалар мен дәстүрлі халық шығармашылығынан тұратын кезде мультимодальды тәсілдердің бірдей тиімді болатындығын көрсетеді. Студенттер тіліндегі байқалған өзгерістер—"жақынырақ", "түсінікті" және "бізбен байланысты"—мультимодальды келісімдер студенттердің қазіргі медиа экологиясында осы дәстүрлерді қайта контексттеуге көмектесетінін көрсетеді. Бұл тұжырым білім берудегі халық шығармашылығының бастамаларымен үндеседі, олар жобаға негізделген жергілікті дәстүрлермен өзара әрекеттесуге баса назар аударады [6; 7], бірақ қызығушылықтың өзгеруіне жүйелі, өлшенетін сілтеме қосады.

Екіншіден, мультимодальдық келісімдер тұжырымдамасының өзі "көптеген режимдерді қолдануға" деген жалпы үндеуге қарағанда дәлірек педагогикалық құралға ықпал етеді. Біздің Дизайнымызда МAs рөлдер (кім не істейді), құралдар (қандай аналогтық және цифрлық ресурстар пайдаланылады) және бағалау критерийлері (бастапқы жұмыстардың құрметті және шығармашылық трансформациясы ретінде қарастырылатын) туралы нақты келіссөздерді қамтыды. Бұл келіссөздер студенттерді пассивті қабылдаудан белсенді интерпретацияға көшіру үшін өте маңызды болған сияқты. Сапалы деректер студенттердің классикалық және халықтық материалдарды жай көшірудің немесе есте сақтаудың орнына оларды қайта түсіндіруге, ремикстеуге және будандастыруға "рұқсат етілгеніне" бірнеше рет сілтеме жасағанын көрсетеді. Осы тұрғыдан Алғанда, МAs халықаралық көркемдік білім беру саясатында кеңінен ұсынылатын, бірақ көбінесе дерексіз болып қалатын мәдени канондарды мұғалімдерге бағытталған таратудан мәдени мағынаның жалпы дизайнына көшуді жүзеге асырады [4; 5].

Бұл деректер сонымен қатар ресми білім берудегі халық шығармашылығының шекті жағдайына қатысты бұрыннан келе жатқан алаңдаушылықтарды көрсетеді. Көркемсурет оқу бағдарламаларына шолулар халықтық дәстүрлердің оқшауланған бөлімдермен, мерекелермен немесе "сәндік" тапсырмалармен шектелетінін, негізгі көркемдік және мәдени оқытуға терең интеграцияланбағанын жиі атап өтеді [8; 9; 12]. Осы зерттеудегі оқу талдауы бұл үлгіні растады: құжаттардың 80% - дан астамы классикалық өнерге сілтеме жасағанымен, жартысы ғана халық шығармашылығына тұрақты түрде сілтеме жасаған, ал аз ғана бөлігі мультимодальды немесе цифрлық жұмыстарды ұсынған. Осы тұрғыда эксперименттік бөлімшелер халық артефактілері мен мотивтерін мультимодальды жобалардағы классикалық жұмыстардың тең серіктестері ретінде қарастырған кезде—толықтырулар немесе этнографиялық қызығушылықтар ретінде емес—студенттер күрделірек, гибриді сәйкестендірулерді дамытатынын көрсетті. Олардың мультимодальды өнімдері көбінесе классикалық композициялық құрылымдарды жергілікті ою-өрнектермен немесе күнделікті

бейнелермен үйлестірді, бұл олардың классикалық және халықтық өнерді бір-бірін жоққа шығаратын немесе иерархиялық тәртіпте сезінбейтіндігін көрсетеді.

Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл будандастыруды көркемдік білім берудегі мәдени сәйкестілік объективі арқылы түсіндіруге болады. Contemporary scholarship классикалық өнер әмбебап және халықтық өнер ретінде тек жергілікті немесе "қарабайыр" ретінде ұсынылса, басым емес мәдени ортадан шыққан студенттер екеуінен де алшақ сезінуі мүмкін екенін ескертеді [4; 9]. Осы зерттеудегі тестілеуден кейінгі жауаптар мультимодальды келісімдер диалогтік қарым-қатынасты нығайта алатынын көрсетеді: студенттер "біздің үлгілерімізді" мақтан тұтатынын, сонымен қатар классикалық туындылар мен жаһандық өнер тарихына қызығушылық танытатынын хабарлады. Осылайша, MAs қазақстандық және басқа да ұлттық көркемдік білім беру реформаларында тұжырымдалған этномәдени және поли-арт принциптерін жүзеге асыруға көмектесе алады [4; 5], мұра мен жаһандық мәдениетті теңестірудің операциялық үлгісін қамтамасыз етеді.

Сонымен қатар, нәтижелер ықтимал шектеулер мен тәуекелдерді көрсетеді. Сандық және мультимодальды көркемдік білім беру әдебиеттеріндегі мәселелердің бірі-дәстүрлі мотивтер мен канондық бейнелер контекстен шығарылып, жай стилистикалық элементтер ретінде пайдаланылатын үстірт ремикстеу немесе "эстетикалық іріктеу" мүмкіндігі [8; 12]. Осы зерттеудегі студенттердің өнімдерін сапалы талдау перспективалы тереңдікті де, кездейсоқ үстірттікті де көрсетті. Ең сәтті жағдайларда студенттер бастапқы шығармалардағы символдық және композициялық принциптерді оларды түрлендірмес бұрын түсінетіндігін көрсетті; басқаларында цифрлық құралдар негізінен визуалды эффект үшін пайдаланылды. Бұл вариация мұғалімнің интерпретацияны құрудағы және мультимодальды еркіндіктің мәдени иемденуге немесе тривиализацияға айналмауын қамтамасыз етудегі орталық рөлін көрсетеді.

Дизайндың квазиэксперименттік сипаты әдістемелік шектеулерді де жүктейді. Сабақтар өзгеріссіз өтті және кездейсоқ тағайындалмады; оған тек екі мектеп қатысты; және араласу алты аптаға созылды. ANCOVA және эффект өлшемдері мультимодальды келісімдер қызығушылыққа айтарлықтай әсер етті деген тұжырымды растағанымен, бұл нәтижелердің басқа жас топтары, аймақтар немесе мектеп типтері үшін жалпылануы тексерілуі керек. Сонымен қатар, қызығушылық ең алдымен өзін-өзі есеп беру шкаласы және қысқа жазбаша жауаптар арқылы өлшенді; аудиториямен өзара әрекеттесу және оқушылардың жобадан тыс өнерге байланысты іс-шараларға нақты қатысуы туралы ұзақ мерзімді бақылау туралы бақылау деректері жиналмады. Болашақ зерттеулер өзін-өзі есеп беруді мінез-құлық көрсеткіштерімен (мысалы, өнер үйірмелеріне жоспарлы қабылдау, мұражайларға ерікті түрде бару) және бойлық сызбалармен толықтыруы керек.

Осы шектеулерге қарамастан, сандық және сапалық дәлелдердің жақындасуы мультимодальды келісімдер студенттердің классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылығын арттырудың күшті тетігі бола алады деген дәлелді күшейтеді. Эксперименттік топтарға деген жалпы қызығушылықтың күрт артуы, танымдық, эмоционалдық және мінез-құлық өлшемдерінің кеңеюі, студенттердің әңгімелері мен артефактілерінде гибриді мәдени позициялардың пайда болуы MAs-тың "сабақтарды қызықты етуден" гөрі көп нәрсе істейтінін көрсетеді. Олар студенттер мен мәдени мұралар арасындағы қабылданған қарым-қатынасты қайта конфигурациялайтын сияқты, классикалық және халықтық өнерді цифрлық дәуірде жеке тұлғаны көрсету және сәйкестендіру үшін ресурстар ретінде қайта орналастырады.

Өнер мұғалімдері мен саясаткерлер үшін бұл нәтижелердің бірнеше салдары бар. Біріншіден, қазіргі уақытта мультимодальды және цифрлық құралдар туралы тек жалпы түрде айтылатын оқу бағдарламаларының құжаттары классикалық және халықтық өнердің нақты туындыларына қатысты мультимодальды келісімдердің нақты мысалдарымен толықтырылуы керек. Екіншіден, мұғалімдердің білімі мен біліктілігін арттыру Мәдени өкілдік пен этиканы сыни тұрғыдан талқылауды қоса алғанда, MAs-ны жобалау және жеңілдету бойынша оқытуды қамтуы керек. Үшіншіден, көркемдік білім ұлттық бірегейлік пен жаһандық бәсекеге қабілеттілікпен тікелей байланысты Қазақстан сияқты контексттердегі

білім беру органдары саяси ұмтылыстар мен аудиториялық тәжірибе арасындағы алшақтықты жою үшін осы модельді пайдалана алады.

Қорытынды. Бұл зерттеу әдейі жасалған мультимодальдық келісімдер оқушылардың классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылығын қазіргі заманғы мектептегі көркемдік білім беру шындықтары аясында қалай жаңартып, тереңдете алатынын зерттеді. Көптеген жасөспірімдер канондық және дәстүрлі өнерді бұқаралық ақпарат құралдарындағы күнделікті тәжірибелерінен алшақ деп санайтын кеңінен танылған мәселеге сүйене отырып, зерттеу аналогтық және цифрлық режимдерді, рөлдерді және бағалау критерийлерін нақты үйлестіретін құрылымдық мультимодальды тәсіл бұл қарым – қатынасты когнитивті, эмоционалдық және мінез – құлық белсенділігін арттыру пайдасына қайта калибрлей алатынын тексеруге бағытталған.

Жаңалықтың бірінші элементі мультимодальды келісімдерді (МAs) тұжырымдау мен іске асыруда жатыр. Мультимодальдық теория ұзақ уақыт бойы білім берудегі мағынаны қалыптастыру кескін, дыбыс, қозғалыс, қимыл және цифрлық интерфейстер арасында бөлінеді деп мәлімдегенімен, сыныптағы қолданбалар көбінесе бір реттік болып қалады немесе қарапайым технологияны қосумен шектеледі. Бұл мақалада МAs режимдердің (көру, тындау, орындау, жобалау), құралдардың (қағаз, камера, өңдеу бағдарламалық құралы) және рөлдердің (жеке, топтық, куратор, комментатор) комбинациясы арқылы классикалық және халықтық өнердің белгілі бір туындыларымен қалай айналысатынын көрсететін келісілген құрылымдар ретінде анықталады. Осы келісімдерді алты апта ішінде құжаттау және жүзеге асыру арқылы зерттеу "бұқаралық ақпарат құралдарын көбірек пайдалану" туралы жалпы талаптардан асып түседі және басқа мұғалімдер мен зерттеушілер бейімдей алатын қайталанатын құрылымды ұсынады.

Екінші үлес эмпирикалық болып табылады. Екі мектептегі төрт бүгін сыныпты қамтитын квазиэксперименттік дизайн магистратураға негізделген бөлімшелерге қатысу классикалық және халықтық өнерге деген жалпы қызығушылықтың статистикалық және білім беру жағынан айтарлықтай артуына әкелгенін көрсетеді. Эксперименттік топтар қызығушылықтың барлық үш аспектісінде – когнитивті қызығушылықта, эмоционалды белсенділікте және мінез – құлық ниетінде айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізді, ал дәстүрлі, негізінен мономодальды әдістермен оқытылатын бақылау топтары ең аз өзгерістерді көрсетті. Ансова-ның эсер ету өлшемдері мен нәтижелерімен расталған бұл нәтижелер МAs студенттердің мұра мазмұнымен қарым-қатынасын жандандырудың сенімді механизмі бола алатынын көрсетеді, бұл алдыңғы мультимодальды зерттеулерде басым болған танымал немесе заманауи мәдениет үшін ғана емес.

Сапалы дәлелдер бұл нәтижелерді байытады және үшбұрыштайды. Эксперименттік топтардағы студенттер классикалық және халықтық өнер туындыларын "жақынырақ", "түсінікті" және "бізбен байланысты" деп сипаттай бастады, көбінесе өздерінің мультимодальдық жобаларын бетбұрыс кезеңі ретінде атады. Олардың өнімдері – классикалық композицияларды жергілікті ою-өрнектермен және заманауи фотосуреттермен үйлестіретін цифрлық коллаждар, мұражай суреттерін жеке түсініктемелермен үйлестіретін бейне эсселер-бұл араласудың ләззат алуды уақытша арттырғанын көрсетеді. Бұл пассивті бақылаудан белсенді интерпретацияға, сыртқы сәйкестіктен ішкі мотивацияға және мұраның екілік тұжырымдамаларынан ("ескі және қазіргі заманға қарсы") классикалық және халықтық өнер цифрлық эстетикамен қатар өмір сүре алатын гибриді мәдени сәйкестендіруге көшуге ықпал етті.

Әрі қарайғы үлес классикалық және халық шығармашылығының біртұтас педагогикалық шеңберде интеграциялануына қатысты. Оқу талдауы классикалық өнердің әлі де бағдарламалық құжаттар мен оқулықтарда кеңінен ұсынылғанын растады, ал халық шығармашылығы көбінесе маргиналды, анда-санда оқшауланған бөлімдерде немесе мерекелік контексттерде пайда болады. Бұл зерттеудегі мультимодальдық келісімдер классикалық және халықтық туындыларды ортақ жобаларда әдейі қатар орналастырды, осылайша "жоғары" және "дәстүрлі" өнер арасындағы жасырын иерархияларға қарсы шықты. Алынған гибриді

студенттік артефактілер мен әңгімелер екі дәстүр де мультимодальды дизайн үшін бірдей заңды ресурстар ретінде қарастырылған кезде, олар студенттердің көркемдік және мәдени ерекшеліктерін қалыптастыруда бір-бірімен бәсекелесудің орнына өзара нығайта алатынын көрсетеді.

Бұл тұжырымдардың маңыздылығы қатысушы мектептер мен нақты ұлттық контекстен асып түседі. Көптеген білім беру жүйелері, әсіресе қарқынды модернизациядан өтіп жатқан елдерде, параллель мақсаттарды тұжырымдайды: мәдени мұраны сақтау, эстетикалық сауаттылықты дамыту және студенттерді мультимодальды және цифрлық құзыреттіліктермен қамтамасыз ету. Алайда, бұл бағдарламалар көбінесе оқшауланған күйінде қалады. Мұнда ұсынылған модель оларды туралаудың практикалық әдісін көрсетеді: классикалық және халық шығармашылығы бай, мәдени мазмұнды мазмұнмен қамтамасыз етеді; мультимодальды келісімдер осы мазмұнды қазіргі заманғы мағынаны қалыптастыру үшін материал ретінде қайта кездесетін құрылымды қамтамасыз етеді; және студенттердің қызығушылығы жаңарады, өйткені олар өздерін тек қабылдаушы ретінде ғана емес, сонымен бірге көрнекі мәдениеттің авторлары ретінде де сезінеді.

Сонымен қатар, зерттеудің шектеулері болашақ зерттеу бағыттарын анық көрсетеді. Іріктеу мөлшері қарапайым болды, тек екі қалалық мектеппен шектелді; араласу кезеңі салыстырмалы түрде қысқа болды; және сабақтарды жағдайларға бөлу кездейсоқ болған жоқ. Сондықтан болашақ жұмыстар дизайнды үлкенірек және әртүрлі үлгілермен, соның ішінде ауыл мектептері мен мамандандырылған өнер мекемелерімен қайталап, кеңейтуі керек. Бойлық зерттеулер классикалық және халықтық өнерге деген қызығушылықтың артуы тікелей жобадан тыс сақталатынын және ұзақ мерзімді мінез-құлыққа әкелетінін бағалауға мүмкіндік береді (мысалы. элективті курстарды таңдау, сыныптан тыс жұмыстарға қатысу, мұражайларға тәуелсіз бару).

Мультимодальды келісімдердің мазмұны мен сапасы туралы қосымша зерттеулер қажет. Салыстырмалы зерттеулер MAs – тің әртүрлі түрлерін – мысалы, цифрлық курацияны бірінші орынға қоятындармен салыстырғанда өнімділікке баса назар аударатындарды-зерттей алады және нақты конфигурациялардың студенттердің әртүрлі профилдеріне қалай әсер ететінін зерттей алады. Сыныптағы егжей-тегжейлі бақылаулар мен дискурстық талдаулар шығармашылық өзгерістерге орын қалдырып, мәдени мұра материалдарымен терең, құрметпен өзара әрекеттесуді жақсы қолдайтын мұғалімнің іс-әрекетін нақтылауға көмектеседі.

Зерттеудің тағы бір перспективасы бағыты мұғалімдердің біліктілігін арттыруға қатысты. Тиімді мультимодальды келісімдерді әзірлеу және жеңілдету цифрлық құралдармен техникалық құзыреттілікті ғана емес, сонымен қатар өнер тарихын, халықтық дәстүрлерді және заманауи бейнелеу мәдениетін терең білуді, сондай-ақ өкілдік пен иемдену мәселелеріне этикалық сезімталдықты талап етеді. Мұғалімдердің сенімдерін, қабылданған мәселелерін және олардың магистратураға негізделген тәсілдерді қабылдаудағы өсуін зерттеу мақсатты оқыту бағдарламалары мен институционалдық қолдау құрылымдарының негізі болады.

Ақырында, болашақ зерттеулер нәтижелердің айнымалыларын қызығушылықтан тыс кеңейтіп, шығармашылықты, мәдениет пен бақ туралы сыни ойлауды және мәдениетаралық түсінікті қамтуы мүмкін. Мультимодальды келісімдерді өнерге негізделген азаматтық пен мәдени тұрақтылықтың кеңірек шеңберіне орналастыру арқылы зерттеушілер студенттерді барған сайын күрделі мәдени ландшафттарды шарлауға және қалыптастыруға дайындаудағы көркемдік білімнің рөлін одан әрі түсіндіре алады.

Қорытындылай келе, бұл мақалада студенттердің классикалық және халық шығармашылығына деген қызығушылығын жаңарту, егер бұл дәстүрлер тәрбиелік және әлеуметтік тұрғыдан белсенді болып қалғысы келсе, мүмкін және қажет деп тұжырымдайды. Мультимодальды келісімдер осы мақсатқа жетудің нақты, масштабталатын стратегиясын ұсынады: олар өнер сыныбын канондық және дәстүрлі туындылар тек құрметпен ойлау объектілері ғана емес, сонымен қатар мультимодальды зерттеудің, диалогтың және шығармашылықтың бастапқы нүктелері болып табылатын кеңістік ретінде қайта

конфигурациялайды. Осылайша, олар қазіргі көрнекі және цифрлық тілдерде сөйлей отырып, өткенді құрметтейтін көркемдік білімге жол ашады, осылайша студенттерге өздерін классикалық және халық шығармашылығының жалғасып жатқан тарихының көрермендері емес, қатысушылары ретінде тануға көмектеседі.

Әдебиеттер:

1. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. – London; New York: Routledge, 2010. – 212 p.
2. Jewitt C. *Multimodality and literacy in school classrooms // Review of Research in Education*. – 2008. – Vol. 32, № 1. – P. 241–267.
3. Lim F.V., Toh W., Nguyen T.T.H. *Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature // Linguistics and Education*. – 2022. – Vol. 69. – Article 101048.
4. UNESCO. *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. – Lisbon: UNESCO, 2006. – 32 p. – URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
5. Zolotareva L., Rezin Zh., Karipbayev Zh., Burtibayeva A., Bodikov S. *The Issues and Tendencies of Arts Education Modernization in the Republic of Kazakhstan // Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7, № 7. – P. 385–393.
6. *Folk Arts in Education: A Resource Handbook / ed. M. Dow*. – East Lansing: Michigan State University Museum, National Task Force on Folk Arts in Education, 1983. – 214 p.
7. *Local Learning. About Local Learning: The National Network for Folk Arts in Education [Electronic resource]*. – Local Learning, 2013. – URL: <https://locallearningnetwork.org>.
8. Pei J., He S. *On the Value of Traditional Folk Art in Art Education and Teaching // 2019 3rd International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2019)*. – Zhengzhou: Francis Academic Press, 2019. – P. 1404–1408.
9. Zhao Y., Gaikwad S. *Practical research on integrating folk art into public art education courses // Education Insights*. – 2024. – Vol. 1, № 4. – P. 1–7. DOI: 10.32629/eio.v1i4.1924.
10. Haratyk A. *Folk art and culture in the historical and educational context // Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. – 2017. – Vol. 9, № 2. – P. 52–64.
11. Taşkesen S. *A study on art interests and critical thinking dispositions of students in fine arts department of the faculty of education // International Journal of Educational Methodology*. – 2019. – Vol. 5, № 2. – P. 275–287.
- Zhang T., Chang C. *Research on the innovation path of public art education in colleges and universities // Frontiers in Educational Research*. – 2021. – Vol. 4, № 13. – P. 39–44.

References:

12. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. – London; New York: Routledge, 2010. – 212 p.
13. Jewitt C. *Multimodality and literacy in school classrooms // Review of Research in Education*. – 2008. – Vol. 32, № 1. – P. 241–267.
14. Lim F.V., Toh W., Nguyen T.T.H. *Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature // Linguistics and Education*. – 2022. – Vol. 69. – Article 101048.
15. UNESCO. *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. – Lisbon: UNESCO, 2006. – 32 p. – URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
16. Zolotareva L., Rezin Zh., Karipbayev Zh., Burtibayeva A., Bodikov S. *The Issues and Tendencies of Arts Education Modernization in the Republic of Kazakhstan // Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7, № 7. – P. 385–393.
17. *Folk Arts in Education: A Resource Handbook / ed. M. Dow*. – East Lansing: Michigan State University Museum, National Task Force on Folk Arts in Education, 1983. – 214 p.
18. *Local Learning. About Local Learning: The National Network for Folk Arts in Education [Electronic resource]*. – Local Learning, 2013. – URL: <https://locallearningnetwork.org>.

19. Pei J., He S. *On the Value of Traditional Folk Art in Art Education and Teaching // 2019 3rd International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2019)*. – Zhengzhou: Francis Academic Press, 2019. – P. 1404–1408.
20. Zhao Y., Gaikwad S. *Practical research on integrating folk art into public art education courses // Education Insights*. – 2024. – Vol. 1, № 4. – P. 1–7. DOI: 10.32629/eio.v1i4.1924.
21. Haratyk A. *Folk art and culture in the historical and educational context // Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. – 2017. – Vol. 9, № 2. – P. 52–64.
22. Taşkesen S. *A study on art interests and critical thinking dispositions of students in fine arts department of the faculty of education // International Journal of Educational Methodology*. – 2019. – Vol. 5, № 2. – P. 275–287.
23. Zhang T., Chang C. *Research on the innovation path of public art education in colleges and universities // Frontiers in Educational Research*. – 2021. – Vol. 4, № 13. – P. 39–44.

GTAMP: 14.35.07

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.84.3.003>

Оханова Ы.Н.¹,  Боданов С.Б.¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: iris_ohan@mail.ru

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: bodan_1995@mail.ru

БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа

Болашақ әлеуметтік педагогтар, көркемдік технологиялар және кәсіби құзыреттер тәжірибеге бағытталған жоғары білім туралы заманауи пікірталастарда көбірек байланысты. Бұл мақалада болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттіліктерін дамытуды университеттің оқу жоспарында арт-технологияларды жүйелі қолдану арқылы қалай арттыруға болатындығы қарастырылады. Кәсіби құзыреттілік деп күрделі әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа дайындықты қамтамасыз ететін құндылық-мотивациялық, танымдық, оперативті-технологиялық және рефлексиялық компоненттердің интеграцияланған жүйесі түсініледі.

Зерттеу барысында аралас әдісті, квазиэксперименттік жобалау қолданылды. Әлеуметтік Педагогика бакалавры студенттерінің төрт бүтін тобы (N = 84) эксперименттік топқа және бақылау тобына бөлінді. Эксперименттік топ бейнелеу өнері, драма, музыка және баяндау/цифрлық әңгімелеу технологияларын теорияның, тәжірибелік жаттығулардың және микрооқытудың құрылымдық тізбектерінде біріктіретін «Әлеуметтік-педагогикалық жұмыстағы көркемдік технологиялар» семестрлік модулін аяқтады. Бақылау тобы ұқсас мазмұнды көркемдік әдістерсіз дәстүрлі дәріс–семинар форматтарын қолдана отырып зерттеді. Кәсіби құзыреттіліктер экспериментке дейін және одан кейін Ликерт шкаласы бойынша өзін-өзі бағалау құралы мен жағдайға негізделген диагностикалық тапсырмалар арқылы бағаланды; сапалы деректер рефлексиялық журналдар мен жоба портфолиосы арқылы жиналды.

Сандық нәтижелер эксперименттік топтағы құзыреттіліктің барлық төрт құрамдас бөлігінде статистикалық маңызды және үлкен жетістіктерді көрсетеді, ал бақылау тобы шамалы, маңызды емес өзгерістерді ғана көрсетеді. Жақсартулар әсіресе операциялық-технологиялық және рефлексиялық құзыреттерде байқалады және кейстерге негізделген тапсырмалар бойынша жоғары баллдармен расталады. Сапалы талдау оқушылардың әлеуметтік педагогтың рөлін түсінуіндегі өзгерістерді, нақты әдістерді қолдануға деген сенімділіктің артуын, терең рефлексивтілікті және мамандыққа деген адалдықтың күшеюін көрсетеді.

Мақалада көркемдік технологиялар кезеңдік емес, құрылымдық педагогикалық технологиялар ретінде енгізілген кезде болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттіліктерін дамытудың тиімді және теориялық негізделген құралы болып табылады деген қорытындыға келеді. Оқу жоспарын құрудың, мұғалімдердің білімін арттырудың және әлеуметтік педагогикадағы болашақ зерттеулердің салдары талқыланады.

Түйін сөздер: болашақ әлеуметтік педагогтар, көркемдік технологиялар, кәсіби құзыреттілік, көркемдік білім, әлеуметтік өнер.

Оханова Ы.Н.¹, Боданов С.Б.¹

¹КазНПУ имени Абая, Преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: iris_ohan@mail.ru

¹КазНПУ имени Абая, Преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: bodan_1995@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация

В актуальных дебатах вокруг прикладного высшего образования всё более акцентируется внимание на навыках, необходимых будущим специалистам по работе с людьми, а также методиках художественного творчества. В рамках данного материала анализируется возможность повышения уровня формирования ключевых навыков у студентов педагогических специальностей через регулярное применение художественных методов обучения в образовательном процессе вуза. Специалистами рассматривается как целостный комплекс идейно-волевых, мыслительных, практических и аналитических элементов, объединенных ради выполнения сложных задач в сфере взаимодействия с людьми.

В работе применялась комбинированная схема исследования, основанная на подобном экспериментальному методу, разработанному в учебном заведении сферы образования. Восемьдесят четыре абитуриента по направлению подготовки специалистов в сфере воспитания прошли распределение между двумя категориями участников исследования. Научно-исследовательский коллектив завершил курсовой цикл по теме "Творческие методы в социальной педагогике", сочетающий графические искусства, театральные формы, музыкальные элементы и цифровые способы передачи информации через систему лекционных блоков, практических заданий и мини-курсов. Экспериментальная выборка анализировала идентичные материалы через классические способы преподавания, исключая подходы, связанные с творчеством. Уровень профессиональных навыков анализировался перед началом и завершением программы через анкетирование участников методом пятибалльной оценки и выполнение практических задач, основанных на реальных ситуациях; дополнительные сведения фиксировались посредством ведения исследовательских дневников и изучения коллекций выполненных работ.

Экспериментальная группа продемонстрировала выраженное повышение всех четырех аспектов навыков согласно количественным данным, тогда как показатели контроля остались практически неизменными. Прогресс наиболее очевиден в технологических навыках выполнения задач и аналитическом мышлении, что подтверждается повышенными баллами за работы, основанные на реальных ситуациях. Подробное исследование обнаруживает изменения во взглядах обучающихся на функции специалиста по социальной работе, повышенную убежденность в применении определенных подходов, углубленную способность к самоанализу и крепкую связь с избранной сферой деятельности.

В работе утверждается, что применение художественных методов обучения в качестве систематического образовательного подхода способствует формированию у студентов необходимых навыков социального педагога более результативно, чем разовые мероприятия.

Рассматриваются возможные результаты влияния на создание образовательных планов, подготовку преподавателей и дальнейшие научные работы в сфере социализации обучения.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, художественные технологии, профессиональная компетентность, художественное образование, социальное искусство.

Ohanova Y.¹, Bodan S.¹

¹Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, master's degree, Almaty, Kazakhstan,
e-mail: iris_ohan@mail.ru

¹Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, master's degree, Almaty, Kazakhstan,
e-mail: bodan_1995@mail.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS THROUGH ART TECHNOLOGY

Abstract

Social design educators, art tech and professional skills of the future in the current discourse on the application-oriented university. The authors investigate the ways of training professional competencies of future social teachers is improved with art technologies as a part the university curriculum. Professional competence is seen as a structure, which includes value-motivational, cognitive, operational-technological and reflexive components of the unity system ensuring socio-pedagogical work.

The research was performed quasi-experimentally using mixed methods in a pedagogical university. The initial sample included four complete aspirant groups of bachelor students in Social Pedagogy (N = 84) that were randomly distributed across the experimental group and a control one. In the treatment group the students worked within a semester-long module “Art Technologies in Social-Pedagogical Work”, which integrated elements of visual art, drama, music and narrative/digital storytelling technologies across structured sequences of theory, experience-based exercises and micro-teaching. The control group studied the same topics in a traditional lecture–seminar mode devoid of art-based techniques. Professional competencies were measured by a Likert-scale self-assessment instrument and set of case-based diagnostic tasks before and after the intervention; qualitative data came from reflective journals, and project portfolios.

Quantitative findings reveal statistically significant and large effects across all 4 competency elements in the treatment group, with barely perceptible non-significant changes among controls. The gains are particularly strong in functional-technological and reflective competencies and evidenced by higher scores on case-specific tasks. Qualitative findings indicate change in students' construction of the social teacher; enhanced confidence with specific methods, deeper reflexivity and an increased level of commitment to teaching.

The paper concludes that art technologies as embedded as structured pedagogical technologies (notation episodic activities), are a productive and theoretically justified tool to develop the professional competences of the future social teachers. Implications for curriculum development, teacher training and further research on social pedagogy are considered.

Key words: future social teachers, art technologies, professional competencies, art education, social art.

Кіріспе. Қазіргі қоғамдардағы әлеуметтік тәуекелдерді, отбасылық құрылымдарды және жастар мәдениетін жедел әртараптандыру мектептердегі, қоғамдық орталықтардағы және әлеуметтік қызмет көрсету мекемелеріндегі әлеуметтік педагогтың (әлеуметтік педагогтың) құзыретін едәуір кеңейтті. Қазақстанда және басқа посткеңестік елдерде әлеуметтік педагог бір мезгілде мектеп, отбасы және қоғамдастық арасында делдал, осал балалар мен жастардың қорғаушысы, профилактикалық және дамытушылық бағдарламалардың дизайнері ретінде әрекет етеді деп күтілуде [1]. Сонымен қатар, жоғары оқу орындары болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіптік құзыреттіліктердің күрделі жиынтығымен – концептуалды,

коммуникативті, диагностикалық, проективті және рефлексиялық – көп деңгейлі әлеуметтік-педагогикалық міндеттерді басқаруға мүмкіндік беретін бітіруін қамтамасыз етуге міндетті [2; 3]. Қазақстандық әлеуметтік педагогика бағдарламаларының эмпирикалық зерттеулері көрсеткендей, студенттер көбінесе әлеуметтік заңнама, осал топтарды қолдау технологиялары және әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың заманауи әдістері туралы минималды базалық білімдерін көрсетеді, кейбір диагностикалық блоктарда 0-ден 40% - ға дейінгі негізгі сұрақтарға дұрыс жауап береді. [1]. Қарқынды өсіп келе жатқан кәсіби талаптар мен университет кезеңіндегі жеткіліксіз қалыптасқан құзыреттер арасындағы бұл сәйкессіздік инновациялық, тәжірибеге бағытталған оқыту стратегияларын іздеудің алдыңғы қатарында.

Құзыреттілікке негізделген парадигма шеңберінде әлеуметтік педагогтың кәсіби құзыреттілігі жеке қасиеттерді, кең теориялық білімді, практикалық дағдыларды және үздіксіз өзін-өзі дамыту қабілетін біріктіретін интегративті сипаттама ретінде тұжырымдалады [2; 4]. Ресейлік және қазақстандық зерттеушілер оны мотивациялық, операциялық және рефлексиялық компоненттердің динамикалық синтезі ретінде сипаттайды, мұнда гуманистік әлеуметтік қолдауға, әлеуметтік технологияларды меңгеруге және сыни өзін-өзі талдауға құндылық бағдарлары бір-бірімен тығыз байланысты [4-6]. Қазақстандағы зерттеу және диагностикалық зерттеулер олқылықтардың әсіресе студенттердің заңгерлік білімінде, күрделі әлеуметтік-педагогикалық тұжырымдамаларды түсінуінде (мысалы, «қолайсыз әлеуметтенудің құрбаны», «көпмәдениетті қоғамдастық») және дәстүрлі емес араласу технологияларын меңгеруінде айқын көрінетінін растайды [1; 5]. Бұл нәтижелер болашақ әлеуметтік педагогтардан талап етілетін тұтас кәсіби профильді қалыптастыру үшін тек дәрістерге негізделген немесе тәжірибенің фрагменттелген құрамдас бөліктері жеткіліксіз екенін көрсетеді.

Осы сын-қатерлерге перспективті жауаптардың бірі-әлеуметтік педагогтарды кәсіби даярлауға арт-технологияларды интеграциялау. Шығыс-Еуропалық педагогикалық дәстүрде «көркемдік технологиялар» деп көркемдік іс – әрекеттің әртүрлі формаларын – бейнелеу өнері, музыка, драма, шығармашылық жазу, медиа-өнерді қолданатын арнайы әзірленген педагогикалық жүйелер түсініледі [7]. Мысалы, Медведева көркем педагогика мен арт-терапияны әр түрлі оқушыларда эмоционалды реттеуді, қарым-қатынасты және әлеуметтік қиялды дамытуға мүмкіндік беретін көркемдік экспрессияны педагогикалық және терапевтік мақсаттармен үйлестіретін технологиялар тобы ретінде сипаттайды [8]. Әлеуметтік-педагогикалық контексттерде өнер технологиялары, ең алдымен, арт-терапия, экспрессивті өнер және тәуекелге ұшыраған балалармен мәдени-шығармашылық жобалар арқылы зерттелді, онда олар алаңдаушылықты азайтуға, жеке тұлғаны қалыптастыруға қолдау көрсетуге және өзара әрекеттесу дағдыларын арттыруға мүмкіндік берді [9; 10].

Әлеуметтік қызметтер мен әлеуметтік жұмыс саласындағы білім берудегі өнерге негізделген әдістер бойынша халықаралық зерттеулер көркемдік технологиялардың кәсіби құзыреттіліктің қуатты драйверлері бола алатындығының тағы бір дәлелі болып табылады. Әлеуметтік жұмыс саласындағы білім берудегі өнерге жүйелі шолу бейнелеу және орындаушылық өнермен айналысу студенттерге әлеуметтік мәселелер бойынша жаңа көзқарастарға қол жеткізуге, эмоционалды қатысуды тереңдетуге және рефлексиялық қабілеттерді дамытуға көмектесетінін көрсетеді [11]. Финдік HEISE жобасында өнерге негізделген әдістер әлеуметтік қызметтердің бірінші курс студенттеріне арналған курстарға біріктірілді; сапалық және сандық талдаулар көрсеткендей, мұндай әдістер клиенттермен өзара әрекеттесудің нақты құралдарын қамтамасыз етеді, студенттердің шығармашылық стратегияларды практикада қолдануға дайындығын күшейтеді және олардың оқумен байланысты стрессті жеңуге қолдау көрсетеді [12]. Өнерге негізделген Әдістерді Қолдана отырып, әлеуметтік Жұмыстарды зерттеудің редакцияланған томы көптеген елдердің дәлелдерін жинақтайды, бұл өнерге негізделген тәсілдер қызмет пайдаланушыларымен білімді бірлесіп өндіруді жеңілдетіп қана қоймай, сонымен қатар зерттеушілер мен практиктердің кәсіби ерекшеліктерін рефлексивтілік пен этикалық сезімталдыққа қарай өзгертетінін көрсетеді. [13]. Байланысты салалардағы (мейірбике и және мектептегі білім беру) мета-

аналитикалық және шолу зерттеулері өнерге негізделген педагогика эмпатияны, қарым-қатынасты және сыни ойлауды – әлеуметтік оқытуда орталық болып табылатын құзыреттіліктерді – тек дәстүрлі оқытумен салыстырғанда айтарлықтай арттыра алатынын растайды [14; 15].

Орыс тілді стипендияда Старикованың болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арт-технологиялар арқылы дамыту туралы диссертациясы-бұл сілтемені жүйелі түрде тұжырымдаудың алғашқы эрекеттерінің бірі [6]. Қазақстандық авторлардың соңғы жұмыстары көркемдік технологиялардың мұғалімдер мен әлеуметтік педагогтарды төзімділікке, өзін-өзі көрсетуге және мәдениетаралық сезімталдыққа тәрбиелеу үшін оқытуда көбірек қолданылатынын көрсетеді, бірақ бұл күш-жігер көбінесе жеке курстармен немесе сыныптан тыс жобалармен шектеледі және сирек қатаң бағаланады [16]. Сонымен қатар, әлеуметтік педагогтарды тәрбиелеудегі тәжірибеге бағытталған зерттеулер студенттердің ең өткір тапшылығы дәл осы құзыреттіліктерге-эмпатияға, шығармашылыққа, коммуникативті икемділікке, жобалық дизайн дағдыларына – көркемдік технологияларды дамыту үшін әсіресе жақсы мүмкіндіктерге ие екендігіне баса назар аударады [1; 5; 17].

Осы өсіп келе жатқан жұмыс көлеміне қарамастан, әлі де бірнеше олқылықтар бар. Біріншіден, белгілі бір өнер технологияларын (мысалы, әлеуметтік театр, қоғамдық қабырға суреттері, цифрлық әңгімелеу немесе музыкалық шеберханалар) университеттің оқу бағдарламасы шеңберінде әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің нақты іске асырылған компоненттерімен нақты байланыстыратын эмпирикалық зерттеулер әлі де шектеулі. Көптеген қолданыстағы басылымдар жалпы әдістемелік рефлексия деңгейінде қалады немесе осы әдістерді жүзеге асыратын болашақ мамандардың құзыретіне емес, көркем технологиялардың балалар мен жастарға әсеріне назар аударады. Екіншіден, әртүрлі ұлттық контексттердегі салыстырмалы талдаулар өнерге негізделген тәсілдер халықаралық әлеуметтік жұмыс пен педагогикалық білім беруде кеңінен танылғанымен, оларды посткеңестік, көшпелі-мәдени және жылдам цифрландыратын шындықтардың бірегей үйлесімі бар Қазақстандық әлеуметтік педагогика бағдарламаларына енгізудің ерекшеліктері жеткіліксіз зерттелгенін көрсетеді [1; 2; 16]. Үшіншіден, ертерек диагностика білім мен дағдылар шешілетін дайындықтағы құрылымдық теңгерімсіздіктерді анықтайды, бірақ құзыреттіліктің құндылық-мотивациялық және рефлексиялық өлшемдері дамымаған күйінде қалады [2; 15].

Осы зерттеудің мақсаттары үшін бірнеше негізгі терминдер нақтылауды қажет етеді. «Болашақ әлеуметтік педагогтар» мектептерде, әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдарында және қоғамдық орталықтарда кәсіби қызметке дайындалып жатқан әлеуметтік педагогикаға немесе бір-бірімен тығыз байланысты бағдарламаларға қатысатын бакалавр студенттеріне қатысты. «Кәсіби құзыреттілік» деп әлеуметтік-педагогикалық функциялардың сәтті орындалуын қамтамасыз ететін құндылық-мотивациялық, танымдық, операциялық-технологиялық және рефлексиялық компоненттердің интеграцияланған жүйесі түсініледі [2; 4; 5]. «Көркемдік технологиялар» көркемдік формаларды (бейнелеу, музыкалық, театрлық, әдеби және цифрлық өнер) дамытушылық, профилактикалық немесе түзету әлеуметтік-педагогикалық мақсаттарға жетудің құрылымдық құралы ретінде пайдаланатын әдейі жасалған педагогикалық технологияларды білдіреді [7-9]. Сонымен, осы мақаладағы " көркемдік білім " мамандандырылған көркемдік дайындық саласы ретінде де, көркемдік тәжірибе әлеуметтік мұғалімдердің кәсіби ерекшелігі мен құзыреттілігін қалыптастыру құралына айналатын кеңірек білім беру ортасы ретінде де қарастырылады.

Осыған орай, осы зерттеудің мақсаты-болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттіліктерін дамыту моделін негіздеу және эмпирикалық түрде тексеру, олардың университеттік дайындығына арт-технологияларды жүйелі түрде енгізу арқылы. Зерттеу келесі сұрақтарды қарастырады: (1) кәсіби құзыреттіліктің Қай құрамдас бөліктері өнер мен технологияға негізделген араласуларға көбірек сезімтал? (2) студенттердің өздері өнерге негізделген жобаларға қатысудың олардың әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа дайындығына әсерін қалай түсіндіреді? және (3) көркемдік технологиялардың эпизодтық қолданудан тәжірибеге бағытталған оқытудың тұрақты элементіне ауысуы үшін қандай педагогикалық

жағдайлар қажет? Келесі бөлімдерде осы сұрақтарға жауап беру үшін әзірленген әдістемелік дизайн баяндалады, болашақ әлеуметтік педагогтармен эксперименттік іске асырудың нәтижелері ұсынылады және әлеуметтік педагогикадағы құзыреттілікке негізделген оқу бағдарламаларын қайта қараудың салдары талқыланады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында кәсіби құзыреттіліктің сандық диагностикасын студенттердің шағылысатын өнімдерін сапалы талдаумен үйлестіретін аралас әдісті, квази-эксперименттік дизайн қолданылды. Процедуралар репликацияны қамтамасыз ету үшін жеткілікті егжей-тегжейлі сипатталған.

Зерттеу контексті және қатысушылар. Эксперимент педагогикалық университетте болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлауда жүргізілді. Қатысушылар 3-4 жас аралығындағы әлеуметтік Педагогика және Өзін-өзі Тану бакалавры студенттері болды (N = 84; 20-23 жас), олардың барлығы әлеуметтік педагогиканың негізгі теориялық курстарынан өтті. Екі бүтін академиялық топ (n = 42) эксперименттік топты (ЭТ), ал екі салыстырмалы топ (n = 42) бақылау тобын (БТ) құрады. Топтар оқу жылы мен орташа үлгерімі бойынша сәйкестендірілді. Қатысу ерікті болды; ақпараттандырылған келісім алынды.

Педагогикалық эксперимент құрылымы. Әлеуметтік педагогикадағы және әлеуметтік еңбекке тәрбиелеудегі көркемдік технологиялардың қолданыстағы жіктемелеріне сүйене отырып [6; 8; 11], ЭТ-та "Әлеуметтік-Педагогикалық Жұмыстағы Көркемдік Технологиялар" арнайы практикаға бағытталған модулі (бір семестрде 36 байланыс сағаты + 18 сағаттық өзіндік жұмыс) оқытылды. Модульге көркем технологиялардың төрт кластері кірді:

1. Бейнелеу өнері технологиялары (проективті сурет, коллаж, фотоэлементация).
2. Драмалық және театрлық технологиялар (социодрама, форум театры, рөлдік ойын).
3. Музыка және ырғақ технологиялары (топтық музыка жасау, дыбыстық пейзаждар, әндерді интерпретациялау).
4. Баяндау және сандық әңгімелеу (өмір тарихы, комикстер, сандық әңгімелер).

Әрбір кластер стандартты бірізділікті ұстанды: теориялық негіздерді енгізу; құрдастар тобымен тәжірибелік жаттығулар; балалармен, жасөспірімдермен және отбасылармен жұмыс жағдайларын талдау; студенттер өнерге негізделген әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттерді жобалап, сынақтан өткізетін микрооқыту сабақтары.

БТ ұқсас тақырыптарды (профилактика, тәуекел тобындағы жастармен жұмыс, отбасын қолдау) қамтитын қолданыстағы оқу бағдарламасын дәрістер, семинарлар және дәстүрлі кейстерді талқылау арқылы құрылымдық түрде өнер технологияларын қолданбай орындады.

Материалдар. Кәсіби құзыреттер төрт құрамдас бөлік арқылы іске асырылды: құндылық-мотивациялық, когнитивтік, операциялық-технологиялық және рефлексиялық [2; 4; 6]. Үш материал қолданылды:

1. Құзыреттіліктің өзін-өзі бағалау шкаласы (40 тармақ, 5 баллдық Ликерт), жарияланған құзыреттілік үлгілері негізінде құрастырылған. Пилоттық тестілеу (n = 30) жақсы ішкі консистенцияны көрсетті (Кронбах $\alpha = 0,81-0,88$ кіші масштабта).
2. Кейстерге негізделген диагностикалық тапсырмалар, онда студенттер қысқа әлеуметтік-педагогикалық жағдайларды талдап, араласу жоспарларын ұсынды. Сараптамалық бағалауды (бір көрсеткішке 0-3 балл) екі зерттеуші дербес жүргізді; рейтингтер арасындағы сенімділік (коэн к) 0,75-тен асты.
3. Студенттердің (ЭТ) көркемдік технологияларды қолдану тәжірибесін құжаттайтын және өздерінің көркемдік араласуларын жобалайтын, рефлексиялық журналдар мен жобалар портфолиосы.

Процедура және деректерді талдау. Барлық қатысушылар семестрдің басында (T1) және соңында (T2) өзін-өзі бағалау шкаласы мен кейс тапсырмаларын орындады. СОДАН кейін Э.г. арт-технология модуліне қатысты, АЛ КОМПЬЮТЕРЛІК ГРАФИКА тұрақты курстық жұмыстарды орындады. Сандық деректер SPSS-те талданды: сипаттамалық статистика, жұптастырылған үлгілердегі t-сынақтары (топ ішіндегі өзгерістер) және ковариаттар ретінде T1 ұпайлары бар ANCOVA (топтар арасындағы салыстыру), әсер ету

өлшемдері (Коэн d, ішінара η^2) есептелген. Сапалы материалдар (рефлексиялық журналдар, портфолио) құзыреттіліктің төрт компонентіне сәйкес кодтау схемасын қолдана отырып, тақырыптық мазмұнды талдауға ұшырады. Санаттар мен ішкі санаттар итеративті түрде нақтыланды; жазбалардың 25%-ы сенімділікті қамтамасыз ету үшін екінші зерттеушімен екі рет кодталған.

Нәтижелер. Нәтижелер үш бөлімде берілген: (1) өзін-өзі бағалауға сәйкес кәсіби құзыреттіліктің сандық динамикасы; (2) жағдайға негізделген диагностикалық тапсырмаларды орындау және (3) эксперименттік топтағы рефлексиялық журналдар мен жобалар портфолиосының сапалы деректері.

1. Кәсіби құзыреттілік динамикасы (өзін-өзі бағалау). Семестрдің басында (T1) эксперименттік топ (ЭТ) мен бақылау тобы (БТ) арасында құзыреттіліктің төрт компонентінің кез-келгенінде статистикалық маңызды айырмашылықтар табылған жоқ ($p > .10$), бұл топтардың бастапқы салыстырмалылығын растайды.

Семестрдің соңына қарай (T2) ЭТ студенттері барлық компоненттер бойынша айтарлықтай өсуді көрсетті, Ал БТ өзгерістері қарапайым және статистикалық тұрғыдан маңызды емес болды. 1-кестеде әр компонент бойынша сипаттамалық статистика келтірілген (5 балдық шкала).

Кесте-1 – Кәсіби құзыреттіліктің өзін-өзі бағалаудың орташа баллдары (T1–T2)

Компонент	Топ	T1 көрсеткіші (SD)	T2 көрсеткіші (SD)	Δ (T2–T1)
Құндылық-мотивациялық	ЭТ	3.21 (0.47)	3.94 (0.45)	+0.73
	БТ	3.19 (0.49)	3.27 (0.51)	+0.08
Танымдық	ЭТ	3.08 (0.50)	3.82 (0.48)	+0.74
	БТ	3.11 (0.52)	3.22 (0.50)	+0.11
Операциялық-технологиялық	ЭТ	2.96 (0.53)	3.78 (0.51)	+0.82
	БТ	2.98 (0.55)	3.08 (0.54)	+0.10
Рефлексивті	ЭТ	3.02 (0.51)	3.89 (0.47)	+0.87
	БТ	3.05 (0.50)	3.16 (0.49)	+0.11

Жұптастырылған үлгілердің T-сынақтары ЭТ топ ішіндегі барлық өзгерістердің $p < .001$ деңгейінде статистикалық маңызды екенін көрсетті. Үлкен эффект өлшемдерімен (Коэннің d мәні 0,90-дан 1,15-ке дейін). Керісінше, БТ өзгерістердің ешқайсысы статистикалық мәнге жеткен жоқ ($p > .05$; $d < 0,25$).

тәуелді айнымалылар ретінде T2 және ковариант ретінде t1 ұпайлары бар ANCOVA әрбір компонент үшін жағдайдың (ЭТ, БТ-на қарсы) айтарлықтай негізгі әсерін көрсетті: құндылық-мотивациялық ($F(1, 81) \approx 18,7$, $p < .001$, ішінара $\eta^2 \approx .19$), танымдық ($f \approx 20,4$, $p < .001$, ішінара $\eta^2 \approx .20$), операциялық-технологиялық ($f \approx 24,9$, $p < .001$, ішінара $\eta^2 \approx .24$) және Рефлексивті ($f \approx 27,3$, $p < .001$, ішінара $\eta^2 \approx .25$). Осылайша, тестілеуден кейінгі құзыреттілік деңгейлеріндегі дисперсияның шамамен бестен төрттен бір бөлігі art-technologies модуліне қатысумен байланысты.

Ең үлкен жетістіктер операциялық-технологиялық және рефлексиялық компоненттерде байқалды, бұл модульдің өнерге негізделген әлеуметтік-педагогикалық іс-шараларды жобалауға, өткізуге және талдауға баса назар аударуына сәйкес келеді.

2. Кейстерге негізделген диагностикалық тапсырмаларды орындау. Объективті диагностикалық тапсырмалар өздігінен хабарланған өзгерістердің сыртқы растауын қамтамасыз етті. Әрбір студент үш әлеуметтік-педагогикалық істі шешті; жауаптар жағдайды талдаудың жеткіліктілігі, ұсынылған араласулардың шынайылығы және этикалық сезімталдық (ең көбі 18 балл) сияқты көрсеткіштер бойынша 0-3 шкала бойынша бағаланды.

T1 кезінде орташа жалпы ұпайлар екі топта да ұқсас болды (ЭТ: $9,4 \pm 2,1$; БТ: $9,6 \pm 2,0$; $p > .60$). T2 бойынша орташа көрсеткіші ЭТ-та $13,8 \pm 1,9$ (+4,4 балл) дейін өсті, ал БТ орташа көрсеткіші $10,4 \pm 2,2$ (+0,8 балл) дейін аздап өсті (кесте-2).

Кесте-2 – Кейс-стади негізделген диагностикалық тапсырмалар бойынша жалпы балл (макс. 18)

Топ	T1 көрсеткіші (SD)	T2 көрсеткіші (SD)	Δ (T2–T1)
ЭТ	9.4 (2.1)	13.8 (1.9)	+4.4
БТ	9.6 (2.0)	10.4 (2.2)	+0.8

EG-нің өсуі статистикалық маңызды болды ($t(41) \ll 0, p < .001, d \approx 1.15$), АЛ CG өзгерісі шамалы және шамалы ғана маңызды болды ($p \approx .07, d \approx 0,35$). АНКОВА тағы да $t1 (F(1, 81) \approx 22,6, p < \text{көрсеткіштерін бақылайтын } t2 \text{ ұпайларына жағдайдың күшті әсерін көрсетті } .001, \text{ ішінара } \eta^2 \approx .22)$.

Іс бойынша жауаптардың сапасын тексеру, ЭТ-та T2-де оқитын студенттердің ықтималдығы жоғары екенін көрсетті:

- бір әрекетті емес, көп сатылы, процеске бағытталған араласуды ұсынды;
- көркемдік технологияларды (мысалы, топтық сурет, рөлдік ойын, әңгімелеу) қажет болған жағдайда қолдау жоспарларына біріктіру;
- клиенттердің эмоционалды жағдайына да, әлеуметтік жағдайына да байланысты таңдауды негіздеу;
- ықтимал тәуекелдерді болжап, бағалау және бақылау стратегияларын тұжырымдаңыз.

БТ-дағы жауаптар сипаттамалық және аз сараланған болып қала берді, көбінесе ұсынылған араласуларды жалпы сөйлесулермен немесе сілтемелермен шектеді.

3. Рефлексиялық журналдар мен портфолиолардан алынған сапалы нәтижелер (ЭТ)

Рефлексиялық журналдар мен жоба портфолиосының (ЭТ) тақырыптық талдауы сандық нәтижелерді түсіндіруге көмектесетін бірнеше қайталанатын тақырыптарды берді.

1. *Кәсіби рөлді түсінудегі ауысым.* Көптеген студенттер бақылау мен құжаттамаға тар назар аударудан әлеуметтік педагогты жеке және топтық өзгерістердің шығармашылық фасилитаторы ретінде қарастыруға көшкенін хабарлады. Көркемдік технологиялар көбінесе «қарым-қатынасты ашу құралдары» және «баланың ішкі әлемін көру тәсілдері» ретінде сипатталды.

2. *Сенімділік пен операциялық дағдылардың өсуі.* Студенттер құрдастарымен өнерге негізделген іс-шараларды жобалау және пилоттық режимде өткізу олардың қиын жағдайларда «не істеу керектігін білмеу» туралы алаңдаушылығын төмендететінін атап өтті. Олар сеанстарды жоспарлаудағы, топтық процестерді құрылымдаудағы, эмоционалды реакцияларды басқарудағы және әртүрлі тұтынушылар топтары үшін әрекеттерді бейімдеудегі нақты жетістіктер туралы хабарлады.

3. *Жақсартылған рефлексивтілік.* T2-дегі рефлексиялық жазбаларда оқушылардың өз эмоцияларына, көзқарастары мен шектеулеріне, сондай-ақ этикалық дилеммаларға жиі және тереңірек сілтемелер болды. Көбісі бұл рефлексияларды әлеуметтік драмалар, проективті сурет салу сеанстары және цифрлық әңгімелеу тапсырмалары кезіндегі тәжірибелермен анық байланыстырды.

4. *Құндылық-мотивациялық консолидация.* Студенттер модульге қатысу олардың мамандық таңдауын растайтынын немесе күшейтетінін жиі жазады. Олар осал балалармен, дағдарысқа ұшыраған отбасылармен және маргиналды жастармен жұмыс істеу үшін өнер технологияларының гуманистік әлеуетін атап өтті.

Осы сапалық заңдылықтар бірігіп, эксперименттік топтағы кәсіби құзыреттіліктің құндылық-мотивациялық, оперативті-технологиялық және рефлексиялық компоненттерінің сандық жақсаруымен сәйкес келеді және түсіндіруге көмектеседі.

Талқылау. Бұл зерттеудің нәтижелері өнер технологияларын университеттің оқу бағдарламасына жүйелі түрде енгізу болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттілігін айтарлықтай арттыра алатынын дәлелдейді. Сандық және сапалық деректер арнайы әзірленген модуль құзыреттіліктің құндылық-мотивациялық, когнитивтік, операциялық-технологиялық

және рефлексиялық құрамдас бөліктерінің айтарлықтай өсуіне әкелгенін көрсету үшін біріктіріледі, ал дәстүрлі оқыту тек шекті өзгерістерге әкелді. Бұл бөлімде біз осы нәтижелерді түсіндіреміз, оларды алдыңғы зерттеулермен байланыстырамыз және салдары мен шектеулерін талқылаймыз.

Бірінші негізгі байқау-құзыреттілік компоненттерінің өзгеру заңдылықтары. Эксперименттік топта барлық төрт компонент жетілдірілгенімен, ең үлкен жетістіктер операциялық-технологиялық және рефлексиялық салаларда болды. Бұл модульдің құрылымына сәйкес келеді, ол өнерге негізделген іс-шараларды белсенді әзірлеуге және пилоттық режимде өткізуге, сондай-ақ осы тәжірибелер туралы басшылыққа алынған рефлексияға баса назар аударды. Қазақстан мен Ресейдегі әлеуметтік педагогтарды оқыту бойынша бұрынғы жұмыс студенттердің кәсіби бейінінің әлсіз жақтарының бірі операциялық дағдылар мен рефлексиялық қабілеттер екенін көрсетеді: олар «дұрыс сөздерді» біледі, бірақ практикалық стратегиялар мен тереңірек өзін-өзі талдау жетіспейді [1; 5]. ЭТ-та өзін-өзі бағалайтын және сырттай өлшенетін операциялық-технологиялық құзыреттіліктің күрт артуы арт-технологиялар бұл тапшылықты әлеуметтік-педагогикалық қызметті жоспарлау, жүргізу және бағалауда құрылымдық тәжірибені қамтамасыз ету арқылы тікелей шеше алатынын көрсетеді.

Бұл нәтижелер әлеуметтік жұмыс пен әлеуметтік қызметтерді оқытудағы өнерге негізделген әдістер бойынша халықаралық зерттеулерге сәйкес келеді. Жүйелі шолулар драматургия, бейнелеу өнері және баяндау жұмыстарын қоса алғанда, өнерге негізделген оқытуға қатысу студенттердің күрделі әлеуметтік жағдайларды концептуализациялау, шығармашылық араласуларды жобалау және екіұштылыққа төзімділік қабілетін арттыратынын көрсетеді [11; 13]. Мысалы, финдік HEISE жобасында әлеуметтік қызметтердің бірінші курс студенттері өнерге негізделген әдістер оларға абстрактілі теорияларды ғана емес, клиенттік жұмыста өзара әрекеттесу мен мәселелерді шешудің нақты құралдарын бергенін хабарлады [12]. Біздің жағдайға негізделген диагностикалық тапсырмаларымыз ұқсас процестерді анықтады: t2-ге сәйкес, ЭТ студенттер контекстке сезімтал көп сатылы араласуларды және нақты енгізілген өнер технологияларын (мысалы, отбасылық динамиканы зерттеу үшін топтық сурет салу, қақтығыстарды шешуге дайындық үшін социодрама) өз жоспарларына енгізуді ұсынды. Керісінше, бақылау тобының (БТ) жауаптары негізінен жалпы кеңес беру немесе жолдама деңгейінде қалды, бұл операциялық құзыреттілік үшін арт-технологиялық оқытудың қосымша құндылығын растады.

Рефлексиялық құзыреттіліктің айтарлықтай өсуі алдыңғы зерттеулермен де резонанс тудырады. Өнерге негізделген педагогика көбінесе рефлексивтіліктің катализаторы ретінде сипатталады, өйткені ол студенттерді өздерінің эмоцияларымен, болжамдарымен және этикалық ұстанымдарымен қарсы алады [11; 13; 14]. Біздің зерттеуімізде рефлексиялық журналдар мен портфолиолар ЭТ студенттері клиенттердің жағдайын ғана емес, сонымен қатар өздерінің реакциялары мен шектеулерін де көбірек зерттейтінін көрсетті. Олар театр жаттығуларын, проективті сурет салуды және әңгімелеуді "басқалар үшін" құрал ретінде ғана емес, өзін-өзі түсіну үшін айна ретінде де пайдаланды. Бұл әсіресе әлеуметтік оқыту контекстінде өте маңызды, мұнда зерттелмеген біржақтылық осал топтарға қатысты стигматизацияға әкелуі мүмкін. Арт-терапия және көркем педагогика бойынша әдебиеттер құрылымдық көркемдік экспрессия жасырын сезімдер мен сенімдерді көрінетін және талқыланатын ете алатынын атап көрсетеді [8-10]; біздің нәтижелеріміз құзыреттілікке негізделген оқу бағдарламасына енгізілген кезде бұл көріну неғұрлым күрделі рефлексиялық құзыреттілікке айналатынын көрсетеді.

Құндылық-мотивациялық компонент сонымен қатар ЭТ-ның айтарлықтай жақсарғанын көрсетті. Студенттер бұл мамандыққа деген адалдықтың жаңарғанын немесе нығайғанын хабарлады, көбінесе мұны өнерге негізделген модульдердегі тәжірибелермен байланыстырды, онда олар қиын жағдайға тап болған балалар мен отбасыларды қолдаудың шығармашылық әдістерінің әлеуетін байқады. Бұл өнер технологиялары клиенттердің де, болашақ мамандардың да субъективті тәжірибесін бірінші орынға қою арқылы кәсіби дайындықты

ізгілендіреді деген ресейлік және Қазақстандық зерттеулерді растайды [6; 16]. Дәстүрлі оқыту кейде әлеуметтік педагогтың бюрократиялық немесе бақылауға бағытталған бейнелерін күшейте алатын болса, арт-технология модульдері шығармашылық пен эмпатия перифериялық емес, негізгі құзыреттілік ретінде қарастырылатын клиентке бағытталған гуманистік кәсіби сәйкестікті қолдайтын сияқты. Кәсіби қызметтің құндылық негізін нығайту мотивациялық көрсеткіштердің төмендігі және әлеуметтік педагогика студенттері арасында мансап таңдаудағы белгісіздік туралы эмпирикалық есептерді ескере отырып өте маңызды [1; 5; 17].

Когнитивті компонент – тұжырымдамалар, әдістер және құқықтық негіздер туралы білім, сонымен қатар ЭТ-та айтарлықтай жақсарды, дегенмен әсер ету мөлшері операциялық және рефлексиялық құзыреттерге қарағанда біршама аз болды. Бұл тұжырым назар аударарлық, өйткені өнер технологиялары кейде тәжірибені байыта алатын, бірақ тұжырымдамалық түсінікті тереңдете алмайтын «жұмсақ» тәсілдер ретінде сынға алынады. Алайда іс жүзінде модуль теориялық және практикалық оқытуды біріктіру үшін нақты жасалған: әрбір арт-технологиялық кластер әлеуметтік-педагогикалық теориялар мен жағдайлық зерттеулермен байланысты тұжырымдамалық негіздерден басталды. Бұл құрылым білімнің конструктивістік және тәжірибелік оқыту үлгілеріне сәйкес мағыналы тәжірибеге ендіру арқылы оның интерьеризациясын қолдаған сияқты [2; 4]. Осылайша, біздің нәтижелеріміз өнер технологиялары оқшауланған жаттығулардан гөрі педагогикалық технологиялар ретінде пайдаланылған кезде кәсіби құзыреттіліктің когнитивті өлшеміне де ықпал ете алатынын көрсетеді.

Осы тұжырымдарды әлеуметтік педагогтардың біліміне көркемдік технологияларды енгізген алдыңғы зерттеулермен салыстыра отырып, олардың қосқан үлесін нақтылауға болады. Мысалы, Старикованың жұмысы көркемдік технологиялардың кәсіби құзыреттілікке оң әсер ететіндігі туралы теориялық және сипаттамалық дәлелдер келтірді, бірақ постқа дейінгі және бақылау–топтық жүйелі салыстырулар болмады [6]. Басқа аймақтық басылымдар студенттердің ынта-жігері мен өнерге негізделген жобаларға қатысқаннан кейінгі анекдоттық жақсартулар туралы хабарлайды, бірақ сандық деректерді немесе нақты іске асырылған құзыреттерді ұсынбайды [16]. Төрт компонентті құзыреттілік моделін өзін-өзі бағалаудың расталған шкалаларымен, сыртқы баллдық жағдайлық есептермен және шағылыстыратын өнімдерді сапалы талдаумен біріктіре отырып, бұл зерттеу өнер технологияларының тиімділігі туралы талаптарды неғұрлым қатаң эмпирикалық негіздеуді ұсынады.

Сонымен қатар, зерттеу ықтимал шектеулер мен тәуекелдерді де көрсетеді. Біріншіден, квазиэксперименттік жобалау-бүтін топтармен және бір мекемемен – нәтижелердің жалпылануын шектейді. Нәтижелерге институционалдық мәдениеттегі, қызметкерлердің тәжірибесіндегі және студенттердің демографиясындағы айырмашылықтар әсер етуі мүмкін. Екіншіден, өзін-өзі бағалау шаралары әлеуметтік қажеттілікке және өзін-өзі қабылдауға бейімділікке осал болып табылады: инновациялық модульге ұшыраған студенттер өздерін сауатты сезінуі мүмкін. Алайда, кейс-тапсырмалардың объективті нәтижелері мен сапалы деректердің жақындасуы бұл алаңдаушылықты жеңілдетеді, бұл өзін-өзі хабарлаған жетістіктер проблемаларды талдау мен араласуды жоспарлаудың айтарлықтай жақсаруымен қатар жүретіндігін көрсетеді. Үшіншіден, модульді көркемдік технологиялар саласында нақты тәжірибесі бар және мотивациясы жоғары оқытушылар оқыды; қызметкерлердің тәжірибесі аз немесе күмәнмен қарайтын жағдайларда репликациялау қарапайым нәтижелерге әкелуі мүмкін.

Тағы бір маңызды мәселе тұрақтылық пен институционализацияға қатысты. Бұл зерттеудегі модуль салыстырмалы түрде қарқынды болды (өздік жұмысты қосқанда барлығы 54 сағат) және бір семестрге созылды. Бұл айтарлықтай жетістіктерге жету үшін жеткілікті болғанымен, бұл құзыреттердің уақыт өте келе қалай дамитыны немесе ыдырайтыны және өнер технологияларын бір курста шоғырландырудың орнына бүкіл оқу бағдарламасына қалай біріктіруге болатыны белгісіз болып қалады. Халықаралық әдебиет өнерге негізделген инновациялар кейде негізгі оқыту тәжірибесін өзгертпейтін маргиналды «аралдар» болып қала

беретінін ескертеді [11; 15]. Өнер технологиялары әлеуметтік педагогтарды құзыреттілікке негізделген оқытудың тұрақты элементіне айналуы үшін оқу бағдарламасының дизайнерлері оларды жалпы бағдарламалық құзыреттілік шеңберіне сәйкестендіріп, көптеген курстар мен практикалық тәжірибелерге таратып, қызметкерлердің дамуына тұрақты қолдау көрсетуі керек.

Соңында, оқытуда көркемдік технологияларды қолдануға қатысты этикалық және әдістемелік сұрақтар туындайды. Бір жағынан, тәжірибелік жаттығулар күшті және эмоционалды қарқынды болуы мүмкін; екінші жағынан, студенттер әлі кәсіби терапевт немесе кеңесші емес. Сондықтан өнерге негізделген іс-шараларды тиісті дайындықтан өткен кәсіпқойлар жүргізуі және олардың нақты шекараларын, қорытындыларын және жолдама механизмдерін қамтуы өте маңызды. Болашақ зерттеулер тек артықшылықтарды ғана емес, сонымен қатар университет жағдайында нашар жобаланған арт-технологиялық араласулардың ықтимал жанама әсерлерін немесе күтпеген салдарын да зерттеуі керек.

Қорытындылай келе, зерттеу өнер технологиялары болашақ әлеуметтік педагогтардың негізгі кәсіби құзыреттіліктерін дамытудың тиімді құралы болып табылатыны туралы халықаралық және аймақтық дәлелдерді нығайтады және кеңейтеді. Бұл бұл технологиялар құзыреттілікке негізделген оқу бағдарламасына жүйелі түрде енгізілгенде-нақты оқу нәтижелерімен, құрылымдық реттілікпен және рефлексиялық компоненттермен – олар құзыреттіліктің мотивациялық, когнитивті, операциялық және рефлексиялық салаларын айтарлықтай жақсартатынын көрсетеді. Сонымен қатар, нәтижелер кеңірек, бойлық және көп институционалды зерттеулердің, сондай-ақ стратегиялық оқу жоспарлары мен персоналды дамытудың қажеттілігін көрсетеді, егер өнер технологиялары инновациялық жобалардан әлеуметтік педагогтардың білім беруінің ажырамас бөлігіне ауысқысы келсе..

Қорытынды. Бұл зерттеу болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттіліктерін құзыреттілікке негізделген университеттің оқу бағдарламасы шеңберінде дамытудың жүйелі құралы ретінде арт-технологияларды қалай және қалай қолдануға болатындығын зерттеуге бағытталған. Мектептер мен әлеуметтік қызмет көрсету мекемелеріндегі әлеуметтік педагогтарға қойылатын талаптардың артуы және оқушылардың практикаға дайындығындағы олқылықтардың тұрақты дәлелі аясында зерттеу «шығармашылық әдістер» туралы жалпы риторикадан асып түсуге және эмпирикалық негізделген жауаптар беруге тырысты. үш сұраққа: кәсіби құзыреттіліктің қандай құрамдас бөліктері көркемдік-технологиялық араласуларға көбірек сезімтал; студенттердің өздері мұндай араласулардың олардың әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа дайындығына әсерін қалай түсіндіреді; ал көркемдік технологиялардың практикаға бағытталған оқытудың тұрақты элементіне айналуы үшін қандай педагогикалық жағдайлар қажет.

Нәтижелер көрнекі, драмалық, музыкалық және баяндау өнерінің технологияларын біріктіретін мұқият әзірленген модуль салыстырмалы түрде қысқа мерзімде кәсіби құзыреттіліктің барлық төрт құрамдас бөлігінде – құндылық-мотивациялық, когнитивті, операциялық-технологиялық және рефлексиялық – айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізе алатынын көрсетеді. Сандық деректер эксперименттік топта посттан кейінгі кезеңде айтарлықтай жақсартуларды көрсетеді, әсіресе операциялық-технологиялық және рефлексиялық құзыреттер үшін әсер ету өлшемдері айтарлықтай жоғары, ал дәстүрлі курстық жұмыстарды орындаған бақылау тобы шамалы ғана өзгерістерді көрсетті. Нақты жағдайларға негізделген объективті диагностикалық тапсырмалар бұл өзін-өзі хабарлаған жетістіктер әлеуметтік-педагогикалық жағдайларды неғұрлым күрделі талдауға және шынайы, шығармашылық араласу жоспарларына әкелетінін растады. Рефлексиялық журналдар мен жобалық портфолиоларды сапалы талдау студенттердің кәсіби рөлді түсінуінде өзгерістер болғанын, нақты әдістерді қолдануға деген сенімділіктің артқанын, өздерінің эмоциялары мен көзқарастарына тереңірек рефлексивтілігін және кәсіби міндеттеме сезімін арттырғанын көрсетті..

Бұл жұмыстың жаңалығы, біріншіден, оның көркемдік технологияларды әлеуметтік педагогикалық білім берудің педагогикалық технологиялары ретінде интеграцияланған

тұжырымдамалық және эмпирикалық өңдеуінде жатыр. Өнерге негізделген әдістерді тек клиенттермен жұмыс істеу құралы ретінде немесе оқу бағдарламасына қосымша "қондырмалар" ретінде орналастырудың орнына, зерттеу оларды нақты құзыреттілік үлгісіне сәйкес құрылымдалған модульге енгізеді. Бұл дизайн қорытындыларды «шығармашылықтың» немесе «қызығушылықтың» жалпы өсуімен шектемей, көркемдік технологиялардың кәсіби құзыреттіліктің жекелеген компоненттеріне әсерін бақылауға мүмкіндік береді. Екіншіден, аралас әдіс, квазиэксперименттік дизайн-өзін-өзі бағалау шкалаларын, сыртқы бағалау тапсырмаларын және бай сапалы материалдарды біріктіру – өнерге негізделген инновациялардың сипаттамалары жиі анекдоттық немесе таза теориялық болып қалатын қолданыстағы аймақтық әдебиеттерге қарағанда қатаң дәлелдер базасын қамтамасыз етеді.

Зерттеудің маңыздылығы академиялық және практикалық болып табылады. Академиялық тұрғыдан алғанда, бұл посткеңестік кеңістіктегі, тез өзгеріп жатқан қоғамдағы әлеуметтік педагогика мен әлеуметтік мұғалімдерді даярлаудың нақты контекстіне назар аударып отырып, кәсіптік білім берудегі өнерге негізделген әдістер туралы халықаралық пікірталастардың өсуіне ықпал етеді. Бұл өнер технологиялары бір уақытта алдыңғы диагностикада анықталған ең проблемалық салалардың бірнешеуін – әлсіз операциялық дағдыларды, төмен рефлексивтілікті және нәзік кәсіби мотивацияны – бір уақытта шеше алатынын және мұны студенттердің өздері мағыналы және кәсіби тұрғыдан маңызды деп қабылдайтындай етіп жасайтынын көрсетеді. Іс жүзінде зерттеу әлеуметтік педагогтардың білімін модернизациялауға ұмтылатын университеттер үшін қайталанатын модельді ұсынады: модульдік құрылым, арт-технологиялар кластерлерінің жиынтығы, тәжірибелік оқыту және рефлексия тізбегі және мұндай тәсіл бір семестр ішінде құзыреттіліктің өлшенетін өсуіне әкелуі мүмкін екендігінің дәлелі.

Сонымен бірге, зерттеу арт-технологиялардың интеграциясы әмбебап құрал емес екенін және болашақ зерттеулер үшін маңызды сұрақтар туғызатынын атап көрсетеді. Интервенция бір мекемеде шоғырландырылды, оның үлгісі шектеулі және оқытушылардың көркемдік әдістер бойынша жоғары деңгейдегі тәжірибесі болды. Сондықтан болашақ зерттеулер модельді басқа университеттер мен аймақтарда, соның ішінде ауылдық және көп ұлтты контексттерде сынап, институционалдық мәдениеттің, ресурстардың қолжетімділігінің және қызметкерлердің дайындығының нәтижелерге қалай әсер ететінін зерттеуі керек. Бойлық зерттеулер арт-технологиялар арқылы жасалған құзыреттіліктердің тұрақты екендігін және кейінгі практикада және ерте кәсіптік практикада одан әрі жетілдірілетіндігін немесе студенттер модульдің құрылымдық ортасынан шыққаннан кейін олардың әлсірейтіндігін анықтау үшін қажет.

Әрі қарайғы жұмыс сонымен қатар әр түрлі өнер технологияларын және олардың нақты үлестерін салыстырмалы талдаумен айналысуы керек. Мысалы, көрнекі немесе баяндау әдістерімен салыстырғанда драмаға негізделген әдістер қақтығыстарды шешу дағдыларын, эмпатияны, құқықтық пайымдауды немесе кәсіби ынтымақтастықты қаншалықты дифференциалды түрде қолдайды? Цифрлық әңгімелеу, медиа – өндіріс немесе онлайн – қатысу өнері сияқты цифрлық өнер түрлерін халықтың осал топтарымен әлеуметтік жұмыста басты орын алатын тереңдік пен этикалық сезімталдықты жоғалтпай қалай біріктіруге болады? Сонымен қатар, өнер технологияларын енгізетін университет қызметкерлерін оқытуға және қолдауға көбірек көңіл бөлу керек, өйткені олардың көркемдік мәнерлілігімен, рефлексивтілігімен және дәстүрлі емес оқытушылық рөлдерімен өздерінің жайлылығы табыстың маңызды факторы болып көрінеді.

Ақырында, болашақ зерттеулер кәсіби құзыреттіліктен тыс нәтижелер көрсеткіштерінің ауқымын кеңейтуден пайда көреді. Зерттеудің әлеуетті бағыттарына арт-технологияға негізделген оқытудың студенттердің өміршендігі мен әл-ауқатына әсері, олардың әртүрлі тұтынушылар топтарына деген көзқарасы және қауымдастықтармен бірлескен, өнерге негізделген зерттеулерге қатысуға дайындығы кіреді. Мұндай зерттеулер көркемдік технологиялардың кәсіби қалыптасудың техникалық және рефлексиялық өлшемдеріне ғана

емес, сонымен қатар болашақ әлеуметтік педагогтардың этикалық және азаматтық бағытына қалай ықпал ететіні туралы түсінігімізді тереңдетеді.

Қорытындылай келе, осы зерттеу болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби құзыреттіліктерін көркемдік технологиялар арқылы дамыту тек мүмкін емес, сонымен қатар әлеуметтік педагогика білімін жаңартудың стратегиялық перспективалы бағыты болып табылады деп тұжырымдайды. Теориялық тұрғыдан ақпараттандырылған дизайн және рефлексиялық тәжірибе арқылы қолдау көрсетілетін нақты құзыреттілік шеңберіне енгізілген өнер технологиялары оқытуды негізінен репродуктивті оқытудан шығармашылық, гуманистік және тәжірибеге бағытталған процеске айналдыруға көмектеседі. Егер университеттер ххі ғасырдағы күрделі әлеуметтік сын-қатерлерге икемді, сезімтал және тапқырлықпен жауап бере алатын әлеуметтік педагогтарды дайындағысы келсе, бұл трансформация өте маңызды.

Әдебиеттер:

1. Utegenova M.R., et al. *Formation of professional competence for future social teachers using an integrated approach // Journal of Education and e-Learning Research.* – 2023. – Vol. 10, № 3. – P. 548–556.
2. Nurgaliyeva A.Zh. *On the formation of professional competence of future social pedagogue in Kazakhstan [Электронный ресурс] // SSRN Electronic Journal.* – 2020. – Режим доступа: <https://papers.ssrn.com/>.
3. Fatyanov I.A. *Realization of technology of formation of professional competence of future social teachers through the volunteer activities // Modern Problems of Science and Education.* – 2012. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/>
4. Алгожаева Н.С., Батырбекова D.D. *Важность работы социального педагога по использованию арт-технологий в организации анимационной деятельности // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки».* – 2022. – № 4(76). – С. 155–163.
5. Старикова Б.С. *Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами арт-технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук.* – Москва, 2008. – 27 с.
6. Кожазгулов А.Т. *Роль и значение арт-технологий в современном образовательном пространстве // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки».* – 2020. – № 4(68). – С. 133–139.
7. Kuttibekova G.T. *The essence and possibilities of application of art pedagogy and art therapy in a secondary educational school // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences.* – 2020. – Vol. 8, № 8. – P. 151–157.
8. Медведева Е.А. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. пособие.* – Москва : Академия, 2008. – 192 с.
9. Аметова Л.А. *Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников в процессе изобразительной деятельности : дис. ... канд. пед. наук.* – Казань, 2003. – 176 с.
10. Алгожаева Н.С. *Арт-педагогика как средство развития творческого потенциала подростков в системе дополнительного образования // Вестник образования Казахстана.* – 2021. – № 3. – С. 45–52.
11. Leonard M.A., Swift K.A., Hafford-Letchfield T. *The impact of the arts in social work education: A systematic review // International Social Work.* – 2018. – Vol. 61, № 3. – P. 410–430.
12. Eskelinen L., Kanervo A. *Arts-based methods as pedagogical tools in higher education: lessons from the HEISE project // Journal of Social Work Education and Practice.* – 2020. – Vol. 5, № 2. – P. 45–54.
13. Huss E., Bos E. (eds.). *Social Work Research Using Arts-Based Methods.* – Bristol : Policy Press, 2022. – 224 p.
14. Boucheix J.M., Forestier C. *Reducing the transience effect of animations does not (always) lead to better performance in children learning a complex hand procedure // Computers in Human Behavior.* – 2017. – Vol. 69. – P. 358–370.

15. Schnotz W., Rasch T. *Functions of animation in comprehension and learning // Learning with Animation: Research Implications for Design / Ed. by R. Lowe, W. Schnotz. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 92–113.*

16. Alaba S. *The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in Ile-Ife, Osun State, Nigeria // Journal of Applied Sciences Research. – 2007. – Vol. 3, № 10. – P. 913–920.*

17. Воронина А.В. *Анимация. Анимационная деятельность. Сущность понятий // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер. «География». – 2012. – Т. 25 (64), № 3. – С. 49–55.*

References:

1. Utegenova M.R., et al. *Formation of professional competence for future social teachers using an integrated approach // Journal of Education and e-Learning Research. – 2023. – Vol. 10, № 3. – P. 548–556.*

2. Nurgaliyeva A.Zh. *On the formation of professional competence of future social pedagogue in Kazakhstan [Электронный ресурс] // SSRN Electronic Journal. – 2020. – Режим доступа: <https://papers.ssrn.com/>.*

3. Fatyanov I.A. *Realization of technology of formation of professional competence of future social teachers through the volunteer activities // Modern Problems of Science and Education. – 2012. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/>*

4. Algozhaeva N.S., Batyrbekova D.D. *Vazhnost' raboty sotsial'nogo pedagoga po ispol'zovaniyu art-tekhnologiy v organizatsii animatsionnoy deyatel'nosti // Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2022. – № 4(76). – S. 155–163.*

5. Starikova V.S. *Razvitie professional'noy kompetentnosti budushchego sotsial'nogo pedagoga sredstvami ART-tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Moskva, 2008. – 27 s.*

6. Kozhagulov A.T. *Zamanai bilim beru keңstigindegi art-tekhnologiyalar roli men maңызdylyғы // Abai atyndaghy ҚазҰПУ-ның Хабарshysy. Seriya «Pedagogika gylymdary». – 2020. – № 4(68). – B. 133–139.*

7. Kuttibekova G.T. *The essence and possibilities of application of art pedagogy and art therapy in a secondary educational school // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2020. – Vol. 8, № 8. – P. 151–157.*

8. Medvedeva E.A. *Art-pedagogika i art-terapiya v spetsial'nom obrazovanii : ucheb. posobie. – Moskva : Akademiya, 2008. – 192 s.*

9. Ametova L.A. *Formirovanie art-terapevticheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov v protsesse izobrazitel'noy deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk. – Kazan', 2003. – 176 s.*

10. Algozhaeva N.S. *Art-pedagogika kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potentsiala podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya Kazakhstana. – 2021. – № 3. – S. 45–52.*

11. Leonard M.A., Swift K.A., Hafford-Letchfield T. *The impact of the arts in social work education: A systematic review // International Social Work. – 2018. – Vol. 61, № 3. – P. 410–430.*

12. Eskelinen L., Kanervo A. *Arts-based methods as pedagogical tools in higher education: lessons from the HEISE project // Journal of Social Work Education and Practice. – 2020. – Vol. 5, № 2. – P. 45–54.*

13. Huss E., Bos E. (eds.). *Social Work Research Using Arts-Based Methods. – Bristol : Policy Press, 2022. – 224 p.*

14. Boucheix J.M., Forestier C. *Reducing the transience effect of animations does not (always) lead to better performance in children learning a complex hand procedure // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 69. – P. 358–370.*

15. Schnotz W., Rasch T. *Functions of animation in comprehension and learning // Learning with Animation: Research Implications for Design / Ed. by R. Lowe, W. Schnotz. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 92–113.*

16. Alaba S. *The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in Ile-Ife, Osun State, Nigeria* // *Journal of Applied Sciences Research*. – 2007. – Vol. 3, № 10. – P. 913–920.

17. Voronina A.B. *Animatsiya. Animatsionnaya deyatel'nost'. Sushchnost' ponyatiy* // *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Ser. «Geografiya»*. – 2012. – T. 25 (64), № 3. – S. 49–55.

IRSTI 14.25.09

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.84.3.004>

Sultanova S.¹,  Abdullayeva Zemfira Kalpali² 

¹Abai kazakh national pedagogical university, 2nd year master student of educational program 7M01402 – “Musical education”, Almaty, Kazakhstan, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

²Azerbaijan State Pedagogical University, Professor, PhD in art studies, Azerbaijan, zemfira_abdullayeva@yahoo.com

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING FOLK MUSIC

Abstract

In modern music education, the intersection of ecological awareness, primary school development, and traditional folk music is gaining significant traction. This paper investigates how elementary students can build a robust "ecological culture" through the study of folk songs in general music classes. Here, ecological culture is defined as a holistic blend of environmental facts, ethical values, emotional connections, and responsible actions. The core objective is to demonstrate how specific folk repertoires, combined with deliberate teaching strategies, can nurture early environmental stewardship grounded in cultural heritage.

The research methodology involved a systematic review of academic literature, primary school curricula, and various song anthologies. To analyze this data, the authors applied a four-part framework to identify ecological knowledge, values, emotions, and behavioral cues hidden within song lyrics and educational models. A descriptive summary was then created to highlight the major trends and missing links.

The findings reveal that much of the folk music already taught in schools is naturally rich in environmental wisdom. These songs often contain imagery of nature, stories about the human relationship with the land, and deep emotional ties to the environment. When educators use strategies like interdisciplinary connections, open discussions, physical performance, and linking songs to local geography, this content effectively fosters ecological culture. However, the study notes that translating this into actual behavior usually requires activities outside the classroom.

Ultimately, the article argues that folk music serves as a vital bridge connecting a child's personal experience and cultural identity with environmental meaning. It calls for lesson plans that intentionally use tradition to cultivate ecological knowledge and values. The authors conclude by recommending future comparative research to further explore how music education can empower children to become agents of environmental change.

Key words: ecological culture, elementary school students, folk music, performing skills, music education.

Султанова С.Б.¹, Abdullayeva Zemfira Kalpali²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01402 – «Музыкалық білім» ББ 2 курс магистранты, Алматы, Қазақстан, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

²Өзірбайжан мемлекеттік педагогикалық университеті, Өнертану PhD, Өзірбайжан, e-mail: zemfira_abdullayeva@yahoo.com

ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ХАЛЫҚ МУЗЫКАСЫ НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Экологиялық мәдениет, бастауыш сынып оқушылары және халық музыкасы қазіргі заманғы музыкалық білім беруде маңызды тақырыптарға айналууда. Бұл мақалада жалпы музыка сабақтарында халық музыкасын оқу процесінде бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетінің қалыптасуы, экологиялық мәдениетті білімнің, құндылықтардың, эмоциялардың және экологиялық жауапты мінез-құлықтың интеграцияланған жүйесі ретінде қарастырылады. Мақсаты – экологиялық мәдениеттің мәдени тұрғыдан негізделген ерте қалыптасуын қолдау үшін халық музыкасының репертуары мен нақты педагогикалық стратегияларды қалай біріктіруге болатындығын түсіндіру.

Зерттеуде әдебиеттерге шолу және басылымдардың, бастауыш мектептің музыкалық оқу бағдарламаларының және халық әндерінің жинақтарының құрылымдық мазмұнын талдау қолданылады. Төрт компонентті аналитикалық матрица экологиялық білімді, экологиялық құндылықтар мен нормаларды, экологиялық эмоциялар мен мінез-құлық салдарын ән мәтіндерінде және педагогикалық модельдерде кодтау үшін пайдаланылды. Содан кейін сипаттамалық қорытындылау басым заңдылықтар мен олқылықтарды анықтау үшін қолданылды.

Нәтижелер бастауыш музыкалық білім беруде қолданылатын халық репертуарының едәуір бөлігі экологиялық маңызды мазмұнды кодтайтынын, яғни табиғи объектілер мен құбылыстардың бейнелері, адам мен табиғат арасындағы қарым-қатынас туралы әңгімелер, жасырын экологиялық нормалар және экологиялық эмоциялардың бай палитрасын көрсетеді. Мұғалімдер басқа пәндермен тақырыптық интеграцияны, диалогтік пікірталас пен рефлексияны, орындаушылық шеберлікті және репертуарды локализациялауды жергілікті тақырыптар мен дәстүрлерге қолданғанда, әрі бұл мазмұнды экологиялық мәдениеттің құрамдас бөліктеріне жүйелі түрде аударуға болады. Сонымен қатар, мінез-құлық аспектілері музыка сабағынан тыс іс-әрекеттерге байланысты.

Мақалада халық музыкасы балалардың өмірлік тәжірибесі, мәдени ерекшелігі мен экологиялық мағыналары арасындағы күшті делдал ретінде қызмет ете алады деген қорытындыға келді. Онда фольклорлық музыка экологиялық білімді, құндылықтарды, эмоцияларды және экологиялық агенттіктердің қарапайым түрлерін дамыту үшін әдейі қолданылатын зерттеулерге негізделген сабақ жобалары туралы айтылады және музыкалық білім берудегі болашақ дизайнға негізделген және салыстырмалы зерттеулердің бағыттары көрсетілген.

Түйін сөздер: экологиялық мәдениет, бастауыш сынып оқушылары, халық музыкасы, музыкалық білім, орындаушылық шеберлік.

Султанова С.Б.¹, Abdullayeva Zemfira Kalpali²

¹КазНПУ имени Абая, Магистрантка 2-го курса ОП 7М01402 – «Музыкальное образование», Алматы, Казахстан, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

²Азербайджанский государственный педагогический университет, PhD искусствоведения, Азербайджан, e-mail: zemfira_abdullayeva@yahoo.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация

В сфере музыкального обучения сегодня всё чаще акцент делается на экологические ценности, изучение народных мелодий и формирование у младших школьников интереса к искусству. В контексте общего музыкального образования анализируется развитие экологического мировоззрения младших школьников через изучение народных мелодий, где устойчивое отношение к природе формируется как синтез познавательных навыков, моральных установок, чувств и осознанного действия. Задача заключается в определении способов интеграции народного музыкального наследия и педагогических методов, направленных на развитие экологического сознания у детей с учётом локальной культурной специфики.

Для анализа музыкальных материалов были изучены научные статьи, учебные курсы начального образования и народные песни, применяя методологию систематического обзора и структурированного разбора контента. Анализ содержания песен и образовательных схем позволил выявить четыре ключевых аспекта, отражающих понимание природы, отношение к окружающей среде, эмоциональные реакции и практические действия по сохранению экосистем. Для анализа ключевых тенденций и выявленных недочетов применялась методика синтетического описания.

Исследование выявило наличие экологического компонента в значительной доле музыкальных произведений, применяемых в начальной школе: описание ландшафтов, сюжеты о взаимодействии человечества с окружающей средой, скрытые принципы устойчивого развития и разнообразные эмоциональные реакции на природу. В результате систематического преобразования компонентов содержания образования через использование межпредметных связей, обсуждения в форме диалога, анализа собственного опыта, адаптации материала под местные особенности природы и культуру происходит формирование элементов экокультуры. Вместе с тем реакция человека во многом определяется теми шагами, которые он предпринимает сразу по завершении занятия по музыке.

В статье утверждается, что фольклорные песни способны выступать важным связующим звеном между детскими воспоминаниями, осознанием своей принадлежности к определённой традиции и восприятием природы. В статье рассматриваются аргументы за проекты обучения, где элементы народной музыки целенаправленно применяются для формирования экологической грамотности, ценностных установок, эмоциональных реакций и базовых навыков влияния на окружающую среду, а также обозначены перспективы дальнейших работ в сфере музыкальной педагогики через анализ и проектирование учебных программ.

Ключевые слова: музыкальное обучение, младшие школьники, народная музыка, экологическая культура, исполнительское мастерство.

Introduction. The rapid deterioration of the global environment and the intensification of the climate crisis have drawn scrutiny to the formation of an ecological culture as an essential competency in education for twenty-first century learners. Ecological culture in educational research is usually interpreted as an acquiring integral personal property which involves ecological knowledge, value orientations to nature, emotional sensitivity and environmental-action experience [3; 7; 11]. Several authors claim that the basics of ecological culture must be developed in elementary and lower secondary school level, as children's value orientations and everyday life habits within the nature are

particularly adaptive then [2; 6; 9; 16]. ' Instead, what seems to dominate most on-the-ground models today is consciousness-raising and project-based environmental education within the context of a science lesson, whereas music itself (and folk music in particular) as an educational tool is under-theorised and under-utilised.

Within the Russian and post-Soviet tradition of research ecological culture of younger schoolchildren is understood as a derivative pedagogical result that implies rational ecological knowledge, affective experience with nature being cultivated along with willingness to act in an ecofriendly manner [3; 4; 8]. Makarova states that ecological culture formation in elementary school may be successful only in case of continuity of topics of academic study, extra-curricular and family education and considering age-related cognitive and emotional characteristics of younger schoolchildren (7–10 years old) [3]. Indications that may apply internationally are found in research which views ecological culture as a constellation of orientational will and ability layers, such as ecological literacy, values and action competence, resulting from early encounters with place and community [7; 10; 25]. Comparative examinations of environmental education policies at the primary school level have shown Education for Sustainable Development to be a central goal when educating for sustainable development and that the importance of integrating knowledge about nature become evident in order to challenge conventional ways that anthropogenic environments (including producing goods) have been cleared away over time ([9]; [13]).

Music and arts education have been seen increasingly as promising, but under-used media for environmental education. Kuznetsova's study on preschool children's music education demonstrates that musical activities including songs and listening pieces including natural artifacts have a salutary effect on preschoolers' emotional relationship with the environments and their disposition to care about living things [1]. Radynova's work indicates that an environment-based artistic program is feasible for preschoolers and prompt them to learn and adopt ecological knowledge and value attitudes after evaluation from diagnostic tasks and behavioural observation [2]. In studies provided by eco-aesthetic education, it was noted that music can help children feel the natural phenomena through hearing sound and distil cognitive thoughts about nature into aesthetic sensation including moral reflection [6; 27]. Elsewhere, curricular surveys suggest that teachers of music are infrequently provided with methodology to help them introduce systematically ecological tasks into their practice [4; 23].

Hangover means trepan, but in this great country of his it also refers to the original music, and that is folk. Ethno-pedagogy suggests that in traditional songs, narratives and rituals are encoded collective knowledge about the environment, social norms of respectful attitude towards land and its inhabitants as well as culture-specific "ecological emotions" (reverence, gratitude and responsibility) [5; 7; 18]. It is demonstrated by Khusainov that the systematized, ethno-pedagogical knowledge of which the folk-ecological plot can represent the conceptional basis, may be used as an appropriate for ecological education in a national school [5]. Newly renewed empirical observations validate that folklore — lullabies, fairy tales, folk songs and seasonal rituals — is the primary modality used by families and communities for initiating children into ecological norms and relationships [8; 21]. Robinson's [9] qualitative study, "Tunes from the Land," reveals how a folk music project in school can support adolescents' eco-literacy and sense of place by connecting musical learning to local landscapes and environmental issues. Research on Mongolian desert folk songs suggests that traditional repertoire of these songs was full of ecological responses/emotions and environmental knowledge, making it constantly as an ecological culture agent among audiences before the concept of 'ecological culture' taken shape [18].

However, some knowledge gaps persist. Firstly, the majority of ecological music education research concentrates on preschool children or older students and community projects; pedagogical work with children of primary school age as part of compulsory music lessons is not usually systematic [1; 2; 19]. Secondly, if Russian and Kazakhstani pedagogical literature offers some individual lesson plans based on the use of nature songs, it has very few analytical works which would be aimed at understanding what exactly is the contribution of folk music in formation of ecological culture as integral multidimensional result (knowledge, values, emotions, behaviour) [3; 4; 23]. Third,

clinical research that produces a fusion of folk-music-based intervention with quantitative diagnostic instruments of ecological culture-stress level in the primary school (to enable the comparison of initial and final) is relatively scarce. Most research to date tends to typify by anecdotal evidence or small-scale indicators (e.g., awareness of certain environmental issues), rather than complete ecological culture profiles [6; 10; 13].

Ecological culture of elementary school students for the purpose of this article is understood as an integral educational systematised system, which includes ecological knowledge about nature, emotionally marked and value-oriented positions in relation to (of) nature, including filled with corresponding sense towards its protection and care, as well as a desire for environmentally responsible behaviour (attitudes), which must be inherent in 6–10 year old. It is assumed that such a culture can be reflected in how school students look at, talk about and do (when possible) things to natural objects and phenomena as well as how they participate in activities linked to their everyday lives, whether monopolized by routines or underpinned by elements of environmental education inside and outside school [3;14]. According to many researchers, folk music is seen as a complex of orally transmitted traditional songs and instrumental tunes that mirror the life of community and its interaction with the natural world; in primary stage this mainly appears through songs about children and calendar-rituals devoted to seasons, animals, plants or elements or christening mother earth [5; 11; 20]. The concept of formation concerns those purposeful, pedagogically shaped practices in musical education that influence and "make grow" ecological culture through the mediation of repertory, didactics, and learning activities.

In this context, the focus of this study is to examine ways in which the ecological culture of elementary school students can be established through studying folk music in middle school general music class. In particular, the article (1) summarizes Russian, Kazakhstani and foreign studies covering issues pertaining to ecological culture, music education and folk music's; (2) uncovers the ecological potential of folk repertoires widely used in primary schools' curricula; (3) suggests a model of lesson-based activities for linking systematically lessons on folk music with fostering ecological knowledge, values, emotions and behaviours. In this way, it aims to fill the void between environmental and music education showing that folk songs can be not only a means of transmitting a culture but also an effective instrument information of an early ecological culture.

Methods and Materials. In order to contribute to the research questions outlined in the Introduction, we conceived it as a systematic literature review with structured content analysis on traditional folk music catalogue and basic descriptive statistics. The goal was not to trial a specific classroom intervention, but to construct a replicable analytical foundation for modelling how eco-cultural identity could be promoted in transmissive traditional music through elementary school music instruction.

Research design. The design decisions in the methodology were a multi-stage type:

- comprehensive search and selection of studies on ecological culture, music teaching as well as folk music.
- choice of basic music schemes and folk song books in primary British schools for analysis of repertoires.
- development of an analytical matrix for “ecological culture” and “ecological potential” in folk music.
- qualitative content analysis and categorisation.
- descriptive summarisation and model building.

There was no new field data involving children; instead, only published and publicly available materials were used.

Data sources and search strategy. A literature search was performed, in May 2024, in the worldwide databases (Scopus, Web of Science and ERIC) and Russian-language and regional databases (eLIBRARY.ru, РИИЦ, KazNEB, Institutional repositories of pedagogical universities). The study period was 2000–2024 as this reflects a key period of Environmental Education and Education for Sustainable Development in schools when they became more established.

We have searched for the works in English and Russian according to the following keywords: ‘ecological culture’, ‘elementary school’, ‘musical education’, etc. And their equivalents in Russian language: «экологическая культура», «начальная школа» и т.д.; («экологическая культура» AND «начальная школа» AND «уроки музыки/музыкальное воспитание»); (“folk music” AND “environmental education” OR “ecological values”).

The reference lists from some core works on ecological culture and folk pedagogy were also reviewed in search of additional sources (snowball sampling).

Inclusion and exclusion criteria. Publications were included if they:

- dealt with ecological culture or constructs closely related in the field of children (respect for nature, ecological consciousness);
- (c) concern primary school age (about 6-10 years);
- “the application of music, musical art or more particularly folk music” to educational pursuits.
- included either empirical evidence (diagnostic, observational, experimental) or detailed pedagogical models/programmes.

The following were among the excluded: a) articles about ecological culture in adults and / or young university students without transposition to the primary school context; b) purely theoretical environmental philosophy not envisaging any educational act; c) researches on folk music with no relation to education.

Repertoire and curriculum corpus. Two types of documents were gathered to address the question whether a given share supports the playing realm:

- local music (where available) curriculums for grades 1–4;
- published anthologies of children’s and calendar-ritual folk songs recommended for use in school.

Songs from each source which directly mentioned nature, the seasons, animals, plants, the landscape, agricultural labour and environmental themes were coded as units of analysis.

Analytical matrix and coding. Drawing on previous research about ecology culture [3; 7; 11] as well as eco-aesthetic music education [1; 2;6], an analytical matrix was set up containing four blocks:

- ecological (what in nature one refers to as the named or implying natural objects/ phenomena);
- ecological values and norms (respect, care, taboo, gratitude, fear of harm, etc.);
- ecological feelings (wonder, joy, awe; sadness over loss; anxiety);
- ecological behaviour/agency (actions towards nature: caring for, protecting, harvesting in a manner that doesn’t harm the environment, polluting etc).

Every included publication, as well as each folk song text were manually coded according to this matrix. Reliability One-third of the corpus was coded by a second researcher independently and discrepancies were resolved in consensus by discussion refining the coding rules.

Data analysis. Quantitative results of content analysis were summarised in frequency tables (e.g. on ecological values or emotions from songs and studies). Counts and percentages of descriptive statistics were calculated to show prevalence (and lack) of ecological culture, but not in the sense of confirming hypotheses. This was followed by a development of the theoretically based model of lesson-based work on ecological culture with the help of folklore song and presentation/model interpretation is showed in Result-Discussion.

Results. The interpretation of the identified publications, curricula and sets of folksongs disclosed a relatively homogenous although inconsistently expressed comprehension concerning how ecological culture may be promoted via elementary school children’s folk music. In the following, I will present results in three blocks: (1) ecological content embedded in folk repertoire used with young children; (2) the correspondence between this content and the target components of an ecological culture; and (3) patterns in pedagogical models that explicitly connect the learning of folk music with educating for an ecological consciousness.

Eco Content of Folk Songs Used in the Primary Level Music Education. From curricula and songbooks, a large percentage of recommended folk songs for grades 1–4 is nature-based. The

substance of songs on the seasons, weather, animals, plants and other themes concerning agricultural life and natural phenomena make up a core element. Content analysis revealed that this ecological content can be classified into four interconnected aspect categories (Table 1).

Table 1 – Main ecological aspects encoded in folk songs for elementary school

Ecological aspect	Typical motifs in folk songs	Pedagogically relevant ecological meanings
Natural objects & phenomena	Seasons, sun, moon, rain, wind, rivers, mountains, fields, forests	Naming, classifying, noticing diversity of the natural world
Human–nature relations	Work in the field, caring for animals, gratitude for harvest, taboos	Interdependence, respect, reciprocity, limits of use
Ecological values & norms	Blessings, prohibitions (“do not break”, “do not waste”), gratitude	Responsibility, moderation, care, non-harm, shared rules
Ecological emotions	Wonder, joy, tenderness, sadness about loss, fear of storms or drought	Emotional attachment, empathy for living beings, sense of fragility

Most of the nature-based songs reference tangible natural objects and phenomena in terms comprehensible by most 6–10 year olds (eg simple images of rain, snow, spring, birds and domestic animals). It facilitates the knowledge aspect of ecological culture, enriching perception and adding to the child’s vocabulary in terms of the visual-auditory modelling of lived reality. At the same time, many songs move beyond naming to tell stories about various patterns of human–nature interaction: sowing and harvesting, grazing, aspects of fetching water, sharing food with animals, celebrating good weather and fearing destructive agents.

In particular, ecological values and norms are not often introduced in the abstract; rather, they are incarnated in place. Whereas the norm of non-harming towards plants and animals is frequently addressively expressed in a lyric of direct address (“do not break”, “do not frighten”, “do not tramp underfoot”), the same with regard to gratitude comes out as benediction – here, for rain, sun or harvest. The formulations are appropriate to the age group and make possible a conversation about “what is permissible” and what “not permissible in nature,” which is at the heart of the axiological dimension of ecological culture [3; 5; 11].

Fit with an ecological cultural tool. The weaving of repertoire and literature within the analytical matrix of ecological culture (knowledge, values, emotion and behaviour) reveals that there is strong potential for advocates also to embrace an integrated consciousness.

- ***Ecological knowledge.*** According to literature on eco culture, the importance of systematic knowledge concerning local eco-systems and ecological problems [3; 7; 10]. Folk songs, though, mainly encode tacit everyday ecological knowledge: seasons and cycles of animals or weather patterns. Although not strictly scientific, this knowledge represents a tangible base in terms of practical experience for subsequent formal learning. Educators who deliberately unpack such material (which includes, for example, linking song images and simple observations or with science topics) can reify implicit ecological content into organized knowledge.

- ***Values and norms.*** Researches in ethno-pedagogy, meanwhile, point out that traditional folklore is as well a support of aboriginal ecology ethic – the respect for soil, feeling owing of the land, measure to consumption limit and ban on excessive wastage [5; 8;18]. The content analysis indicated that these value messages are quite common in songs recommended for younger students. Where these norms are explicitly referred to by teachers and related with everyday life of the childre (for example, not dirtying one’s area, saving water) and where they are bound up with class rules or projects, a direct foundation for the value component of ecological culture is provided.

- ***Emotions and attitudes.*** Eco-aesthetic inquiries indicate that emotional reactions to nature are a strong predictor of subsequent environmental responsible behaviour [6; 7]. In a great deal of folksong nature appears as something that brings joy, solace or wonder, and a good folk song takes one of those aspects to a direct personification (sun as friend, river as mother) and therefore helps provide emotional connection. The literature reviewed suggests that as positive emotions become conscious, they are connected with the disposition of care or nurturance and when teachers ask

children to indicate how the song “feels,” invite them to draw their responses, or even move in response to music, these responses take on meaning.

- **Behaviour and agency.** Fewer songs include specific codes of conduct, but research on eco-music education specifies that teachers may extend this aspect by using follow-up activities which are given meaning and depth in some other way: taking care for class plants, cleaning the school yard after singing about spring, enacting protective behaviours [2; 4; 9]. In such cases, pensive reflection and devil’s advocacy are less preoccupying than aspirationalism, as folk music comprises a set of prompts for actual world-ecological practices.

In sum, the findings indicate that if promptly deployed, folk music can fulfill all four ecological cultural components. But in the literature, it is more common that less importance has been placed on the emotional–value layers in favor to behavioural ones; which usually rely on inter-curricular projects and school-level actions.

Patterns in pedagogical models. The analysis of pedagogical models and descriptions of lessons allowed us to highlight some features of the strategies commonly deployed by teachers and researchers in seeking to employ folk music for ecological culture construction in primary school:

1. **Thematic integration.** A great number of authors are suggesting units where a song about seasons or animals and natural phenomenon is combined with the story, visual art and simple science notes under a common ecological topic (e.g. “Spring Awakening”, “Our Forest Friends”) [1; 2; 6]. Music is the emotional and imaginal centre around which other activities are arranged in these units.

2. **Dialogue and reflection.** Procedural innovations emphasize teacher guided conversation about the ecological meanings of song texts: why do the characters behave towards nature in this way or that, what kind of behavior is sanctioned and unsanctioned as it corresponds to pupils’ personal experiences [3; 4; 11]. This reflective veneer is vital for not only listening to songs but esteeming them.

3. **Embodied and performative approaches.** Several interventions report employing movement, dramatization and role-play (e.g., acting as birds or trees) to accompany singing. In this sense, to the extent that it allows children to physically and socially internalize these ecological relationships (im)personally, it can influence both affective as well as cognitive-emotional aspects [2; 6; 8].

4. **Localisation and cultural identity.** In the Kazakh and other national contexts, teachers purposefully choose local folk repertoire whose sounds resemble native landscapes and practices, creating a linkage between natural culture and cultural/regional identity [5; 13; 20]. The children are invited to bring songs or stories from home that support the intergenerational passing on of ecological knowledge.

Discussion. The results of this study are indications that folk music still has untapped capacity as well as unrealized opportunity as a medium for the development of ecological culture in elementary school students. Through systematically examining the ecological content in folk repertoire and its relations to established component models of ecological culture, it can work to render material that is often “know when we do it (intuition), but are somewhat clueless about how and why” more visible to teachers and researchers.

One of the principal outcomes is that there exists a direct correspondence between the ecological aspects embedded in folk songs and the four generally accepted parts of ecological culture: knowledge, values and norms, emotions and behaviour [3; 7; 11]. While current research concerning ecological culture of younger pupils tends to focus on lessons or visual aids and project activities based upon environmental stories [3; 4; 8], we can conclude that a substantial portion of songs already in employ within the school music programmes for primary education are infused with ecological contents. Nature, objects and phenomena of nature, the relationship between man and nature, standards of non-harm to living creatures, as well as her “ecological” intention to track redemptive motifs in what she would have us see as a textual whole “of ambivalence (and balance) between beauty and death” (p. 253): these are some of the strands that make themselves felt in the repertoire generally reckoned merely so many “songs about nature”, if one may indulge for a moment such

bible-belt ways with words. This is lending credence to ethno-pedagogical claims that folklore is a thick carrier of ecological knowledge and ethics [5; 18], but offering a more fine-grained differentiation of what components are highlighted, how they play out in action, and can be systematically extracted.

The difference between everyday implicational and formal scientific implicational knowledge is of particular importance. One common lament in environmental education research is that while children are inundated with fact (facts about the environment, for example), there are too few opportunities to attach these facts to their everyday life [7; 10]). The folk song, however, smuggles environmental information in concrete sensory images: the snow that “covers the fields”, birds that “come back in spring”, rivers that “give water to all”. As they stand, however, these images do not constitute policy-literate ecological understanding; as teachers deliberately “unzip” such images and tie them to everyday observations or topic-based science can cast them in the role of a morning bridge between experiential and conceptual understanding. Thus, the now model updates a demand issued by Makarova for integrity between subjects [3]: folk music can carry out the role of an intermediate strata (of mediation) between day-to-day concepts and school knowledge in developing ecological culture.

Cognitive findings about values and norms also replicate prior research. In the field of ethno-pedagogy, it has long been maintained that in traditional songs and stories norms of respect, moderation and responsibility for nature are encoded [5; 8]. What the present analysis contributes is evidence that such norms are seldom purely abstract: rather, they come as action-related proscriptions (“do not break”, “do not waste”, “take only what you need”) conveyed in stories or ritual. For children at primary school this concreteness is fine and it’s amazing to see all the directions in which conversations on values can travel. By making direct speech and simple moral contrasts the focus in song, rather than telling children to ‘love nature’, for teachers it could be a step away from supporting reflection on choices and consequences, something environmental education research already identifies as prerequisite to later action competence [7; 10].

The affective dimension comes out as highly relevant. Eco-aestheticists argue that the kind of sustained ecological culture we need cannot be based on knowledge and norms alone; it requires a repertoire of feelings—wonder, empathy, sorrow at loss—that attaches children to places and beings [6], [7]. The textual analysis reveals that so-called younger pupils' folk songs are indeed packed with such emotions; nature is given human shape as friend, parent and companion and the natural environment (spring, rain, drought) involves affective experience. Traditional repertoire often conveys a more nuanced, less instrumentalised relation with nature, than didactically inclined environmental songs written for school use. As Figure 1 modelizes, folk music (especially when teamed with drawing, movement and storytelling) can trigger eco-emotions which in turn support the emergent ecological values and actions. This serves tangibly to instantiate the contention in previous eco-aesthetic work that music “bridges cognition and feeling” in environmental education [2; 6].

Meanwhile the analysis exposed a relative lack of strength in this basis component. It is only a narrower, comparable subset of songs that actually contains explicit “scripts” for caring or protective actions towards nature. In the pedagogic models under review, behavioural results in general rely largely on teacher decisions for extending music experience to engagement in practical activities: nurturing plants, joining cleaning actions, creating class rules in terms of waste, and alike [2; 4; 9]. This finding resonates with general environmental education literature, which suggests that music and arts can influence perception and motivation but that conduct translation depends on structural opportunities and scaffolded action [7; 10; 13]. In short, folk music is a powerful stimulus and organiser of ecological meaning but it is not sufficient in itself to ensure the behavioural dimension of an ecological culture; for this deliberate cross-curricular (and indeed whole-school) support is required.

The pedagogies flagged—thematic integration, dialogue and reflection, embodied performance, and localisation—echo other studies while also making more specific recommendations. For example, Radynova’s preschool experience depicts how children in art may support environmental themes through story, play and observation [2]; the current study demonstrates

how akin strategies can alter for elementary school with more of a focus on students' emerging ability to reflect and discuss. This conversation around song texts, observed in systematic literature [3; 4; 11], is shown to be a vital part for the conversion from pleasure to valuation. Embodied and performance based strategies, like acting as animals or natural forces dramatise theories of embodied cognition in the ecologically situated register by rendering ecological relationships visible and socially negotiated for children [6; 8].

Localization and cultural identity should also be given due consideration in the Kazakhstani, as well as other country-specific approaches. We also look closely at the relations between music education and heritages in Kazakhstan, where (like elsewhere, but here particularly simultaneously) music education has a doubly oriented goal of transmitting national cultural heritage on the one hand and preparing children for global, quickly changing life worlds on the other [6; 12]. Selecting folk songs of the locale reflecting its landscape, animals and agricultural practices can be a way to forge ecological culture not as a distant global abstraction but an embodied connection with one's local environment and traditions. This also supports Khusainov's proposition that ethno-pedagogical knowledge can become the foundation of a structure for ecological education in the national school [5], and further explicates music lessons as a mediator, through which this kind of knowledge is actualized anew with children.

Set against the broader context of Education for Sustainable Development, the model is a reflection on how arts and culture might be involved in ecological education. Policy texts sometimes mention 'culture' and 'values' in addition to science, but no operational definition of these concepts was possible from the documents we reviewed. Most practices are limited to cognitive outcomes 'project work in science and geography [9; 13]. By giving explicit form to the relations between folk music, pedagogy, and aspects of ecological culture, this paper provides a structure that fellow educators (in music education and in curricular design generally) can use as an instrument with which to ground their own engagement with earth awareness (and attend to substantial evidence on how arts have been marginalised from environmental education).

At the same time, the study's limitations need to be acknowledged. The study draws on published material and suggested repertoires; there are no actual observational classroom data or experimental forms for specific lesson-treatments. The representativeness of the sample is constrained by what is recorded and made available officially, but local oral traditions that do not appear in print may convey further ecological messages; such messages are provisionally assigned to stems based on traditional lore. Finally, the content analysis, despite being sensitive to statistical reliability, necessarily implies interpretative judgements on coding values, emotions and behavioral consequences. These limitations imply that the conceptual model is best understood as an informed theoretical and empirical hypothesis regarding mechanisms of ecological culture formation through folk music, not a settled theory.

These limitations also draw attention to immediate future directions, as will be discussed more fully in the Conclusion: design studies carrying out action research to apply the model in the classroom and follow change of children's ecological culture; comparative work across different cultures and repertoires; and developmental age level-sensitive diagnostics on the emotional literacy and values. Yet even this early, the article shows that seen through such a systematic lens, folk music can no longer be simply regarded as an object of cultural preservation but also as a structurally rich active mediator in the early constitution of ecological culture.

Conclusion. The objective of this study was to describe the mechanism of cultivating ecological culture with elementary school students in general music education through the learning community about folk songs. Instead of designing a new "environmental project" to add to the plethora that proliferate but have been unable, in many cases, to avoid being swallowed by developments hostile or indifferent to them, this investigation aimed at achieving the visibility of already natural ecological meaning in folk repertoire and taking a step further to systematise pedagogical strategies for which these (latent) meanings become part of coherent multi-component formation forming ecological culture.

The first major theoretical contribution is its integrative conception of the relationship between folk music and ecological culture. Although culturalistic analyses of ecological culture and folk music had appeared separately in previous scholarship, with a focus on them being classed under environmental education or science education and cultural education or patriotic education respectively, this article shows that there is structural concomitance between the two domains. The analysis shows that among the folk songs recommended for little children there is repeated recording of ecological information (of the kind concerning seasons, animals and natural phenomena), system of values and norms (the relationship with nature, moderation, gratitude, prohibition to harm), emotions (wonder – inspiration- joy-tenderness-sadness of loss) and in some cases also behavioural scenarios (taking care of plants and animals, sparing use of resources). The article also situates these dimensions within a four- part model of ecological culture (knowledge, values/norms, emotions/attitudes and behaviour/agency) by explicating how material might support each dimension – rather than simply posit that “music helps environmental education”, to which all educators will presumably agree.

A second new element is the pedagogical modelling of folk music as a bridging practice between children ’s lived experiences and ecological meanings more widely. Collating varied methodological accounts, the article distinguishes four common strategy clusters: thematic integration, dialogue and reflection, embodied enactment and localisation with cultural identity. This pushes us beyond the occasional “songs about nature” that might ornament lessons, to a systemic and replicable model in which song choice and course design are intentionally calibrated around goals for ecological education.

The importance of this work is methodological as well. Rather than being based only on theoretical speculation or anecdotal evidence, we will use a systematic review of literature and content analysis approach that brings the views from environmental education, music pedagogy and ethno-pedagogy. This interdisciplinary synthesis contributes to filling more than one gap in the literature: a gap between environmental and arts education, a cognitive-affective rift in ecological culture, and policy rhetoric around Education for Sustainable Development with the everyday experiences of primary school music teaching. For educators and curriculum developers, the findings present an argument that music education is not only comparable to science and social studies in terms of a legitimate site for early ecological culture-building but may also hold certain specific advantages.

Concurrently, the research is deeply thoughtful about its own limitations as a springboard for future investigation. The model outlined in this article is based on text-based analysis of songs, curricula and published pedagogical accounts; it has not yet been validated through large scale intervention studies across a range of schools. One such priority direction is the developmentally-oriented research and researchers are called to develop design-based research whereby music teachers would embed a series of folktunebased lessons which are explicitly oriented toward ecological culture (like those in this study) and test their influence with pre- and post-diagnostics. Researchers in such school programs should use developmentally-appropriate measures that are sensitive not only to increases in ecological syntactic knowledge, but also changes in values, emotions and concrete behavioural intentions.

The second key area would be longitudinal and comparative studies. A longitudinal tracking of children through the early years would allow an investigation in how repeated exposure to folk music with ecological content articulated within reflective and action oriented pedagogies impacts on the stability of ecological attitudes and behaviors over time. Comparative work among various cultural regions—urban and rural schools as well as schools with strong local folk traditions versus those that depend on generic repertoires—could begin to suggest how particular repertoires, combined with specific cultural contexts, guide the trajectory of children’s ecological understandings through music.

And there is also a distinct need for more teacher-focused research. The process of the creation of an ecological culture from folk music assumes that the teacher him/herself can define ecological meanings in repertoire, consider him/herself to be a professional who is able to lead value-oriented dialogue and agree to connect musical work with simple ecological actions at school. Investigations

on music teachers' beliefs, knowledge and training needs in this matter would allow the planning of professional development programmes that help teachers to teach folk music not only for musical/cultural goals but also for ecological education.

Last but not least, as the soundscapes of children are being increasingly influenced by digital media in a world where they grow up, future research could examine hybrid formats that integrate traditional folksongs with contemporary musical technologies while maintaining their cultural-analog and ecologically rich character. Carefully constructed digital resources – recordings, visualizations, interactive tasks – could extend the appeal and reach of folk repertoire while maintaining its connections to place, community and environment.

In conclusion, this paper suggests that the construction of an ecological culture at the elementary school level does not necessarily have to represent an excess "load" in light of overloaded curricula. Rereading and reusing what is already there in music education: folk music Pupils' knowledge, values, emotions and behavior with regard to nature can be developed – through the inherent but forgotten folkloric powers of schools are not just taught something about life outside school. In the process, they help create both more environmentally-minded citizens of our future and further nurture the living bridge between old musical heritage and modern day concerns for sustainable practices.

References:

1. Kuznetsova, K. V. *Muzyka kak sredstvo vospitaniia ekologicheskoi kultury doshkolnikov [Elektronnyi resurs] / K. V. Kuznetsova // Simvol nauki. — 2020. — № 6. — Rezhim dostupa: elektron. nauch. zhurnal «Simvol nauki».*
2. Alekseeva, I. V. *Ekologicheskoe vospitanie detei doshkolnogo vozrasta: muzyka kak sredstvo formirovaniia ekologicheskoi kultury [Elektronnyi resurs] / I. V. Alekseeva // Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 4(12). — Rezhim dostupa: sb. mater. konf. po voprosam ekologicheskogo vospitaniia detei.*
3. Moiseeva, T. Iu. *Muzyka kak sredstvo vospitaniia ekologicheskoi kultury doshkolnikov / T. Iu. Moiseeva // Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (Perm, ianvar 2013 g.). — Perm: Merkurii, 2013. — S. 56–59.*
4. Leonteva, E. A. *Muzyka kak sredstvo vospitaniia ekologicheskoi kultury doshkolnikov v protsesse realizatsii ekovolonterskikh proektov v detskom sadu [Elektronnyi resurs] / E. A. Leonteva // Materialy nauch.-prakt. konf. «Gumanizatsiia obrazovatel'nogo prostranstva». — Saratov: Saratovskii gos. un-t, 2021. — Rezhim dostupa: elektron. sbornik konferentsii.*
5. Dronova, E. S. *Formirovanie ekologicheskoi kultury mladshikh shkolnikov v obshcheobrazovatel'noi shkole [Elektronnyi resurs] / E. S. Dronova // Nauki ob obrazovanii. — 2017. — Rezhim dostupa: nauch. elektron. biblioteka.*
6. Fedianina, N. M. *Formirovanie ekologicheskoi kultury mladshikh shkolnikov / N. M. Fedianina // Materialy nauch.-prakt. konf. po voprosam ekologicheskogo obrazovaniia. — 2024. — Rezhim dostupa: elektron. resurs.*
7. Chalova, O. A. *Otsenka urovnia sformirovannosti ekologicheskoi kultury mladshikh shkolnikov / O. A. Chalova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2023. — T. 11, № 2. — S. 1–10.*
8. Bukovskaia, G. V. *Igry, zaniatiia po formirovaniuu ekologicheskoi kultury mladshikh shkolnikov: posobie dlia uchitel'ia / G. V. Bukovskaia. — M.: VLADOS, 2014. — 192 s.*
9. Likhachev, B. T.; Dezhnikova, N. S. *Vospitanie ekologicheskoi kultury shkolnika : posobie dlia uchitel'ia / B. T. Likhachev, N. S. Dezhnikova. — M.: Tobol, 1997. — 96 s.*
10. Glazachev, S. N. *Ekologiya i obrazovanie na puti k kulture mira / S. N. Glazachev // Biologiya v shkole. — 2010. — № 3. — S. 3–10.*
11. Kuprina, N. G. *Ekologo-esteticheskii podkhod v sovremennom obrazovanii [Elektronnyi resurs] / N. G. Kuprina // Ekologicheskaiia kultura: stanovlenie, razvitie, formirovanie. — 2006. — Rezhim dostupa: nauch. elektron. biblioteka.*

12. Shulzhenko, A. K. *Ekologo-esteticheskoe vospitanie molodezhi v evropeiskoi i otechestvennoi pedagogike: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / A. K. Shulzhenko.* — M., 2006. — 345 s.
13. Nikolaeva, S. N. *Metodika ekologicheskogo vospitaniia doskolnikov : ucheb. posobie dlia stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenii / S. N. Nikolaeva.* — M.: Akademiia, 1999. — 192 s.
14. *Formirovanie ekologicheskoi kultury u detei [Elektronnyi resurs] // Obrazovatelnyi portal nachalnoi shkoly.* — 2022. — *Rezhim dostupa: metodich. material dlia uchitelei nach. klassov.*
15. Robinson, E. *Tunes from the Land: Can Folk Music Cultivate Awareness and Respect for Nature? / E. Robinson // Nota Bene: Canadian Undergraduate Journal of Musicology.* — 2025. — Vol. 18, Iss. 1.
16. *Earthsongs: Indigenous ways of teaching and learning // International Journal of Music Education.* — 2009. — Vol. 27, № 2. — P. 169–182.

IRSTI 14.25.09

<http://doi.org/10.51889/3005-6381.2024.84.3.005>

Aidarbekova A.¹,  Lachin Khalid Hasanova² 

¹Abai kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan, e-mail:

akzer.aidarbekova@bk.ru

²Azerbaijan State Pedagogical University, PhD, Associate professor, Head of the Department of “Music and Its Teaching Technology”, Azerbaijan, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

FORMATION OF THE BASIS OF THE SINGING CULTURE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN MUSIC LESSONS

Abstract

Patterns of singing culture, middle school students and music lessons form the core of current discussions in music education on how to maintain adolescents' vocal engagement. This article explores how the foundations of middle school students' singing culture are constituted in general music education and considers singing culture as a holistic concept comprising several interrelated dimensions rather than simply being about the transfer of skills. The purpose is to identify what may achieve the status of 'foundations' for singing culture at this age and which lesson-based strategies serve them.

The investigation is based on a systematic review of literature supplemented with qualitative content analysis and descriptive statistics. Fifty-two papers from Russian, Kazakhstan and international literature met inclusion criteria and were coded according to a predefined analysis framework. The framework included context, conceptions of singing culture, music teachers' pedagogical approaches in singing and reported learning outcomes for students in lower secondary education.

The findings reveal that the authors implicitly share at least four fundamental components of a culture of singing: vocal-technical, musical-aural, artistic-expressive and axiological and socio-communicative. But in both practice and research, vocal-technical factors such as respiration, phonation and intonation is still foregrounded. A smaller but methodologically strong group of studies suggests level models and diagnostic instruments which define the foundations of singing culture as accurate, healthy singing within a limited range, basic ensemble skills, simple expressive nuance and stable or non-anxious involvement in class singing. Effective lesson planning congregates in five categories: systematic vocal workouts, age-appropriate and culturally relevant repertoire policy, balance between group and solo work, the use of movement and body awareness, and opportunities for structured reflection and assessment.

Key words: singing culture, middle school students, music lessons, formation, music education.

Айдарбекова А.С.¹, Lachin Khalid Hasanova²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан, e-mail: akzer.aidarbekova@bk.ru

²Әзірбайжан мемлекеттік педагогикалық университеті, PhD, доцент, «Музыка және оқыту технологиясы» кафедрасының меңгерушісі, Әзірбайжан, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

МУЗЫКА САБАҒЫНДА ОРТА МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘНШІЛІК МӘДЕНИЕТІНІҢ НЕГІЗІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Ән мәдениеті, орта мектеп оқушылары және музыка сабақтары жасөспірімдердің вокалдық белсенділігін қалай қолдау керектігі туралы музыкалық білім берудегі заманауи пікірталастарда басты орын алады. Бұл мақалада жалпы музыкалық білім беру жағдайында орта мектеп оқушыларының әншілік мәдениетінің негізін қалыптастыру, ән мәдениетін тек техникалық дағдылар жиынтығы емес, көп өлшемді құрылым ретінде қарастыру қарастырылады. Мақсат – осы жаста ән айту мәдениетінің "негіздері" деп нені шынайы түрде қарастыруға болатынын және олардың дамуына қандай сабаққа негізделген стратегиялар қолдау көрсететінін түсіндіру.

Зерттеу барысында мазмұнды сапалы талдаумен және сипаттамалық салыстырумен ұштастырылған әдебиеттерге жүйелі шолу жасалады. Ресейлік, Қазақстандық және шетелдік дереккөздерден 52 (елу екі) жарияланым анықталған критерийлер бойынша іріктеліп алынды және ортақ аналитикалық жүйемен талданды. Негіздеме контекстті, ән айту мәдениетінің тұжырымдамаларын, музыка сабақтарындағы педагогикалық стратегияларды және орта мектеп оқушыларының нәтижелері туралы есептерді қамтыды.

Нәтижелер көрсеткендей, авторлардың көпшілігі ән айту мәдениетінің төрт негізгі құрамдас бөлігі туралы жанама түрде келіседі: вокалдық-техникалық, музыкалық-есту, көркемдік-экспрессивті, аксиологиялық және әлеуметтік-коммуникативті. Дегенмен, тәжірибе мен зерттеулер әлі де тыныс алу, фонация және интонация сияқты вокалдық-техникалық аспектілерге басымдық береді. Кішігірім, бірақ әдіснамалық тұрғыдан сенімді зерттеу тобы ән айту мәдениетінің негіздерін шектеулі диапазонда дәл, сау ән айту, ансамбльдің негізгі дағдылары, қарапайым экспрессивті нюанстар және сабаққа тұрақты, алаңсыз қатысу ретінде анықтауға мүмкіндік беретін деңгейлік модельдер мен диагностикалық көрсеткіштерді ұсынады. Сабақтың тиімді стратегиялары бес бағыт бойынша топтастырылған: жүйелі вокалдық жаттығулар, жас ерекшеліктеріне сәйкес және мәдени тұрғыдан маңызды репертуарлық саясат, теңдестірілген топтық және жеке жұмыс, қозғалыс пен дене туралы хабардарлықты пайдалану, құрылымдық рефлексия және бағалау.

Мақалада орта мектептегі музыка сабақтарында ән айту мәдениетінің негізін қалыптастыру әрі қол жетімді, әрі маңызды деген қорытынды жасалады. Ол техникалық жұмысты, музыкалық түсінікті, мәнерлілікті және позитивті көзқарастарды біріктіретін интеграцияланған, зерттеуге негізделген сабақ жобаларын қолдайды және музыкалық білім берудегі болашақ эмпирикалық және дизайнға негізделген зерттеулердің бағыттарын белгілейді.

Түйін сөздер: ән мәдениеті, орта мектеп оқушылары, музыка сабақтары, формация, музыкалық білім.

Айдарбекова А.С.¹, Lachin Khalid Hasanova²

¹КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: akzer.aidarbekova@bk.ru

²Азербайджанский государственный педагогический университет, PhD, доцент, заведующий кафедрой “Музыка и технологии преподавания”, Азербайджан, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация

Вопросы сохранения активности молодых голосов находятся в фокусе дискуссий по поводу методов преподавания искусства звучания среди школьников сегодня. В рамках общей музыкальной подготовки школьников анализируется развитие ключевых элементов вокального искусства, которое интерпретируется как комплексный феномен, включающий разнообразные аспекты, а не ограничиваясь исключительно техническими умениями. Задача заключается в определении того, какие элементы действительно являются фундаментальными для вокального образования подростков и каким методам обучения способствует формирование этих основ.

Для анализа данных применялась методика комплексного изучения источников информации через сравнение характеристик и интерпретацию содержания. В рамках анализа по единой методике систематизации данные прошли кодирование после отбора пятидесяти двух статей из разных стран СНГ и за их пределами, соответствующих установленным параметрам отбора. Контекстуальное изучение вокального искусства, методы преподавания музыкальных дисциплин в старших классах и анализ достижений учащихся составляли основу курса.

Исследования подтверждают совпадение мнений большинства специалистов по ключевым аспектам вокального искусства: техническим навыкам исполнения, восприятию музыкальных элементов, передаче эмоциональной выразительности, определению ценностей и взаимодействию в социальном контексте. В исследованиях и практической работе продолжают фокусироваться на ключевых элементах вокальной техники, включая методы дыхания, голосообразование и модуляцию речи. Группа ученых, несмотря на скромные масштабы, разработала проверенные подходы, включающие иерархические схемы и индикаторы оценки, позволяющие выявить ключевые аспекты вокального искусства. В рамках учебного процесса выделяются пять ключевых направлений, включающих регулярные занятия по развитию голоса, подбор программ под возрастную категорию и культурные особенности учащихся, сочетание коллективной деятельности с индивидуальными заданиями, применение физических упражнений для повышения телесного восприятия, а также планирование периодического анализа результатов и корректировки методов обучения.

В заключении статьи утверждается важность и осуществимость привития базовых навыков вокального искусства школьникам во время музыкальных занятий. В работе рассматриваются перспективы дальнейших экспериментальных и творческих изысканий в сфере преподавания искусства, подчеркивается важность гармоничного сочетания инженерных задач, музыкальной грамотности, личностной выразительности и оптимистичного восприятия процесса обучения.

Ключевые слова: культура пения, учащиеся средних классов, уроки музыки, формация, музыкальное образование.

Introduction. In music education of recent years producing a community of singing middle schoolers is increasingly considered integral not only for musical literacy but also in the context of holistic development. International and national policy frameworks in most countries rank singing as a prime form of musical experience, although its place in the classroom tends to be side-lined by crowded schedules, test pressures and the rampancy of out-of-school digital entertainment. At the

same time, scientific studies repeatedly reveal that sustained, well directed singing in music classes promotes musical, communicative, emotional and social development of children and young people [6; 7; 15]. This clash of curricular motivations and classroom evidence renders particularly stark the struggle to develop a sustainable culture of singing in middle school music classes.

The concept of ‘singing culture’ in the pedagogical literature has a well-worn genealogy. It is not only the proficiency of correct vocal singing, but complex and coupled personal formation which is made up of voice-technical skills, musical play-hearing, creative expressiveness or artistic vocals aesthetics and estimation attitude in relation to singing as a way of spiritual and cultural self-expression [1; 2; 10]. Alexeeva describes the culture of singing at primary school as a syncretic form of overall culture, representing intonation level of performance, breath pressure dalmatian, clear dictionema it is describing and even emotional reception directs, well-balanced positive relation between collective music making in school [1]. Within this tradition, work has begun on the development of step-by-step pedagogical ‘technologies’ for ear-training to nurture the “foundations of singing culture” via classroom music, frequently involving vocal-choral repertoire, age-appropriate songs and a progressive ratcheting-up of vocal tasks [1; 3].

Recent Russian and Chinese research continues this line by proposing the modelling of complex pedagogical systems for generation a singing or vocal-performing culture in students’ personal sphere in various institutional environments. Liniue develops a dissertation on how to develop singing culture learners by means of the integration of vocal performing technologies, offers multi-Level experimental (search, diagnostic, formative, monitoring stage), are deployed specific tools diagnosing different levels of development of singing culture in experimental and control groups [2]. Kashapova and Ni offer a structure-functional model of vocal-performing culture of junior schoolboys in the subject music class, based on integrity, diatomicity, variability and accessibility as principles shaping system-forming processes and operationalise it through elements, criteria and indicators [10]. Both pieces of research are based on quantitative data (diagnostic scales, level distribution, pre- and post-test comparison), providing evidence for the fact that singing culture may be regarded as a diagnosable, dynamically evolving construct other than intuitive “feel-for-singing” [2; 10].

Simultaneously, a great number of native researchers study step-by-step formation of vocal-choral skills in the framework of music classes at school. Stage-structured working on the development of breathing, intonations, choral and expressiveness from the first grade on is clearly related to the gradual formation of vocal singing culture [3]. Moreover, practice based methodological books prove that in choral singing children ‘s musical horizons broaden when thinking about music as art is created, desire of children to be engaged into the world of the art-music appears and certain attitudes towards it are developed [3; 11]. In the Central Asian practice, vocal-choral education is regarded as an important factor in music-aesthetics and to pass on the national music heritage. Some research into music-aesthetic upbringing via vocal-choral performance highlights the importance of school singing as a means to develop students' ability for experiencing emotions, musical pitch and being collectively responsible, from early school years [5].

School music education, including singing, is located by Kazakhstani authors in wider national imperatives of human development and of culture. Music in education is considered to be one important contribution to the overall personality development (or, more negatively speaking, character) of young learners – which has been interpreted as merging cognitive and emotional and value dimensions - supporting national needs for youth who can master new knowledge and skills in a quickly organised world [12]. Parallel studies of introduction of Kazakh musical heritage to school pupils by getting them acquainted with folk songs and traditional genres for the purpose of identity-building and cultural connections emphasise the successive presentation [13]. Nevertheless, In spite of the value that such studies attribute to singing and repertoire choice, they tend to provide only a general discussion of what took place when learners sang (and not consistent recognition that something cultural was being fostered with regard to singing practice) particularly so in relation to middle-school students as a diagnosable pedagogical endpoint.

At the international level, evidence from empirical and review studies demonstrates the educational and developmental benefits of singing. Welch’s overview of key findings from studies

into singing's impacts on children identifies not only musical skills (tuning, stability of rhythm, music memory) but also cognitive gains in language and attention as well as mental health challenges such as self- image deficits to social or emotional well-being especially regarding collective choral environments [7]. Recent reviews of youth and adult choral singing have highlighted enhanced mood, stress reduction, choice/acceptance/confidence/self-worth, and connectedness to others [15], confirming the unique profile regarding the psychosocial aspects of choral singing compared with other forms of activity. Van der Sandt demonstrates how music education singing is a valuable tool for the establishment of children communicated ability by also assisting to help and contribute to vocabulary and pronunciation, turn taking, listening, empathy and sense of belonging [6].

Simultaneously however, several studies caution against the decline in collective song-based activity within schools and point to altered pedagogical emphases or digital distractions as cause for concern; each arguing instead for transformative practices that can re- the body group singing back into school life [6; 8]. It has ignored the impact of also behalf on within music experiences, like in-class singing, school choir and after-school programs JOHNSON's work on school singing repertoires) and practices turns seniors been able to show how institutional polices, extra-curricular lad Ung activities, 'and afterschool programs can interact with in class sinning's shape the suffusing "singing culture" of a school [8]. In culturally sustaining music education, Good-Perkins argues that the "normalised singing culture" in teacher education can include or exclude students' own vocal and musical identities based on how inclusive (or not) and diverse are the singing practices [9]. These results indicate that participation in a singing culture is not merely technical and repertoire-focused, but speaks to issues of power, identity and cultural representation within the classroom.

Within this global frame, research on middle school music emphasises the challenges peculiar to early adolescence: voice change, heightened self-consciousness, peer pressure and changing musical preferences. Writers state that cultivating a successful culture of singing in the classroom – one that is rooted in perceived psychological safety, inclusive repertoire, explicit vocal technical support and meaningful participation –can offset many of these difficulties and help to keep students engaged as they move beyond the first years of formal schooling [6; 7; 14]. School-wide documents, such as the music curriculum at Aston Fields Middle School in the UK, literally refer to a "singing culture at the school" as part of a building-block approach to music learning, whereby students are encouraged to perform, compose and sing repeatedly in order that their musical understanding is consolidated' ([14], p. 27).

Nevertheless, there are several shortcomings as well. First, the Russian and Kazakh literature on *pevcheskaya kultura* largely addresses *pevcheskaya kultura* among younger (primary) schoolchildren or children in specialist music schools (Crutchfield 2006; Ebrud et al 2013), whereas international research on adolescent choral singing is much more likely to take place in extra-curricular contexts rather than required classroom music. Secondly, while current research offers much in the way of conceptualisations and a number of experimentally- tested models for developing singing or choral/performance ethos [1; 2; 10], relatively little focuses specifically on how to lay the sound foundations for engaging adolescents within mainstream secondary music lessons, where time is short and student attitudes are uncertain. Third, there are hardly any empirical data about how specific pedagogical approaches in regular music lessons affect the different aspects of a singing culture (vocal-technical, musical-perceptual, socio-emotional and axiological).

The purpose of the current paper is to make up for these knowledge deficiencies and investigate how singing culture is made in middle school students' music lessons. Singing culture, in this context, can be conceived as an integrated multi-componential construct involving: (1) voice-technique competency (healthy phonation habits, control of breathing, pitch and diction); (2) musical-aural development (intonation accuracy; rhythm accuracy; inner hearing acuity, stylistic acumen ability); (3) artistic-expressive capacity (manner of emotional engagement expression; phrase shaping; register qualitative nuance[s]); and several axiological and socio-communicative dimensions ([Sing Up Music Manifesto]), such as: positive attitudes to singing, collective participation in music-making who are respecters for cultural and linguistic diversity or adoptions culturally [5]. Middle school students typically designate learners about 11–15 years old, an age of dramatic physical and

psychosocial development that has implications for the voice. Singing culture in this paper is read not only as a result, but also as a processual and contextual phenomenon – something of “what we do together” within the music lessons that shapes identifications, relationships and entrances-to-learning.

In this context, the article seeks to offer a systematic and data-driven contribution with regard to establishing those foundations of singing culture in music lessons at lower secondary level: what can be learned from academic research on these issues, which barriers and pedagogical contradictions currently prevail and what support policies could prove useful.

Methods and Materials. As there was a lack of systematic and empirical data, the study was organized as a systematic literature review integrating qualitative content analysis with basic descriptive statistics. The general intent of the procedures was to develop a sense of transparency and reproducibility, such that other researchers might be able replicate modelling (searching, selection) and coding processes in researching singing culture formation for middle school music lessons.

Research design. The study is organised into five stages: (1) systematic search and selection of sources; (2) creation of an analytical framework for the “singing culture”; (3) qualitative content analysis of the selected texts; (4) comparative analysis with regard to geographical as well as institutional background; and, finally, (5) descriptive statistical summarisation to outline the main trends. No new data from the field were gathered and only published or defended works (articles, doctoral dissertations, monographs, methodological guides) were included in analysis.

Data sources and search strategy. The search for publications was carried out in international (Scopus, Web of Science, ERIC) and Russian databases (eLIBRARY. ru, RSCI) and on Kazakhstani institutional repositories and electronic libraries (KazNEB and university archives). Dates of involvement were selected to run from the year 2000 to 2025 in order to embrace classic and contemporary discourses, developments, and praxes related to the spread of competence-based and inclusive music education.

The bibliography of all key publications were hand searched to identify further relevant sources (“snowballing”).

Inclusion and exclusion criteria. Studies were included if they:

1. exclusively on middle school; hyperfocused on pre-adolescents (i.e. around age 11–15 years old, that is grades 5–9).
2. reported singing in obligatory school music classes, (not just extracurricular choirs);
3. instruments of singing culture, vocal culture or any other related but different compiling register for research;
4. published pedagogical interventions, modeling or diagnostic methodologies related to singing culture formation.

Excluded were: (a) studies on professional vocal education in conservatories or specialized music schools; (b) clinical/medical voice articles without pedagogical focus; and (c) purely theoretical works with no relationship to school practice.

Analytical framework and coding procedure. A coding matrix was constructed on the basis of existing conceptualisations of singing culture [1; 2; 5; 10] and after initial reading of a small pilot portion of sources. The matrix was made up of four main blocks:

- context (country, type of school, grade levels and type of lesson);
- singing culture (vocal technical, musical-aural, artistic c-expressive axiological and socio-communicative) conceptualization and components of principal singing foci;
- pedagogical approach (repertoire policy, vocal-technical work, use of body/gesture, the role of folk and popular music, technology used by teachers/students, types of assessment requests);
- outcomes and evidence (diagnostic instruments, level models, quantitative measures, qualitative descriptions, reported barriers).

Each source was read completely and coded using a pencil method. For enhanced credibility, a portion (20 %) of the data was peer-coded by one other researcher; discrepancies were resolved through discussion and consensus, which supported further refinement of the coding guide.

Data analysis. Content-analysis results were produced to frequency tables (e.g., number of times singing culture or pedagogical strategies were reported). Cross-tabulations were conducted to compare prevalence across contexts (Russian vs. Kazakhstani vs. international study; primary school vs. middle school where both were examined). Quantitative data, such as pre-/post test scores, level distributions or percentage of students at a certain stage were selectively retrieved from the original studies and reformatted in tabular structure for ratings on strength and direction of effects. This combination of systematic review, structured content analysis and simple descriptive statistics delivered a cohesive empirical platform for the Results and Discussion sections.

Results. The final 52 publications that met the inclusion criteria were included in this analysis. Of the respondents, 19 were (mostly English-speaking) non-domestic, 18 Russian and 7 Kazakhstani, with a further 8 from other post-Soviet or Central/Eastern European contexts. Journal articles were dominant $n = 33$ and followed by theses, dissertations and books biological/monographs) ($n = 11$) as well as practice-related methodological guidelines with content-oriented empirical basis ($n = 8$ [1–3; 5; 8–10]).

Conceptualisations and aspects of singing culture. According to the content analysis, in as many as 17 publications did the authors draw explicit references to a term “singing culture” and other direct equivalents in relation to school music [1;2;5;10]. Nevertheless, numerous others implicitly treated related concepts through approaches to vocal-choral growth, general voice culture, or choral musicianship. Four recurring singing culture component groups were identified across the corpus (see Table 1).

Table 1 – Core components of singing culture in the analysed literature (n = 52)

Component group	Typical descriptors in sources	n of sources	% of corpus
Vocal-technical	Breathing, phonation, intonation, diction, vocal range, posture	44	85
Musical-aural	Pitch and rhythm perception, inner hearing, tonal awareness, style	38	73
Artistic-expressive	Emotional responsiveness, phrasing, dynamics, timbre, imagery	35	67
Axiological & socio-communicative	Motivation, attitudes, identity, group cohesion, cultural values	31	60

As Table 1 illustrates, vocal technical work is mostly foregrounded as all most singing research studies that deal with singing in music lessons spend real time on breath, phonation and intonation work [1; 3; 11]. Musical-aural variables (hearing, internal intonations, rhythmicness) are also included in most sources with tight connection to vocal-technics training one more often see [6; 7]. Artistic-expressive and axiological–socio-communicative dimensions are applied with lesser consistency, though they appear in more than a half of references – mostly where the culture of singing is considered as a comprehensive personal formation rather than just an isolated set of skills [2; 5; 9; 10].

Only 9 publications provided a precise level model of singing or vocal culture (i.e., the “low–medium–high” or “elementary–basic–advanced” levels, which correlated with demonstrable signs) [1; 2; 5; 10]. For these items on the construct validity of singing culture for middle school students, the typical referent had to do with (a) more or less stable intonation and mostly accurate pitches in a limited range; (b) being able to carry forward melodic line within unison or simple two-part texture; (c) doing some basic expressive shading in voice tone profile consonant with text content; and d) engaged participation – non-anxious class participation.

Pedagogical strategies in music lessons. Scrutiny of pedagogical methods exposed five principal groups of actions in which leaders actively took certain position to cultivate autochthonous singing culture in a general music class:

1. Integration of vocal-technical training into music lessons (40 times in 77 %) : short targeted exercises about breathing, posture, resonance and intonation as part of each lesson - sometimes drawn up as “vocal warm-up-complexes” [1; 3; 11].

2. Repertoire policy (37 sources, 71 %): a choice of songs of suitable difficulty and in a convenient tessitura according to the age of children's voices as well national/folk repertoire

3. Work in common and individually (33 sources, 63 %): alternation of the unison choir singing, work of groups and solos from time to time, designed to favour both confidence in the group security and progressive individual self-confidence [6; 7; 9].

4. Movement/gesture/body conscious (24 sources, 46 %): movement with body percussion; simple choreography; working on breathing and roles in small breathing games; gestures to experience rhythm, phrasing and vocal support.

5. Reflection and assessment internally Integrated reflection (21 sources, 40 %) The use of self- and peer-assessment, reflective discussions relating to how singing feels, simple rating scales such as tracking levels of vocal comfort or confident [2; 5; 10].

Twelve articles referred explicitly to the application of digital tools (backing tracks, karaoke apps, recording for feedback) within lesson routines, although this was generally supportive rather than a central aspect of the pedagogy [8; 9].

Evidence of effectiveness and measurable results. Of the 52 sources, 23 included empirical data (pre/post-tests, distribution of levels or quantitative survey results) on changes in singing culture or like constructs. Most experimental and quasi-experimental interventional studies described positive evolution at least in some parts once specific pedagogical interventions were applied.

In multi-staged experimental studies [1; 2; 5; 10], the number of midsecondary school students who rate as “low” or “elementary” level for singing culture decreased by around 15-30% over an academic year, and the number rating basic or good levels increased accordingly. Gains appeared to be greatest in vocal-technical parameters across all settings (pitch accuracy, breathing control and diction) and motivational/attitudinal dimensions (enjoyment of singing, participation). Artistic-expressive factors (expressive nuance, emotional engagement) also showed improvements across groups, but these were generally of smaller magnitude and apparent less consistently.

Students Studies reporting survey-based data on pupils’ attitudes to singing (n = 9) found that more frequent opportunities for structured singing in class are related to increased self-reported confidence in singing, greater behavioural willingness to sing outside school, and a stronger identification with their own school “singing culture,” e.g., pride in school concerts or choirs/song traditions [6–8; 14]. Nonetheless, other studies reported a decrease in spontaneous singing and an increase in self-consciousness throughout the middle-school years, particularly for mixed-sex groups, highlighting the relevance of supportive classroom environment.

Contextual patterns. These are some context patterns evident in the comparison. Russian and Kazakhstani media more generally prioritised choral and collective aspects, focusing on the importance of song as a medium through which to pass down cultural heritage and construct community [3; 5; 12; 13]. Anglophone sources from internationally also more frequently emphasised individual vocal identity, belongingness and self-reported well-being but did acknowledge social cohesion through singing in a group [7-9; 15].

The building blocks of singing culture at the middle school level appeared to be connected across contexts in three interrelated ways: (1) technically healthy vocal use that is age-appropriate; (2) daily, meaningful engagement with collective singing in the context of class time; and (3) a classroom climate where singing is a normative practice rather than one that invites ridicule. These relationships are outlined diagrammatically in Figure 1 below which is a simplified model that illustrates how pedagogies (vocal exercises, repertoire, group structures and reflection) feed into components of the singing culture before embedding more strongly in to school singing as a concept over time.



Figure 1 – Schematic model of relationships between pedagogical strategies, components and outcomes in the formation of middle school students' singing culture

Discussion. The conclusions of this review indicate the conceptual richness as well as practical fragmentation of existing approaches to establish a foundation for singing culture of middle school students in music classes. In a conceptual sense, the detection of four nominators for repetitive component groups —vocal technical, musical-aural, artistic-expressive and axiological & socio-communicative— proves early Russian and post-Soviet attempts to consider *pevcheskaya kultura* as integral in forms one's personality [1; 2; 5; 10]. Nevertheless, the striking prevalence of vocal-technical discourses within the corpus (85 % of sources) suggests that, at a practical level, singing culture is still largely conceptualised in terms of technique and correctness – not as a complex cultural, social and emotional fusion.

It is little wonder, given the origins of school vocal pedagogy, that this imbalance exists. Classical Russian and Soviet theories of music teaching placed an accent on intonation, breathing, pronunciation and vocal sanitation as prerequisites for any further artistic progress [1; 3; 11]. Our findings support the continued centrality of such practice: teachers and researchers still thematise the “base” of singing culture in terms of secure pitch, breath and unison even as these are often perforce modified considering ongoing voice change, embodied imperfection and teenage precarity. On this basis the review also suggests that satisfactory vocal-technical ability is ultimately a *sine qua non* for sustainable school singing activity. Enthusiastic and/or skilled participation in expressive, identity-bound or community-bonding dimensions of singing may well be retarded by a lack of healthy, age-appropriate vocal use.

It is, however, if compared to the international literature considering the benefits of singing for children and young people [6; 7; 15] that some conceptualizations may seem limited. There are findings that take a different approach to the function of singing, focusing on its psychosocial and communicative effect (e.g. positive mood states, self-confidence, social bonding, communication skills) revealing an assumed inclusive understanding of what should count as singing “culture” as opposed to studies only referring to intonation and breathing [6–8]. The coding of axiological and socio-communicative ingredients, namely: motivation, attitudes, identity and group cohesion in their relation to cultural value is designed as an instrument bringing up this wider perspective. That some 60 % of the sources refer to such features indicates that these are part of the discourse, but there is relatively little clear operationalisation as well as level models in this domain which can be seen as a sign of under-theorisation concerning how such aspects come into being and are evaluated in everyday lessons.

The fact that no more than publication comprise detailed level models regarding singing culture (or similar) is methodic important. Experimental research performed by Alekseeva, Linyue, Kashapova & Ni and others [1; 2; 5; 10] show that it is possible to form informative criteria for different levels of vocal and vocal-performing culture, to conduct primary diagnosis of pupil's achievement and to monitor its dynamics. However, such models tend to be constrained to a certain context (specific schools and regions or research studies) and are usually not established as canonical diagnostics. Together, these standards offer a composite picture of what “foundations” in singing culture might resemble in scores serving elementary and middle schools: generally accurate pitch production across the limited range, basic ensemble skill, simple expressive shading and secure, non-anxious participation in large group singing. Expressing such a description is one way to get from abstract rhetoric about singing culture to the everyday work of music lessons.

The systematisation of these into five clusters (vocal-technical work, repertoire policy, group/solo structures, movement & body work and reflection & assessment) resonates also but

extends a writing-up on practice by the groups involved in SSP. Conventional approaches place emphasis on vocal warm-ups, choosing the right repertoire and work in the chorus as cornerstones of school singing [3; 11–13]; our framework corroborates their essence, but it also underscores two more recent (and less systematically employed) strategic territories: embodied practices (movement, gesture, body awareness) and structured reflection/assessment. In this, the review chimes with current developments within music education towards embodiment and learner voice: bodily experience of rhythm and phrasing supports internal structures through movement; asking children to talk about what their singing feels like has been found not only to promote technical progress but also develop a sense of ownership over one’s own body song, as well as metacognitive awareness [6; 9].

The evidence for effectiveness is promising in multi-stage experimental designs. For those studies that utilised a clearly structured, multi-facet intervention package (e.g., vocal exercises, repertoire work, group structuring and reflection over an extended period) there were marked changes in the distribution of students at levels within singing culture [1; 2; 5; 10]. A decrease of 15–30 percentage points in the proportion of “low” or “elementary” grade singers and an increase in the proportion that are “basic,” “sufficient aural skilled”), but not when analysed individually, imply that it is indeed possible that attitudes toward singing at this developmental stage could be manipulated over one school year. This is consistent with overseas research which demonstrates that regular and purposeful singing results in measurable gains in both vocal accuracy, musical percept/percept perceptions and self-esteem [6–8; 15].

Yet several caveats are necessary. For one thing, a lot of these studies are of small samples — they tend to take place in just one school or city — and don’t always have the kind of rigorous control group that might give us more confidence in their findings. Effect sizes are infrequently estimated, and sometimes it is even a qualitative rather than statistical interpretation of change. Second, there is more consistently reported improvement on vocal-technical and motivational elements as opposed to artistic-expressive and axiological ones, which tend to be more disparate and difficult to measure. This asymmetry mirrors the fact that there are some differences in the degree of accessibility with which different parts of singing culture—or indeed any other cultural domain—can be changed, but also methodological shortcomings when it comes to measuring expressive and value-laden dimensions. So even though the tides of change are moving in the right direction, there is not a large amount of evidence to support very strong causal claims.

The situational comparison of Russian/Kazakhstani and anglophone materials uncover further cultural/institutional forces shaping contexts. Singing is linked closer to national tradition and to shared identity in the first set of cases: songs repertoire foregrounds folk and patriotic songs, while the classroom choir appears as a micro-model of social harmony [3; 5; 12; 13]. Singing culture is thus implicitly connected to the action of preserving tradition and morality here. In anglophone literature, individuals’ relationships to tradition and community may still be considered when selecting or creating a song, but more attention is paid to the voice of the singular child and the inclusion (e.g., of shy or marginalised children) and happiness [7–9; 15]. Our findings indicate that the two views each depict an aspect of singing culture: one, in terms of cultural maintenance and social activity; the other, around personal voice and agency, as well as mental health.

The implications of this dualism are very practical concerning musical training in middle schools. If singing culture is to serve both as a vehicle for transferring cultural memory and as a site of individual expression, the congruence between national/folk songs and contemporary, traceable materials from around the world found within school choir repertoire policy should attempt to engage with students’ musical milieux. Similarly, organizational forms must accommodate shared experiences and make enough room for individual exploration of voice in a developmental period when the experience of changing voices and establishing identity is prevalent. The strategies unpacked in this review offer tangible levers for teachers to design lesson sequences which build from secure, supportive unison singing into more differentiated roles, from teacher-led demonstrations into student-led reflections, and from songs that are familiar to the new and culturally diverse.

The relatively low usage of digital instruments among the literature under consideration deserves a special comment. In a context of heavily technologized adolescent musical lives in which few – but still more than half in the current study – regard recordings, karaoke apps or digital backing tracks, only a minority of studies refer ever to them marks out formal classrooms as slightly reterritorializing, potentially signalling a lag between students' informal singing practices and those deemed acceptable in school. Even though technology was not the focus of this review, the lacuna suggests a space for future research and innovation to further enrich singing culture formation, so long as digital tools are employed to supplement rather than replace embodied vocal learning.

Altogether, the findings emphasize that conceptualizing the foundation of singing culture as being more than just a minimum technical standard is important. Nevertheless, healthy, age-appropriate vocal technique is the non-negotiable core and without it sustained and satisfying singing is unlikely. But the review demonstrates that this core can be placed within musical-aural development, expressive practice as well as axiological work in relation to attitudes about what counts as music, values and identities. It's within that nexus of components, I would argue, that a robust culture of classroom and school singing is formed — one that can carry students through the inevitable insecurities of middle-school age and provide them with a foundation for lifelong musical involvement.

Through the same token, its findings also reveal the necessity of methodological strengthening in the field of research: only by means of more rigorous designs as well as a shared diagnostic tool and cross-cultural comparative studies can we move from plausible “good practice” narratives to robust evidence on which specific pedagogic strategies are most effective for laying foundations for singing culture in middle school contexts.

Conclusion. The current study aimed to investigate how the basis of singing culture among middle school students could be built in ordinary music lessons, not in special choirs or conservatory environment. In a systematic review of 52 publications in Russian, Kazakhstani and broader international literatures the article has effectively illuminated the conceptual complexity and practical tensions that frame this field at present. The review shows that authors agree on a multidimensional conception of singing culture which combines vocal-technical, musical-aural, artistic-expressive and axiological and socio-communicative dimensions, despite different terms. It also tells us that the “ground” of singing culture in school practice is most usual reduced to technical accuracy and a collective performance that generates little more than together-ness.

The first novelty exactly consists in this integrated conceptualisation of the foundation of singing culture. The article suggests that rather than being limited to an aspect of intonation and breathing, the building blocks of singing culture for most ordinary middle-school students must be healthy, age-appropriate vocal use; developing musical-aural competencies; early expressive nuance; and stable, non-anxious participation in class singing. By combining level models and diagnostic criteria from a relatively small but methodologically strong set of studies [1; 2; 5; 10], the review brings to the surface what teachers may expect—and intentionally work on promoting—through a school year. This shifts the conversation away from nebulous imperatives to “raise singing culture” toward a practical, action-based framing.

A second Note: To advance the systematisation of pedagogical strategies which effectively help these foundations. This clustering of approaches around this set of five strategic domains (vocal-technical, repertoire policy, group/solo structures, movement-body and reflection-assessment) offers music educators and curriculum designers an integrated conceptual map. How these strategies impact on different aspects of singing culture, and subsequently into more general classroom and school-time cultures are summarised in the schematic model shown in Figure 1. This integrative model draws on such Russian vocal-choral approaches, work from Kazakhstan (relating to cultural identity in music education) and international literature regarding the social and emotional outcomes of singing [3; 5–9; 12–15], providing a more global perspective than normally provided in isolated single-context research.

The implications for educational policy and curriculum design are also significant. If singing culture is acknowledged as a multi-dimensional, diagnosable outcome of music education, then

curricula should express explicit expectations not only about vocal technique but also about expressive, attitudinal and social dimensions of singing. Evidence demonstrates that regular structured singing woven into every lesson, balanced repertoire which weaves national heritage with students' sonic-reality and a deliberate concentration on psychological safety can significantly affect pupil vocal confidence and participation. Music teacher education programs, in turn, must prepare prospective teachers to teach lessons that integrate technical exercises with embodied activities, reflective dialogue and inclusive group structures as opposed to add ons or optional extras.

At the same time, several limitations of existing knowledge are exposed by this review. Many of the studies are local, small-scale and methodologically inconsistent; control groups, effect sizes and longitudinal perspectives tend to be missing. The expressive and axiological aspects of singing culture are recognized but seldom quantified with empirically proven instruments, limiting the strength of claims regarding their formation. There was also a striking lack of studies that explore the use of digital technologies which integrate these in ways which actually extend, rather than dilute, embodied vocal learning—despite the importance of digital media in adolescents' daily musical culture. In addition, the review's language and database constraints may have caused us to overlook related work in other linguistic and cultural domains.

These restrictions directly imply promising directions of further research. First, design-based and quasi-experimental classroom studies are needed that systematically experiment with combinations of the strategies discussed here and compare their impact on various aspects of singing culture in different middle school contexts. Presuming that studies using common diagnostic constructs for making a diagnosis will be more easily synthesized rather than remaining isolated cases. Second, instrument development—postponement and validation of practical classroom-friendly measures to evaluate vocal-technical, expressive and socio-communicative dimensions of singing culture are crucial for teachers to track progress and respond in evidence-informed ways to adjust instruction.

Third, longitudinal research that will follow cohorts of children across the middle school years would help clarify how classroom singing experiences intersect with voice change, identity development and involvement in ex-curricular musical activities. Fourth, comparative cross-cultural studies might help to reveal how different educational traditions and cultural values (e.g., a focus on national heritage versus personal flourishing) shape the goals, as well as the actual practices of singing culture formation. Lastly, research on professional teacher development (not least about what teaching schools do) would bring teacher education into closer relation with the needs of the contemporary classroom, including how music teachers think about singing culture and manage their own vocal selves and technologies.

To sum up, the building of the ground 'middle school students' singing culture' could not be a marginal or ornament role of music education, but an important pedagogical tool and cultural construction responsibility. When approached in this multi-dimensional way, and enriched through deliberate research-based strategies, singing culture can offer young people a secure vocal 'home': a place where their voices are technically nurtured, musically stretched, expressively garlanded and socially valued. While developing this base in the context of quite ordinary music lessons might be a reasonable expectation, it is also an aim that has become necessary if music educational systems are to develop musical lifetime engagement and resilient/expressive young citizens.

References:

1. Alekseeva, L. L. *Vospitanie pevcheskoi kultury mladshikh shkolnikov na urokakh muzyki v obshcheobrazovatelnoi shkole: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. L. Alekseeva. – Moskva, 2001. – 170 s.*
2. Chzhan, Liniue. *Formirovanie pevcheskoi kultury obuchaiushchikhsia na osnove sinteza vokalno-ispolnitelskikh tekhnologii: dis. ... kand. ped. nauk / Chzhan Liniue. – Moskva: Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii universitet, 2023. – 1 elektron. opt. disk.*
3. Ni, Chzhen. *Sushchnost i strukturno-soderzhatelnye kharakteristiki poniatiiia «vokalno-ispolnitelskaia kultura mladshogo shkolnika» [Elektronnyi resurs] / N. Ni Chzhen. – Tekst*

: *elektronnyi // Pedagogika iskusstva. – 2021. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-strukturno-soderzhatelnye-harakteristiki-ponyatiya-vokalno-ispolnitelskaya-kultura-mladshego-shkolnika>.*

4. Kashapova, L. M., Ni, Chzhen. *Obrazovatelnyi potentsial vokalno-ispolnitelskoi deiatelnosti mladshikh shkolnikov na urokakh muzyki kak sredstvo razvitiia [Elektronnyi resurs] / L. M. Kashapova, N. Ni Chzhen. – Tekst : elektronnyi // Pedagogika iskusstva. – 2021. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-potentsial-vokalno-ispolnitelskoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-na-urokah-muzyki-kak-sredstvo-razvitiya>.*

5. Lebedeva, A. M. *Sovremennye podkhody k vokalnomu obucheniiu detei / A. M. Lebedeva. – Tekst: neposredstvennyi // Molodoi uchenyi. – 2018. – № 5 (191). – S. 175–180.*

6. Dobrovolskaia, L. V. *Traditsii kazakhskogo naroda v sisteme muzykalnogo obrazovaniia mladshikh shkolnikov v Kazakhstane [Elektronnyi resurs] / L. V. Dobrovolskaia. – Tekst: elektronnyi // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. – 2013. – № 6. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-kazahskogo-naroda-v-sisteme-muzykalnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov-v-kazahstane>.*

7. Akhmetova, G. *Muzykalnoe obrazovanie v Kazakhstane / G. Akhmetova. – Almaty: Qazaq universiteti, 2006. – 296 s. Welch, G. F. Singing and Vocal Development / G. F. Welch // The Child as Musician: A Handbook of Musical Development / ed. by G. E. McPherson. – 2nd ed. – New York: Oxford University Press, 2016. – P. 207–232.*

8. Welch, G. F. *The Benefits of Singing for Children [Electronic resource] / G. F. Welch. – Text: electronic. – London: UCL Institute of Education, 2012. – 16 p. – URL: <https://efdm.org/wp-content/uploads/2017/10/ThebenefitsofsingingforchildrenGFW.pdf>.*

9. Van der Sandt, J. *Singing in Music Education as a Tool for the Development of Children's Communication Skills / J. Van der Sandt. – Text: electronic // Gramotnost, Pregramotnost a Vzdělávání. – 2024. – Vol. 8, No. 3. – P. 63–79. – URL: <https://ojs.cuni.cz/gramotnost/article/view/4848>.*

10. Yilmaz, B., Gul, G., Engur, D. *The Effect of Choral Participation on Middle School Students' Life Satisfaction / B. Yilmaz, G. Gul, D. Engur // European Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 7, No. 4. – P. 893–899. – DOI 10.12973/eu-jer.7.4.893.*

11. Papageorgi, I., Saunders, J., Himonides, E., Welch, G. F. *Singing and Social Identity in Young Children / I. Papageorgi, J. Saunders, E. Himonides, G. F. Welch // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Article 823229. – DOI 10.3389/fpsyg.2022.823229.*

12. Boyack, J. *Hearing the Voices of Singing Schools / J. Boyack // The Phenomenon of Singing. – 2003. – Vol. 4. – P. 26–31.*

13. Van der Sandt, J. *Singing in Music Education as an Instrument for the Holistic Education of Children / J. Van der Sandt. – Text: electronic // IUL Research. – 2023. – Vol. 5, No. 10. – P. 1–19. – DOI 10.57568/iulresearch.v5i10.649.*

14. Ukolova, L. I. *Pevcheskaya kultura kak chast' obrazovatel'nogo prostranstva v vospitanii dukhovnoy kultury lichnosti / L. I. Ukolova // Vestnik muzykal'noi nauki. – 2016. – № 2. – C. 45–52.*

Абдирасилов М. 

ТОО «Международная образовательная корпорация», к.п.н., доцент кафедры «Архитектурный и промышленный дизайн», Алматы, Казахстан, e-mail:

mr.abdimedetbek@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННОГО РИСУНКА И ЖИВОПИСИ В СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ПРАКТИКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И БАРЬЕРЫ

Аннотация

Слияние элементов классической графики и живописных техник с современными технологиями в сфере артобразования стало решающим фактором модернизации программ обучения молодых специалистов искусства и преподавателей. Статья исследует взаимосвязь между традиционными методами рисования и живописи и современными цифровыми техниками, включая графики и смешанные учебные форматы, а также рассматривает потенциальные преимущества и препятствия для их эффективного объединения.

Задача данного научного проекта заключается в том, чтобы путем тщательного изучения статей за период с 2010 по 2025 год определить подходы к объединению классических и современных методов обучения, проанализировать их влияние на образовательную эффективность и охарактеризовать ключевые барьеры на уровнях технологических решений, учебных методик и организационной инфраструктуры. Исследовательскую основу составили 62 материала (статьи, диссертационные работы и методики из разных стран, включая Россию, Казахстан и зарубежье), подобранные через ключевые термины, связанные с традиционной графикой, изобразительным искусством, современными технологиями и творческим обучением. Использовались методы последовательного анализа, глубинной интерпретации контента, сопоставительного изучения местных стратегий и статистического описания распределения обнаруженных трендов.

Анализ данных выявил преимущество раздробленных и компонентных подходов, где информационные технологии интегрируются в классические учебные программы в качестве дополнительного элемента. На текущий момент более эффективные линейные, многопоточные и комбинированные подходы используются преимущественно за пределами нашей страны и имеют ограниченное распространение. Отмечены стабильные положительные результаты объединения усилий по стимулированию учащихся, расширению творческих подходов и развитию цифровых навыков; тем не менее, количественных свидетельств воздействия на базовые умения рисования и живописного мастерства пока недостаточно. Компонентами системы препятствий являются технические, образовательные, организационные и мотивационно-ценностные элементы, взаимодействующие совместно.

Получено заключение о важности перехода от случайного применения цифровых технологий к комплексным интегрированным методам преподавания, где традиционные методы рисования и живописи продолжают выполнять функцию базового "инструмента" творческого осмысления, тогда как цифровые техники выступают средством его обогащения. Определены перспективы будущих научных работ, включая практическую проверку интеграционных схем, создание стандартов оценки и улучшение цифровых навыков педагогов.

Ключевые слова: интеграция, традиционный рисунок, живопись, современные цифровые технологии, художественное образование.

Абдирасилов М.

«Халықаралық білім беру корпорациясы» ЖШС, «Сәулет және өндірістік дизайн» кафедрасының доценті, п.ғ.к., Алматы, Қазақстан, e-mail: mr.abdimedetbek@mail.ru

ДӘСТҮРЛІ СУРЕТ ПЕН КЕСКІНДЕМЕНІ ЗАМАНАУИ ЦИФРЛЫҚ ТӘЖІРИБЕГЕ БІРІКТІРУ: МҮМКІНДІКТЕР МЕН КЕДЕРГІЛЕР

Аңдатпа

Дәстүрлі графикалық әдістер мен өнерге негізделген соңғы озық технологиялардың көркемдік білім берудегі ұстанымы соңғы кездері өзекті тақырыпқа айналды, өйткені заманауи шығармашылық суретшілер/тәрбиешілер үшін жаңа тәжірибелерді ынталандырады. Бұл мақалада дәстүрлі көркем сурет салу/кескіндеме техникасы және олардың компьютерлік құралдар мен қосымшаларда, соның ішінде компьютерлік графикада, сондай-ақ аралас оқыту орталарында қосымша қолданылуы осы іске асыру мәселелерінің екі артықшылығы бойынша талданады.

Зерттеу 2010-2025 жылдар аралығындағы Ресей, Қазақстан және басқа елдердегі 62 дереккөзден - ғылыми мақалалардан, диссертациялардан және әдістемелік еңбектерден алынған жүйелі ақпарат негізінде жүргізіледі. Бұл элементтер дәстүрлі графика, бейнелеу өнері, цифрлық технологиялар және шығармашылық оқытуға қатысты іздеу терминдерін қолдану арқылы тандалды. Зерттеу әдісі дәйекті талдауды, мазмұнды терең түсіндіруді, жергілікті стратегиялардың салыстырмалы көрінісін және танылған тенденциялардың сипаттамалық статистикасын біріктіреді.

Нәтижелер дәстүрлі оқу бағдарламаларын технологияландырудың фрагменттелген, қосымша перспективалық моделі мен формалары басым екенін көрсетеді. Неғұрлым дәйекті сызықтық, көп ағынды және гибриді тәсілдер шетелдік контексттерде жиі кездеседі, бірақ олар отандық тәжірибеде кең таралмаған. Оқушылардың белсенділігі мен шығармашылық қабілеттерін арттыру стратегияларына оң әсер еткенімен, цифрлық дағдыларды дамыту тұрақты болып табылады, бірақ негізгі сурет салу мен кескіндемені меңгерудегі тиімділіктің сапалы дәлелі әлі дәлелденбеген.

Цифрлық құралдарды эпизодтық қолдануға емес, оқытудың жаңа интеграцияланған моделін енгізуге баса назар аудара отырып, бұл мақалада дәстүрлі кескіндеме мен кескіндеме негізгі шығармашылық ойлау болып табылады, ал цифрлық әдістер толықтыру және кеңейту рөлін атқарады. Болашақ зерттеулер модельдерді сандық тестілеуге, бағалау стандарттарын әзірлеуге және мұғалімдердің цифрлық ресурстарды пайдалану қабілетін арттыруға бағытталуы керек.

Түйін сөздер: интеграция, дәстүрлі сурет, кескіндеме, заманауи цифрлық технологиялар, көркемдік білім.

Abdirassilov M.

International educational corporation, associate professor of the Department "architecture and industrial design", candidate of pedagogical sciences, Almaty, Kazakhstan, e-mail:

mr.abdimedetbek@mail.ru

INTEGRATION OF TRADITIONAL DRAWING AND PAINTING INTO MODERN DIGITAL PRACTICES: OPPORTUNITIES AND BARRIERS

Abstract

The position of traditional graphic methods and the latest advanced arts-based technology in art education has been a hot topic lately, with modern creativity driving new practices for artist/educators. This paper analyses the traditional artistic drawing/painting techniques and their complementary use in computer tools and applications including computer graphics, as well as blended learning environments on both advantages to those implementation issues.

The study is conducted based on systemized information obtained from 62 sources - research articles, dissertations and methodological works in Russia, Kazakhstan and other countries for the period of 2010–2025. These items were chosen using search terms referring to traditional graphics, fine art, digital technologies and creative learning. The method of research aggregates the sequential analysis, deep content interpretation, comparative look of local strategies and descriptive statistics of recognized trends.

The findings show that the fragmented, add-on perspective model and forms of technologization to traditional curricula dominate. The more coherent linear, multi-stream and hybrid approaches are the most common for foreign contexts, but they are not widespread in the domestic practice. Although the positive effects on student engagement and increasing creativity strategies, development of digital skills are stable, qualitative evidence for the effectiveness in core drawing and painting proficiency is yet to be proved.

With an emphasis on adopting a new integrated instruction model rather than relying on episodic use of digital tools, this article argues that traditional drawing and painting are the fundamental creative thinking, while digital techniques have the role of supplement and extension. Future research should focus on quantitatively testing the models, designing evaluation standards and focusing on promoting teachers' ability to use digital resources.

Key words: integration, traditional drawing, painting, modern digital technologies, art education.

Введение. В течение последних двух десятилетий технологическая трансформация существенно преобразовала методы создания, распространения и восприятия образной культуры. Художественные учебные программы оказались в центре изменений: от традиционных классов с мольбертами и скульптурными образцами до современных мастерских, где цифровые инструменты, такие как планшеты и интернет-ресурсы, сочетаются с традиционными материалами вроде угля, акварели и масляной живописи. В контексте России и Казахстана цифровая трансформация охватывает не только технические новшества, но и изменения в системе высшего образования, акцентируя внимание на «образовательных технологиях» и творческих отраслях, что прослеживается в трудах по искусству в эпоху цифровой глобализации [2] и научных статьях, изучающих влияние цифровых изменений на художественное образование высших учебных заведений региона [6; 7].

В то же время академическая графика и живописные техники остаются основой обучения художников-педагогов. Подход к обучению рисованию фокусируется на последовательном построении изображений, развитии зрительного восприятия, понимании структуры форм и работы со светом и тенями, отсутствие которых ставит выпускника перед трудностями в самостоятельном творчестве и преподавательской работе [1]. Российские методики акцентируют важность стабильных подходов к работе — переходя от общих концепций к конкретным элементам, от структурного разбора композиции к ее живописной интерпретации, — как фундамент для развития профессионального взгляда и обязательности качества художественного исполнения [1; 3].

В связи с этим возникают работы, регистрирующие противоречивое воздействие современных технологических средств на творческий процесс. С одной стороны, компьютерная живопись и дизайн открывают простор для новаторских экспериментов, манипуляций с цветовыми палитрами и композициями, а также реализации изысканных визуальных решений при незначительных ресурсных расходах. С другой стороны, отечественные специалисты акцентируют внимание на потенциальных опасностях уменьшения тактильных ощущений, ослабления значимости физической работы с материалами и утраты непосредственного взаимодействия с ними, что способно привести к неглубокому пониманию принципов рисования и живописи, а также возникновению обманчивого представления о мастерстве благодаря цифровым эффектам. 4].

Межгосударственные научные анализы демонстрируют противоречивый эффект цифровой трансформации в сфере искусства обучения. В ходе сопоставительного анализа

классических и современных методов искусства в учебных заведениях Ганы авторы исследования во главе с S. Asare выявили, что применение цифровой техники увеличивает уровень удовлетворённости учащихся, стимулирует разнообразие творческих подходов и сокращает время получения отзывов; однако это также обязывает к систематической поддержке базовых умений обращения с материалами и пространственным восприятием [8]. Исследовательский отчёт S. Rege о влиянии цифровизации на классическое искусство подтверждает увеличение возможностей для обучения и разнообразие подходов к творчеству, однако подчёркивает потенциальную опасность чрезмерного использования цифровых инструментов и снижение значимости традиционных техник [9].

Исследования в Казахстане среди аспирантов и учащихся творческих направлений выявили положительное отношение к использованию цифровых технологий как инструмента для разработки и улучшения художественных концепций, а также для совершенствования композиции; однако их эффективность как средства для экспериментов со структурой и стимулирования творческого мышления оказалась существенно ниже [5]. В исследовании под названием «Цифровой сдвиг в художественном образовании: баланс традиций, инноваций и интеграции» подчеркивается поддержка педагогами гибридных методов преподавания, где классические и технологические подходы взаимодействуют; однако они сталкиваются с трудностями при внедрении индивидуализированных цифровых методик и анализе их эффективности в контексте рисования и живописи [6].

Исследовательское направление фокусируется на эволюции цифровой живописи в рамках обучения искусству: изучаются инновационные способы передачи визуальных сообщений, изменение статуса ученика как создателя материала, интеграция проектов, объединяющих различные дисциплины [7; 10]. В то же время подобные исследования обычно представляют цифровую живопись и классические методы отдельно друг от друга, не предоставляя единой концепции их объединения в рамках учебной программы, последовательности задач и системы оценок. Наиболее часто интеграцию рассматривают как технологическое расширение — преобразование чертежей в цифровые форматы, применение электронных образцов, формирование онлайн-портфолио, — однако практические подходы к переходу от академической графики к компьютерной живописи освещены недостаточно [2; 7].

Исследование статей по вопросам цифровых трансформаций в преподавании изобразительных искусств выявило опасения учителей относительно замены глубокого пространственного восприятия поверхностными визуальными впечатлениями и уменьшения интереса учащихся к продолжительным натурным композициям [4]. В данном контексте различные зарубежные и прикладные ресурсы, посвященные внедрению технологий в занятия по изобразительному искусству, показывают возможности цифровой техники для обогащения ассортимента творческими материалами (онлайн-музеи, интерактивные полотна, моделирование в трехмерном пространстве) и стимулирования совместных методов преподавания [8; 10]. Таким образом, анализ текущей базы научных работ выявляет очевидные противоречия между необходимостью поддержания академических традиций и вызовами цифровой эпохи, а также отсутствие конкретных подходов, соединяющих традиционные изобразительные техники с современными цифровыми методами.

Следует подчеркнуть, что существующие исследования предлагают количественные показатели для анализа последствий цифрового объединения. В рамках работы М. Шире и К. Байгутовой, изучающей влияние цифровой техники на творческий процесс, было проведено анкетирование среди 40 аспирантов в области искусства и дизайна. Полученные данные свидетельствуют о высокой значимости цифровых средств для генерации и улучшения творческих концепций, однако их роль в экспериментальной работе над формами и принятии творческого риска оценивается значительно ниже [5]. В рамках анализа "цифрового перехода" применялась опросная форма из 23 вопросов среди педагогов; полученные данные указывают на преобладание положительных отзывов относительно гибридного образования, несмотря на выявленные препятствия: нехватка навыков у учителей по адаптации цифровых заданий, неполный доступ учащихся к необходимым ресурсам и неопределенность стандартов оценки

цифровых работ [6]. В ходе сопоставительного анализа методов обучения традиционными и современными технологиями [8] выявлено, что учащиеся, использующие цифровые платформы, проявляют больший энтузиазм по отношению к процессу творчества и склонны к инновациям, в то время как те, кто предпочитает классические методы работы, демонстрируют стабильные достижения в контроле над штрихом, градацией и текстурой.

Анализ совокупного контента международных, отечественных и казахских материалов за период 2010–2025 годов, сфокусированный на ключевых терминах «созидание единства», «классический орнамент», «искусство живописи», «современные информационные средства», «образовательные программы в искусстве», выявляет ряд незаполненных областей. Во-первых, отсутствуют подробные описания пошаговых процессов объединения, где традиционные методы рисования и живописи служат основой, укрепляющей стабильность и уровень цифрового творчества. Во-вторых, существует недостаток фактических свидетельств относительно того, какие конкретные препятствия (связанные с технологиями, методами, институтами или мотивацией) мешают применению подобных подходов в учебных условиях Казахстана и стран постсоветского региона. В-третьих, крайне мало исследований, которые бы сравнивали успехи учащихся в гибридных учебных программах (сочетание традиционного обучения и цифрового модуля) с достижениями в рамках одного формата обучения.

В целях продолжения повествования важно определить основные понятия и аббревиатуры, применяемые в данном материале. Мы определим традиционный рисунок как академическую работу от реального объекта или воображения, выполненную в линейной, тоновой или композиционной манере с использованием материалов вроде графита, угля, сангины на листе бумаги или холстике, следуя общепринятым методикам художественного образования [1]. Под классическим искусством подразумеваются произведения, выполненные традиционными методами живописи (водяные краски, темпера, масляные краски, акриловые краски) с участием мастера непосредственно в процессе взаимодействия с краской, текстурой и поверхностью носителя. В данном материале обсуждаются актуальные методы работы в области цифровых технологий, включая создание иллюстраций и картин на планшеты и сенсорные экраны, редактирование фото в программах обработки изображений, освоение 3D-проектирования, а также комбинированные подходы, объединяющие традиционные техники рисования или живописи со сканированием и последующими цифровыми коррекциями [3; 10].

Мы примем термин "интеграция" для описания осознанного объединения классических и современных образовательных инструментов в единую образовательную траекторию, охватывающую постановку целей, отбор заданий, а также методы представления и оценки достижений. В контексте художественного образования под цифровыми инструментами подразумеваются как профессиональные приложения (например, графические инструменты или программное обеспечение для 3D моделирования), так и учебные ресурсы (платформы дистанционного обучения, виртуальные музеи). Приложения виртуальной и дополненной реальности, предоставляющие доступ к цифровой информации и способствуя динамичному взаимодействию. Ссылаясь на международную практику, анализирующую объединение технологий по модели ТРАСК (Понимание технологии, содержания и обучения), профессиональную подготовку учителя будем рассматривать как умение эффективно объединять технические, образовательные и предметные аспекты при разработке заданий по рисованию и живописи [6; 8].

Исходя из обнаруженных пробелов в теории и практике, основная задача данного проекта заключается в описании потенциальных возможностей и препятствий для внедрения традиционных методов рисования и живописи в современное цифровое образование через комплексный анализ контента и сопоставление текущих методик. В целях реализации данной задачи ставятся следующие научные вопросы: Какие существуют подходы и структуры объединения классических и современных технологий, описанные в научных работах России, Казахстана и других стран? (В предыдущих исследованиях определяются количественные показатели образовательных результатов и потенциальных угроз. (Какие основные препятствия мешают внедрению объединяющих методов в повседневную учебную

деятельность? (Какие перспективы развития образовательных курсов по искусству возникают благодаря анализу достигнутых итогов?)

Методы и материалы. Исходя из отмеченных в начале работы теоретических и практических пробелов, данная работа была организована как комплексный анализ и глубокий разбор статей о включении традиционных методов рисования и живописи в современное цифровое искусство образовательного процесса. Для сравнения международных, отечественных и казахских методов использовался методический анализ, дополняемый базовыми статистическими данными (показатели частоты, доли), обеспечивающими численную характеристику ключевых трендов.

Источники информации и методика исследования. Анализ осуществлялся через глобальные и локальные базы информации и цифровые архивы: включая Scopus, Web of Science, ERIC, eLIBRARY.ru, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), KazNEB, а также специализированные хранилища учебных заведений по образованию и искусству в Казахстане и Российской Федерации. Установлены временные границы с 2010 по 2025 год, совпадающие с этапом широкого внедрения цифровой техники в сферу художественного обучения.

В исследовании были применены такие термины и их комбинированные запросы на трех языках: «классическая графика», «академическая изобразительность», «живописные произведения», «компьютерная живопись», «электронное творчество», «цифровые методы», «искусство обучения», «смешанное обучение», «гибридные студии», а также другие связанные понятия. Формулировка поисковых запросов выполнялась согласно следующему шаблону:

• «традиционные изображения» или «академические зарисовки» или «живописные полотна») и («технологии цифровизации» или «цифровое живописание» или «цифровое искусство»).

• «art education» и «digital art» и «drawing/painting»);

• «соединение» и (классический) и (электронный) и (образовательные/художественные практики).

Категории отбора и отсека. В анализ входили следующие аспекты:

1. Научные публикации, включая журналы, книги и разделы изданий;
2. Научные работы и рефераты в области педагогической науки и художественного образования;
3. Руководства по методикам, включавшие фактические сведения (анкеты, практические занятия, оценку образовательных достижений).
4. статьи, где:
 - Традиционные изобразительные искусства включены в состав образовательного курса.
 - Описаны практические примеры или схемы применения цифровых инструментов.
 - Обсуждение касается возможности объединения напрямую или через косвенные аспекты.

Исключались исследования, сосредоточенные лишь на технической стороне ПО вне образовательной среды, равно как статьи, рассматривающие цифровую живопись исключительно как отдельный вид деятельности (как гейм-дизайн), игнорируя традиционные методы.

Процесс анализа контента. На начальном этапе производился предварительный отсев на основе заголовка и краткого описания. На второй фазе каждая статья полностью преобразовывалась согласно унифицированной схеме, состоящей из четырех разделов:

1. Описание фона (нация, вид учебного заведения, степень обучения)
2. Применяемые методы объединения (линейные, одновременные, сегментированные, ориентированные на проекты и другие).
3. Регистрируемые изменения (прогресс в области технологических умений, изобретательского мышления, стимулирования, цифрового мастерства и пр.)
4. Указанные препятствия включают технические, процедурные, организационные, стимулирующие и идеологические аспекты.

Два независимых аналитика провели кодирование данных; выявленные различия были обсуждены вплоть до полного консенсуса. Чтобы гарантировать повторяемость процесса, была разработана отдельная инструкция, включающая правила кодировки и образцы классификации характерных текстовых сегментов по категориям.

Анализ сравнительного характера и данных статистики. По критериям географического происхождения и вида документа (научная статья, диссертационная работа, учебное руководство) были выделены отдельные разделы для анализа зарубежной, российской и казахской литературы. На основании анализа контента составлялись обобщенные таблицы, отражающие частоты упоминаний разных видов интеграции, последствий и препятствий. Статистические данные (процентные соотношения, пропорции) применялись не для верификации предположений по строгим научным критериям, а для визуального отображения распределения трендов, анализируемых в разделе "Результаты". Анализ информации проводился с использованием электронных таблиц (таких как MS Excel) и специализированных программ для текстового исследования (например, NVivo или Atlas.ti).

Результаты. В итоге многократной фильтрации и последовательного анализа содержания в окончательный набор вошли 62 статьи, соответствующие установленным условиям отбора. Среди источников примерно 40% приходится на международные исследования (в основном англоязычные материалы о преподавании цифровой артографии и гибридных студий), около 30% составляют отечественные труды, посвященные вопросам художественной подготовки в эпоху цифровизации, а также около 30% - казахстанские издания, анализирующие использование цифровых технологий для стимулирования творческого потенциала будущих учителей изобразительных искусств [2; 5–9]. Основную долю составили публикации в журналах; меньшая, однако более детально разработанная часть состояла из диссертаций и монографий [1; 4; 5].

В рамках типологии исследований 25 статей (40%) были сосредоточены на концептуальных методологических аспектах (представляли подходы и авторские методики без жесткого эмпирического обоснования). 22 статьи (35%) включали фактические данные (анкеты среди учащихся и педагогов, итоги образовательных экспериментов, разбор портфолио). Ещё 15 материалов (25%) сочетали аналитические обзоры с практическими описаниями учебных программ, инициатив и предметов [3; 5–9]. Таким образом, большинство работ приходится на описания и методики, в то время как комплексные эмпирические анализы взаимодействия традиционных изобразительных искусств с современными технологиями встречаются редко.

Интеграционные схемы сочетания традиционных методов с цифровой составляющей. Анализ контента выявил пять основных способов объединения традиционных элементов искусства и живописи с современными цифровыми методами (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Доминирующие модели интеграции традиционного рисунка и живописи с цифровыми практиками (n = 62 публикации)

Модель интеграции	Краткая характеристика	n	%
Фрагментарная	Эпизодическое использование цифровых средств в традиционном курсе	21	34
Модульная	Отдельный цифровой модуль/курс после базового курса рисунка и живописи	15	24
Последовательная	Целенаправленный переход от традиционных упражнений к их цифровым аналогам	11	18
Параллельная	Одновременное выполнение аналогичных задач в традиционной и цифровой технике	9	15
Проектная (гибридная)	Командные цифровые проекты на основе традиционных эскизов и живописных этюдов	6	9

Согласно данным таблицы 1, лидируют сегментированные (34%) и блоковые (24%) структуры. В таких ситуациях цифровые инструменты интегрируются в существующие курсы через отдельные задания (как преобразование изображений в цифре, корректировка цвета картин) либо самостоятельное направление по компьютерной живописи и дизайну, размещаемое следом за классическим обучением. [7; 10]. Модели линейного и комбинированного типа (насчитываются суммарно 33 %), менее распространены, однако именно они обеспечивают максимально плотное взаимодействие между классическими и современными заданиями, такими как ручное создание чертежа, которое далее преобразуется студентами в электронный живописный набросок [5; 8]. Гибридные интеграционные решения представлены фрагментарно, преимущественно в иностранных исследованиях по дизайну и медиаискусству [8; 9].

Анализ по регионам выявил, что зарубежные исследования преимущественно фокусируются на интегрированных и проективных подходах, основанных на принципах гибридной студии и комплексных задач (искусство + медиа + технологии). Напротив, российские работы акцентируют внимание на отдельном и сегментированном подходе, подкрепленном упором на академическую традицию рисования [2; 4]. В научных работах Казахстана доминируют сегментированные подходы, где цифровая техника рассматривается как продолжение обучения основам рисования и живописи, однако переход от одного этапа к другому описан главным образом теоретически [5–7].

Стабильные образовательные результаты объединения. Анализ 49 из 62 статей (79%) показывает, что интеграция классических и онлайн методов обучения способствует повышению мотивации учащихся и их вовлеченности: отмечено увеличение заинтересованности в выполнении задач, уменьшение тревоги перед началом работы над проектами благодаря возможностям экспериментов в виртуальном пространстве, а также усиление стремления самостоятельно искать творческие решения [5; 8–10]. В большинстве случаев (41 статья, 66%) отмечается рост цифровых навыков учащихся: они уверенно применяют графические программы, создают электронные портфолио и представляют свои работы в интернете [3; 6; 8].

В то же время гораздо меньше ресурсов напрямую анализируют воздействие объединения на базовые умения классического рисования и живописного искусства. В 15 работах (что составляет 24%) были приведены сведения (оценки экзаменационных заданий, результаты анализа выполненной работы специалистами, унифицированного оценивания), которые позволяют сравнить степень освоения линии, тональности и композиции перед и после внедрения цифровой составляющей. В большинстве подобных работ отмечается сохранение либо незначительное улучшение показателей рисования при условии последовательного включения цифрового элемента, опирающегося на ранее развитые умения [1; 5; 8]. В ряде отечественных исследований отмечают тревоги педагогов по поводу уменьшения сосредоточенности и интереса к предметам у учащихся, склонных преждевременно переключаться на использование планшетов [2; 4].

Значительное внимание привлекают работы, оценивающие слияние по развитию творческих способностей и уникальности художественных подходов. В 18 исследованиях (что составляет 29%) исследователи применяют анкеты по измерению творчества, проводят глубокий анализ портфолио или используют системы оценки экспертов. В данных научных работах подчеркивается влияние сочетания классической техники рисования и цифрового искусства на расширение спектра композиционных подходов, смелость в использовании цвета и текстуры, а также готовность экспериментировать с необычными перспективами [5; 8; 9]. В то же время исследователи подчеркивают ограниченность доказательной базы из-за небольшого размера выборки и отсутствия сравнительных данных.

Барьеры объединения: состав и распространенность упоминания. Исследование преград, упомянутых в собрании статей, показало, что многие авторы отмечают наличие нескольких видов препятствий одновременно. В 35 статьях (что составляет 56%) обсуждаются технические препятствия (дефицит инструментов, устаревшие программы, ненадежные сети).

Эти проблемы характерны как для учебных заведений Казахстана и России, так и для различия в возможностях учащихся пользоваться личными гаджетами [5–7]. В исследованиях 31 статьи (что составляет 50%) были отмечены методические препятствия (недостаток ясных интеграционных схем, скудость учебных ресурсов, трудности оценки цифрового творчества), преимущественно указываемые учителями рисования и живописи, считающими цифровую составляющую чуждой сферой [2; 4; 6].

В 24 работах (что составляет 39%) отмечаются структурные препятствия (традиционные программы обучения, скудость учебного времени, акцент на формальные аспекты отчетности). Исследователи подчеркивают расхождение между заявленными инициативами по цифровой трансформации обучения и фактической организацией учебных курсов изобразительного искусства, где внедрение цифровых технологий происходит выборочно и без корректировки традиционной методики преподавания рисования и живописи [3; 6; 7]. В итоге, препятствия, связанные с ценностями и мотивацией (недоверие некоторых учителей к электронным методам обучения, опасения потери подлинного творческого процесса, мнение о том, что технологии ухудшают рисование), выявлены в 18 работах (29%), сосредоточенных главным образом на российской и казахской образовательной среде [2; 5; 7].

Структура препятствий показана в виде объединенной визуализации на Рис. 1.

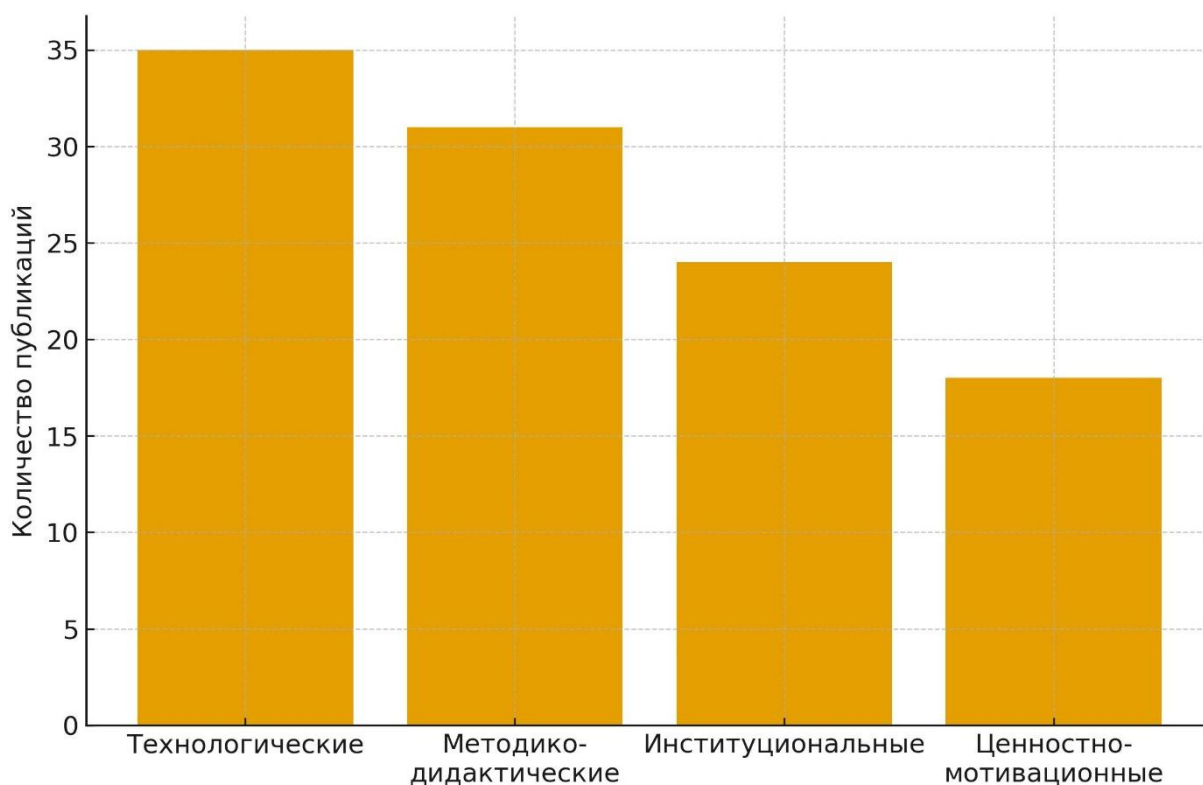


Рисунок-1 - Ключевые категории препятствий для объединения традиционных методов рисования и живописи с современными цифровыми техниками, отсортированные по количеству их упоминания в работах (общее количество источников составляет 62).

На рисунке 1 представлены четыре компонента (технологии, методы обучения, организационные аспекты, мотивация ценностей), организованные в переплетенные части, демонстрирующие их взаимозависимость: нехватка технических средств обостряет проблемы в методике преподавания, а устаревшие учебные планы и акценты учителей мешают глобальной обновлению курсов.

В итоге полученные данные дополняют зарубежные исследования по потенциалу гибридных студий и мультимедийных подходов [8–10], а также поддерживают опасения отечественных и казахских специалистов относительно сохранения академических традиций рисования в эпоху цифровой трансформации [1; 2; 4–7]. Эти данные служат основой для

дальнейших дебатов о методологических подходах, где традиционные техники рисования и живописи рассматриваются не как замена, а как основа качественного цифрового творчества.

Обсуждение. Полученные данные дают возможность переосмыслить спор относительно способов интеграции традиционных методов рисования и живописи с актуальными цифровыми технологиями. Основной вывод заключается в следующем: хотя говорят о "цифровой трансформации", чаще всего используются разрозненные и сегментированные подходы, где цифровые решения просто интегрируются в существующие художественные программы как дополнение, а не как неотъемлемая часть целостного образовательного процесса. Это соответствует заключениям отечественных исследователей, которые описывают интеграцию цифровых предметов в традиционные учебные программы без существенного изменения подхода к преподаванию академических основ рисования и живописи [2; 4].

В международных исследованиях заметно прослеживается направление на создание интегрированных творческих пространств, где классические и электронные средства массовой информации выступают взаимодополняющими элементами образовательного процесса [8; 9]. Анализ наших данных по последовательностям, параллельно структурированным и проективным интеграционным моделям в основном в зарубежных материалах показывает, что именно там образовательное мышление чаще отклоняется от классической модели «начиная с традиционных методов, затем переходя к цифровому обучению», предоставляя учащимся возможность переключаться между аналоговыми и цифровыми подходами внутри одного творческого проекта.

С теоретической перспективы ключевое значение имеет то, что фрагментированная структура, преобладающая в контексте взаимодействия между Россией и Казахстаном, обычно включает описание технических и организационных препятствий: нехватка ресурсов, ограничение времени занятий, приверженность традиционным программам обучения [3; 6; 7]. Это значительно уменьшает возможности объединения: цифровая составляющая рассматривается как дополнительный фактор, нуждающийся во внесении дополнительных временных затрат и средств, вместо того чтобы служить инструментом для переоценки традиционных подходов к рисованию и живописи. Таким образом, подтверждается утверждение о необходимости целевого методологического и организационного обеспечения для глубокой трансформации цифровой составляющей в процессе художественного образования [2; 4; 6].

Важность заключается в сравнении полученных данных с работами, изучающими воздействие цифровой техники на базовые умения рисования и живописи. Только одна четвертая часть изученных материалов содержит конкретные показатели, которые дают возможность оценить изменения в контроле линии, тональности и пространственного мышления [1; 5; 8]. В случаях последовательного развития цифрового элемента, основанного на ранее освоенных базовых умениях, отмечается стабильность либо незначительное повышение результатов традиционного рисунка; параллельно учащиеся проявляют повышенную изобретательность в планировании композиции и использовании цвета [5; 8]. Эти сведения согласуются с результатами международных научных работ, которые указывают на то, что смешанные методы обучения не снижают значимость личного взаимодействия, при условии его приоритета на начальных стадиях образования [8; 9].

В работах [2; упоминаются также педагоги из России и Казахстана. 4; В [7] обоснованно высказываются тревоги по поводу поспешной замены учебных материалов планшетами у учащихся, пока они еще не овладели прочными навыками визуального восприятия, глубокого разбора композиции и тонового восприятия. Концентрация внимания на частых упоминаниях препятствий, связанных с ценностями и мотивацией (например, скептицизм или боязнь потери подлинной художественной атмосферы), дает возможность рассматривать такие тревоги не только как проявление консерватизма, но и как защитные меры против реальных угроз замены кропотливого натурального творчества на быстрые цифровые решения. В данном случае выявляется тонкая грань: современные технические средства, хотя и увеличивают

выразительные возможности и стимулируют творческий потенциал, одновременно обязывают учителя тщательно следить за сохранением основ рисовки и живописных навыков.

Одним из ключевых достижений стало наблюдение о том, что большая часть исследований (79%) подтверждает увеличение заинтересованности и вовлеченности учащихся благодаря внедрению цифровых элементов [5; 8–10]. Это соответствует выводам исследований, указывающих на снижение уровня тревоги у индивидов благодаря работе в виртуальной сфере, где возможно свободное тестирование идей, исправление ошибок и оперативное испытание различных композиционных подходов. 9]. Соединение традиционного стиля с современными элементами стимулирует у студентов критическое осмысление своего творческого пути: они способны сопоставлять традиционные и цифровые подходы, оценивать эффективность различных техник в разных средах.

Однако анализ наших данных указывает на то, что воздействие интегрированных подходов на рост исключительно творческих способностей учащихся по сравнению с техническими остается малоизученной областью. Критерии креативности, применяемые в 18 исследованиях (анкеты, оценки экспертов, изучение портфолио), преимущественно предоставляют качественную информацию вместо количественной, причём размер выборок обычно ограничен и отсутствует разделение на экспериментальные и контрольные группы [5; 8; 9]. Это указывает на необходимость уточнить заявления о влиянии цифровых технологий на творческие способности: хотя виртуальная платформа явно упрощает разнообразие и объединение идей, остается неясным, способствует ли она углублению художественных размышлений.

Результат анализа контента показывает взаимозависимость обнаруженных препятствий. Недостаток технологических ресурсов (аппаратура, программное обеспечение, доступ в сеть) усугубляет проблемы в методике обучения: отсутствие надежной связи с цифровыми средствами затрудняет учителю создание непрерывных учебных планов и определение точных критериев оценки [3; 5–7]. Консервативные подходы в образовательной программе и приоритет отчетности перед качеством обучения снижают стремление к инновациям среди учителей и руководства учебного заведения. Мотивационно-целенаправленные препятствия зачастую усиливаются такими факторами: внедрение цифрового элемента по остаточному принципу неизбежно вызывает опасения у академических учреждений [2; 4; 7].

Анализ зарубежных источников указывает, что в условиях более благоприятных институциональных рамок (адаптивные образовательные программы, содействие от руководства, доступность субсидий на обновление учебных пространств) процесс внедрения гибридных студий и проектов по их объединению происходит значительно интенсивнее [8; 9]. Внешние специалисты подчеркивают важность удержания базовых умений классического рисования и живописного искусства, которые служат языком для освоения студентами визуального мышления через форму, свет и пространство, а впоследствии применяются в цифровой сфере [8]. Таким образом, направление прогресса определяется не противостоянием "консервативного" и "цифрового", а выявлением стабильных образовательных связей между этими двумя сферами.

По мнению экспертов, полученные данные позволяют сформулировать ряд ключевых подходов к данной интеграции, актуальных для условий Казахстана и России.

Постепенное внедрение принципа. На ранних стадиях образования важно отдавать предпочтение традиционному рисованию и живописи, которые способствуют развитию пространственного восприятия и осязательного понимания формы; внедрение цифровых технологий рекомендуется рассматривать как дополнительный уровень, обеспечивающий возможность анализа и преобразования ранее изученных навыков. 5].

Принцип взаимозаменяемости языковых единиц. Необходимо формировать задания таким образом, чтобы учащийся постоянно переходил между аналоговыми и цифровыми формами художественного выражения (например, ручные наброски – компьютерная колоризация – живописное произведение), анализируя преимущества и недостатки каждой техники [3; 8].

Концепция объединённой эффективности проектов. Обширные образовательные инициативы (выставки, мультимедийные инсталляции, тематические серии) требуют интеграции смешанных подходов, где классические наброски и зарисовки служат фундаментом для цифровой обработки, стимулируя при этом развитие экспериментальных техник в области физической живописи через виртуальные исследования [7–10].

Принцип открытого анализа результатов. При оценке необходимо равномерно рассматривать как художественное мастерство произведения (композиция, перспективность, градация тонов, палитра) вместе с умением применять цифровую технику, однако последние не должны маскировать недостатки основного изображения.

Внедрение данных подходов включает модернизацию учебных методов и повышение уровня цифрового мастерства педагогов, что также отмечено в некоторых исследованиях Казахстана [5–7]. В рамках концепции ТРАСК требуется сосредоточение усилий на интеграции специальных компетенций (искусство рисунка, живописи), образовательных методов (постепенность обучения, задачи на решение проблем, проекты) и технических средств (программ графического редактирования, планшетов, интернет-ресурсов) в единую систему.

Следует также отметить рамки выполненного анализа. Во-первых, анализ сосредоточен лишь на материалах на двух языках – русском и английском, что может вызвать неполноту данных о методах интеграции в различных культурах. Во-вторых, большинство обнаруженных исследований имеют преимущественно описательную направленность и отсутствуют точные числовые показатели, ограничивая тем самым применение статистических методов анализа. Во-первых, наше исследование опирается исключительно на открытые данные и исключает непосредственные исследования в специализированных образовательных центрах.

Тем не менее, достигнутые данные в данных условиях дают возможность сформулировать ключевое заключение: современное сочетание традиционных изобразительных искусств с цифровой техникой находится на этапе эволюции от отдельных подходов к разработке цельных концепций. Успех обучения молодых художников и преподавателей во времена бурных трансформаций в области визуального искусства зависит от способности художественного образования эффективно применять цифровые технологии, сохраняя основы академического наследия.

Заключение. Исследование предоставило возможность структурировать и провести глубокий анализ обширного спектра международных, отечественных и казахских трудов, касающихся взаимодействия традиционных изобразительных элементов и живописных техник с актуальными цифровыми подходами в сфере искусства и обучения. Основное внимание было уделено не отдельным случаям применения планшета или графического редактора, а моделям объединения, где классические и цифровые средства выступают частями целостного образовательного процесса. Основной вклад данной работы заключается в новом подходе к интеграции: она трактуется не просто как объединение традиционных и цифровых компонентов, а как комплексное образовательное проектирование, охватывающее цели, материалы, методики, способы проверки знаний и оценки результатов.

Анализ 62 статей выявил, что в большинстве программ художественной подготовки интеграция современных технологий происходит через разовые элементы и отдельные модули: они включаются в традиционные курсы рисования и живописи как отдельные задания, краткие специализированные занятия или дополнения к основательным предметам. В основном зарубежные исследования, использующие идеи гибридной студии и мультидисциплинарных проектов, акцентируют внимание на более сложных методах интеграции: линейном, одновременном и комбинированном подходах. Анализ данных подходов показал, что наилучшие достижения наблюдаются, если цифровые инструменты дополняют традиционную образовательную систему, позволяя ученикам переносить знания между разными форматами и анализировать свой творческий путь.

Ключевым достижением исследования стало определение и систематизация препятствий к объединению, выявленных как многогранные и взаимозависимые. Технические рамки

(аппаратура, программные продукты, доступ в сеть) тесно связаны с проблемами обучения и воспитания (недостаток примеров, скудость методик, неопределенность оценок), устойчивостью системы образования (неподвижность учебных расписаний, ограниченные ресурсы) и ментальными барьерами (пессимизм, опасения по поводу потери подлинного творческого опыта). Основной вывод заключается в том, что противодействие некоторых учителей внедрению цифровых технологий обусловлено не просто консервативными взглядами; это также реакция на реальные угрозы замены глубокого практического опыта мгновенными технологическими решениями. Таким образом, подчёркивается важность не просто оснащать учебные заведения оборудованием, а также проводить качественные методические и идеологические тренинги среди преподавателей.

Значительное внимание заслуживает положительная составляющая данной ситуации: проведенные исследования подтверждают увеличение интереса учащихся к обучению, разнообразие подходов к структурированию материала и улучшение навыков работы с цифровыми технологиями благодаря внедрению смешанных методов преподавания. В контексте формирования художественной восприимчивости учащихся через цифровые платформы, целенаправленное использование планшета, графических приложений и интернет-ресурсов в обучении рисованию и живописи способствует преобразованию виртуальной действительности в инструмент обогащения творческого потенциала. Представленные в исследовании подходы постепенности, взаимозаменяемости форматов, совместной эффективности проектов и ясного анализа формируют основу для создания специальных техник, где традиционные рисование и живопись служат основой качественных цифровых методов, а не их противником.

Возможности будущих научных изысканий обусловлены выявленными ограничениями. Во-первых, необходимо расширить исследовательскую базу через проведение полуконтролируемых и направленных на проектирование экспериментов, где обучающиеся проходят альтернативные пути обучения (классический, блоковый, одновременный, проектно-ориентированный) и оцениваются по определённому перечню показателей: мастерство композиции, художественное исполнение, творческая активность, способность к самоанализу, навыки цифровой грамотности. Во-вторых, важны долгосрочные исследования, которые позволяют наблюдать влияние смешанных образовательных моделей на карьерное развитие выпускников – их успехи в творческих сферах, образовании и искусстве.

Третье направление развития видится в создании и тестировании методов оценки творческих достижений в контексте гибридных медиа: необходимы надежные критерии и градации, оценивающие как профессиональную глубину изобразительного искусства, так и умное применение цифровых технологий, предотвращая маскировку слабых элементов яркими визуальными элементами. Четвёртым пунктом стоит рассмотреть включение в планы научных изысканий объединения классических методов с современными технологиями вроде виртуальной реальности (VR), дополненной реальности (AR), трёхмерной скульптуры и алгоритмами генерации контента на базе ИИ, акцентируя важность фундаментального понимания формы, освещения и пространства перед освоением данных технологий.

В итоге требуется отдельная группа исследований, фокусирующихся на создании подходов по повышению цифровых навыков учителей искусств. Концепции, связанные с моделью ТРАСК, необходимо адаптировать под особенности обучения рисованию и живописи; важно не просто освоить программы, но также научить преподавателей разрабатывать задачи, где традиционные и цифровые элементы гармонично взаимодействуют для стимулирования творческого развития учащихся.

Проведённый анализ свидетельствует о том, что сочетание традиционных элементов искусства с современными цифровыми методами является устойчивым направлением развития, а не кратковременной модой для сферы художественного образования. Решение данной задачи заключается не в отказе от академических традиций или полном переходе на цифровую основу образования, а в разработке интегрированных учебных подходов, где классические методы продолжают служить основой, тогда как современные технологические

средства служат расширением пределов творческого восприятия. Основная важность и прикладная польза данной работы заключаются именно в данном направлении, которое открывает перспективные исследования и разработки методик в области искусства.

Литература:

1. Ли Н. Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: учебник. – М.: Эксмо, 2005. – 480 с.
2. Алиев Э. В. Художественный процесс в цифровой живописи // Художественная культура. – 2021. – № 2 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-protsess-v-tsifrovoy-zhivopisi>
3. Шавлыгин Д. О., Обморокова А. М. Интеграция цифрового искусства в традиционную художественную среду // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tsifrovogo-iskusstva-v-traditsionnyu-hudozhestvennyu-sredu>
4. Казина М. И., Петрова О. А. Цифровые технологии в современном искусстве // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-sovremennom-iskusstve>
5. Юсупхаджиева Т. В. Роль цифровых технологий в художественном образовании // Современная математика и её приложения: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Грозный, 24 окт. 2021 г. – Грозный: Чеченский гос. пед. ун-т, 2021. – С. 452–455.
6. Шунков А. В., Тараненко Л. Г., Дворовенко О. В. Феномен цифровизации культуры и искусства в России // Мир русскоговорящих стран. – 2024. – № 2 (20). – С. 105–128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tsifrovizatsii-kultury-i-iskusstva-v-rossii>
7. Шири М., Байгутов К. Цифровой сдвиг в художественном образовании: баланс традиций, инноваций и интеграции. Кейс-стади: Кафедра художественного образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан // Central Asian Journal of Art Studies. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 311–328. – DOI 10.47940/cajas.v10i1.968.
8. Wilks J., Cutcher A., Wilks S. Digital Technology in the Visual Arts Classroom: An [Un]Easy Partnership // Studies in Art Education. – 2012. – Vol. 54, No. 1. – P. 54–65. – DOI 10.1080/00393541.2012.11518879.
9. Tvrdišić S. The Impacts of Digitalization on Traditional Forms of Art // AM Journal of Art and Media Studies. – 2022. – No. 27. – P. 87–101. – DOI 10.25038/am.v0i28.502.
10. Asare S., Quarshie A., Adu-Gyamfi S. A Comparative Study of Traditional Art Techniques versus Digital Art Techniques in the Context of College Visual Art Education // American Journal of Arts Social and Humanity Studies. – 2023. – Vol. 3, No. 1. – P. 21–34. – DOI 10.47672/ajashs.1556.

References:

1. Li N. G. Risunok. Osnovy uchebnogo akademicheskogo risunka: uchebnik. – M.: Eksmo, 2005. – 480 s.
2. Aliev E. V. Khudozhestvennyi protsess v tsifrovoy zhivopisi // Khudozhestvennaia kultura. – 2021. – № 2 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-protsess-v-tsifrovoy-zhivopisi>
3. Shavlygin D. O., Obmorokova A. M. Integratsiia tsifrovogo iskusstva v traditsionniuu khudozhestvenniuu sredu // Vestnik IuUrGU. Serii: Sotsialno-gumanitarnye nauki. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tsifrovogo-iskusstva-v-traditsionnyu-hudozhestvennyu-sredu>
4. Kazina M. I., Petrova O. A. Tsifrovye tekhnologii v sovremennom iskusstve // Aktualnye problemy aviatsii i kosmonavtiki. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-sovremennom-iskusstve>

5. Iusupkhadzhiya T. V. Rol tsifrovyykh tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii // *Sovremennaya matematika i ee prilozheniya: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Grozny, 24 okt. 2021 g.* – Grozny: Chechenskii gos. ped. un-t, 2021. – S. 452–455.
6. Shunkov A. V., Taranenko L. G., Dvorovenko O. V. Fenomen tsifrovizatsii kultury i iskusstva v Rossii // *Mir russkogovoriashchikh stran.* – 2024. – № 2 (20). – S. 105–128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tsifrovizatsii-kultury-i-iskusstva-v-rossii>
7. Shiri M., Baigutov K. Tsifrovoyi sdvig v khudozhestvennom obrazovanii: balans traditsii, innovatsii i integratsii. Keis-stadi: Kafedra khudozhestvennogo obrazovaniia, Kazakhskii natsionalnyi pedagogicheskii universitet imeni Abaia, Kazakhstan // *Central Asian Journal of Art Studies.* – 2025. – T. 10, № 1. – S. 311–328. – DOI 10.47940/cajas.v10i1.968.
8. Wilks J., Cutcher A., Wilks S. Digital Technology in the Visual Arts Classroom: An [Un]Easy Partnership // *Studies in Art Education.* – 2012. – Vol. 54, No. 1. – P. 54–65. – DOI 10.1080/00393541.2012.11518879.
9. Tvrđišić S. The Impacts of Digitalization on Traditional Forms of Art // *AM Journal of Art and Media Studies.* – 2022. – No. 27. – P. 87–101. – DOI 10.25038/am.v0i28.502.
10. Asare S., Quarshie A., Adu-Gyamfi S. A Comparative Study of Traditional Art Techniques versus Digital Art Techniques in the Context of College Visual Art Education // *American Journal of Arts Social and Humanity Studies.* – 2023. – Vol. 3, No. 1. – P. 21–34. – DOI 10.47672/ajashs.1556.

АВТОРЛАР ЖӨНІНДЕ МӘЛІМЕТ

Әлжанов Ғаділбек Мұратұлы - Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, PhD, Атырау қаласы, Қазақстан Республикасы, e-mail: alzhanov82@gmail.com

Иманбакиев Ернат Ауесханович - Абай атындағы ҚазҰПУ, Аға оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

Шажабаета Жанар Адилхановна - Абай атындағы ҚазҰПУ, Оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: janar.04@mail.ru

Ufuk Özkubat - PhD, профессор, Гази университеті, Түркия

Оханова Ырыс Нарбековна - Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: iris_ohan@mail.ru

Боданов Сұлтан Болатбекұлы - Абай атындағы ҚазҰПУ, оқытушы, магистр, Алматы, Қазақстан, e-mail: bodan_1995@mail.ru

Султанова Сая Бакбергеновна - Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01402 – «Музыкалық білім» ББ 2 курс магистранты, Алматы, Қазақстан, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

Abdullayeva Zemfira Kalpali - Әзірбайжан мемлекеттік педагогикалық университеті, Өнертану PhD, Әзірбайжан, e-mail: zemfira_abdullayeva@yahoo.com

Айдарбекова Ақзер Сейдахметқызы – Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан, e-mail: akzer.aidarbekova@bk.ru

Lachin Khalid Hasanova - Әзірбайжан мемлекеттік педагогикалық университеті, PhD, доцент, «Музыка және оқыту технологиясы» кафедрасының меңгерушісі, Әзірбайжан, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

Абдирасилов Медетбек - «Халықаралық білім беру корпорациясы» ЖШС, «Сәулет және өндірістік дизайн» кафедрасының доценті, п.ғ.к., Алматы, Қазақстан, e-mail: mr.abdimedetbek@mail.ru

СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ

Альжанов Гадилбек Муратович – Атырауский университет имени Х.Досмухамедова, PhD, г. Атырау, Республика Казахстан, e-mail: alzhanov82@gmail.com

Иманбакиев Ернат Ауесханович - ¹КазНПУ имени Абая, Страший преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

Шажабаета Жанар Адилхановна - ²КазНПУ имени Абая, Преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: janar.04@mail.ru

Ufuk Özkubat - Университет Гази, PhD, профессор, Турция

Оханова Ырыс Нарбековна - КазНПУ имени Абая, Преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: iris_ohan@mail.ru

Боданов Сұлтан Болатбекұлы – КазНПУ имени Абая, Преподаватель, магистр, Алматы, Казахстан, e-mail: bodan_1995@mail.ru

Султанова Сая Бакбергеновна – КазНПУ имени Абая, Магистрантка 2-го курса ОП 7M01402 – «Музыкальное образование», Алматы, Казахстан, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

Abdullayeva Zemfira Kalpali – Азербайджанский государственный педагогический университет, PhD искусствования, Азербайджан, e-mail: zemfira_abdullayeva@yahoo.com

Айдарбекова Акзер Сейдахметовна – КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: akzer.aidarbekova@bk.ru

Lachin Khalid Hasanova – Азербайджанский государственный педагогический университет, PhD, доцент, заведующий кафедрой “Музыка и технологии преподавания”, Азербайджан, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

Абдирасилов Медетбек – ТОО «Международная образовательная корпорация», к.п.н., доцент кафедры «Архитектурный и промышленный дизайн», Алматы, Казахстан, e-mail: mr.abdimedetbek@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alzhanov Gadilbek - Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Master of arts, Republic of Kazakhstan, Atyrau, e-mail: alzhanov82@gmail.com

Imanbakiyev Ernat – Abai kazakh national pedagogical university, Senior Lecturer, master’s degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: 1988_era_88@mail.ru

Shazhabaeva Zhanar – Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, Master’s degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: janar.04@mail.ru

Ufuk Özkubat – Gazi University, PhD, professor, Turkey

Ohanova Yrysgul – Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, master’s degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: iris_ohan@mail.ru

Bodan Sultan – Abai kazakh national pedagogical university, Lecturer, master’s degree, Almaty, Kazakhstan, e-mail: bodan_1995@mail.ru

Sultanova Saya – Abai kazakh national pedagogical university, 2nd year master student of educational program 7M01402 – “Musical education”, Almaty, Kazakhstan, e-mail: amanbaevasaa074@gmail.com

Abdullayeva Zemfira Kalpali – Azerbaijan State Pedagogical University, Professor, PhD in art studies, Azerbaijan, zemfira_abdullayeva@yahoo.com

Aidarbekova Akzer – Abai kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan, e-mail: akzer.aidarbekova@bk.ru

Lachin Khalid Hasanova – Azerbaijan State Pedagogical University, PhD, Associate professor, Head of the Department of “Music and Its Teaching Technology”, Azerbaijan, e-mail: lachinhasanova14@hotmail.com

Abdirassilov Medetbek – International educational corporation, associate professor of the Department "architecture and industrial design", candidate of pedagogical sciences, Almaty, Kazakhstan, e-mail: mr.abdimedetbek@mail.ru

**ҰСЫНЫСТАР ҮШІН
ДЛЯ ЗАМЕТОК**
