

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**ИНСТИТУТ МУЗЫКАЛЬНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИМЕНИ ДЖУЛЬЕТТЫ ЯКУБОВИЧ
КАФЕДРА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ

*Сборник тезисов
Университетского научно-практического семинара
молодых ученых
(Луганск, 12 февраля 2026 года)*

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

УДК [001+7+37.016:7] (06)

ББК 72я43+85я43+85.31р

НЗ4

Рецензенты:

- Чеботарёва И. В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор;
- Полтавская Н. А.** – доцент кафедры индустриально-педагогической подготовки федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент;
- Кузниченко О. В.** – доцент кафедры фортепиано федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

НЗ4 Наука и образование XXI столетия : сборник тезисов Университетского научно-практического семинара молодых ученых (Луганск, 12 февраля 2026 года) / под ред. Е. А. Юргайте, И. А. Яценко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2026. – 92 с.

В сборнике представлены тезисы, посвященные вопросам науки и образования XXI столетия. В публикациях рассматриваются актуальные проблемы художественного образования и музыкальной педагогики, обсуждаются задачи повышения эффективности музыкального и художественно-эстетического образования детей и молодежи в общеобразовательных организациях, дошкольных образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, анализируется практический опыт внедрения современных медиатехнологий в образовательный процесс. Сборник тезисов актуален для молодых ученых, преподавателей, аспирантов и соискателей, может быть полезен для студентов культурологических и педагогических специальностей.

УДК [001+7+37.016:7] (06)

ББК 72я43+85я43+85.31р

*Рекомендовано Научной комиссией ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
(протокол № 9 от 10.04.2026 г.)*

© Коллектив авторов, 2026

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

**I. ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ:
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ**

Баулина М. Н.	Цифровые инструменты и ресурсы в подготовке учителей к культурно-просветительскому проектированию	5
Дроздова А. Р.	Потенциал православных воскресных школ в системе духовно-нравственного воспитания школьников	7
Журавель И. М.	Палитра возможностей: проектная культура как инструмент профессионально-личностного развития педагога-художника	10
Карякина А. В.	Цифровые технологии в культурном просвещении младших подростков: возможности и ограничения	13
Пинижанина А. Р.	Проектно-технологическая практика как инновационная модель формирования организационной компетенции у будущих педагогов художественно-эстетического профиля	15
Подольяко В. О.	Практико-ориентированные формы подготовки студентов к работе в инклюзивной культурно-образовательной среде	17
Чекрыжова В. Н.	Специфика проектной деятельности в учреждениях культуры как компонент профессиональной подготовки будущих учителей искусства	19

II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бондарева Е. О.	Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к проектной деятельности в условиях художественно-эстетического образования	22
Остапчук Д. А.	Специфика визуального искусства как средства духовно-нравственного воспитания младших подростков	24
Стёпкина А. А.	Развитие эстетической компетентности обучающихся в ходе занятий декоративно-прикладным искусством	27
Царевская Д. А.	Формирование эстетического отношения к традиционному народному творчеству на занятиях росписью по дереву	29
Челомбитько Д. А.	Становление профессионального обучения рисунку в системе подготовки мастеров декоративно-прикладного искусства	32
Шакалова М. А.	Формирование личностных компетенций подростков через театральную деятельность	34

III. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Бичиашвили А. А.	Формирование концертного репертуара в контексте развития сольного исполнительства на маримбе (1940–1968 г.г.)	38
Герасимов Д. С.	Специфика развития музыкальной памяти детей старшего школьного возраста в классе гитары в учреждениях дополнительного образования	42
Гукова А. Н.	Баховские традиции в органном цикле С. Франка «Прелюдия, fuga и вариация» op. 18	44
Жилкина В. Г.	Фортепианный цикл С. М. Слонимского «24 прелюдии и фуги»: традиции и новации (на примере Прелюдии и фуги d-moll)	48

Калмыкова Е. С.	Исполнительская компетентность будущего учителя музыки	50
Калугина И. Ю.	Развитие творческих способностей подростков в различных видах музыкальной деятельности: теоретический аспект	52
Кириленко Б. С.	Вокальная школа Михаила Ивановича Глинки: от композиторской эстетики к певческой методике	54
Климова С. В.	Влияние вокально-хоровой фестивально-конкурсной деятельности на формирование художественно-коммуникативной компетентности будущего учителя музыки	57
Крутогуз Н. А.	Развитие творческих способностей младших школьников на уроках музыки	61
Миненко Э. С.	Истоки зарождения хорового театра в отечественной музыкальной культуре	63
Олейник И. А.	Становление и развитие русского церковного пения	65
Парамоков К. Н.	История хорового образования в России	68
Парамонова Н. Н.	Эстрадно-джазовые сюиты современных композиторов в репертуаре обучающихся в классе баяна в учреждениях дополнительного образования	70
Перфилова К. Ф.	Методы и приемы преодоления технических трудностей в процессе формирования навыков самостоятельной работы обучающихся в классе гитары ДШИ	73
Ратушнюк А. А.	Проблемы формирования педагогической культуры будущего учителя музыки	76
Соловьева С. В.	Методы формирования коммуникативных навыков старших дошкольников в процессе музыкальной деятельности: практический аспект	78
Стрига Е. Г.	Использование средств русского музыкального фольклора в процессе развития вокально-хоровых навыков младших школьников	81
Тесногуз Т. Е.	Эволюция жанра прелюдии в русской фортепианной музыке конца XIX – начала XX веков	84
Турнеева Т. В.	Психолого-педагогические подходы в работе с обучающимися в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования	86
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		90

**I. ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ:
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ**

Баулина Мария Николаевна,
магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Культурологическое образование,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maryam.baulina@yandex.ru

**ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ К
КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ**

Система образования находится в процессе трансформации, обусловленной ее тотальной цифровизацией. В новых реалиях принципиально меняется роль педагога, а ядром профессионального стандарта становятся цифровые компетенции. Возрастает запрос на интеграцию веб-ресурсов, облачных сервисов, инструментов онлайн-взаимодействия и открытых образовательных материалов на всех уровнях обучения. Современный учитель сталкивается с задачей не только личного освоения цифровых технологий, но и их методически грамотного применения для обогащения урочной и внеурочной деятельности, включая сложный и творческий процесс культурно-просветительского проектирования. Последнее требует от педагога умения создавать, адаптировать и использовать цифровой контент для вовлечения обучающихся в культурные практики, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Проблематика цифровизации педагогической деятельности и применения цифровых инструментов в образовании является предметом активного изучения в отечественной педагогической науке. Теоретико-методологическую основу для рассмотрения данного вопроса заложили и продолжают развивать российские исследователи. В сфере общей информатизации образования и цифровой трансформации: Роберт И. В. – академик РАО, основоположник научной школы теории и методики информатизации образования. Её работы посвящены фундаментальным основам применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе [4].

Уваров А.Ю. – ведущий эксперт в области цифровизации школы, автор концепций внедрения ИКТ и анализа изменений педагогической деятельности в цифровой среде [5]. В области цифровой дидактики и проектирования образовательного процесса: Лаптев В. В. и Писарева С. А. – исследователи, разрабатывающие принципы цифровой дидактики, которые лежат в основе методически грамотного использования цифровых инструментов для достижения педагогических целей [6]. Марголис А. А. – научный руководитель программ педагогического образования, чьи работы по проектированию образовательных деятельностных моделей напрямую связаны с формированием готовности педагогов к сложным видам работы, таким как культурно-просветительское проектирование [7].

В контексте развития конкретных цифровых компетенций педагога: Панюкова С. В. – исследует практические аспекты применения цифровых инструментов в профессиональной деятельности учителя [2]. Захарова И. Г. – специалист в области использования информационных технологий в образовании, автор работ по подготовке педагогов в условиях цифровизации [8].

Культурно-просветительский проект как форма педагогической деятельности предполагает создание условий для освоения ценностей культуры через активные, часто

совместные действия. Цифровые технологии выступают катализатором и средством такой деятельности. Их применение позволяет:

– обеспечивать наглядность и интерактивность: интерактивные доски, мультимедийные презентации, сервисы инфографики и создания интерактивных изображений трансформируют пассивное восприятие в активный диалог с культурным контентом;

– персонализировать процесс: адаптивные тесты, интерактивные рабочие листы, видеоуроки с встроенными заданиями позволяют учитывать индивидуальные траектории учащихся при изучении культурных тем;

– стимулировать творчество и соавторство: конструкторы цифровых историй, инструменты для создания видео и анимации открывают пространство для творческой самореализации как педагога, так и обучающихся в рамках проекта;

– организовывать совместную сетевую деятельность: платформы для виртуальных экскурсий, сетевых проектов и образовательных квестов расширяют границы учебного пространства, позволяя включать в проект удаленные аудитории и ресурсы;

– обеспечивать медиасопровождение: цифровые инструменты дают возможность профессионально оформлять афиши, пресс-релизы, создавать фото- и видеоотчеты, итоговые ролики, что является важной частью презентации и популяризации проекта.

Формирование готовности учителя к такой многогранной деятельности требует доступа к качественным образовательным ресурсам и возможностям для самообразования. Ключевую роль здесь играют цифровые образовательные среды:

– ресурсные платформы: «Российская электронная школа», «Библиотека МЭШ», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» предоставляют обширные фонды готовых интерактивных материалов, учебных модулей и методических разработок, которые педагог может использовать как основу или прототип для собственного проектирования;

– специализированные порталы: «Образовариум» предлагает структурированные наглядные ресурсы и готовые сценарии занятий, что особенно ценно на начальном этапе освоения проектной деятельности. «Портал Педагога» и «Инфоурок» аккумулируют практический опыт коллег в виде методических разработок, а также предоставляют возможности для повышения квалификации через конкурсы и дистанционные курсы;

– платформы онлайн-образования: «Открытое образование», агрегатор «Цифровая образовательная среда», а также проекты «Лекториум» и «Фоксфорд» содержат специализированные курсы, направленные на развитие цифровых и проектных компетенций педагогов, обеспечивая гибкую и доступную модель непрерывного профессионального роста.

Интеграция в профессиональную подготовку педагогов работы с данными платформами позволяет сформировать устойчивую модель саморазвития, при которой педагог учится не только потреблять, но и создавать, а также делиться авторскими цифровыми продуктами, осуществлять мониторинг группового и индивидуального прогресса в проектах.

Современные цифровые инструменты и ресурсы обладают значительным потенциалом для подготовки учителей к культурно-просветительскому проектированию. Они выступают многофункциональным средством, которое способно кардинально повысить эффективность, наглядность и личностную значимость проектной деятельности для всех её участников.

Успешная интеграция цифровых технологий в эту сферу требует целенаправленной системной работы по включению соответствующих модулей в программы повышения квалификации педагогических кадров. Акцент должен делаться не на механическом освоении отдельных сервисов, а на формировании целостной цифровой культуры педагога-проектировщика, способного гибко и творчески применять технологический инструментарий для достижения образовательных и культурных целей. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методик и моделей обучения педагогов использованию цифровых инструментов в контексте культурно-просветительских проектов различной тематической направленности.

Список литературы

1. Золова, В. О. Обзор цифровых инструментов, применяемых в образовательной деятельности педагога / В. О. Золова // Калининградский вестник образования. – 2022. – С. 57–60.
2. Панюкова, С. В. Цифровые инструменты в работе педагога сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / С. В. Панюкова – М. : Изд-во «Про-Пресс», 2020 – 33 с. – URL: <https://koigojournal.ru>. (дата обращения: 04.02.2026).
3. Панова, Л. С. Цифровые инструменты в деятельности учителя и обучающихся [Электронный ресурс] / Л. С. Панова. – URL: <https://nsportal.ru>. (дата обращения: 04.02.2026).
4. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
5. Уваров, А. Ю. Цифровая трансформация школы: на пути к проектированию будущего / А. Ю. Уваров // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 8–32.
6. Лаптев, В. В., Писарева С. А. Цифровая дидактика: контуры новой образовательной реальности / В. В. Лаптев, С. А. Писарева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 12. – С. 67–78.
7. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) педагогического образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126.
8. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2013. – 192 с.

Дроздова Анастасия Романовна,
студентка 4 курса,
направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,
профиль Изобразительное искусство,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
mahadevi2008@mail.ru

**ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНЫХ ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛ В СИСТЕМЕ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В современном российском обществе отмечается активное возрождение церковной жизни, как следствие, во многих приходах Русской Православной Церкви появляются воскресные школы. Активно происходит сотрудничество светской и православной систем образования.

Актуальные исследования отмечают снижение некоторых показателей качества жизни современных детей, их физического, психического и духовного здоровья, поскольку зачастую вместо знания ребенку предлагается информация, вместо развития собственной фантазии – готовая программа, вместо активного межличностного общения – гаджет, телевизор, компьютер. Активная навязчивая информационная среда подавляет развитие личностных качеств, которые определяют характер человека, его нравственные качества – эмпатию, равнодушие, милосердие, самостоятельное мышление, умение принимать решения, способность к творчеству и созиданию. Опасность усиливается духовно-нравственным кризисом, который переживает современное глобалистское общество, где с экранов

телевизоров и гаджетов на детей выплескиваются агрессия, конфликты, жестокость, войны, преступления. Ученые педагоги и психологи утверждают, что профанирование в развитии личности недопустимы именно в детском возрасте, когда у детей появляется представление о добре и зле, о сущем и должном, формируются нравственные эталоны, усваивается духовная культура своего народа. Специалисты видят возможность преодоления этого кризиса в обращении к традиционным духовным ценностям, восстановлении нравственных основ бытия нашего общества, в том числе через воскресные школы в приходах Русской Православной Церкви [1].

Стратегия воспитания в системе современного школьного образования направлена на развитие личностных качеств, определяющих сущность человека, таких как сострадание, милосердие, самостоятельное мышление и принятие решений, творческое созидание и т.п. Перед педагогами сегодня стоит задача – создать систему духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях, которая, опираясь на ценности традиционной духовной культуры, формирует личность ребенка, направляя на развитие физически и психически здорового человека. В решении этого вопроса может помочь опыт воскресных школ, так как они имеют существенный опыт в формировании духовно-нравственной личности. Своё название воскресные школы получили из практики проведения занятий по воскресеньям в приходах Русской Православной Церкви.

В педагогике проведен ряд исследований, посвященных рассмотрению тех или иных аспектов феномена воскресных школ. Их роль в контексте духовного воспитания в разное время изучали: К. Д. Ушинский, Н.Н. Пирогов, а так же Е. А. Никитская, Ю. Т. Антипенко, Л. А. Марченко, М. В. Попинова и др. Духовные основы воспитания в русской культурной традиции представлены в философских трудах С. С. Аверинцева, Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского.

В нашей работе мы исследуем потенциал воскресных школ в системе духовно-нравственного воспитания школьников, обратившись к истории российских православных воскресных школ. Воскресные школы для детей и взрослых стали одной из самых ранних форм внешкольного образования в России. Сначала они возникли при монастырях (XVIII век), но не получили широкого распространения; однако к середине XIX века начали создаваться при университетах, гимназиях, фабриках и заводах. Главной целью воскресных школ было обучение грамоте, чтению, письму и счету, а также воспитание православных нравственных и духовных качеств. Первая воскресная школа была открыта в 1859 году в Киеве, ее открыл Николай Иванович Пирогов – выдающийся хирург Российской империи, анатом, естествоиспытатель и педагог. Под его руководством студенты Киевского университета проводили занятия для населения по воскресеньям. Пирогов отмечал значительное отличие воскресной школы от обычных государственных школ как в методах, так и в отношениях учителей и учеников, и называл успехи учеников впечатляющими, а воскресные школы необходимыми [2].

Российский педагог, писатель, один из основоположников научной педагогики в Российской империи Константин Дмитриевич Ушинский также уделял особое внимание факту воспитания при осуществлении педагогического процесса в воскресных школах. Ученый выделял ориентиры, на которые необходимо опираться. Такими ориентирами для изучения являются: основные события Ветхого Завета, Евангельская история, истории. Церкви, моральные обязательства человека, значимые события из русской и мировой истории. Необходимы к изучению также понятия о физических явлениях, счет, геометрия, рисование, знакомство с различными ремеслами и техническими изобретениями. «Только человек, просвещённый религией и образованием, – писал К. Д. Ушинский, – составит российский народ, который обеспечит благополучие России, её силу, стабильность и богатство» [4, с. 364].

Важность сочетания религиозного образования и нравственного воспитания подчеркивали как светские, так и духовные деятели. Так, представитель духовенства — святой

праведник Иоанн Кронштадтский писал: «Мало просто дать человеку набор знаний, необходимо также пробудить осознание «духовной немощи», духовности стоит учиться не только молодым и неграмотным, но и множеству учёных, богатых и знатных» [3].

Исторически воскресные школы считались мостом между интеллигенцией, рабочими и крестьянами, поднимали культурный и моральный уровень населения и позволяли малообразованному населению взаимодействовать с учителями.

После революции 1917 года на смену воскресным школам пришли школы рабочей молодежи, где религиозное воспитание было заменено новой советской идеологией, провозглашающей атеизм.

В 1991 году, в период провозглашенной М. С. Горбачевым перестройки, Святейшим Патриархом Московским и всея Руси Алексием II и Постановлением Священного Синода был учреждён Синодальный отдел религиозного образования и катехизации. Одним из главных направлений работы отдела стало возобновление функционирования воскресных школ как базовой формы религиозного образования. В 1992 году был заключён договор о сотрудничестве между Русской Православной церковью и Министерством образования Российской Федерации, также был опубликован первый сборник «Закон и заповеди Божии», в котором предлагалась примерная программа для работы воскресных школ. Тогда же прошла первая педагогическая конференция, посвящённая вопросам религиозного образования. Перед Русской православной церковью встала проблема возрождения кадрового потенциала и религиозного образования, поскольку были утрачены традиции православного духовно-нравственного воспитания и образования.

В 1997 году в Москве начали работать курсы катехизаторов, которые обеспечивали подготовку и переподготовку церковных учителей для воскресных школ, а также преподавателей нового для российского образования предмета «Основы православной культуры». Этот предмет стал одним из компонентов комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ).

В современных воскресных школах преподаются основы православия, где акцентируется особое внимание на нравственных принципах, таких как честность, доброта, сострадание, уважение к людям. Ученики также занимаются рукоделием, участвуют в музыкальных и художественных мероприятиях, что способствует гармоничному развитию личности. Духовные практики воспитывают ответственность, самостоятельность и внутреннюю гармонию, помогают детям познакомиться с религиозным, культурным и историческим наследием своего народа, формируя ощущение собственной идентичности и преемственности. Родители вовлечены в образовательный процесс, что укрепляет семейные связи и передачу традиционных ценностей.

На основе перспектив интеграции воскресных школ в систему общего образования возникают возможные выгоды, такие как:

- расширение кругозора учащихся: углубление знаний о мировых религиях, культуре и ценностях, что поддерживает межкультурную грамотность;
- развитие нравственных и этических компетенций: воспитание ответственного гражданина через дискуссии о ценностях, правах и обязанностях;
- поддержка семей: возможность религиозных общин сотрудничать со школами для обеспечения преемственности воспитания детей;
- повышение вовлеченности детей и родителей: образовательные проекты, экскурсии, совместные мероприятия;
- развитие навыков критического мышления и диалога: обсуждения разных точек зрения в рамках безопасной школьной среды.

В итоговом резюме нашего исследования необходимо подчеркнуть светский принцип образования в рамках общеобразовательной школы, поэтому важно сохранить нейтральность по отношению к религии в Российском поликонфессиональном государстве.

Список литературы:

1. Никитская, Е.А. Православная воскресная школа как воспитательная организация : спец. 13.00.01: автореф. дис. ... канд. наук / Никитская Екатерина Александровна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2009. – 21 с.
3. Пирогов, Н.И. О воскресных школах. Сочинения Н. И. Пирогова : Т. 1-2. Статьи и заметки. 1858–1863 [Электронный ресурс] / Н. И. Пирогов – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003961160_80215/ (дата обращения: 27.01.2026).
4. Святой праведный Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе. Т. 1 – Текст : электронный // Извлечение из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева – URL: <https://lib.pravmir.ru/library/readbook/1006> (дата обращения: 20.01.2026).
- 5 . Ушинский, К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. / К. Д. Ушинский ; Сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1953. – 491 с.

Журавель Иван Михайлович,

аспирант 1 курса,

направление подготовки 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования»

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

izhm820@gmail.com

**ПАЛИТРА ВОЗМОЖНОСТЕЙ: ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА
КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА**

Феномен проектной культуры является одним из крайне актуальных аспектов науки и образования в XXI веке. В рамках современности, когда границы между педагогической и творческой деятельностью, образованием и инновациями постоянно размываются, проектная культура может пониматься как важный инструмент, значение которого трудно переоценить.

Она может выступать мощным катализатором не только для формирования профессиональных компетенций, но и для всестороннего развития личности ученика, раскрытия творческого потенциала, а также для оттачивания навыков слаженной командной работы и поиска нестандартных решений, требуемых для постановки решаемой задачи.

По ходу ведения нашей исследовательской деятельности, анализа источников и практического опыта, убедительно было выявлено, что проектная деятельность способствует развитию креативности, инициативности и ответственности у педагогов-художников, значительно повышая их мотивацию и профессиональную удовлетворенность. Именно через призму проектной культуры мы можем открыть для себя новые перспективы в педагогическом мастерстве и личностном росте.

Современные вызовы, с которыми может столкнуться практикующий педагог, подразумевает, что анализ роли проектной культуры в контексте профессионального и личностного развития преподавателя, может выявить новые подходы к повышению качества педагогической деятельности и эффективности художественного образования в целом. Эти многообещающие перспективы делают данное направление исследований чрезвычайно актуальным в современном, более эффективном и динамичном развитии педагогики, творческой деятельности и искусствоведения.

Проблеме проектной культуры свой труд посвящало большое количество научных деятелей, практикующих педагогов, деятелей искусств и учёных. Известный дизайнер О. И. Генисаретский выявил, следующую классификацию отношений проектной культуры и

проектного процесса: «Проектная культура – это надуровень проектного процесса, так же как инфраструктура – подуровень его» [1, с. 1]. По его словам, изучение и развитие проектной культуры со временем стало ключевым вопросом в дизайне. Причина в том, что анализ связей между образом жизни и предметной средой показал: даже очевидные на первый взгляд механизмы этих взаимоотношений не всегда применимы в дизайне, если его проектная культура не возымела должного развития: «Иными словами, ориентация дизайнера на процесс совершенствования образа жизни требует более гуманитарно развёрнутой проектной культуры, чем это было свойственно практико-методическому и дизайн-программному этапам ее развития» [там же]. Он также подчеркивает, что в проектную культуру входят абсолютно все ценности, от тех, что мы видим и чувствуем, до тех, что мы просто ощущаем. Эта культура помогает нам достичь нужного творческого настроения и решимости, чтобы каждый участник мог успешно и полноценно работать над проектом. Интересно, что автор очень подробно разбирает, как концептуализм повлиял на проектную культуру.

О. И. Генисаретский считает, что проектирование – это не просто составление бумаг и их последующее воплощение по правилам. Он видит проектирование как сложный процесс, который происходит в общем идейном пространстве. Это включает в себя придумывание концепции, активные обсуждения, критическое осмысление и даже целенаправленное изменение того, как люди живут, как они взаимодействуют с окружающим миром и предметами. В итоге, по мнению автора, главные трудности, с которыми сталкивается проектная культура сейчас, связаны с тем, как господствующий способ мышления влияет на обсуждение проектов, как организовать проектную работу как бизнес-процесс, и как развивать сферу, связанную с информацией о проектах.

В свою очередь, И. С. Шмалько в рамках своей работы продемонстрировал, что исследование процесса проектирования способствует развитию проектного мышления у дизайнера. По его словам, прямым результатом любого творческого или проектного начинания неизменно становится некое произведение, чья форма выражения может варьироваться в широких пределах. Однако, для того чтобы это произведение обладало подлинной художественной ценностью, оно должно соответствовать фундаментальным принципам гармонии и воплощать в себе оригинальный, выразительный художественный образ.

Автор определяет, помимо всего прочего, что наука была создана для того, чтобы профессиональная деятельность основывалась на объективных критериях, а не на личных мнениях. Проектирование здесь – это скорее рациональная дисциплина, чем искусство. Поэтому, чтобы достичь функциональных целей в дизайне, необходимо сначала выстроить у проектировщиков правильное понимание ключевых понятий. И тут возникает вопрос: зачем это нужно? И. С. Шмалько видит ответ на вопрос в том, что, когда человек мыслит, он использует понятия. Если эти понятия хорошо вписываются в определённую систему знаний, то такой человек приобретает нужные навыки и умения – то есть компетенции. Именно тогда мы можем назвать его дизайнером, ведь он способен создавать образы для самых разных вещей: будь то логотипы, книги, одежда, дома, сайты, приложения или даже игры.

Из всего перечисленного выше, автор делает вывод о том, что врожденная способность к созданию образов – это природный дар, который накладывает на нас ответственность. Этот дар обязывает обучающегося к активной работе над собой, к постоянному совершенствованию навыков и достижению высоких результатов. Одаренные люди могут развить свой талант до виртуозности.

Цель эстетического воспитания – не узкая специализация, а формирование устойчивой потребности в творчестве в любой его форме: «Конечным продуктом творческого процесса или проектной деятельности всегда является определенное произведение, форма выражения которого может быть самой разнообразной. Но есть одно условие - произведение будет представлять художественную ценность только в том случае, если оно создано по определенным законам гармонии и несет в себе новый, выразительный художественный образ»

[2, с. 1]. С течением времени, специалисты в области изобразительного искусства, скульптуры, дизайна и конструирования неизбежно приходят к глубокому пониманию значимости проектной культуры, поскольку сами активно участвуют в её формировании и распространении. Осознание специфики образовательного процесса и различий в методологических подходах трансформирует деятельность студентов, направляя их к проектному мышлению, которое является квинтэссенцией и конечной целью профессиональной подготовки.

А. П. Кондратенко в одной из своих работ предлагает интересный взгляд на проектную деятельность, используя синергетический подход. Она считает, что синергетика, как метод обучения, очень гуманна, потому что она помогает нам по-новому увидеть, какое место занимает человек в процессе познания и творчества, в том числе и в проектах. Затем автор перечисляет, что именно отличает синергетический подход к проектной деятельности.

Синергетический подход предполагает, что в основе взаимодействия лежат позитивные эстетические и эмоциональные отклики на явления окружающего мира, произведения искусства и возможности для осмысления ценностей. Автор выделяет свободу выбора как движущую силу нелинейного развития, открывающую перед человеком множество путей, альтернатив и потенциальных решений в процессе творчества. При этом подчеркивается, что индивидуальность человека напрямую обусловлена его личностными чертами. Автор рассматривает свободу выбора как идею, способствующую нелинейному развитию, предоставляя в творческой работе широкий спектр вариантов, альтернатив и потенциалов. Индивидуальность же, как отмечается, напрямую зависит от личностного характера.

Таким образом, в современном образовательном пространстве, особенно в сфере искусства, проектная культура имеет первостепенное значение. Ее влияние распространяется не только на формирование профессиональных компетенций и раскрытие творческого потенциала учащихся, но и на личностное развитие самих педагогов, укрепляя их мотивацию, инициативность и чувство ответственности. В ответ на современные вызовы, внедрение проектной деятельности открывает новые горизонты для повышения стандартов педагогической работы и эффективности художественного образования, утверждая этот подход как актуальный и многообещающий двигатель прогресса в науке, образовании, профессиональной компетенции и творчестве в XXI столетии.

Список литературы

1. Генисаретский, О. И. Проектная культура и концептуализм [Электронный ресурс]. / О. И. Генисаретский // Сборник научных трудов ВНИИТЭ. – 1987. – № 52. – С.18–20. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2682> (дата обращения: 27.01.2026).
2. Кондратенко, А. П. Формирование художественно-творческих способностей личности в процессе проектной деятельности с позиции педагогической синергетики / А. П. Кондратенко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 10-3 (97). – С. 93–96.
3. Шмалько, И. С. Проектная культура: что, как, зачем? / И. С. Шмалько // Бизнес и дизайн ревю. – 2020. – № 3 (19). – С. 14–16.

Карякина Анна Владимировна,
магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Культурологическое образование,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Глобальный процесс цифровой трансформации затрагивает все институты социализации, кардинально изменяя способы репрезентации, восприятия и интерпретации культурного наследия [3, с. 67]. Система культурного просвещения, традиционно опиравшаяся на непосредственный контакт с подлинником и авторитетное слово педагога, сталкивается с необходимостью фундаментального пересмотра своих методов. Особую остроту эта проблема приобретает в работе с младшими подростками (10-13 лет) – поколением «цифровых аборигенов», чья идентичность и картина мира формируются в постоянном взаимодействии с интерактивной медиасредой [4, с. 92]. Высокая технологическая восприимчивость данной возрастной группы одновременно является и ресурсом, и вызовом. С одной стороны, она открывает беспрецедентные возможности для вовлечения в культуру через близкие подростку форматы. С другой – создает риск подмены глубинного смыслообразования поверхностным потреблением контента. В этой связи проблема исследования определяется необходимостью педагогически взвешенного, комплексного подхода к использованию цифровых технологий, который учитывал бы их диалектическую природу: единство дидактического потенциала и имманентных психолого-педагогических ограничений.

Цифровая среда предлагает ряд инструментов, способных преодолеть пассивность традиционных форм культурного просвещения и повысить степень вовлеченности подростков, а именно:

1. **Интерактивность и вовлеченность.** Технологии виртуальной и дополненной реальности, интерактивные инсталляции и онлайн-коллекции музеев позволяют трансформировать пассивного наблюдателя в активного исследователя. «Иммерсивные среды способствуют формированию эффекта присутствия и личного проживания культурного кода, что особенно значимо для поколения "цифровых аборигенов"» [1, с. 45]. Это создает условия для эмоционального включения и личностного присвоения культурного опыта.

2. **Геймификация и мотивация.** Применение игровых механик (образовательные квесты, симуляторы, челленджи) структурирует освоение сложного материала в увлекательную деятельность. Геймификация, как отмечает М. В. Вайндорф-Сысоева, «позволяет трансформировать процесс освоения сложного материала в последовательность посильных и эмоционально окрашенных вызовов, что существенно повышает внутреннюю мотивацию» [1, с. 112]. Этот подход отвечает потребностям подросткового возраста в активности и достижениях.

3. **Персонализация доступа.** Цифровые платформы и адаптивные ресурсы позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие интерес и темп работы подростка. Это создает основу для самостоятельного исследовательского поиска в культурном поле и развития навыков самообразования.

Некритичное внедрение технологий без учета их психологического воздействия может привести к эффектам, противоположным целям культурного просвещения. Остановимся на следующих:

1. **Клиповое мышление и поверхностность.** Высокий темп потребления цифрового контента, его фрагментарность и многозадачность среды формируют «клиповое сознание». Исследователь А. В. Шариков указывает, что «постоянная практика многозадачности в

медиасреде тренирует не глубину, а скорость переключения внимания, что может приводить к трудностям при работе с комплексными, требующими длительной концентрации культурными текстами» [2, с. 45]. Это противоречит задаче формирования способности к вдумчивому созерцанию и глубокому анализу.

2. Симуляция культурного опыта. Замена аутентичного артефакта или живого посещения музея его цифровой репрезентацией грозит формированием «культуры симулякра». Происходит обеднение сенсорного и эмоционального опыта, девальвируется уникальность подлинника, его историческая и материальная «аура».

3. Информационная перегрузка и когнитивная усталость. Избыток разнородной информации без четких стратегий ее фильтрации и осмысления приводит к цифровой усталости, затрудняет формирование целостной картины и выработку собственной ценностной позиции по отношению к культурным явлениям.

Ключевым условием эффективного использования цифровых технологий является не выбор между «цифровым» и «аналоговым», а их педагогически осмысленный синтез, где центральная роль отводится педагогу-медиатору.

Принцип дополнительности. Цифровые инструменты должны не подменять, а дополнять и обогащать реальный культурный опыт. Например, виртуальный тур может предварять или завершать посещение музея, а создание цифрового сторителлинга по мотивам классического произведения становится формой его глубокой интерпретации.

Развитие критической рефлексии. Важной педагогической задачей становится обучение подростков рефлексии над цифровым контентом: анализу способов его создания, скрытых смыслов, осознанию того, что было утрачено или добавлено при оцифровке. Это формирует медиаграмотность как неотъемлемый компонент современной культурной компетентности.

Таким образом, цифровые технологии представляют собой инструмент в культурном просвещении младших подростков. Их дидактические возможности – интерактивность, геймификация, персонализация – открывают новые пути для вовлечения и мотивации. Однако сопутствующие риски – формирование клипового мышления, симуляция опыта, информационная перегрузка – требуют взвешенного педагогического подхода. Преодоление этих ограничений возможно через стратегию осмысленной педагогической медиации, где цифровые технологии используются как средство активизации и углубления личностного диалога подростка с культурным наследием, а не как его суррогатная замена. Будущее культурного просвещения лежит в гибридных моделях, в которых технологический потенциал направляется педагогом на решение содержательных образовательных и воспитательных задач.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева, М. В. Цифровая дидактика: теория и практика / М. В. Вайндорф-Сысоева. – М. : Юрайт, 2022. – 287 с.
2. Шариков, А. В. Медиапотребление детей и подростков в цифровую эпоху: новые вызовы для образования / А. В. Шариков // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 41–49.
3. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: теория, история, методика / А. В. Федоров. – М. : Директ-Медиа, 2021. – 613 с.
4. Гениева, Е. Ю. Библиотека и музей в цифровую эпоху: парадигмы взаимодействия / Е. Ю. Гениева, А. В. Липинская // Обсерватория культуры. – 2018. – Т. 15. – № 5. – С. 512–521.

Пинижанина Анастасия Романовна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Культурологическое образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Современные вызовы в образовании обуславливают потребность в педагогах, способных не только транслировать знания, но и эффективно организовывать сложные, творческие образовательные процессы. Для педагогов художественно-эстетического профиля это умение является профессионально значимым, так как их деятельность связана с управлением непредсказуемыми творческими процессами и проектными инициативами. В связи с этим формирование организационной компетенции становится ключевой задачей профессиональной подготовки.

Теоретические и практические аспекты педагогического проектирования и формирования проектной компетентности широко представлены в научной литературе. Фундаментальные исследования в этой области проведены такими авторами, как И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская, С. И. Краснов. Вопросы методико-технологического обеспечения проектной деятельности педагога освещены в работах С. А. Зайцевой, О. Ю. Муллер, В. Р. Попова, П. В. Смирнова, А. Ю. Тихоновой и др. Однако анализ исследований выявил недостаточную проработку специфики формирования организационной компетенции именно у будущих педагогов художественно-эстетического цикла. Не в полной мере изучен потенциал проектно-технологической практики как целостной модели, обеспечивающей интеграцию всех компонентов данной компетенции в условиях, максимально приближенных к профессиональной реальности учителя искусства.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование проектно-технологической практики как инновационной модели формирования организационной компетенции у будущих педагогов художественно-эстетического профиля.

В рамках исследования проектно-технологическая практика определена как ключевая модель формирования организационной компетенции. Под организационной компетенцией будущего педагога художественно-эстетического профиля понимается интегративная способность к проектированию, реализации и корректировке образовательного процесса через управление ресурсами, деятельностью и коммуникациями. Ее структура включает четыре взаимосвязанных компонента: проектно-целевой, ресурсно-управленческий, содержательно-технологический и коммуникативно-рефлексивный [2, с. 12–19]. Практика создает условия для комплексного формирования этих компонентов в ситуации, максимально приближенной к профессиональной реальности, где будущий учитель искусства осваивает создание творческих образовательных событий (фестивалей, вернисажей) и художественных проектов.

Анализ теоретических основ показал, что педагогическое проектирование рассматривается как преобразующее действие в образовательной среде. При этом нормативные документы предъявляют требования к проектно-технологической компетентности, связывая ее с такими универсальными компетенциями, как «Командная работа и лидерство» и «Разработка образовательных программ». Исследование выявило, что проектно-технологическая практика позволяет преодолеть абстрактность этих требований, формируя компетенции комплексно, в контексте решения реальных задач. Анализ категории «проектная компетентность» позволил синтезировать различные подходы: от сочетания личного опыта и методики руководства до развития профессионального мышления.

Были исследованы конкретные образовательные модели. Модель В. Р. Поповой, основанная на алгоритмическом подходе, включает пять этапов: диагностико-информационный, экстенсивный, интенсивный, инновационный и практико-проектировочный [3]. Проектно-технологическая практика служит стержнем для интенсивного и практико-проектировочного этапов, обеспечивая переход от теории к практике. Модель дистанционной подготовки Т. А. Куликовой и Н. А. Прониной акцентирует нормативно-правовые и содержательные компоненты, открывая возможности для организации онлайн-проектов в художественном образовании [1]. Модель Ю. В. Юровой и Л. А. Филимонюк, построенная на общепрофессиональном подходе, структурно соотносится с компонентами организационной компетенции через свои блоки: мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, технологический и рефлексивно-оценочный [4].

Результаты исследования позволяют сформулировать основные выводы о потенциале проектно-технологической практики:

1. Она обеспечивает интеграцию теоретических знаний и практических умений, трансформируя абстрактные понятия педагогического проектирования в реальные навыки организации художественно-творческого процесса.

2. Создает условия для поэтапного и комплексного формирования всех структурных компонентов организационной компетенции.

3. Выступает полигоном для апробации и адаптации образовательных моделей к специфике художественно-эстетического образования.

4. Способствует развитию проектного мышления и проектной культуры будущего педагога.

5. Позволяет сформировать портфолио реальных профессиональных достижений в качестве доказательства сформированной компетенции.

Таким образом, проведенное исследование вносит вклад в развитие теории и методики профессионального педагогического образования, конкретизируя пути формирования ключевой компетенции через инновационную практико-ориентированную модель. Для практического внедрения результатов целесообразно рекомендовать интеграцию проектно-технологической практики как обязательного компонента основных образовательных программ подготовки педагогов художественно-эстетического профиля, с акцентом на разработку реальных творческих проектов. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровней сформированности организационной компетенции, а также адаптация предложенной модели для других педагогических профилей.

Список литературы

1. Куликова, Т. А. Проектная компетентность будущих учителей как фактор профессионализма [Электронный ресурс] / Т. А. Куликова, Н. А. Пронина // АНИ : педагогика и психология. – 2020. – № 2 (31). С. 48–53. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-kompetentnost-buduschih-uchiteley-kak-faktor> (дата обращения: 01.02.2026).

2. Олонцева, Л. Н. Проектная деятельность как эффективная форма организации образовательного процесса / Л. Н. Олонцева // Школьная педагогика. – 2019. – № 2 (15). – С. 12–19.

3. Попова, В. Р. Формирование проектировочных умений студентов педагогического вуза на основе алгоритмического подхода : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Виктория Романовна Попова ; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2007. – 236 с.

4. Юрова, Ю. В. Модель развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования [Электронный ресурс] / Ю. В. Юрова, Л. А. Филимонюк //

МНКО. – 2021. – № 3 (88). – С. 78–83. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-proektno-metodicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.02.2026).

Подольяно Виктория Олеговна,
магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Культурологическое образование,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
vicktoria.podolyanko@yandex.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Формирование инклюзивной культурно-образовательной среды представляет собой один из ключевых вызовов современной педагогики, требующей от специалистов не только глубоких теоретических знаний, но и сформированного комплекса практических умений и личностных качеств. Инклюзия понимается сегодня не как механическая интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в существующие процессы обучения и воспитания, а как принципиальная перестройка всей среды, делающей ее открытой, гибкой и ценностно ориентированной на возможное разнообразие. Эта среда должна быть не только физически доступной, но и психологически комфортной, культурно чувствительной и дидактически адаптивной, что предполагает способность педагога работать с инклюзивными группами, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и создавать атмосферу взаимного уважения. Подготовка будущих педагогов к деятельности в таких условиях не может ограничиваться лекционным усвоением учебных материалов. Поэтому подготовка студентов к работе в инклюзивной культурно-образовательной среде предполагает не только наличие сформированных теоретических знаний, но и последовательного внедрения практико-ориентированных форм обучения, моделирующих реальные профессиональные ситуации, позволяющие студентам постигать опыт рефлексивного действия, междисциплинарного сотрудничества и этически ответственного принятия решений.

Таким образом, актуальность разработки и внедрения таких форм обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретической подготовкой и реальными требованиями инклюзивной практики, формированием у студентов готовности к сложной, нелинейной профессиональной деятельности в пространстве различных образовательных потребностей.

По мнению К. С. Чекалдиной, «инклюзия – это концепция, которая стремится обеспечить равное участие всех людей в жизни общества, независимо от их физических, умственных или социальных характеристик. В современном мире, где разнообразие становится нормой, вопросы инклюзии приобретают особую актуальность» [5, с. 152]. И. К. Русакович полагает, что реализация образовательных концепций инклюзии имеет глубинное значение в сфере культурно-художественного дискурса, позволяющего достигать духовно-нравственного развития личности, что способствует достижению равного доступа к ресурсам культуры и искусства: «Социально-культурная реабилитация лиц с особенностями психофизического развития предусматривает повышение статуса людей этой категории как субъектов художественной культуры» [3, с. 141]. В свою очередь Т. В. Бавыка подчеркивает значимость практико-ориентированного обучения для будущих преподавателей, что является значимым для формирования компетентного специалиста, ориентирующегося в различных образовательных ситуациях: «В отечественной системе профессиональной подготовки в

высшей школе возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимость формирования личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности» [1, с. 148]. Достижение профессиональной компетенции будущих преподавателей в сфере культурно-образовательной среды, предполагающей реализацию практических аспектов инклюзии, становится возможным при последовательном внедрении практико-ориентированных форм, моделирующих конкретные ситуации педагогического взаимодействия.

Эффективная подготовка студентов к работе в инклюзивной среде строится на методологии обучения на практике, где ключевым становится приобретение опыта через моделирование и решение конкретных задач. Одной из центральных практико-ориентированных форм выступает проектное обучение, организованное вокруг создания конкретного продукта или решения проблемы инклюзивной среды [2, с. 35]. Студенческим группам, часто междисциплинарным, объединяющим будущих педагогов, дефектологов, психологов, культурологов, может быть предложено разработать и апробировать модель адаптивного культурного проекта. Например, подобный подход может быть выражен в создании и практическом внедрении инклюзивной экскурсии в музей, театрализованного представления с участием детей с различными нозологиями, фестивали инклюзивного искусства и т.д. В процессе работы над проектами студенты последовательно проходят все этапы возможной деятельности педагога в инклюзивной среде:

- 1) анализ потребностей целевой аудитории;
- 2) проектирование универсальной и специальной поддержки;
- 3) создание адаптивных материалов;
- 4) практическое проведение культурных мероприятий и их рефлексивная оценка [4, с. 317].

Такой подход позволяет интегрировать знания из разных дисциплин, развивает навыки командного взаимодействия, управления ресурсами и коммуникации с различными участниками образовательного процесса.

Следует отметить, что важнейшим компонентом практико-ориентированных форм подготовки является длительная производственная (педагогическая) практика на базе инклюзивных образовательных и культурных учреждений. Ее эффективность значительно возрастает, когда она контролируется системой сопровождения со стороны как вузовских методистов, так и опытных практиков из учреждения-партнера. В рамках такой практики студент не просто выполняет отдельные задания в рамках обучающей деятельности, но и становится частью организованной команды, участвуя в планировании, проведении и анализе инклюзивных мероприятий, ведении документации, общении с субъектами образовательного процесса и т.д. Эффективной практико-ориентированной формой выступает также организация волонтерской деятельности студентов в партнерских социальных и культурных проектах (интеграционных театральных студиях, инклюзивных мастерских, летних лагерях и т.д.). Такая деятельность, будучи менее регламентированной, чем учебная практика, позволяет студенту выстроить неформальные, партнерские отношения с людьми с ОВЗ, лучше понять их интересы и внутренний мир за пределами учебной или коррекционной ситуации. Это способствует разрушению стереотипов, формированию устойчивой личностной мотивации к работе в сфере инклюзии и накоплению практического знания, которое трудно транслировать в аудиторных условиях.

Таким образом, подготовка компетентного специалиста, готового к эффективной и этически ответственной работе в инклюзивной культурно-образовательной среде, требует системного внедрения в организованный процесс высшего учебного заведения комплекса

взаимодополняющих практико-ориентированных форм обучения. Проектная деятельность, анализ конкретных практических ситуаций, сопровождаемая практика, волонтерство в инклюзивных проектах создают многомерное пространство для профессионального становления. В этом контексте теоретические знания актуализируются и проверяются в действии, формируя критически важные навыки – эмпатии, командной работы, коммуникативной гибкости. Ключевым условием успеха является не механическое использование отдельных методов, а их интеграция в целостную модель подготовки, основанную на принципах междисциплинарности и непрерывной рефлексии. Такой подход позволяет преодолеть формальное отношение к инклюзии как к набору технических приемов и воспитать поколение профессионалов, для которых создание общества равных возможностей является не внешним требованием, а внутренней ценностью и смыслом профессиональной деятельности.

Список источников

1. Бавыка, Т. В. Специфика практико-ориентированного подхода в подготовке будущего учителя музыки / Т. В. Бавыка // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Образование как социокультурный феномен. Художественно-эстетическое образование и воспитание в XXI веке: Материалы Международной научно-практической конференции, Луганск, 10–11 ноября 2022 года. – Луганск: Книта, 2022. – С. 145–149.
2. Барышева, А. В. Проблемы внедрения инклюзии в систему образования России / А. В. Барышева // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы: Сборник научных трудов / Под общей редакцией А.В. Шмыглевой. – Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2017. – С. 31–37.
3. Русакович, И. К. Реализация идеи «инклюзия в искусстве – искусство в инклюзии» в социально-образовательном проекте «Ожившие картины» / И. К. Русакович, А. В. Киселева, М. Д. Титовец // Специальное образование. – 2025. – № 1(77). – С. 139–151.
4. Хмельницкая, О. Н. Совершенствование форм практико-ориентированного обучения / О. Н. Хмельницкая, Ю. Н. Мавродина, Н. В. Васильева // Kant. – 2021. – № 4(41). – С. 316–323.
5. Чекалдина, К. С. Инклюзия как социальная проблема: преодоление стереотипов, препятствующих развитию инклюзии / К. С. Чекалдина, М. М. Коровина // Лучшая научная работа 2025: сборник статей XIX Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 мая 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. – С. 151–153.

Чекрыжова Виктория Николаевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Культурологическое образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСКУССТВА

Современный этап развития художественного образования характеризуется переходом от узкопредметной подготовки к формированию у будущего учителя искусства широкого спектра профессиональных метакомпетенций. К ним относятся способность к организации культурных событий, управлению творческими процессами в социуме, интерпретации культурного наследия для современной аудитории. Традиционная педагогическая практика в

школах зачастую недостаточно раскрывает этот потенциал, ограничиваясь рамками учебного плана. В этой связи актуализируется роль учреждений культуры – домов творчества, музеев, театров, концертных залов – как площадок для приобретения будущими педагогами уникального проектного опыта. Как отмечает В. Л. Глазычев, «проектирование выступает не просто как создание нового продукта, но как способ организации мышления и деятельности, направленный на преобразование социокультурной реальности» [1, с. 45]. Именно этот преобразовательный аспект является ключевым для педагога-художника.

Теоретические основы проектной деятельности в подготовке педагога-художника. Проектная деятельность в сфере культуры обладает рядом специфических черт, которые делают ее незаменимым учебным полигоном для студентов:

1. Междисциплинарность и синтетичность. Культурный проект объединяет художественное содержание, менеджмент, маркетинг, педагогику, работу с сообществами. Это формирует у будущего учителя системное мышление. А. П. Марков подчеркивает, что «менеджмент в культуре – это, прежде всего, управление смыслами, что требует от специалиста глубокой гуманитарной подготовки и развитых коммуникативных навыков» [2, с. 112].

2. Ориентация на реальную аудиторию и социальный эффект. В отличие от учебных заданий, проект в учреждении культуры нацелен на живого зрителя/участника, с его запросами и обратной связью. Это воспитывает ответственность и умение выстраивать диалог средствами искусства.

3. Работа в условиях ресурсных (временных, финансовых, материальных) ограничений. Это развивает навыки фандрайзинга, бюджетирования, поиска нестандартных решений – компетенции, критически важные для современного педагога, инициатора школьные или районные мероприятия.

4. Погружение в живую традицию или актуальный художественный процесс. Для учителя искусства, особенно в регионах, способность работать с локальным культурным кодом является основой профессиональной идентичности.

Деятельность ГБУК ЛНР «Центр народного творчества» представляет собой наглядную лабораторию для будущих учителей. Его проекты – не просто мероприятия, а целостные системы работы с наследием и сообществом.

Конкретным примером проектной деятельности, реализующей эти задачи, может служить Открытый фестиваль казачьей культуры «Луганский край – казачий край» (28 сентября 2025 г.), организованный Луганским Центром народного творчества. Этот проект демонстрирует сложную многоуровневую структуру, типичную для современного социокультурного проектирования. Программа фестиваля включала не только итоговый гала-концерт, но и семиотически насыщенную образовательную часть – пресс-брифинг в краеведческом музее, посвященный перспективам развития казачества и личности В. И. Даля, что актуализировало исторический контекст для юнармейцев.

С педагогической точки зрения, данный проект является готовой моделью для анализа будущими учителями искусства. Во-первых, он интегрирует различные виды художественной деятельности: декоративно-прикладное искусство (тематическая выставка), музыку и хореографию (концертная программа с участием как самодеятельных коллективов, так и профессиональных артистов). Во-вторых, фестиваль работает с разновозрастной и разной по подготовке аудиторией — от местных жителей до представителей власти, от юных участников до носителей традиций, что требует от организатора развитых навыков коммуникации и адаптации содержания. В-третьих, проект имеет явную ценностно-смысловую и патриотическую составляющую, заявленную в целях «воспитания патриотизма у молодежи и консолидации общества». Для студента-практиканта участие в организации подобного события становится практикумом по синтезу образовательной, воспитательной и художественной задач в едином проекте.

Подобные фестивали, как завершённые проекты, представляют для будущего педагога реальные практики, на которых апробируются теоретические знания по принципам культурной политики, методике работы с наследием и менеджменту мероприятий. Анализ такого фестиваля позволяет студенту сформировать комплексное представление о роли учителя искусства как организатора культурной среды за пределами школьного кабинета.

Формируемые профессиональные компетенции будущего учителя искусства. Проектная практика в условиях, аналогичных деятельности Луганского ЦНТ, позволяет сформировать у студентов:

1. Проектно-аналитические: умение выявлять культурные потребности сообщества, формулировать концепцию, цели и задачи события, оценивать его результативность.
2. Организационно-управленческие: навыки планирования, создания команды, взаимодействия с партнерами (мастерами, спонсорами, СМИ), решения оперативных задач.
3. Коммуникативно-педагогические: способность адаптировать язык искусства для разных целевых групп (дети, молодежь, старшее поколение), вести просветительскую работу, мотивировать к участию.
4. Ценностно-смысловые: глубинное понимание миссии педагога-художника как посредника между культурной традицией и личностью ученика, формирование гражданской и культурной идентичности.

Для реализации данного потенциала необходим структурный диалог между педагогическими вузами и учреждениями культуры. Эффективными формами могут стать:

- Модуль «Социокультурное проектирование» с базовой теоретической частью и обязательной практикой на площадке учреждения культуры.
- Проектные практики, где студент не просто наблюдает, а получает конкретное задание в рамках действующего проекта ЦНТ (например, разработать сценарный план одной номинации фестиваля или анкету для участников мастер-класса).
- Привлечение специалистов-практиков из сферы культуры (сотрудников ЛЦНТ) в качестве преподавателей или руководителей курсовых/выпускных квалификационных работ.

Таким образом, специфика проектной деятельности в учреждениях культуры, таких как Луганский центр народного творчества, заключается в её высокой степени реализма, социальной ориентированности и комплексности. Этот опыт является незаменимым компонентом профессиональной подготовки будущего учителя искусства, переводя теоретические знания в практическую плоскость и формируя нового типа педагога – не только преподавателя предмета, но и организатора культурной среды, менеджера творческих процессов, интерпретатора наследия. Интеграция подобной практики в учебные планы позволит готовить специалистов, способных вывести художественное образование за стены школы и активно участвовать в культурной жизни региона, опираясь на проверенные методики и успешные практики.

Список литературы

1. Глазычев, В. Л. Урбанистика / В. Л. Глазычев. – М. : Европа, 2008. – 220 с.
2. Кудрина, Е. Л. Менеджмент в социокультурной сфере : учебное пособие / Е. Л. Кудрина. – Кемерово : Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2010. – 184 с.
3. Марков, А. П. Менеджмент в сфере культуры : учебное пособие / А. П. Марков. – Санкт-Петербург : Лань, 2017. – 256 с.
4. Савенкова, Л. Г. Интеграция в педагогике искусства / Л. Г. Савенкова. – М. : МАГМУ, 2003. – 55 с.
5. Открытый фестиваль казачьей культуры «Луганский край – казачий край» : [информация о мероприятии] // Луганский центр народного творчества : [официальный сайт]. – URL: <https://lcnt-lug.ru/> (дата обращения: 04.02.2026). – Текст : электронный.

II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бондарева Ева Олеговна,

магистрант 2 курса

направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Культурологическое образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

EvaBondareva65@yandex.com.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное педагогическое образование направлено на подготовку специалистов нового поколения, владеющих передовыми образовательными технологиями, способных стимулировать у школьников развитие творческого потенциала, критического мышления и автономии в познавательной деятельности. Важнейшим механизмом реализации указанных задач выступает проектная деятельность, которая переводит обучающегося из позиции пассивного реципиента в позицию активного субъекта, способствует синтезу знаний из смежных областей и обеспечивает создание осмысленного, интегрированного продукта [4, с. 12–45].

В контексте художественно-эстетического образования проектная деятельность обретает повышенную значимость. Творческая самостоятельность, эмоциональное погружение и эстетическое осмысление реальности образуют фундамент становления профессиональной идентичности будущего педагога [1, с. 120–150; 5, с. 80–110]. Проектная деятельность, являясь комплексным подходом к обучению, стимулирует развитие важнейших навыков. Она дает студентам возможность не только усваивать теоретические знания, но и активно применять их на практике, решая актуальные художественные и педагогические задачи. Через выдвижение идей, поиск решений, формирование концепций и их реализацию, будущие преподаватели учатся осознанному подходу к образовательному процессу, демонстрируя инициативу и готовность к нововведениям. Эмоциональное вовлечение, присущее творческому процессу, способствует росту эмпатии и внимательности к внутреннему миру учащихся. Художественные проекты, будь то постановка спектакля, организация выставки, создание мультимедийного образовательного контента или проведение арт-терапевтических мероприятий, требуют от студента глубокого понимания детской психологии и умения выстраивать коммуникацию на эмоциональном уровне. Это является основой для успешного формирования гармонично развитой личности.

Формирование профессиональной идентичности педагога в сфере художественно-эстетического образования в рамках проектной деятельности выходит за рамки простого освоения методик. Оно предполагает становление личности, открытой к саморазвитию, рефлексии, творческому поиску и интеграции искусства в жизнь общества. Проект как форма деятельности становится своего рода площадкой, где оттачиваются не только профессиональные умения, но и личные качества, определяющие успешность и востребованность специалиста в современной образовательной системе. В данной области проектный подход выходит за рамки инструментального метода и превращается в ключевой путь профессионального самоопределения, позволяя осваивать педагогическое мышление посредством художественных практик и формировать умение направлять эстетические средства на развитие личности обучающихся [5, с. 45–70].

Концептуальные основы проектного метода получили разработку в исследованиях Е. С. Полат [3], О. А. Платоновой [4], И. Я. Лернера, а также в русле личностно-деятельностного и компетентностного подходов (А. В. Хуторской, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.). При этом вопросы целенаправленного формирования проектной компетентности у будущих педагогов в условиях художественно-эстетической подготовки освещены в научной литературе недостаточно полно, что подчёркивает актуальность настоящего анализа.

Цель исследования состоит в теоретическом раскрытии существенных характеристик, компонентного состава и педагогических условий становления готовности будущих учителей к осуществлению проектной деятельности в художественно-эстетической образовательной среде. Методологическую базу работы составили анализ психолого-педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный метод и структурно-системный подход к изучению категории «готовность». В результате определены основные взаимосвязанные компоненты указанной готовности [3, с. 65; 4, с. 56–78]:

- мотивационный – стойкий интерес к организации педагогического проектирования и понимание его роли в профессиональном развитии и творческом самовыражении;
- когнитивный – комплекс знаний о принципах, технологиях, последовательности этапов проектной работы и специфике её реализации в эстетической сфере [3, с. 20–50];
- операционно-деятельностный – освоение алгоритмов создания, планирования, координации и воплощения образовательных проектов, включая компетенции группового сотрудничества [4, с. 100–150];
- рефлексивный – способность к адекватной самооценке, анализу достигнутых результатов, выявлению проблемных зон и поиску оптимальных способов их преодоления.

Развитие перечисленных компонентов происходит через систематическое вовлечение студентов в проектно-творческую практику в рамках дисциплин профессионального цикла и педагогических практик, включающую создание оригинальных художественно-педагогических проектов, участие в подготовке и проведении культурно-образовательных событий, а также воплощение междисциплинарных творческих замыслов [5, с. 130–180].

В числе ведущих педагогических условий эффективного формирования готовности выделяются:

- формирование гибкой, вариативной образовательной среды, способствующей эксперименту и поиску нестандартных решений;
- интеграция межпредметных связей в процессе художественно-эстетической подготовки [5, с. 200-230];
- функционирование специализированных проектных мастерских и творческих лабораторий;
- укрепление института наставничества и горизонтального профессионального взаимодействия среди студентов;
- внедрение цифровых технологий, поддерживающих интерактивное взаимодействие, визуальное представление идей и совместное творчество в художественно-эстетическом контексте [2, с. 41-44].

Комплексное осуществление указанных условий обеспечивает подготовку педагога, отличающегося высоким уровнем профессиональной компетентности, развитым творческим мышлением и умением конструировать образовательные сценарии, ориентированные на обогащение эстетической культуры, эмоциональной отзывчивости и творческих способностей учащихся [1, с. 200–250; 5, с. 90–120]. Такая готовность выступает значимым фактором успешной профессиональной адаптации молодого специалиста в условиях современной образовательной системы, отмеченной процессами цифровизации, персонализации и важностью личностного развития ребёнка.

Теоретическая база исследования опирается на синтез деятельностного, компетентностного и культурологического подходов. Дальнейшие перспективы связаны с созданием и валидацией диагностических инструментов для оценки уровня проектной компетентности, проектированием и экспериментальной проверкой практико-ориентированных программ подготовки педагогов художественного профиля, а также анализом трансформаций проектной деятельности под влиянием цифровой образовательной среды.

В рамках данного исследования предполагается разработка валидных и надежных методик оценки сформированности проектных компетенций, охватывающих как когнитивный, так и практико-ориентированный компоненты. Это включает в себя создание диагностических инструментов, основанных на анализе портфолио, кейс-методов, моделировании проектных ситуаций и экспертных оценок. Особое внимание будет уделено разработке критериев и индикаторов, позволяющих объективно измерять уровень владения такими компетенциями, как креативность, системное мышление, коммуникативные навыки, лидерство и умение работать в команде.

Такой системный подход позволяет подготовить компетентных педагогов с развитым творческим мышлением, способных создавать образовательные ситуации, направленные на развитие эстетической культуры и творческого потенциала учащихся, что способствует их успешной адаптации в современной школе. Теоретические основы опираются на интеграцию деятельностного, компетентностного и культурологического подходов. Перспективы связаны с разработкой инструментов оценки, программ подготовки и изучением влияния цифровой среды на проектную деятельность.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 345 с.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
3. Полат, Е. С. Новая педагогическая и информационная технология в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 211 с.
4. Платонова, О. А. Проектная деятельность в образовательном процессе. – СПб. : Лань, 2018. – 224 с.
5. Шпикалова, Т. Я. Методика преподавания изобразительного искусства / Т. Я. Шпикалова. – М. : Владос, 2003. – 256 с.

Остапчук Дмитрий Александрович,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Культурологическое образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

maryam.baulina@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ВИЗУАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Проблема духовного развития личности в современном мире приобретает особую остроту. Как отмечал академик Д. С. Лихачев, духовность есть «стремление к бесконечному – к истине, добру и красоте» [4, с. 45]. Однако сегодня процесс воспитания сталкивается с беспрецедентными вызовами, связанными с ранней и зачастую бесконтрольной компьютеризацией жизни ребенка. Младший подростковый возраст (10–12 лет) как

сензитивный период для становления морального сознания и эстетического чувства оказывается особенно уязвимым. Ученые констатируют, что «в условиях ранней компьютеризации школьники теряют образное мышление и творческие способности», а их общение опосредуется «упрощенной "мобильной" коммуникацией» и агрессивным медиaprостранством.

В этой ситуации школа как институт системного воспитания призвана сконцентрировать «не только интеллектуальную, но и духовную, культурную жизнь ученика». Визуальное искусство, обладая мощным образно-эмоциональным потенциалом, выступает одним из наиболее эффективных средств решения этой задачи. Целью данной статьи является раскрытие специфики визуального искусства как средства духовно-нравственного воспитания младших подростков через анализ его содержательного, процессуального и организационного потенциала.

Проблема духовно-нравственного воспитания является традиционной для отечественной педагогической мысли, уходящей корнями в труды Я. А. Коменского, подчеркивавшего важность гармоничного развития «ума, воли и сердца» [3]. В современной науке этот вопрос получил развитие в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», где определен базовый ценностный ряд: семья, Родина, честность, доброта, сопереживание [1].

Специфика искусства в воспитательном процессе глубоко исследована в работах А. Ш. Мелик-Пашаева, который предупреждает об опасности «расчеловечивания» школы и настаивает на том, что искусство – это «способ живого, целостного познания мира и самопознания» [5]. Однако в контексте цифровой эпохи и работы с младшими подростками требует дальнейшей конкретизации вопрос о том, какие именно механизмы и методы визуального искусства позволяют эффективно формировать духовно-нравственные качества, противостоя деформациям, вызванным виртуальной средой.

Визуальное искусство как воспитательное средство обладает уникальной спецификой: оно обращается к подростку на языке образов, минуя назидательность и напрямую воздействуя на его эмоционально-чувственную сферу. В отличие от вербальных методов, оно создаёт не просто ситуацию понимания, а «ситуацию проживания» нравственной категории, позволяя подростку интуитивно и глубоко усвоить духовные ценности через эстетический и эмоциональный опыт.

Работа с репродукциями шедевров мировой живописи (например, «Тайная вечеря» Леонардо да Винчи, «Возвращение блудного сына» Рембрандта) позволяет выводить подростка за рамки обыденного опыта, ставя перед ним вечные вопросы любви, жертвы, предательства, прощения. Через анализ художественного образа абстрактные нравственные понятия обретают зримую, эмоционально насыщенную форму. Этот диалог формирует не только эстетический вкус, но и систему духовных координат.

Важной воспитательной задачей является борьба с художественными штампами («синие облака, белая земля»), которые отражают шаблонность восприятия и мышления. Задача педагога – научить ребенка «видеть мир во всем его великолепии», развивая наблюдательность, ассоциативное мышление и способность к личностной интерпретации увиденного. Этот процесс есть акт духовного роста – от пассивного копирования к активному, осмысленному созерцанию и творчеству.

Изобразительное искусство является наглядной летописью человеческой цивилизации. Изучая искусство разных народов и эпох, подросток естественным образом приходит к пониманию многообразия миров, к уважению иных традиций и взглядов. Как отмечается в тексте, «умение договариваться, понимать, проявлять терпимость... является одним из важнейших компонентов общечеловеческой культуры». Таким образом, искусство становится мостом к диалогу, воспитывая неприятие ксенофобии.

Эффективность использования искусства в воспитании обеспечивается синтезом трех видов деятельности, образующих целостный педагогический процесс:

1. Восприятие (потребление искусства). Целенаправленный, педагогически организованный просмотр и анализ произведений. Методика предполагает не пассивный просмотр, а диалог с картиной, постановку вопросов, совместный поиск смыслов.

2. Эстетические знания (история искусства). Контекстуализация произведения, которая обогащает восприятие, превращая его из простого впечатления в культурный акт.

3. Художественная деятельность. Практическая работа, в которой усвоенные смыслы и ценности находят личное выражение. Наиболее мощным воспитательным потенциалом обладает коллективная творческая деятельность, которая имеет несколько форм:

- совместно-индивидуальная: каждый создает часть общего целого (панно, комикса), осознавая свою ответственность за общий результат;

- совместно-последовательная (конвейерная): выполнение работы поэтапно, где каждый следующий этап зависит от качества предыдущего (например, создание декоративных украшений). Воспитывает дисциплину, внимательность к работе других;

- совместно-взаимодействующая (сотрудничество): наиболее сложная форма, требующая постоянного согласования действий всех участников для решения единой задачи (фреска, инсталляция). Развивает способность к диалогу, компромиссу, совместному планированию.

Именно в коллективной работе, как отмечается в материале, «развиваются универсальные ценности»: ребенок учится сопереживать, помогать, критиковать конструктивно и принимать критику, реализуя на практике нормы нравственного общения.

Таким образом, специфика визуального искусства как средства духовно-нравственного воспитания младших подростков заключается в его образно-эмоциональном воздействии, способном компенсировать дефицит «живого» опыта в цифровую эпоху. Оно работает не с внешними поведенческими схемами, а с внутренним миром личности, пробуждая в ней стремление к добру, истине и красоте.

Эффективная реализация этого потенциала требует от педагога выхода за рамки узкопредметного подхода. Искусство на уроке должно стать пространством для духовного диалога – с мастерами прошлого, с культурным наследием, с одноклассниками в процессе совместного творчества. Только тогда оно выполнит свою высшую миссию – поможет растущему человеку не только «увидеть мир во всем его великолепии», но и обрести в себе силы и желание созидать красоту и дарить ее людям, что и является конечной целью всякого подлинного воспитания.

Список литературы

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (извлечения) / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 39–46.

2. Духовно-нравственное воспитание [Электронный ресурс] // Министерство образования Московской области : официальный сайт. – 2016. – URL: <http://mo.mosreg.ru/multimedia/novosti/glavnie/08-07-2016-18-09-36-dukhovno-nravstvennoe-vozpitanie/> (дата обращения: 02.02.2026).

3. Коменский, Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. – М. : Учпедгиз, 1939. – 280 с.

4. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – М. : Детская литература, 1989. – 238 с.

5. Мелик-Пашаев, А. Ш. Не расчеловечивать школу и общество / А. Ш. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2011. – № 3. – С. 7–10.

Стёпкина Анастасия Андреевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Художественное образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

styopkina-anastasia-2000@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

Несмотря на внимание к проблеме формирования эстетической грамотности в педагогике, особенности ее развития в кружках декоративно-прикладного искусства остаются малоизученными. Существующие исследования часто не рассматривают системное влияние занятий декоративно-прикладного искусства (далее ДПИ), на общую эстетическую грамотность и не предлагают действенных методических решений. Общество испытывает потребность в развитии эстетического потенциала личности человека, особенно в условиях избытка информации и снижения восприимчивости к эстетике. В этой ситуации кружки ДПИ становятся важным инструментом.

Д. Б. Кабалевский, один из тех, кто заложил основы эстетического воспитания в нашей стране, обращал внимание на то, чтобы ученики эмоционально откликнулись на прекрасное в искусстве и жизни. Он говорил, что эстетическое воспитание – это не просто передача знаний об искусстве, а развитие умения чувствовать и переживать. С точки зрения Кабалевского, эстетическая грамотность – это умение слышать, видеть и понимать искусство, а также выражать свои чувства и переживания, связанные с ним.

Б. М. Неменский продолжил развивать идеи эстетического воспитания. Для него эстетическая грамотность – это умение видеть прекрасное в мире и приносить красоту в то, что делаешь. Важно, по мнению Неменского, уметь создавать красивые вещи, используя разные виды искусства. [2, с. 10-23]

Если посмотреть на образовательные стандарты, то можно увидеть, что они тоже говорят о важности эстетической грамотности. Стандарты направлены на то, чтобы человек был всесторонне развит, духовно богат, имел хороший вкус и мог реализовать себя в творчестве. Тема эстетической компетентности все ещё оставляет много вопросов. Как старых, так и новых. К примеру:

1. Как разработать надежные методы, которые бы измеряли именно качество эстетической компетентности, а не просто знание терминологии или техническое мастерство?
2. Как отделить развитый вкус от следования моде или внешнему авторитету?
3. Как интегрировать эстетическое воспитание в контекст цифровых медиа?
4. Как избежать превращения ДПИ в «музейное» занятие и обеспечить его живую связь с современными вызовами?
5. Как обеспечить доступность и осмысленность эстетического опыта для всех обучающихся? [3, с. 203-206]

Целью исследования является – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методических особенностей формирования эстетической грамотности обучающихся в процессе кружковой работы, на материалах изучения декоративно-прикладного искусства.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить и проанализировать существующие теоретические подходы к определению эстетической грамотности, ее составляющим и факторам развития; провести обзор литературы по проблеме формирования эстетической грамотности в дополнительном образовании, обратив особое внимание на декоративно-прикладное искусство; разработать методические рекомендации для

педагогов, направленные на формирование эстетической грамотности учащихся в кружках ДПИ; провести экспериментальную проверку разработанной методики.

Особенность ДПИ – сочетание пользы и красоты. В отличие от «чистого» искусства, предметы ДПИ не только радуют глаз, но и служат конкретным целям. Такое сочетание помогает воспринимать красоту как часть повседневной жизни. Предметы ДПИ, окружающие человека, формируют его вкус, влияют на его восприятие мира и создают гармоничную обстановку. Пример – кукла. С одной стороны, это произведение искусства, отражающее эстетические идеалы, культурные традиции и художественные приемы. С другой стороны, кукла – игрушка, предназначенная для развлечения. Такая двойственность делает куклу особенно привлекательной для детей, позволяя им узнавать мир через игру.

Важная черта ДПИ – связь с народными традициями. Многие виды ДПИ уходят корнями в народную культуру, отражая историю, обычаи, верования и эстетические предпочтения. Изделия народных промыслов передаются из поколения в поколение, сохраняя уникальные техники и символы. Знакомство с народным искусством позволяет почувствовать связь с национальной культурой и уважение к культурному наследию. Например, обрядовые куклы, изначально имевшие магическое значение, со временем стали произведениями декоративного искусства, отражающими представления народа о красоте и мироздании. Современные работы, вдохновленные традиционными мотивами, продолжают эту линию, обогащая культуру [3, с. 206-216]. ДПИ влияет на эстетическое восприятие через:

Развитие чувства пропорций, цвета и текстуры. Создание предметов ДПИ требует внимания к этим элементам. Работа с разными материалами и техниками позволяет развить чувство гармонии, научиться видеть красоту в сочетаниях, понимать язык цвета и текстуры. Например, при создании костюмов для кукол важно учитывать пропорции фигуры, подбирать сочетающиеся ткани, создавать выразительный образ. Это развивает не только вкус, но и практические навыки.

Эмоциональный отклик через антропоморфные формы. Многие предметы ДПИ (игрушки, маски) напоминают людей, вызывая эмоциональный отклик. Куклы, например, вызывают у детей сильные эмоции, так как воспринимаются как живые существа. Игра с куклами развивает воображение, сочувствие и социальные навыки. Антропоморфные формы позволяют зрителю легче почувствовать эмоциональный посыл произведения.

Таким образом, ДПИ, сочетая утилитарность и художественность, связь с традициями и использование антропоморфных форм, оказывает сильное влияние на эстетическое воспитание. Развитие чувства пропорций, цвета и текстуры, а также эмоциональный отклик способствуют формированию вкуса, развитию творческих способностей, приобщению к культуре и гармоничному развитию [1, с. 58–75; 3, с. 179–184].

Выставочные куклы – особое явление в современном искусстве, обладающее педагогическим потенциалом для эстетического воспитания и развития творческих способностей. В отличие от игровых кукол, выставочные ориентированы на визуальное восприятие, демонстрируя мастерство и оригинальность. Интеграция кукол в образование активизирует познавательную деятельность, развивает творческие способности и приобщает к культуре. Кукольный кружок – хороший способ развить у школьников творческие навыки, сформировать вкус к прекрасному и познакомить их с искусством. Чтобы это работало, нужно чтобы ребята занимались по желанию, чувствовали поддержку и могли выразить себя, получая признание.

В самом широком смысле, эстетическую грамотность можно назвать умением человека видеть, понимать, оценивать, создавать и использовать красивые вещи и явления в разных сферах жизни, опираясь на свои осознанные критерии и ценности. Это комплексное умение, которое проявляется в способности наслаждаться красотой, анализировать произведения искусства, выражать свои предпочтения и создавать красивые вещи.

Важно учитывать современные тенденции, такие как технологии и экология. Это поможет заинтересовать учеников и сформировать у них навыки, которые пригодятся в будущем, а также научит бережно относиться к окружающей среде. Рассмотрим, как цифровые инструменты и экологичный подход могут помочь в эстетическом воспитании.

Включение кукол в обучение (создание работ, изучение произведений мастеров, организация выставок), помогает развивать творческие способности, интерес к знаниям и приобщаться к культуре. Чтобы работа с куклами была успешной, важно ставить конкретные задачи, использовать разные методы, создавать комфортную обстановку для творчества и привлекать к этому семью и общество. Индивидуализация позволяет каждому ученику раскрыть свои таланты, почувствовать себя уверенно и получить максимальное удовольствие от творческого процесса.

Чтобы ученики разбирались в искусстве, необходимо показывать им его (экскурсии, фильмы), необходимо учиться анализировать (сравнивать работы, изучать детали), и дать возможность творить (делать своих кукол, участвовать в выставках). Если следовать этим правилам, можно создать интересную и полезную среду, где ученики смогут развиваться, открывать в себе таланты и понимать искусство.

Работа с авторской куклой позволяет решать задачи эстетического воспитания комплексно, поскольку кукла является одновременно объектом изучения, средством выражения и продуктом творчества.

Данную работу можно развить до интеграции с цифровой средой. Так как современные технологии развиваются слишком быстро, некоторые старые методики кажутся уже не такими популярными и интересными. Однако создание физической куклы, а затем её оцифровка (или наоборот), в виртуальное пространство при помощи фотографий или 3D-моделирования, может поднять интерес к декоративно прикладным искусствам, и одновременно позволяет шагать вместе с развитием технологий.

Список литературы

1. Комарова, Т. С. Школа эстетического воспитания. / Т. С. Комарова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 352 с.
2. Неменский, Б. М. Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2020. – 192 с.
3. Прозерский, В. В. Эстетика : учебник для вузов / В. В. Прозерский. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 394 с.

Царевская Диана Александровна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Художественное образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

ledidira@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРАДИЦИОННОМУ НАРОДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ НА ЗАНЯТИЯХ РОСПИСЬЮ ПО ДЕРЕВУ

Народное искусство на протяжении веков служило живым отражением духовного мира, традиций, обычаев и эстетических предпочтений народа. Оно формировалось под влиянием исторических событий, природных условий, религиозных верований и социального уклада. В результате появились уникальные стили, орнаменты и техники, подчеркивающие самобытность каждой этнической группы.

Роспись по дереву – это один из наиболее характерных видов народного творчества, который включает в себя использование традиционных методов и мотивов для украшения деревянных предметов быта, предметов одежды и интерьера. Эти работы создают особую атмосферу уюта, красоты и гармонии, отражая искусство и душевное настроение народа.

В современном обществе важнейшей задачей становится не только сохранение технических навыков, связанных с росписью по дереву, но и формирование у обучающихся эмоционального и эстетического отношения к народным традициям. Это особенно актуально в эпоху глобализации, когда множество культурных ценностей угрожают исчезнуть или стереться.

Важно, чтобы у молодежи возникло не только понимание технических аспектов народного искусства, но и уважение, гордость за свои культурные корни, интерес к его истории и символике. Именно через развитие этого отношения создаются условия для полноценного сохранения и передачи богатого наследия будущим поколениям.

Значение эстетического отношения к народному творчеству. Народное искусство — это не просто украшение предметов быта, а выразительное отражение духовной и культурной жизни народа. Формирование эстетического отношения к нему важно, потому что:

- повышается ценность красоты и гармонии в восприятии окружающего мира. Народное искусство отличается изяществом линий, богатством цвета и выразительностью орнаментов;
- углубляется уникальное понимание культурных ценностей. Эстетика народных мотивов несет символизм, передаёт традиционные ценности, историю и мировоззрение народа;
- развивается чувствительность и эмоциональное восприятие. Создавая и просматривая традиционные орнаменты, человек учится видеть красоту в деталях, гармонии линий и цвета.

Методы формирования эстетического отношения. Различают несколько методов, помогающих развивать у обучающихся любовь и уважение к народному искусству. Образовательные и просветительские методы Изучение истории и символики орнаментов: рассказывает о происхождении узоров, о том, что означают цветовые комбинации и изображения (например, цветок — символ жизни, изобилия; зигзаги — вода или энергия). Просмотр образцов народного искусства. Экскурсии на выставки, использование мультимедийных презентаций, просмотр видеоматериалов, фотогалерей.

Обучение особенностям техник и стилей разных регионов. Разъяснение отличий в стиле Гжель, Хохломы, Петриковки, Украинского витража и других.

Обучение технике росписи по дереву. Демонстрация приемов работы – это работа с различными видами красок, кистей, лаком. Создание собственных работ. Развитие индивидуальности и творческих навыков через повторение традиционных мотивов или их вариации. Анализ выполненных работ. Обсуждение уровней мастерства, выявление достоинств и недостатков, развитие эстетической критики. Воспитание через диалог и обратную связь Постоянное обсуждение: что понравилось в работах других, какие ассоциации вызывает орнамент, что символизируют цвета. Вовлечение родителей и местного сообщества для поддержки инициатив, связанных с народным искусством.

Особенности проведения занятий. Для формирования настоящего эстетического отношения важно использовать определённые подходы и средства: Использование ярких, насыщенных цветов, характерных для традиционных орнаментов. Создание у обучающихся чувства гордости за национальные традиции. Обучение в атмосфере уважения и любви к своему культурному наследию. Интеграция элементов фольклора, музыки, сказок. Все это помогает почувствовать духовную атмосферу народных ремёсел. Применение современных технологий. Виртуальные туры, видеоуроки, создание цифровых галерей для популяризации народного искусства. Влияние деятельности на формирование эстетического отношения. Развитие восприятия красоты. Через создание и наблюдение за традиционными орнаментами у человека формируется глубокое чувство эстетики. Восстановление и возрождение традиций. Передача знания о народных стилях, мотивов, символов способствует их сохранению.

Личностное развитие и творческий потенциал. Создание собственных произведений развивает художественные способности, фантазию и самовыражение. Гражданское воспитание. Любовь и гордость за свою культуру – основа гражданской идентичности и патриотизма [2, с. 256–261].

Главная ошибка – превращать занятия в механическое копирование. Эстетическое отношение формируется тогда, когда ученик понимает правила, но привносит свое.

На этапе творческой интерпретации происходит критический переход от пассивного подражания к осознанному созиданию. Главная педагогическая задача здесь заключается в том, чтобы не превратить занятие в механическое копирование образцов, которое лишь притупляет художественное чутье. Педагог должен направить ученика к пониманию внутренней логики орнамента: почему элементы располагаются именно так, как они взаимодействуют с формой деревянной заготовки и какой ритмический рисунок создают.

Процесс начинается с освоения базовых графических элементов – так называемой «азбуки» росписи, где каждое движение кисти (нажим, поворот, отрыв) становится инструментом самовыражения. Когда рука ученика обретает уверенность, наступает момент вариативности. Например, при изучении «травного» орнамента важно дать свободу в изгибе стеблей или плотности заполнения фона, поощряя при этом соблюдение канонических пропорций. Эстетическое отношение здесь формируется через личное проживание традиции: обучающийся начинает чувствовать себя соавтором народного мастера.

Особое внимание уделяется связи росписи с формой предмета. Ученик должен осознать, что узор на плоской разделочной доске строится иначе, чем на объемном бочонке или изогнутой ложке. Это развивает композиционное мышление и учит видеть гармонию между декором и функциональностью вещи. В конечном итоге, самостоятельное создание авторской композиции на основе изученных канонов позволяет ребенку не просто воспроизвести «картинку», а заговорить на живом языке народного искусства, выражая собственные чувства и представления о красоте через проверенные веками образы [1, с. 38–45; 3, с. 132–134].

Интеллектуальное и эмоциональное освоение народного искусства невозможно без глубокого погружения в его содержательную структуру, где каждый визуальный элемент является носителем определенного смысла. Эстетическое отношение к росписи по дереву строится на понимании того, что традиционный орнамент никогда не был простым украшением; он представлял собой сложную знаковую систему, отражающую мировоззрение предков. В процессе обучения крайне важно раскрыть перед учениками семантику цвета и формы, превращая процесс рисования в осознанное «письмо» символами. Например, использование золотого цвета в хохломской росписи несет в себе идею божественного света и духовного богатства, а контрастное сочетание красного и черного в мезенской росписи воплощает вечный диалог жизни и смерти, земли и неба.

Понимание эстетики народного творчества также неразрывно связано с изучением природных ритмов, которые легли в основу декоративных композиций. Ученик начинает видеть, что цикличность узоров, повторение завитков и чередование элементов зеркально отражают смену времен года, фазы луны или биение человеческого сердца. Такое осознание переводит восприятие росписи из чисто технической плоскости в философскую. Обучающийся перестает видеть в «розане» или «купавке» просто цветок, начиная воспринимать его как символ расцвета природы и радости бытия. Этот уровень осмысления материала позволяет сформировать у детей уважение к мудрости предков, которые умели гармонично соединять бытовую вещь с высокой эстетикой и глубоким символизмом.

Кроме того, важным компонентом здесь выступает развитие способности к эстетическому анализу, когда ребенок учится сравнивать различные художественные школы и стилистические приемы. Через сопоставление графичной строгости северных росписей и пышной живописности южных школ формируется гибкость восприятия и художественный вкус. В конечном итоге, теоретическое и аналитическое освоение традиции создает тот

необходимый фундамент, без которого практическая работа останется лишь поверхностным копированием, не затрагивающим внутренний мир юного мастера.

Подводя итог, можно утвердительно заявить, что формирование эстетического отношения к традиционной росписи по дереву является комплексным процессом, выходящим далеко за рамки обучения техническим навыкам рисования. В ходе этой работы происходит глубокая внутренняя трансформация личности обучающегося, при которой народное искусство из музейного экспоната превращается в живой и понятный инструмент самовыражения. Основным результатом такой педагогической деятельности становится воспитание человека, способного не только потреблять визуальный продукт, но и тонко чувствовать гармонию, сопереживать культурному наследию и осознавать свою причастность к национальным корням.

Через практическое освоение канонов росписи у детей формируется устойчивый художественный вкус и критерии прекрасного, которые они в дальнейшем смогут переносить на любые другие сферы жизни и творчества. Мы видим, как развитие «умной руки» в сочетании с пониманием символического языка орнамента закладывает фундамент для развития аналитического мышления и творческой инициативы. В конечном счете, приобщение к традициям росписи по дереву решает важнейшую задачу современной педагогики – гармонизацию эмоционального и интеллектуального начал в ребенке, обеспечивая преемственность поколений и сохранение культурного кода в условиях меняющегося мира.

Список литературы

1. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Алехин, А. Д. Изобразительное искусство. Художник. Педагог. Школа: Книга для учителя / А. Д. Алехин. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
3. Боголюбов, Н. С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода : дис ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Николай Сергеевич Боголюбов. – М., 1993. – 390 с.

Челомбитко Дарья Александровна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Культурологическое образование,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

chelombitko.dasha2013@yandex.com

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАСТЕРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В историко-культурных исследованиях акцент традиционно смещён в сторону монументальных форм искусства. Декоративно-прикладное искусство (ДПИ), будучи непосредственной материальной средой человека, часто остаётся на периферии научного интереса. Однако именно через предметы быта, утварь и костюм наиболее непосредственно раскрываются эстетические идеалы, мировоззрение и технологический уровень эпохи. Русское ДПИ представляет собой ценнейший пласт национальной культуры, синтезирующий утилитарную функцию, глубокую традиционность и яркую художественную образность. Как отмечал В. М. Василенко, его отличительными чертами являются обострённое чувство реальности, подчинённое декоративно-орнаментальным задачам; целесообразность формы;

мощный ритм и колорит; тенденция к художественному преобразованию природы; высочайшее мастерство, отточенное традицией [1, с. 60].

Изначально обучение ремёслам на Руси носило неинституциональный, прямой характер, реализуясь в системе ученичества, часто в рамках семьи. Ключевым методом была практическая передача навыков «из рук в руки»: мастер демонстрировал приёмы работы с материалом, объяснял каноны орнаментики. Главным критерием было достижение технологической безупречности и точное воспроизведение традиционного образца. Эта система обеспечивала преемственность, но ограничивала индивидуальное творческое начало.

С конца XVII века, в связи с петровскими реформами и европеизацией вкусов, возникают новые требования к мастерам. От них ожидают умения точно воспроизводить «натуральные» формы, что предполагает знание анатомии, перспективы, законов светотени. До основания Академии художеств (1757) подготовка велась при ведомствах (например, Канцелярии от строений) и на мануфактурах. Здесь, наряду с ремесленной практикой, вводится рисунок как универсальная дисциплина. Обучение включало копирование узоров, гравюр, гипсовых образцов. Как указывал И.Э. Грабарь, в таких школах ученики «рисовали систематически и не только с гравюр и гипсов, но и с натурщиков» [2, с. 380]. Это стало революционным шагом, подготовившим, как подчёркивает И. А. Пронина, формирование будущей академической системы [3, с. 125].

Академия художеств, хотя и ориентированная на «высокое» искусство, стала центром методологии, элементы которой (рисунок с природы, изучение классического орнамента) были адаптированы для нужды ДПИ в сети художественно-промышленных училищ и школ XIX – начала XX века.

Ключевым педагогическим противоречием этого периода стало столкновение двух парадигм:

- традиционной (декоративной): основанной на условности, плоскостности, стилизации, подчинении орнамента форме предмета;
- академической (натуралистической): требующей объёмно-пространственного мышления, работы с натурой, знания анатомии и перспективы.

Разрешением этого противоречия стало введение принципов художественной стилизации в учебный процесс. Программа обучения рисунку стала дифференцированной: наряду с общим курсом (рисунок гипсов, натурщика) появились специализированные циклы – рисование растений, животных, архитектурных деталей, орнаментов с природы с последующей их стилизацией. Таким образом, будущему мастеру необходимо было «с самого начала работы четко представлять объёмную форму предмета» (для его точного украшения), но результатом должна была стать условная, декоративная композиция. Это и был методологический синтез, обогативший традицию без её отрицания.

В XXI веке научный интерес к ДПИ и методикам его преподавания характеризуется междисциплинарностью. Исследования смещаются в сферу культурологии, антропологии и семиотики. Предмет ДПИ рассматривается как сложный семиотический текст, несущий коды идентичности, что актуализирует изучение орнамента как особого языка [4]. В рамках антропологии вещи (Д. Миллер) предмет анализируется как медиатор социальных отношений и агент формирования повседневных практик [5].

Одной из ключевых тем становится диалог традиции и современности, где современные художники-прикладники переосмысливают архетипические образы и техники, наполняя их новым содержанием [6]. Параллельно изучается интеграция цифровых технологий, ставящая вопрос о трансформации понятий «мастерство» и «рукотворность».

В области педагогики акцент сместился с освоения канона на развитие художественного мышления и проектной культуры. Современные методисты обосновывают необходимость синтеза нескольких подходов:

1. Культурологический и исторический: глубокое погружение в семантику традиционного искусства.
2. Проектно-творческий: создание авторского продукта, отвечающего современным запросам.
3. Технологический и экспериментальный: освоение как традиционных, так и новых материалов и технологий.

Эволюция методов обучения рисунку в ДПИ демонстрирует логичный переход от замкнутой ремесленной традиции к открытой профессиональной школе, а затем – к комплексной междисциплинарной модели. Этот путь был обусловлен внутренним развитием эстетических требований и влиянием общекультурного контекста. Ключевым достижением стал не отказ от традиции, а её методологическое обогащение за счёт инструментария академического рисунка и теории стилизации. Сегодня этот синтез развивается, включая методы семиотики, антропологии и цифровые технологии. Исторический опыт педагогики ДПИ показывает, что подлинная преемственность заключается не в механическом копировании, а в глубоком осмыслении принципов формообразования, ритма и декора, что и составляет основу для воспитания художника-прикладника в современном мире.

Список литературы

1. Василенко, В. М. Народное искусство. Избр. труды о народном творчестве X-XX вв. / В. М. Василенко. – М. : Советский художник, 1974. – 294 с.
2. Грабарь, И. Э. История русского искусства / И. Э. Грабарь. – М. : Книга по Требованию, 2011. – 527 с.
3. Пронина, И. А. Декоративное искусство в Академии художеств. Из истории русской художественной школы XVIII – первой половины XIX века / И. А. Пронина. – М. : Изобр. искусство, 1983. – 312 с.
4. Буткевич, Л. М. История орнамента : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Буткевич. – М. : Владос, 2008. – 267 с.
5. Миллер, Д. Материальная культура и массовое потребление / Д. Миллер. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. – 286 с. .
6. Некрасова, М. А. Народное искусство России в современной культуре / М. А. Некрасова. – М. : Коллекция М, 2003. – 256 с.

Шакалова Марина Анатольевна,

магистрант 1 курса,
направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа Культурологическое образование,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Подростковый возраст является сензитивным периодом интенсивного личностного становления, поиска идентичности и переоценки ценностей. В этой связи особую актуальность приобретают педагогические подходы, создающие рефлексивную и деятельностную среду для самопознания и саморазвития. Театральная деятельность, обладая синтетической природой, интегрирующей художественное, игровое и социальное начала, выступает одним из наиболее

мощных инструментов комплексного воздействия на эмоциональную, социальную и когнитивную сферы личности подростка. Она создает уникальное «промежуточное» пространство для безопасного «проживания» разнообразного опыта, выступая катализатором личностного роста.

Проблема использования театра в воспитании и развитии личности имеет глубокие корни в отечественной педагогической мысли. Основы «театральной педагогики» как особого направления, ориентированного на раскрытие творческого потенциала ребенка, были заложены в трудах К. С. Станиславского, чья система, направленная на искренность переживания и этические основы коллективного творчества, остается методологическим фундаментом. П. М. Ершов развивал идеи о воспитательной роли театра, рассматривая сценическое действие как модель социального поведения.

В контексте современной педагогики значительный вклад в разработку вопроса внесли А. П. Ершова и В. М. Букатов, разработавшие концепцию «режиссуры урока» и глубоко исследовавшие возможности драматизации и театральных игр в образовательном процессе для развития коммуникативных универсальных учебных действий. Л. М. Крыжановская исследовала театральное искусство как метод специальной психологической коррекции личности подростков, подчеркивая его арт-терапевтический потенциал. Вопросы влияния школьного театра на социализацию и формирование ценностных ориентаций подростков отражены в работах Е. Э. Гавриловой, а аспекты воспитания творческой активности через сценическую деятельность в системе дополнительного образования – в исследованиях А. В. Комарова. Таким образом, отечественная научная традиция рассматривает театр не как сугубо эстетический феномен, а как многогранное педагогическое средство личностного развития.

В процессе создания спектакля активизируются динамические доминанты личности подростка, что позволяет целенаправленно формировать ключевые компетенции.

1. Развитие личностных потенциалов:

- Эмоциональный интеллект и рефлексия. Работа над ролью требует от подростка глубокого анализа мотивации, аффективных состояний и поступков героя. Это формирует метанавык понимания и вербализации собственных чувств, развивает эмпатию и способствует эмоциональной стабилизации в период возрастной лабильности.

- Самооценка и уверенность в себе. Последовательное преодоление страха сцены, успешное решение творческих задач и получение конструктивной обратной связи закономерно укрепляют самооэффективность и веру в собственные силы. Как показывает практика, подросток, занимающий периферийную позицию в коллективе, получая значимую роль, осознает свою важность и раскрывает личностный потенциал.

- Ценностно-нравственные ориентиры. Интерпретация конфликтов и этических дилемм, представленных в качественной драматургии, стимулирует процессы смыслообразования и формирования собственной системы принципов. Идентификация с положительным героем может стать основой для зарождения социально одобряемых устремлений [3].

Театр представляет собой микромодель социального взаимодействия, где успех является исключительно коллективным результатом.

- Коммуникация и кооперация. Репетиционный процесс формирует навыки ясного выражения мысли, активного слушания, продуктивного диалога и подчинения личных амбиций общей цели, воспитывая чувство ответственности за командный результат.

- Креативное и критическое мышление. Необходимость интерпретировать текст, искать сценические решения и импровизировать стимулирует дивергентное мышление, гибкость ума и способность к нестандартному подходу. Совместный анализ пьесы развивает культуру аргументации и толерантность к иной точке зрения.

- Речевая культура и самопрезентация. Целенаправленная работа над дикцией, интонационным рисунком и логикой речи обогащает активный словарный запас, делает речь выразительной и убедительной, формируя универсальный навык уверенного публичного выступления [2].

На базе вокального коллектива «Золотые нотки» (п. Вахрушево ЛНР) была реализована программа, интегрирующая театрализованные формы в концертную деятельность с целью раскрепощения и развития коммуникативных навыков подростков 10–16 лет. В рамках подготовки к новогоднему концерту «Новогодний серпантин» участникам было предложено не только исполнять вокальные номера, но и осуществлять драматизацию: озвучивать текст, разыгрывать сценки, создавать целостные образы.

Диагностика на начальном этапе выявила характерные для возраста проявления: скованность, эмоциональную зажатость, сочетающуюся со стремлением к самопрезентации. Педагогическая стратегия была направлена на инклюзивность, предоставление каждому участнику возможности побыть в позиции «глагольного героя». По итогам проекта была отмечена положительная динамика: большинство подростков продемонстрировали рост уверенности в себе, улучшение навыков вербальной и невербальной коммуникации со сверстниками и взрослыми. Возросла также социальная активность: участники стали более вовлеченными в жизнь школьных и внешкольных коллективов, расширили круг общения.

Для реализации развивающего потенциала театральной деятельности необходимо соблюдение следующих условий:

1. Репертуарная политика: выбор возрастно-адекватного и художественно ценного материала, затрагивающего актуальные для подростков проблемы.

2. Психологическая безопасность: создание атмосферы, где поощряется творческий эксперимент, а ошибки рассматриваются как ресурс для развития.

3. Приоритет процесса над результатом: в контексте школьного или досугового театра ключевой целью является личностный рост участника, а не профессиональный уровень постановки [4].

4. Ролевое разнообразие: организация деятельности по разным направлениям (актерское мастерство, сценография, звукорежиссура, костюмерное дело и т.д.), позволяющая каждому подростку найти нишу для самореализации и понять ценность различных видов труда.

Таким образом, театральная деятельность создает целостную воспитательную среду, моделирующую сложные социальные и эмоциональные контексты. Она предоставляет подростку уникальную возможность в безопасных условиях «прожить» различные роли, развить рефлекссию, эмпатию и ключевые коммуникативные компетенции. Комплексное воздействие театра, теоретическая разработанность которого в отечественной педагогике и подтвержденный практикой развивающий эффект, позволяют рассматривать его как высокоэффективный путь формирования гармоничной, творческой и социально ответственной личности в подростковом возрасте. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки динамики конкретных личностных компетенций в ходе долгосрочных театральных проектов.

Список литературы

1. Гаврилова, Е. Э. Влияние школьного театра на формирование личности подростка / Е. Э. Гаврилова // Молодой ученый. – 2011. – № 2 (25). – Т. 2. – С. 77-80.

2. Комаров, А. В. Воспитание творчески активной личности подростка средствами сценической деятельности в дополнительном образовании / А. В. Комаров // Молодой ученый. – 2023. – № 17 (464). – С. 111–113.

3. Крыжановская, Л. М. Артпсихология, театральное искусство как метод специальной психологической коррекции личности подростков / Л. М. Крыжановская // Системная психология и социология. – 2014. – №9. – С. 7–11.

4. Дополнительное образование детей: история и современность : учеб. пособие / отв. ред. А. В. Золотарева. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2018. – 267 с.
5. Ершова, А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 336 с.
6. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – 462 с.

III. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Бичиашвили Александр Андреевич,

магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
yashenko.1gu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕРТНОГО РЕПЕРТУАРА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА МАРИМБЕ (1940–1968 г. г.)

Период конца XX – начало XXI столетий в исполнительском искусстве стал эпохой радикального пересмотра художественно-технического исполнительского потенциала ударных звуковысотных инструментов. Весомые успехи маримбистов побуждают композиторов внимательнее присмотреться к очевидному прогрессу исполнительского мастерства на маримбе, что доказывает становление данного инструмента в сольном исполнительстве.

Исследованию маримбового исполнительства посвящены работы в разных аспектах, а именно: история возникновения и распространения маримбы – Е. Денисов, А. Рало; вопросы методики преподавания и исполнительства на маримбе – В. Бушуев, Д. Лукьянов, Н. Пономарев, А. Михайлов, А. Рало; посвященные личности и творчеству К. Абэ, Г. Бертона, К. Массера, Н. Розауро и Л. Стивенса – И. Кириличева, А. Лазовской. Однако вопросы становления и развития маримбового сольного исполнительства в XX – XXI столетиях в аспекте создания творческого тандема «исполнитель-композитор», освещены недостаточно емко, что обуславливает актуальность научного исследования.

Довольно долгое время ударные инструменты не выходили за рамки оркестрово-ансамблевой группы, их возможности позиционировались как вторичные на фоне инструментов, входивших в состав оркестра, ансамбля.

Новое видение состава и функциональности группы ударных приходит лишь в XX столетии, во время полного изменения представления о роли ударных в оркестре и их содержательного наполнения в партитуре. Такая реконструкция обуславливалась музыкально-исторической ситуацией, которая стала отражаться: в применении новых техник письма композиторами, поиске «нестандартного» звучание оркестра, решении более сложных художественно-технических задач, значительном расширении и пополнении новыми инструментами состава группы ударных.

В результате данных трансформаций получили свое распространение звуковысотные ударные инструменты – маримба и вибрафон, которые впоследствии становятся одними из ведущих инструментов ударной группы XX столетия, что и способствовало накоплению концертного репертуара для солистов-маримбистов.

В развитии концертного репертуара для маримбы можно условно выделить три этапа:

– ранний этап развития концертной музыки для маримбы (1940–1968 гг.) отмечен зарождением композиторского интереса к звуковысотным ударным инструментам (маримба, вибрафон и ксилофон); было написано восемь концертов для маримбы;

– средний этап (1969 – 1986 г.г.) – в развитии репертуара прослеживается влияние японских композиторов (А. Миеси, М. Мики). Весомую роль в процессе накопления репертуара сыграла исполнительская деятельность солистки на маримбе К. Абэ, которая была известна

своей виртуозной техникой и музыкальной исполнительской глубиной; в период с 1964 по 1986 г.г. 32 композитора написали для К. Абэ 54 произведения;

– современный этап (1987–2000 гг.) – использование современных техник композиторского письма в репертуаре для маримбы (сериальная техника, алеаторика, сонористика, элементы додекафонии и т.д.)

Остановимся более детально на раннем этапе развития репертуара для маримбы (1940–1968 гг.).

Для данного этапа развития репертуара для маримбы характерны следующие тенденции:

– практически все произведения были написаны на заказ;

– большинство произведений было создано композиторами, которые не являлись ударниками;

– некоторые произведения композиторы дополняли включением других звуковысотных инструментов, например, вибрафон и ксилофон, поскольку авторы были ограничены в понимании исполнительского потенциала маримбы.

Первое произведение крупной формы для маримбы было опубликовано в 1940-м году. «Концертино» П. Крестона было написано по заказу директора женского оркестра «Orchestrette Classique» Ф. Петридеса. Премьера произведения состоялась 29 апреля 1940 г. в Камерном зале «Carnegie Hall», сольную партию на маримбе исполняла Р. Джейн.

П. Крестон «Концертино» – произведение написано в трехчастной форме. Первая и третья части предполагают исполнение в технике «двух палок», а вторая часть – исполнение в технике «четырёх палок». Характерными особенностями первой и третьей части становится применение пунктирного ритма, двойных ударов, пассажей, что отражает влияние ксилофонной техники. Средняя часть более детально раскрывает сущность техники игры на маримбе, что выражено в аккордовой фактуре, изложенной в тесном положении. Впрочем, данный прием несколько ограничивает возможности инструмента, поскольку композитор не применяет широких скачков, всего диапазона клавиатуры – верхний и нижний регистр остаются совсем незадействованными.

Следующим этапным произведением для маримбы стал «Концерт для маримбы и вибратона» Д. Мийо, которое было написано в 1947 г., однако премьера его исполнения произошла лишь в 1949 г. Надо отметить, что произведение было написано для исполнения сразу на двух инструментах одному исполнителю.

Произведение для маримбы и вибратона написано в исполнительской технике «четырёх палок», причем, также не раскрывает полный спектр технических возможностей инструментов. Хотя композитор и применяет разные способы игры за инструментами и разные виды техник, но ярко выраженный фортепианный стиль Д. Мийо сужает исполнение аккордовой фактуры до пределов одной октавы, что, очевидно, предполагает возможность исполнения данного произведения на фортепиано. Подтверждением данного факта стала транскрипция концерта композитором в 1952 г. для фортепиано с оркестром. Произведение получило несколько иное название – «Концертная сюита» [1].

Однако, как справедливо отмечает А. Рало: «Важно признать, что концерт Д. Мийо – первая работа известного композитора XX века, который внес вклад в расширение весьма ограниченного репертуара для маримбы. Кроме того, все ведущие педагоги и исполнители указывают, что произведения П. Крестона и Д. Мийо должны быть базисом для каждого ударника» [2, с. 95].

Таким образом становится очевидным, что композиторы практически не обращались к написанию концертных произведений для маримбы. Репертуар для данного инструмента писали по заказу исполнителей, но иногда композиторы создавали произведения для маримбы, вдохновляясь самой исполнительской деятельностью музыкантов. Одним из таких произведений, является «Концерт для маримбы с оркестром» созданный композитором Р. Курком и посвященный маримбистке В. Ченауэт.

Первая часть «Концерта для маримбы с оркестром» написана в быстром темпе, что значительно затрудняет выполнение октавных скачков и пассажей, характерных для всей части. Вторая часть насыщена аккордовой фактурой, в которой максимально раскрывается техника исполнения «четырёх палок». Звуки, входящие в состав аккордов, охватывают довольно широкий диапазон клавиатуры, что вынуждает исполнителя к большой растяжке как между палочками в одной руке, так и растяжке между руками исполнителя. К тому же, такая фактура не только ярко показывает технические возможности инструмента и исполнителя, но и раскрывает темброво-звуковые возможности маримбы. Этот факт становится в своем роде феноменальным для концертного репертуара маримбиста, поскольку, пока возможности маримбы, как сольного инструмента, ещё не были достаточно продемонстрированы в написанных ранее произведениях.

Исполнители-маримбисты старались стимулировать появление концертного репертуара, обращаясь к композиторам. Одним из значительных произведений стал «Концерт для маримбы с оркестром» Х. Сармиентоса, который был написан в 1958 г. и, в последствии, был удостоен высокой награды на конкурсе в Гватемале.

Премьера произведения состоялась 16 сентября 1960 г. С Национальным симфоническим оркестром Гватемалы солировала на маримбе В. Ченовет. «Концерт для маримбы с оркестром» открывается медленным оркестровым вступлением. Первая часть звучит в быстром темпе, который сохраняется до конца, размер 4/4. В начале 1 части маримбист исполняет произведение только двумя палками, а далее, в процессе усложнения фактуры, использует технику «четырёх палок». Вторая часть звучит в медленном темпе, в размере 3/4. Композитор обратился в этой части к соло маримбы, литавр и флейты, что отражало национальный колорит музыки Гватемалы. Заключительная часть написана в стремительном темпе, в размере 6/8, что требует от исполнителя виртуозного чередования использования двух и четырёх палок, координации движения правой и левой рук.

«Концерт для маримбы с оркестром» М. Хаякава был написан в 1964 г. Это произведение стало первым японским концертом для маримбы, который был опубликован и заслуживал особого внимания у исполнителей-маримбистов, хотя изначально композитор планировал написать его для ксилофона. После первой репетиции солистки Д. Йокоты, автор предложил сыграть его на четырёхоктавной маримбе. Премьера концерта состоялась в 1965 г. Техника исполнения этого произведения требует использования чередования двух и четырех палок, в зависимости от фактурных и художественно-технических сложностей.

Первая треть XX в. была ознаменована расцветом сольного исполнительства на маримбе. Одной из существенных причин явилась разработка методической школы игры преподавания на данном инструменте. Одним из первых, кто невероятно увлекся маримбой, был музыковед К. Массер, который с 1946 г. возглавил класс маримбы.

К началу своей преподавательской деятельности К. Массером уже был основан маримба-оркестр, в состав которого входило около 150 инструментов. Коллектив выступал на музыкальных конкурсах и фестивалях. В его репертуаре были переложения фрагментов из известных классических произведений, например, «Сюита» из оперы «Кармен» Ж. Бизе и симфоническая поэма «Финляндия» Я. Сибелиуса.

В продолжении преподавательской деятельности в университете К. Массер написал пять этюдов и две прелюдии для маримбы-соло. Этюд As-dur (Op.6), Прелюдия G-dur (Op.11) и Этюд C-dur (Op.11) были написаны для игры в технике «двух палок». Характерной особенностью фактуры этих произведений было частое использование арпеджированных и гаммообразных пассажей по всему диапазону инструмента, исполнение аккордовой фактуры в технике «четырёх палок». Таким образом, творческая деятельность К. Массера способствовала популяризации маримбы, зарождению методических аспектов игры на инструменте, которые дали начало развитию школы игры на звуковысотных ударных инструментах.

В начале 1960-х гг. активно способствует популяризации маримбы К. Абэ. Маримбистка ведет исполнительскую и педагогическую деятельность, является членом международных конкурсов и участником фестивалей, а также пишет произведения для маримбы. Ей принадлежит около 80-ти произведений, которые уже давно вошли в репертуар маримбистов. В своих произведениях К. Абэ использовала технику игры двумя, четырьмя и даже шестью палками. Особое влияние на композиторскую лексику К. Абэ произвел М. Сасая – преподаватель по фортепиано, композиции и теории музыки. Именно на его уроках композитор познакомилась с творчеством Л. Бетховена и Й. Брамса.

Одной из характерных черт композиторского стиля К. Абэ стала импровизационность, что прослеживается уже в первом опусе «Frogs» (1958). Кроме характерной импровизационности в произведениях, К. Абэ включает частое использование *basso ostinato*, разложенного аккомпанемента, а также использование диссонансов.

В 1963 г. фирма «Yamaha» вместе с К. Абэ выпустили новую конструкцию маримбы с расширенным диапазоном в 5 октав и улучшенным качеством звучания. На сегодняшний день именно такая маримба является стандартом для исполнителей. В дальнейшем фирма выпустила эксклюзивную серию палочек для маримбы в честь К. Абэ.

Важным этапом в развитии репертуара для маримбы стало создание в 1979 г. исполнителем-маримбистом и композитором Л. Стивенсом музыкального издательства «Marimba Productions». Главной целью издательства было популяризация нотных произведений, а также специализированной литературы для звуковысотных ударных инструментов. Стимулом в данном вопросе стал отказ одного из издательств самому автору в выпуске его рукописи «Method of movement for marimba». Основанием издательства для отказа в печати стала причина непопулярности метода использования техники «четырёх палок» в игре на маримбе, поэтому Л. Стивенсу было предложено переделать рукопись, основой которого бы стал метод игры на ксилофоне, вибратоне и колокольчиках двумя палками.

Музыкант стал не только ярким исполнителем и композитором, а и проявил себя незаурядным образом как конструктор ударных инструментов и палок. На выставке «PASIC» в 1976 г., Л. Стивенс предложил новый тип палочек для маримбы с оригинальным методом обмотки головки палочки, которая в дальнейшем была усовершенствована и выпущена известной фирмой «Vic Firth Inc.». Музыканту также принадлежит идея создания системы настройки резонаторов, а также система регулировки высоты основания – каркаса инструмента, для более удобного положения рук в соответствии с ростом исполнителя.

Результатом конструкторских поисков явилось создание новой модели вибратона «Love Vibe» в 2009 г. Новаторством стала возможность контроля скорости вибрато с помощью педали в реальном времени, а также изменение тембра инструмента. Инновационные идеи и конструкторские решения Л. Стивенса были признаны многими ведущими исполнителями, а за свой вклад в развитие ударных инструментов он вошёл в состав «Percussive Arts Society Hall of Fame» в 2006 г.

Заложенный фундамент К. Массером и Л. Стивенсом на раннем этапе становления исполнительства на маримбе (1940-1968), стал важнейшим этапом в развитии школы игры на маримбе, что побудило композиторов к более широкому пониманию художественно-исполнительского уровня маримбиста и создания оригинального репертуара для этого инструмента.

Таким образом, сольное исполнительство на маримбе развивалось с процессом усовершенствования конструкции инструмента, развитием профессионального образования и накопления оригинального репертуара, что способствовало популяризации маримбы и выведению ее из ранга второстепенного оркестрового инструмента на сольную арену.

Список литературы

1. Михайленко, А. Г. Современная книга о маримбе / А. Г. Михайленко. – Новосибирск, 2006. – 253 с.
2. Рало, А. А. Эволюция сольного исполнительства на ксилофоне, маримбе, вибрафоне : дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Анна Алексеевна Рало ; Рост. гос. консерватория им. С. В. Рахманинова. – Ростов-на-Дону, 2016. – 577 с.

Герасимов Даниил Сергеевич,
магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование»,
программа магистратуры Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
yashenko.1gu@mail.ru

**СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В КЛАССЕ ГИТАРЫ**

Музыкальная память, являясь одним из важнейших компонентов музыкальности, играет ключевую роль в процессе обучения игре на гитаре, особенно для детей старшего школьного возраста, обучающихся в организациях дополнительного образования. Этот возрастной период характеризуется интенсификацией когнитивных процессов, формированием устойчивых интересов и способностей, что создает благоприятную почву для развития и совершенствования музыкальной памяти. Эффективное развитие музыкальной памяти не только способствует более быстрому и качественному освоению гитарного репертуара, но и формирует музыкальный вкус, расширяет кругозор, развивает творческие способности и способствует общему интеллектуальному развитию ребенка. В условиях дополнительного образования, где обучение музыке зачастую носит более гибкий и индивидуализированный характер, развитие музыкальной памяти может быть организовано с особым учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика.

Большое значение изучения проблемы развития музыкальной памяти детей старшего школьного возраста в классе гитары имеют работы отечественных психологов: Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Теплова и др., а также современных педагогов-музыкантов и теоретиков исполнительского искусства Б. В. Асафьева, Д. Б. Кабалевского, Г. Г. Нейгауза, Г. М. Цыпина, Н. П. Михайленко, П. Н. Дмитриевой, М. А. Самохиной и др.

Музыкальная память представляет собой сложную психофизиологическую функцию, включающую в себя процессы восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения музыкальной информации. Существуют различные типы музыкальной памяти: слуховая, двигательная, зрительная, эмоциональная, логическая [3]. В процессе обучения игре на гитаре все эти типы памяти тесно взаимосвязаны и взаимодействуют, обеспечивая целостное запоминание музыкального произведения. Итак, кратко охарактеризуем типы музыкальной памяти.

Слуховая память основывается на способности запоминать и воспроизводить звуковые образы мелодий, гармоний, ритмических рисунков. Для развития слуховой памяти используются упражнения на узнавание мелодий, интервалов, аккордов, а также на слуховой анализ музыкальных произведений.

Двигательная память связана с запоминанием и воспроизведением двигательных навыков, необходимых для исполнения музыкального произведения на гитаре. Развитие двигательной памяти осуществляется посредством многократного повторения упражнений и музыкальных фрагментов, концентрации внимания на ощущениях, возникающих при правильном выполнении движений.

Зрительная память основывается на способности запоминать и воспроизводить зрительные образы нотного текста, аппликатур, положения пальцев на грифе гитары. Для развития зрительной памяти используются упражнения на чтение нот с листа, анализ партитур, визуализацию музыкальных фрагментов.

Эмоциональная память связана с запоминанием и воспроизведением эмоционального содержания музыкального произведения. Развитие эмоциональной памяти осуществляется посредством анализа выразительных средств музыки, обсуждения эмоционального воздействия музыкального произведения на слушателя, исполнения музыки с выражением.

Логическая память основывается на способности запоминать и воспроизводить логическую структуру музыкального произведения, его форму, гармоническую последовательность, тематическое развитие. Для развития логической памяти используются упражнения на анализ музыкальной формы, гармонического анализа, выявление тематических связей [2].

Важным аспектом развития музыкальной памяти является формирование ассоциативных связей между различными элементами музыкального произведения. Чем больше ассоциаций возникает у ученика при восприятии музыки, тем легче и прочнее запоминается музыкальное произведение [1].

В современной музыкальной педагогике функционируют различные методические подходы к развитию музыкальной памяти в классе гитары в организациях дополнительного образования: использование наглядных пособий и технических средств обучения, индивидуализация обучения, разнообразие упражнений и заданий, использование игровых технологий, работа в ансамбле.

Использование наглядных пособий и технических средств обучения: Ноты с крупным шрифтом, схемы аппликатур, видеозаписи исполнения музыкальных произведений, компьютерные программы для музыкального анализа – все это может значительно облегчить процесс запоминания и воспроизведения музыкальной информации.

Учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика, его уровня подготовки, музыкального опыта, типа памяти, позволит подобрать наиболее эффективные методы и, соответственно, приемы развития музыкальной памяти.

Одним из методов развития музыкальной памяти является введение разнообразных упражнений и заданий, направленных на развитие разных типов музыкальной памяти, например, такие упражнения как: повторение мелодий и ритмов по слуху, чтение нот с листа с последующим воспроизведением на гитаре, подбор аппликатуры для различных музыкальных фрагментов, анализ музыкальной формы и гармонической последовательности, импровизация на заданную тему.

Использование игровых технологий, а именно включение игровых элементов в процесс обучения делает его более увлекательным и интересным для детей, повышает их мотивацию и активность, например: музыкальные викторины, конкурсы на лучшее исполнение музыкального произведения по памяти, игры на развитие ритмического слуха.

Игра в ансамбле способствует развитию не только музыкальной памяти, но и чувства ритма, гармонии, умения взаимодействовать с другими музыкантами.

Процесс разучивания гитарного произведения может быть разделен на несколько этапов, на каждом из которых используются определенные методы и приемы развития музыкальной памяти.

Этап ознакомления с произведением: прослушивание записи произведения, чтение нотного текста, анализ музыкальной формы и гармонической последовательности, выявление основных тематических элементов.

Этап разучивания отдельных фрагментов: разучивание каждого фрагмента отдельно, с использованием медленного темпа, многократное повторение каждого фрагмента, до достижения уверенного исполнения, использование аппликатур, облегчающих запоминание положения пальцев на грифе гитары, запись исполнения на аудио или видео для самоконтроля.

Этап соединения фрагментов в целое: постепенное соединение разученных фрагментов в целое, концентрация внимания на переходах между фрагментами, проигрывание произведения в медленном темпе, увеличение темпа постепенно, до достижения оптимального.

Этап закрепления и совершенствования: многократное повторение произведения целиком, работа над выразительностью исполнения, исполнение произведения на память, исполнение произведения в различных условиях (на концерте, на экзамене).

Таким образом, развитие музыкальной памяти детей старшего школьного возраста в классе гитары в организациях дополнительного образования – это важная и актуальная задача. Эффективное развитие музыкальной памяти способствует не только успешному освоению гитарного репертуара, но и формирует музыкальный вкус, расширяет кругозор, развивает творческие способности и способствует общему интеллектуальному развитию ребенка. Использование разнообразных методических подходов, индивидуализация обучения, применение наглядных пособий и технических средств обучения, а также создание благоприятной эмоциональной атмосферы в классе гитары, позволяют достичь значительных результатов в развитии музыкальной памяти у детей старшего школьного возраста.

Список литературы

1. Дымникова, М. В. Диагностика музыкальной памяти [Текст] : [монография] / М. В. Дымникова ; Научно-образовательный центр «Биологические и социальные основы инклюзии» Федерального государственного бюджетного учреждения науки Институт физиологии им. И. П. Павлова Российской академии наук. – С-Пб : ЛЕМА, 2018. – 184 с.
2. Самохина, М. А. Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маргарита Анатольевна Самохина. – М., 2005. – 165 с.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М. : Наука, 2003. – 377 с.

Гукова Анастасия Николаевна,
студентка 5 курса,
специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства,
специализация Фортепиано,
Академия Матусовского
hastuha1949420@yandex.ru

БАХОВСКИЕ ТРАДИЦИИ В ОРГАННОМ ЦИКЛЕ С. ФРАНКА «ПРЕЛЮДИЯ, ФУГА И ВАРИАЦИЯ» op. 18

В истории развития музыкального искусства Франции XIX века личность Сезара Франка (1822–1890), органиста и композитора, занимает особое место. Ученик Ж. Доссуань-Мегюля, он создал выдающиеся фортепианные, органные, симфонические и оперные сочинения. Несмотря на то, что его наследие не является реформаторским в прямом смысле, оно оказало огромное влияние на становление французской музыки XX века. Среди его

учеников – В. д’Энди, Э. Шоссон, Г. Ропарц; под воздействием его стиля формировалось творчество К. Дебюсси, М. Равеля, Ш. Видора, Л. Вьерна, М. Дюпре. Как справедливо отмечает Е. Бобина, «стиль Франка – внешне неброский, не манифестирующий революционных изменений в музыкальном языке, но исполненный благородной простоты и истинно французского изящества – не часто привлекал внимание массового слушателя, в основном становясь уделом искушённых знатоков» [1, с. 3]. Однако именно в этой «простоте» и «изяществе» скрыта глубокая связь с баховским музыкальным мышлением, которая становится предметом пристального изучения в последние десятилетия.

Проблема бахианства – преломления традиций И. С. Баха в творчестве композиторов последующих эпох – активно разрабатывается в современном музыковедении. Исследователи (Т. Бочкова, Е. Бобина, Г. Домбраускене, А. Колягина) подчёркивают, что восприятие наследия великого кантора в XIX веке носило не эпигонский, а творческий, диалогический характер: композиторы-романтики заимствовали не только жанры и формы (хорал, fuga, пассакалия), но и принципы музыкальной риторики, символики, а также само отношение к музыке как к способу выражения духовно-нравственных идеалов. Органные сочинения Франка составляют значительную часть его наследия: это Шесть пьес для большого органа, Фантазии, Пастораль, Молитва, Финал, Три хорала, Кантабиле, Героическая пьеса, сборники «Органист» и другие. Уже сам перечень привлекает внимание склонностью композитора к жанрам и формам, более типичным для барочной эпохи, чем для романтической. Однако, несмотря на популярность органных сочинений Франка, цикл «Прелюдия, fuga и вариация» op. 18 (1862) редко становился предметом специального анализа именно в контексте диалога с барокко. Обычно исследователи сосредотачиваются на поздних хоралах или фортепианных циклах. В связи с этим тема данного исследования представляется актуальной.

Цель работы – выявить механизмы преломления баховских традиций в структуре, тематизме и символике цикла С. Франка «Прелюдия, fuga и вариация» op. 18. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть особенности композиции цикла в сопоставлении с барочным малым полифоническим циклом; проанализировать интонационно-тематические связи между частями; выявить элементы числовой и мотивной символики, восходящие к баховской традиции; определить роль тонального плана и риторических фигур в создании художественного образа. Методология исследования опирается на историко-стилевую и структурно-семиотический методы, позволяющие рассмотреть сочинение как в широком культурном контексте эпохи, так и на уровне музыкального текста, включая его символические аспекты.

Цикл «Прелюдия, fuga и вариация» h-moll op. 18 был создан Франком в 1862 году и вошёл в сборник «Шесть пьес для большого органа», наряду с Фантазией C-dur, Большой симфонической пьесой fis-moll, Пасторалью E-dur, Молитвой E-dur и Финалом B-dur. Импульсом к его появлению стала работа композитора в базилике Сент-Клотильд на органе мастера Аристида Кавайе-Коля, который открыл новые тембровые и динамические возможности благодаря усовершенствованиям (пневматический рычаг Баркера, расширенная педальная клавиатура, богатство регистров).

Как отмечает Н. Рогожина, «все здесь предвосхищает зрелого Франка: контрасты драматических, возвышенно-просветленных и лирических образов; широкое тематическое развитие со сложным переплетением и сочетанием тем; интенсивное модуляционное движение» [5, с. 237]. Уже в названии цикла заложено расширение традиционной барочной модели: вместо привычной пары «прелюдия и fuga» композитор вводит третью часть – Вариацию, которая по тематизму является варьированной репризой Прелюдии. Это создаёт симметричную трёхчастную композицию (A – B – A₁), что само по себе отсылает к барочной символике числа три.

Как известно из исследований барочной эстетики, число 3 является символом Святой Троицы и совершенства. Исследователь А. Е. Колягина подчёркивает, что «числовая символика

в музыке Баха – не случайность, а осознанный прием, связанный с лютеранским богословием и риторикой» [4, с. 95]. Франк не просто использует трехчастную структуру, но «пронизывает» ею всю ткань сочинения. Прелюдия написана в размере 9/8 (3×3), что создает ощущение непрерывного кружения, близкого баховским образам ангельского парения. Тема фуги имеет трёхчастное строение: дважды повторенный двутактовый мотив, дважды повторенный однотоковый мотив и двутактовое обобщающее построение с однотоковой каденцией. Соотношение тактов частей (50 – 90 – 50) образует идеальную зеркальную симметрию. Это свидетельствует о глубоком, концептуальном уровне освоения баховской традиции, где форма является носителем духовного смысла, а не просто внешней схемой.

Интонационное родство частей также восходит к барочным принципам монотематизма. Тема Прелюдии основана на «кружащихся» интонациях (опевания, поступенное движение с возвращением к исходному звуку), которые в музыке Баха ассоциируются с мотивом витания ангелов (нем. *Schweben*). Этот мотив нередко появляется в сочинениях хвалебного характера, например, в хоралах из Рождественской оратории. В теме фуги, напротив, зашифрован крестообразный мотив (нисходящее движение по звукам уменьшенного трезвучия с последующим заполнением), который становится особенно явственным в процессе развития во втором разделе фуги, где тема подвергается стреттным проведением и сокращениям. Г. Домбраускене, анализируя хоралы Франка, отмечает, что для композитора характерно «скрытое цитирование» барочных риторических фигур [3, с. 85]. В рассматриваемом цикле такое скрытое цитирование дополняется числовой символикой.

Исследователи обращают внимание на то, что завершение хорального раздела (*Lento*, выполняющего функцию интермедии-связки между прелюдией и фугой) происходит в 59-м такте. Если применить нумерацию букв латинского алфавита (A=1, B=2, C=3, D=4, E=5, F=6, G=7, H=8, I=9, K=10, L=11, M=12, N=13, O=14, P=15, Q=16, R=17, S=18, T=19, U=20, V=21, X=22, Y=23, Z=24), то слово «Gloria» даёт сумму: G=7, l=11, o=14, r=17, i=9, a=1 – всего 59. Каденция фуги приходится на 140-й такт, что может быть интерпретировано как числовой символ фразы «In nomine Iesu» (I=9, N=13, N=13, O=14, M=12, I=9, N=13, E=5, S=18, U=20; суммарный подсчёт даёт 126, но если учесть, что в барочной традиции использовались различные системы шифрования (в том числе теософские сложения), то число 140 может быть производным от сакрального смысла). Как указывает А.Е. Колягина, Бах часто шифровал в числах ключевые слова своих произведений, и Франк, несомненно, следовал этой традиции [4, с. 97].

Важную роль играет тональный план. Тональность *h-moll* в творчестве Баха традиционно связана с образами страдания и крестного пути (месса *h-moll*, «Страсти по Иоанну»). Франк, сохраняя эту тональность, наполняет её иным, более просветлённым и лирическим содержанием, свойственным романтическому мироощущению. Этому способствует использование риторической фигуры *anabasis* (восходящее движение) в мелодических линиях (например, в среднем разделе прелюдии, где появляются восходящие октавные ходы), что вносит смысловой оттенок вознесения и надежды. В басовой линии неоднократно использована фигура *catabasis* (нисходящее движение), но в диатоническом, смягчённом варианте, что также отличается от напряжённых хроматических нисхождений эпохи барокко, символизировавших скорбь и смерть. Таким образом, Франк сохраняет барочную семантику, но переосмысливает ее в романтическом ключе.

Следует также обратить внимание на мотивные аллюзии. В среднем разделе прелюдии можно обнаружить отсылку к хоралу «Herr, wenn die stolzen Feinde toben» из Рождественской оратории Баха, где мелодия строится на характерном ритмическом мотиве (восьмая с точкой – шестнадцатая – четверть). Этот мотив в музыке Баха является выражением торжества и радости; в варьированном виде он использован и развит Франком, что придаёт его музыке дополнительный смысловой пласт. Кроме того, тема фуги обнаруживает интонационное

родство с темой гавота из Французской сюиты №5 G-dur Баха, что также может рассматриваться как скрытая цитата-аллюзия.

Необходимо упомянуть и исполнительскую историю цикла. Премьера оригинальной органной версии состоялась в декабре 1881 года в церкви Св. Леонарда в Фужере в исполнении автора. Позже Франк создал транскрипцию для фортепиано и фисгармонии (1873), которая с успехом исполнялась им самим и В. д'Энди. Впоследствии возникли фортепианные транскрипции И. Фридмана, Г. Бауэра, А. Ведерникова, что свидетельствует о непреходящей популярности сочинения и его востребованности в разных исполнительских средах. При сравнении органной версии и фортепианной транскрипции Г. Бауэра можно заметить, как пианистическая фактура стремится воспроизвести органную регистровку: разделение на три пласта (мелодия, фигурационный средний голос, бас) сохраняется, но в фортепианном варианте добавляются октавные удвоения и аккордовые дублировки для имитации органной мощи.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в цикле «Прелюдия, fuga и вариация» ор. 18 С. Франк предстает не как эпигон или стилизатор, а как глубокий и оригинальный интерпретатор баховского наследия. Он заимствует не внешние формы, а сами принципы музыкального мышления: симметрию как отражение божественной гармонии, числовую символику как способ сакрализации музыкального текста, риторические фигуры как носители устойчивых смыслов. Все эти элементы органично вплавлены в романтическую звуковую ткань с её песенным тематизмом, импровизационностью и тяготением к лирико-философскому высказыванию. Цикл ор. 18 является ярким образцом французского бахианства XIX века и подтверждает тезис Т. Бочковой о том, что «романтическое бахианство стало мостом между эпохами, сохранив и обновив традиции великого кантора» [2, с. 22].

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов в курсах истории зарубежной музыки, истории фортепианного и органного исполнительства, а также в исполнительской практике при работе над данным сочинением. Перспективным представляется дальнейшее изучение других органных и фортепианных циклов Франка (в частности, «Трех хоралов» и «Прелюдии, хорала и фуги») с точки зрения барочной символики и риторики, а также сравнительный анализ транскрипций его сочинений.

Список литературы

1. Бобина, Е. М. Стилиевые диалоги в хоралах Сезара Франка : дис. ... канд. иск. : 17.00.02 / Бобина Елена Михайловна; Магнитог. гос. консерватория им. М. И. Глинки. – Магнитогорск, 2019. – 181 с.
2. Бочкова, Т. Р. Немецкая органная музыка XIX века и традиции романтического бахианства : автореф. дис. ... канд. иск. : 17.00.02 / Бочкова, Татьяна Рудольфовна ; Нижегород. гос. консерватория им. М. И. Глинки. – М., 2000. – 22 с.
3. Домбраускене, Г. Н. Скрытая символика в «Трех хоралах для большого органа» Сезара Франка / Г.Н. Домбраускене // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. – 2022. – № 1. – С. 83–92.
4. Колягина, А. Е. Готфрид ван Свитен и Владимир Одоевский: у истоков бахианства / А. Е. Колягина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 9 (59). – Ч. I. – С. 95–98.
5. Рогожина, Н. А. Сезар Франк / Н. А. Рогожина. – М. : Сов. композитор, 1969. – 266 с.

Жилкина Валерия Геннадиевна,
студентка 5 курса,
специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства,
специализация Фортепиано,
Академия Матусовского
valerialion@mail.ru

**ФОРТЕПИАННЫЙ ЦИКЛ С. М. СЛОНИМСКОГО «24 ПРЕЛЮДИИ И ФУГИ»:
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕЛЮДИИ И ФУГИ d-moll)**

Начало XX века стало периодом кардинальных перемен в отечественной музыкальной культуре. Формирование новых школ и направлений, а также интенсивное влияние западноевропейских тенденций привели к существенному обновлению средств музыкальной выразительности. Одним из наиболее ярких воплощений новаторства в этот период стал полифонический путь композитора С. М. Слонимского. Его творчество, представляющее собой уникальное переплетение стилистических приемов различных эпох, привлекло внимание множество исследователей. Так Л. Райкова, рассматривая в своей научно-исследовательской работе особенности тематизма фуг цикла С. М. Слонимского «24 прелюдии и фуги», отмечает: «В своих произведениях композитор мастерски сочетает лучшие традиции как русской, так и западноевропейской музыки». [2, с. 15]. Также интерес к творчеству композитора отмечен в трудах Т. Овсянниковой, И. Стародубцева, Р. Слонимской, Цзы Ин Линь, Ф. Гершковича, М. Рыцарева, И. Умнова, Т. Зайцева, А. Климовицкого.

Живя во время резких исторических перемен, композитор смело экспериментировал с разными художественными направлениями. Одним из ключевых проявлений стилистического синтеза в творчестве Слонимского стал барочно-полифонический принцип, где fuga стала занимать особое место. Как выдающийся пианист, композитор нашел в фуге идеальную среду для реализации своих идей в области музыкальной формы и полифонического языка. Наиболее ярко он воплощён в цикле «24 прелюдии и фуги», который был создан 1994 году. Сам композитор подчеркивал связь этого произведения с эстетикой барокко как одну из важных ипостасей своего творчества.

Этот цикл стал концентрированным воплощением полифонического мастерства Слонимского. Произведение посвящено памяти А. Н. Должанского — выдающегося исследователя полифонического стиля Д. Д. Шостаковича. Цикл состоит из 24 произведений, чередующихся прелюдий и фуг, и построен по принципу восходящего хроматизма с чередованием мажорных и минорных тональностей. Художественный замысел произведения заключается в сочетании барочной традиции с индивидуальными находками композитора, что создаёт уникальный полифонический язык. В фортепианном цикле «24 прелюдии и фуги» С. Слонимский демонстрирует тонкое взаимодействие современной ладово-гармонической системы с эстетикой барочной музыки. Композитор выстраивает цикл по принципу восходящего хроматизма — от C-dur до h-moll, последовательно чередуя мажорные и минорные тональности. Эта структура не только задаёт строгий драматургический каркас, но и подчёркивает преемственность по отношению к барочным традициям. Центральным ориентиром для Слонимского выступает первый том «Хорошо темперированного клавира» И. С. Баха. Диалог с баховским наследием особенно заметен в тематических решениях фуг.

Особого внимания заслуживает интонационное единство между прелюдиями и фугами. Например, в прелюдии C-dur, открывающей цикл, композитор использует аккордовую фактуру, которая сопровождает простую, светлую мелодию. В этой мелодии спрятан основной мотив последующей фуги — приём, требующий от слушателя и исполнителя внимательного прочтения полифонической ткани. Одним из ключевых новаторских достижений Слонимского стала сложная метроритмическая организация цикла.

Композитор сознательно выходит за рамки стандартных метрических схем: применяет необычные размеры (7/8 в двойной фуге A-dur и фуге D-dur; 5/4 в прелюдии f-moll, фуге fis-moll и фуге b-moll; 7/4 в прелюдии G-dur); вводит переменный метр (5/8, 6/8) – например, в фуге e-moll; в отдельных случаях (прелюдии as-moll и B-dur) вовсе отказывается от явного метроритмического обозначения.

Шестой номер цикла – прелюдия и фуга d-moll – наглядно демонстрирует мастерство Слонимского в синтезе барочных и современных приемов. Композитор выстраивает многогранный художественный образ, явно отсылающий слушателя к сарабанде Генделя из сюиты d-moll. Сходство прослеживается на разных уровнях музыкального языка: от жанровой основы и мелодико-интонационных очертаний до взаимодополнения мелодии и баса, логики гармонического развития и особого фактурного решения, которое позволяет раскрыть оркестровую природу фортепиано. Выразительность образа усиливается благодаря продуманной игре регистров. В начале темы композитор задействует нижний регистр, благодаря чему звучание приобретает благородный органнй оттенок.

В свободно-вариативной фактуре органично соединяются два типа изложения – хоральное и арпеджированное. Такое сочетание создает выразительный контраст: мерная, аккордовая основательность хора соседствует с текучей, развернутой во времени пластикой арпеджио. Развитие материала достигает вершины в последней вариации, где выстраивается яркая кульминация. Она приводит к мощному звуковому монолиту: два аккордовых пласта сливаются в едином звучании на динамике *fff con forza*. Этот насыщенный, плотный аккордовый массив торжественно разрешается в тонику D-dur – прием, отсылающий к баховской традиции. Монументальное аккордовое построение подготавливает внезапное появление темы фуги аттасса. Этот резкий переход усиливает эффект неожиданности и подчеркивает контраст между вариационной частью и началом фуги.

Фуга двойная, трехголосная. Ее особенность – яркий контраст двух тем, который проявляется и в жанре, и в строении формы. Каждая тема имеет собственную экспозицию, а затем обе развиваются совместно в свободной части. При этом обе темы лаконичны – каждая занимает ровно четыре такта. По характеру она напоминает жигу – в ней чувствуется танцевальность благодаря пунктирным ритмам и затактому квартовому скачку в начале. Мелодия строится на звуках натурального минора. В экспозиции тема звучит в трех голосах: сопрано, альт и бас, что подчеркивает ее диатоническую «танцевальную» природу. В исследовании «Стилевые особенности прелюдии и фуги ре минор С. Слонимского» Цзы Ин Линь и Р. Н. Слонимская указывают на то, что проведение второй темы «квази-серии» ассимилирует шёнберговскую традицию [3, с. 178]. Ее введение построено иначе: голоса вступают в другом порядке (бас, альт, сопрано), а мелодическая линия отличается хроматической поступенностью. Такое противопоставление создает четкую драматургическую симметрию: диатоническая, живая первая тема контрастирует со второй, более строгой и хроматической. По мнению Т. Мюллера, «именно в раздельной – последовательной экспозиции тем заключается большой художественный смысл. И образный контраст, если он минимален, может быть усилен различными средствами» [1, с. 263]

Во второй экспозиции первая тема предстаёт в басу в сокращенном виде, а в верхних голосах развиваются свободные противосложения. Далее тема проходит через ряд преобразований – обращение, инверсии с ритмическими вариациями, каноническую секвенцию. Во второй свободной части происходит синтез двух тем – диатонической (первой) и хроматической (второй). Их взаимодействие строится на: вертикальном соединении (альт ведет первую тему, бас и сопрано – стретту второй); волнообразном развитии (двухголосная стретта первой темы, кульминационная реприза с проведением обеих тем); трехголосном контрапункте (вторая кульминационная волна с октавным дублированием второй темы в басу и противопоставлением первой в сопрано). В заключении на органном пункте тоники проводится

противосложение на основе последнего элемента первой темы, после чего музыка динамично раскрывается к завершающему кадансу на *ff*.

Таким образом, можно отметить, что полифонические циклы в творчестве композиторов XX века сохраняют свою актуальность благодаря глубинной потребности в обновлении музыкального языка при сохранении связи с классическими традициями. Композиторы обращаются к этой форме, как к идеальному средству для синтеза различных стилистических направлений и поиска выразительных средств. В дальнейшем было бы интересно исследовать исполнительские аспекты этого цикла, например, реализацию сложной метроритмической организации, контрастные тематические элементы в многоголосии, формирование динамического и артикуляционного плана в условиях многоголосия, проблемы педализации при сохранении прозрачности фактуры.

Список литературы

1. Мюллер, Т. Ф. Гармония : учебник для исполнит. фак. муз. вузов. 2-е изд. / Т. Ф. Мюллер. – М. : Музыка, 1981. – 295 с.
2. Райкова, Л. С. Особенности тематизма фуг цикла С. Слонимского «24 прелюдии и фуги» [Электронный ресурс] // Знание : образовательный портал. – 2023. – URL: <https://znanio.ru/media/osobennosti-tematizma-fug-tsikla-s-slonimskogo-24-prelyudii-i-fugi-2844422> (дата обращения: 17.02.2026).
3. Слонимская, Р. Н. Цы Ин Линь. Стилиевые особенности прелюдии и фуги ре минор С. Слонимского / Р. Н. Слонимская, Цы Ин Линь // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2015. – № 1 (36). – С. 176–182.

Калмыкова Екатерина Сергеевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Музыкальная педагогика,

теория и практика вокального исполнительства,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

caterina.kalmykova.2015@mail.ru

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Главной задачей современного высшего музыкально-педагогического образования является подготовка профессионально компетентных учителей музыки, способных к самоанализу, самопознанию, непрерывному самосовершенствованию, качественному выполнению профессиональных задач в общеобразовательных учреждениях и системе дополнительного образования. Ключевым средством выполнения данной задачи являются профессиональные дисциплины, усвоение содержания которых обеспечивает музыкально-теоретическую, методико-практическую, музыкально-исполнительскую подготовку студенческой молодежи, а также развитие их личностного потенциала. Очевидно, что специфика музыкально-образовательной деятельности требует от будущих учителей музыки высокого уровня инструментального, вокального и дирижерско-хорового исполнительского мастерства.

Следовательно, неотъемлемой составляющей процесса формирования исполнительской компетентности будущих учителей музыки является музыкально-исполнительская подготовка, которая осуществляется на занятиях по музыкально-исполнительским дисциплинам.

В современных научно-педагогических исследованиях освещены разные подходы к пониманию сущности и содержания исполнительской компетентности учителей музыки. Проблеме формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих учителей музыки посвящены труды О. Ю. Козинской, Н. В. Васильевой., М. А. Лашкул. Исследователь И. В. Арановская изучает основные категории и понятия профессионального развития педагога-музыканта. В ее учебном пособии представлена технологическая модель процесса профессионального развития будущего педагога-музыканта, обоснована роль художественной интерпретации в данном процессе [2, с. 43–63]. Развитию музыкально-исполнительских навыков будущего учителя музыки в системе педагогического образования посвящена работа Л. С. Сухиташвили [4].

Однако, несмотря на ряд представленных работ, недостаточно изученной остается проблема формирования исполнительской компетентности будущих учителей музыки в процессе целостного усвоения ими теоретического и практического содержания музыкально-исполнительских навыков. Актуальным остается поиск путей усовершенствования инструментальной, вокальной и дирижерско-хоровой исполнительской подготовки будущих учителей музыки в системе высшего музыкально-педагогического образования.

Инструментальные музыкально-исполнительские дисциплины (основной музыкальный инструмент, дополнительный музыкальный инструмент, оркестровый класс) направлены на формирование и развитие у будущего учителя музыки навыков владения музыкальным инструментом, аккомпанирования, чтения незнакомых произведений с листа, игры в ансамбле, подбора школьного инструментального репертуара, владения методами и формами организации коллективного инструментального музицирования.

Вокальные музыкально-исполнительские дисциплины (постановка голоса, вокальный класс, вокальный ансамбль) направлены на развитие у будущего учителя музыки системы технических, исполнительских и педагогических знаний, умений и навыков в сфере вокального искусства, что обеспечивает способность творческой, художественно-интерпретационной и вокально-педагогической деятельности.

Ключевой целью дирижерско-хоровых дисциплин (хороведение, хоровое дирижирование, хоровой класс) является формирование у будущего учителя музыки комплекса знаний, навыков, опыта в сфере дирижерско-хорового исполнительства; развитие общепрофессиональных и профессиональных дирижерско-хоровых компетенций.

Исполнительская компетентность – интегральное новообразование, рожденное самой природой музыкальной педагогики, ведь невозможно себе представить, стандартизированного учителя музыки, только рассказывающего ученикам о художественных явлениях и не способного исполнить музыкальное произведение. Следует отметить, что профессиональное становление будущего учителя музыки невозможно без осуществления музыкально-исполнительской подготовки, направленной на усвоение теоретического и практического содержания инструментальных, вокальных и дирижерско-хоровых навыков.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2013. – 432 с. – ISBN 978-5-7042-2430-3. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/26946.html> (дата обращения: 02.02.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей
2. Арановская, И. В. Профессиональное развитие педагога-музыканта в условиях музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / И. В. Арановская, Г. Г. Сибирякова. – М. : Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 101 с. – ISBN 978-5-4497-1840-2. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL:

<https://www.iprbookshop.ru/125037.html> (дата обращения: 02.02.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

3. Козинская, О. Ю. Теоретические и практико-ориентированные подходы к методике преподавания предмета «Музыка» : монография / О. Ю. Козинская, Л. Н. Мещанова. – М. : Ай Пи Ар Медиа, 2025. – 437 с. – ISBN 978-5-4497-4959-8. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/157898.html> (дата обращения: 02.02.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

4. Сухиташвили, Л. С. Развитие музыкально-исполнительских навыков будущего учителя музыки в системе педагогического образования : учебное пособие / Л. С. Сухиташвили ; под редакцией А. Ф. Григорьева. – Ставрополь : Ставролит, 2019. – 96 с. – ISBN 978-5-907161-32-0. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/117445.html> (дата обращения: 02.02.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

Калугина Инна Юрьевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,

программа магистратуры «Музыкальная педагогика, теория
и практика вокального исполнительства»

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

s3804@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность проблемы развития творческих способностей подростков в различных видах музыкальной деятельности обусловлена современными тенденциями гуманизации и индивидуализации образования, а также необходимостью подготовки личности, способной к самостоятельному мышлению, инициативе и творческому самовыражению. В условиях стремительного развития информационного общества и цифровой культуры возрастает роль искусства, в частности музыки, как средства формирования креативного потенциала обучающихся и их эмоционально-ценностной сферы. Современные образовательные стандарты ориентируют педагогов на развитие универсальных учебных действий, среди которых особое место занимает творческая активность личности.

Подростковый возраст представляет собой важный этап в развитии творческих способностей, так как именно в этот период происходит интенсивное формирование самосознания, рефлексии, критического мышления, а также стремления к самовыражению и самореализации. Характерной особенностью подростков является повышенная эмоциональность, чувствительность к искусству и стремление к поиску собственного «Я», что создает благоприятные условия для развития творческих способностей средствами музыкальной деятельности.

Творческие способности подростков в теоретическом аспекте рассматриваются как интегративное качество личности, включающее совокупность когнитивных, эмоционально-ценностных и мотивационно-деятельностных характеристик, обеспечивающих способность к созданию нового, оригинального продукта в процессе музыкальной деятельности, а также к индивидуальной интерпретации художественных образов.

Теоретические основы исследования творческих способностей заложены в трудах Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Д. Б. Богоявленской, В. В. Давыдова, А. Маслоу, К. Роджерса и др. В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского подчеркивается, что

творчество развивается в деятельности и опосредовано социальным взаимодействием, что делает образовательную среду ключевым фактором развития творческого потенциала личности [1]. Б. М. Теплов акцентировал внимание на специфике музыкальных способностей как основе творческой деятельности в области музыки [3], а Д. Б. Богоявленская рассматривала творчество как проявление интеллектуальной активности личности, выходящей за пределы заданной ситуации [2].

Структура творческих способностей подростков включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и мотивационно-деятельностный.

Когнитивный компонент связан с развитием музыкального мышления, освоением теоретических знаний о музыке, пониманием ее выразительных средств и закономерностей. Он включает способности к анализу, сравнению, обобщению и интерпретации музыкальных произведений. Теоретически данный компонент формируется через такие виды музыкальной деятельности, как слушание музыки, анализ произведений, изучение музыкальной грамоты, а также через осмысление музыкальных форм и жанров.

Эмоционально-ценностный компонент отражает способность подростка к глубокому переживанию музыкальных образов, формированию эстетических чувств и личностного отношения к искусству. Музыка как эмоционально насыщенный вид искусства способствует развитию эмпатии, воображения и ассоциативного мышления. В теоретическом плане данный компонент связан с формированием художественного вкуса и ценностных ориентаций личности.

Мотивационно-деятельностный компонент характеризуется наличием устойчивого интереса к музыкальной деятельности, потребностью в творческом самовыражении и готовностью к активному участию в различных видах творчества. Он определяет уровень включенности подростка в музыкальную деятельность и стремление к достижению творческих результатов.

Развитие творческих способностей подростков осуществляется в процессе реализации различных видов музыкальной деятельности, каждая из которых обладает специфическим потенциалом.

Исполнительская деятельность (вокальная, инструментальная, ансамблевая) играет важную роль в развитии творческих способностей. В процессе исполнения подросток осваивает навыки художественной интерпретации, учится передавать эмоционально-образное содержание произведения, развивает артистизм и сценическую культуру. Творческий характер исполнительской деятельности проявляется в индивидуализации исполнения, выборе выразительных средств, нюансировке, темповых и динамических решениях.

Слушательская деятельность является основой музыкального образования и предполагает активное, осмысленное восприятие музыкальных произведений. Она включает анализ структуры произведения, выявление его художественного образа, сравнение различных интерпретаций. В теоретическом аспекте слушательская деятельность способствует развитию музыкального мышления, воображения и способности к рефлексии.

Импровизационная деятельность представляет собой важнейшее средство развития креативности, так как предполагает создание музыкального материала в момент исполнения. Импровизация развивает гибкость мышления, интуицию, способность к спонтанному принятию решений, а также уверенность в собственных творческих возможностях.

Композиционная деятельность (сочинение мелодий, создание аранжировок, работа с цифровыми музыкальными программами) позволяет подросткам реализовать собственные творческие идеи. В современных условиях особое значение приобретает использование цифровых технологий (музыкальные редакторы), что расширяет возможности для творческой самореализации и делает процесс создания музыки более доступным.

Отдельного внимания заслуживает интеграция музыкальной деятельности с другими видами искусства – литературой, театром, хореографией, изобразительным искусством.

Междисциплинарный подход способствует развитию ассоциативного мышления, образности и целостного восприятия художественной культуры. Например, создание музыкально-литературных композиций, инсценировка музыкальных произведений или визуализация музыки через рисунок усиливают творческую активность подростков.

Теоретический анализ проблемы позволяет выделить ряд педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие творческих способностей подростков:

- создание творчески насыщенной образовательной среды;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- обеспечение разнообразия видов музыкальной деятельности;
- стимулирование самостоятельности и инициативы подростков;
- использование современных образовательных и цифровых технологий;
- поддержка положительной мотивации к творческой деятельности.

Кроме того, важным аспектом является личностно-ориентированный подход, предполагающий признание уникальности каждого обучающегося, создание условий для раскрытия его индивидуального творческого потенциала.

Таким образом, развитие творческих способностей подростков в различных видах музыкальной деятельности представляет собой многогранный процесс, включающий взаимодействие когнитивных, эмоционально-ценностных и мотивационно-деятельностных компонентов личности. Музыкальная деятельность, обладая широкими возможностями воздействия на личность, выступает эффективным средством формирования творческого потенциала подростков.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой теоретических моделей развития творческих способностей подростков в условиях цифровой образовательной среды, а также с поиском эффективных методов диагностики уровня их творческого развития в музыкальной деятельности.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.

Кириленко Богдан Станиславович

магистрант 1 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальная педагогика,
теория и практика вокального исполнительства,
ФГБОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
b-kirilenko@mail.ru

ВОКАЛЬНАЯ ШКОЛА МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ГЛИНКИ: ОТ КОМПОЗИТОРСКОЙ ЭСТЕТИКИ К ПЕВЧЕСКОЙ МЕТОДИКЕ

Михаил Иванович Глинка (1804–1857 гг.), признанный основателем русской классической музыки, внес фундаментальный вклад в развитие вокальной педагогики. Отметим, что его методология интегрировала традиции итальянского бельканто с

особенностями русской музыкальной культуры, акцентируя научный анализ вокального аппарата и индивидуализацию исполнительского процесса [9].

Вопросами становления и формирования певческой методики на основе вокальной школы М. И. Глинки занимались такие ученые как Д. Б. Бертельс. [1], Н. А. Вельский [2], В. Н. Кудрявцева-Лемешева [4], М. Э. Шток [10] и др. В их работах подчеркивается, что развитие навыков вокального исполнительства играет ключевую роль в формировании певческих навыков, а также в совершенствовании личностных качеств как детей, так и взрослых.

Прежде всего, укажем, что вокальная школа М.И. Глинки (1840–1850-е гг.) опиралась на русскую академическую традицию XVIII в. (Д. С. Бортнянский [3, с. 28], Г. А. Рау [6, с. 80–81] и итальянское бельканто, освоенное М. И. Глинкой в период поездок в Италию и Берлин (1830–1833 гг.). В отличие от привилегированных консерваторских школ, так называемая глинковская система не обладала формальной структурой; ее доктрина транслировалась посредством индивидуальных уроков, эпистолярного наследия и мемуаров, в частности «Записок» [9, с. 56–59]. Полная зрелость школа обрела в конце XIX в. – начале XX в. через посредников [1, с. 21], [7, с. 67], а в середине XX в. интегрировалась в программы советских музыкальных консерваторий.

Опираясь на исследования вышеуказанных авторов, отметим, что фундаментальные цели глинковской школы заключались в формировании здорового, пластичного голоса, обеспечивающего точную артикуляцию русской речи и интонации; синтезе технической дисциплины и художественной выразительности; установлении профессиональных стандартов без форсирования. Центральным принципом выступал индивидуализированный подход, предполагающий подбор вокальных упражнений с учетом тембральных характеристик, диапазона и психофизиологических параметров исполнителя. М. И. Глинка продвигал анатомо-физиологический анализ голосового аппарата (голосовые связки, резонаторы, диафрагма), рациональную дыхательную технику и систематические занятия (1–2 часа ежедневно). Эти положения зафиксированы в «Упражнениях для голоса» и компиляциях ученических свидетельств, подчеркивающих отказ от мышечного напряжения в пользу легато и естественного vibrato.

Целесообразно отметить, что методика М.И. Глинки характеризовалась строгой системностью и научной обоснованностью [3, с. 14–53]. Уроки иницировались дыхательной гимнастикой (глубокий диафрагмальный вдох с контролируемым выдохом), переходили к гаммам на открытые гласные (а–о–у) для унисона голосовых связок и резонаторов. Последующие этапы включали вокализы на слоговые сочетания (та–те–ти) и фрагменты романсов или арий М.И. Глинки, направленные на развитие артикуляционной точности и словесно-музыкальной целостности [3, с. 41]. Приведем конкретный пример: в арии Людмилы из «Руслана и Людмилы» акцентировалось портамента и колоратура без фонаторного давления, с расширением диапазона за счет головного резонатора. Школа М.И. Глинки культивировала импровизацию на народно-музыкальные мотивы и эмоциональную аутентичность, синтезируя протяжные русские фразы с итальянской виртуозностью.

В дальнейшем, идеи вокальной школы детерминировали развитие Московской [1; 7] и Ленинградской [10, с. 11–15] музыкальных школ. В советский период (1930–1950-е гг.) упражнения этого удивительного русского композитора и педагога применялись для подготовки партий в его операх, где воспитанники демонстрировали синтез мощи и легкости [6, с. 45–48; 5, с. 49–50]. К середине XX в. школа институционализировалась в консерваторских программах, способствуя феномену «золотого века» русского бельканто. Архивные источники и мемуары [6; 9] подтверждают непрерывность педагогической традиции.

Исходя из вышеизложенного и опираясь на ключевые положения изученных исследователей, отметим, что вокальная школа М. И. Глинки опиралась на следующие фундаментальные идеи: искусство «чистового» вокала – достижение фонаторной чистоты и

естественности тембра без искусственной окраски; техническое мастерство, которое выражалось в систематическом развитии голосовой гибкости, диапазона и контроля над регистровыми переходами; интерпретационная и актерская компетентность, включающая в себя глубокое осмысление музыкально-драматургического содержания с эмоциональной передачей через вокальное исполнение; голосовое здоровье, отражающее профилактику патологий голосовых связок с учетом индивидуальных физиологических параметров; внутренняя энергетика и сценическая выразительность, которая представляла собою культивирование эмоциональной глубины и харизматической коммуникации.

Вокальная школа М.И. Глинки преследовала три стратегические цели, которые остаются актуальными и востребованными на сегодняшний день. Среди них отметим:

- формирование профессиональных вокалистов, компетентных в сценическом исполнении различных жанров и стилей;
- сохранение и эволюция русской вокальной традиции, интегрирующей классические методы с национальными интонационными особенностями;
- обучение принципам устойчивой вокальной карьеры с акцентом на гигиену голоса и профилактику профессиональных заболеваний.

Таким образом, школа М. И. Глинки акцентировала не только технические аспекты, но и внутреннюю энергетiku исполнителя, продвигая психологическую подготовку и сценическую коммуникацию для аутентичной передачи эмоциональной семантики. Система индивидуализированных занятий фокусировалась на уникальных тембрально-диапазонных характеристиках ученика, включая вокальные разминочные комплексы и техники релаксации, сохраняющие актуальность в современной педагогике.

В контексте современных технологий и глобализации эти принципы остаются релевантными для гармоничного развития вокальных ресурсов и сценического мастерства. Педагогические учреждения продолжают применять системный подход к голосовому развитию, гигиене голосового аппарата, драматургическому анализу и харизматической выразительности, обеспечивая аутентичность русской вокальной традиции.

Для систематического освоения методики М. И. Глинки рекомендуется следующий алгоритм действий:

- разминка (10 мин): рекомендуются дыхательные циклы (вдох 4 сек., пауза 4 сек., выдох 8 сек.); гаммы на «о» от до-диез первой октавы для унисона связок;
- основные упражнения: предлагаются вокализмы на тексты А. С. Пушкина (например, фрагменты романсов), арии М. И. Глинки с метрономом (60–80 уд. / мин.) для легато и интонации;
- контроль качества: прослушивание аудиозаписи для анализа тембра с целью исключения крика в пользу равномерного резонанса;
- режим занятий: 45–60 минут ежедневно; ожидаемый прогресс через 2–3 месяца, что обеспечит стойкость голоса и расширение диапазона на 0,5 октавы.

Предложенный нами алгоритм систематического освоения методики развития голоса (по М.Глинке) представляет собой эффективный подход к вокальной педагогике. Он гармонично сочетает дыхательную подготовку, технические упражнения и самоконтроль, что позволяет избежать форсирования и сохранить здоровье голоса. Эти упражнения, на наш взгляд, обеспечивают гармоничное развитие без форсирования, сохраняя голосовое здоровье обучающегося. Такой метод идеально вписывается в традиции русской вокальной школы, подчеркивая индивидуальный подход и осмысленное пение. Школа Глинки оказала детерминирующее воздействие на русскую вокальную педагогику, найдя продолжение в трудах Н. А. Вельского [2], А. П. Новиковой [6] и других последователей.

Список литературы

1. Бертельс, Д. Б. Вокальные принципы М. И. Глинки в русской певческой традиции / Д. Б. Бертельс. // Вопросы вокальной педагогики. – 2015. – Вып. 3. – С. 45–56.
2. Вельский, Н. А. Методика вокального воспитания / Н.А. Вельский. – М.: Гос. изд-во, 2019. – 210 с.
3. Глинка, М. И. Записки / под ред. Л. И. Шестаковой / М.И. Глинка. – СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1870. – 156 с.
4. Кудрявцева-Лемешева, В. Н. О работе С. Я. Лемешева над словом в пении / В. Н. Кудрявцева-Лемешева // Вопросы вокальной педагогики. – 1998. – Вып. 7. – С. 112–120.
5. Мельников, И. П. Воспоминания о М. И. Глинке / И. П. Мельников // Русская музыкальная газета. – 2016. – № 12. – С. 145–152.
6. Новикова, О. В. Пентатоника в песенной традиции бурят: монография / О. В. Новикова. – Новосибирск: НГК им. М. И. Глинки, 2019. – 180 с.
7. Поздняев, К. Я. Русская вокальная школа: исторический очерк / К. Я. Поздняев. – М.: МГК им. П. И. Чайковского, 2011. – 120 с.
8. Шаляпин, Ф. И. Маска и душа: Моя жизнь / Ф. И. Шаляпин. – М.: Госиздат, 2009. – 284 с.
9. Шестакова, Л. И. М. И. Глинка: Биографический очерк / Л. И. Шестакова. – СПб.: Тип. Стасюлевича, 2011. – 104 с.
10. Шток, М. Э. Основы вокальной педагогики / М. Э. Шток. – Л. : Музгиз, 2023. – 248 с.

Климова Светлана Викторовна

магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальная педагогика,
теория и практика вокального исполнительства,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**ВЛИЯНИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Современная парадигма высшего педагогического образования сосредотачивает профессиональную подготовку будущих учителей музыки на формировании у выпускников ключевых компетенций. Для учителя музыки особое значение имеет способность передавать, распространять культурные смыслы и выстраивать продуктивное сотворческое эмоционально-эстетическое взаимодействие с обучающимися. В этой связи его художественно-коммуникативная компетентность определяется исследователями как системообразующий элемент профессионализма учителя музыки, педагога-музыканта. Одной из важных составляющих общего процесса расширения творческой межкультурной коммуникации является широкое распространение вокально-хорового фестивально-конкурсного движения в современном искусстве.

Актуальность избранной нами темы исследования обусловлена рядом объективных противоречий, выдвигаемых современными педагогами-исследователями М. В. Еромой (2024 г.), И. А. Лизанец (2015 г.), С. В. Марчук (2025 г.), Л. Р. Сайтовой (2012 г.), Т. С. Тюменевой (2015 г.) и другими в диссертационных исследованиях: между потребностью образовательной практики в высококвалифицированных педагогах, владеющих методами художественного диалога, – и недостаточной теоретико-методологической разработанностью

понятия «художественно-коммуникативная компетентность» в музыкально-педагогической науке; между высоким воспитательным и развивающим потенциалом вокально-хоровой фестивально-конкурсной деятельности – и фрагментарным, эпизодическим ее использованием в системе вузовской подготовки как средства личностно-коммуникативного развития; между необходимостью целенаправленного формирования художественно-коммуникативной компетентности – и отсутствием научно обоснованных педагогических условий, методик и критериев оценки данного процесса в условиях внеаудиторной творческой деятельности.

Цель работы определить теоретические основания, детерминирующие эффективное формирование художественно-коммуникативной компетентности будущего учителя музыки средствами вокально-хоровой фестивально-конкурсной деятельности.

Методологическую основу нашего исследования составляет ряд подходов: компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический. Используемый нами комплекс методов включает: теоретический анализ литературы, обобщение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что категория компетентности в педагогике искусства рассматривается в трудах Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Б.М. Целковникова. Проблемы профессионального общения педагога-музыканта освещаются в работах А. П. Ершовой, В. И. Петрушина, Г. М. Цыпина. Однако в существующих исследованиях чаще изучаются либо собственно коммуникативные, либо узкопрофессиональные (исполнительские, дирижерско-хоровые) компетенции. Интегративный характер деятельности учителя музыки, объединяющий педагогическое общение и художественную интерпретацию, остается недостаточно изученным. Кроме того, потенциал фестивально-конкурсной деятельности как системного педагогического средства формирования художественно-коммуникативной компетентности ранее не рассматривался в качестве предмета специального научного исследования.

На основе проведенного анализа мы рассматриваем художественно-коммуникативную компетентность будущего учителя музыки как интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее способность и готовность педагога: эффективно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса посредством искусства; использовать художественные образы и выразительные средства музыки как инструмент воспитания, развития и творческого диалога; результативно транслировать ценностно-смысловое содержание музыкального произведения через собственное исполнение и педагогическую интерпретацию.

В структуре художественно-коммуникативной компетентности нами выделены три взаимосвязанных компонента: 1) мотивационно-ценностный как осознание значимости художественной коммуникации в профессии, потребность в творческом самовыражении и эмпатийном общении через музыку; 2) когнитивный как совокупность знаний о природе художественного образа, законах восприятия музыки, психологии общения, вербальных и невербальных средствах передачи смысла; 3) деятельностно-поведенческий как владение вокально-хоровыми и дирижерско-исполнительскими навыками, артистизмом, умение устанавливать эмоциональный контакт с аудиторией и коллегами по творческому коллективу, рефлексия коммуникативных действий.

Одним из наиболее действенных и результативных средств профессиональной подготовки компетентного, высококвалифицированного, всесторонне образованного учителя музыки может стать его активное участие в вокально-хоровой фестивально-конкурсной деятельности в качестве исполнителя и руководителя творческого коллектива.

Исследователи считают, что участие в фестивалях и конкурсах влияет на положительную социализацию подрастающего поколения, т. к. формируются культурные способы проведения ими досуга, представляются возможности демонстрации достижений сверстникам и социально значимым взрослым, проявляются профориентационные мотивы

деятельности. Актуализация собственного социального опыта происходит в непосредственном общении педагогов и обучающихся в процессе участия в форумах и конкурсах художественной направленности, в том числе вокально-хоровых, фестивалях искусств, неделях искусств, творческих марафонах, художественных событиях. В процессе взаимодействия в сотворческой среде развиваются мировоззрение, самосознание и самоопределение юношества, осмысливаются перспективы выбора профессии.

Е. И. Резникова определяет фестиваль искусств как крупное художественное событие, функционирующее по законам художественного коммуникационного зрелища, характерными устойчивыми признаками которого являются: синтетичность как взаимодействие различных видов искусства в едином художественном пространстве; нелокальность как взаимопроникновение различных культур и регионов; социальная ориентированность как осмысление актуальных проблем современного общества посредством языка искусства; присутствие зрителя/слушателя как важнейшего художественного компонента, осуществление кураторской стратегии как неотъемлемой части процесса реализации фестиваля [3].

По мнению исследователей, фестиваль необходимо рассматривать как социальный фактор межкультурного диалога, общественно значимое культурное мероприятие, общение в рамках которого базируется на принципах межкультурного обмена, межнационального, межличностного диалога. Фестиваль является стимулом интеллектуального и культурного развития молодежи. О. Б. Дрепина отмечает, что фестиваль-конкурс всегда является мощным средством сохранения культурной идентичности, дающей возможность его участникам, коллективам исполнителей заявить о своем творческом потенциале, художественной одаренности, продемонстрировать свои достижения в том или ином виде искусства. Представляя собой яркую форму организации художественного творчества, фестиваль-конкурс несет в себе атмосферу праздника, порождающего положительные эмоции как у участников, так и у аудитории слушателей и зрителей [2, с. 39-40].

Фундаментом современной отечественной музыкальной культуры является хоровое пение, именно оно позволяет постигнуть духовно-нравственные идеалы, поэтому по праву считается национальным достоянием России. По утверждению О. И. Вагановой, художественное воздействие хоровой деятельности при его коллективном характере и широкой доступности имеет большое влияние на общество и приобщает людей к ценностям музыкальной культуры [1, с. 27].

Хоровой коллектив занимает особое место в теории воспитания личности. Общение с высоким искусством способно ориентировать молодежь на высокие художественные ценности, облагораживать душу, совершенствовать систему ценностных ориентаций. Хоровое искусство является зеркальным отражением исторических событий и настроений общества, в произведениях и жанрах которого прослеживаются этапы становления русской национальной культуры, а хоровая культура является средством морально-нравственного и духовно-эстетического воспитания личности, направленного на ценностно-смысловое постижение окружающей действительности и самого себя.

О. И. Ваганова определяет вокально-хоровую деятельность как инструмент, направленный на постижение закономерностей и развития музыкального искусства в его связях с жизнью, разнообразий форм его проявлений и бытования в окружающем мире, специфику воздействия на духовный мир школьников на основе проникновения в интонационно-временную природу музыки, её жанрово-стилистические особенности [1]. Развитие школьной хоровой деятельности является важным фактором сохранения традиций и становления обучающихся как высококультурных и всесторонне развитых личностей.

Освоение вокально-хоровой музыки органично связано с такой важной потребностью, как общение. Важнейшей основой формирования хорового коллектива является развитие мотивационного поля у каждого из участников и стимулирование их интереса к пению и музыкальному искусству в целом. Мотивация, интерес и потребности в освоении вокально-

хоровых умений и навыков в значительной степени зависят от дифференцированного и индивидуального подхода к каждому участнику. Мастерство учителя музыки как руководителя хорового коллектива, включающее профессиональное владение приемами управления процессом вокально-хорового исполнения, педагогический такт и коммуникабельность, является основой его деятельности.

Для диагностики уровня сформированности художественно-коммуникативной компетентности нами разработан комплекс критериев.

1. Критерий «Художественно-коммуникативная направленность» (мотивационно-ценностный компонент). Показателями выступают: устойчивость интереса к вокально-хоровой деятельности; выраженность потребности в передаче художественного смысла; ориентация на диалог с аудиторией.

2. Критерий «Художественно-коммуникативная осведомленность» (когнитивный компонент). Показателями здесь становятся: полнота и системность знаний о средствах музыкальной выразительности; понимание психологических механизмов восприятия музыки; знание и соблюдение правил этики сценического поведения.

3. Критерий «Художественно-коммуникативная умелость» (деятельностно-поведенческий компонент). Показателями являются: уровень вокально-хоровой техники; способность к созданию убедительной интерпретации; качество невербальной коммуникации (мика, пантомимика, дирижерский жест); продуктивность взаимодействия в творческом коллективе.

Выделены три уровня сформированности: высокий (творческо-продуктивный), средний (адаптивно-репродуктивный) и низкий (фрагментарно-исполнительский).

Разработанные критерии, показатели и уровни могут быть использованы учителями музыки, преподавателями дисциплин вокально-хорового цикла, руководителями творческих коллективов, организаторами воспитательной работы.

Для формирования художественно-коммуникативной компетентности учителю музыки просто необходима вокально-хоровая фестивально-конкурсная деятельность, которая характеризуется целым рядом особенностей: публичностью, состязательностью, актуализирующей потребность демонстрации технического мастерства, артистизма, эмоциональной убедительности; коллективной природой хорового исполнительства, требующей развитых навыков работы в коллективе, эмпатии, синхронизации стремлений всех участников; диалогичностью, проявляющейся в квадриаде «композитор – исполнитель – слушатель – жюри», модулирующей пролонгированную профессиональную коммуникацию «учитель – обучающийся – слушатель/зритель»; повышенной мотивацией, детерминированной фестивально-конкурсной атмосферой, дающей возможность творческой самореализации и широкого признания.

На сегодняшний день существует большое количество фестивалей, творческих конкурсов и научно-популярных мероприятий, центром которых выступает хоровая культура и хоровое творчество, такие как ХОРЭКСПО, Всероссийский хоровой фестиваль, Хоровой Чемпионат России, хоровые соборы (Волжский хоровой собор, хоровой собор в Ростове Великом), Фестиваль вокально-хорового искусства «Детство – это я и ты» (посвященный Году семьи России и 95-летию композитора Ю. М. Чичкова); V Международный вокально-хоровой конкурс «Войс-фест»; Детский вокально-хоровой конкурс (к 100-летию В. Е. Баснера (Московский открытый конкурс детских вокально-хоровых коллективов и солистов «С чего начинается Родина»); 11-й Всероссийский хоровой конкурс-фестиваль «Звонкие голоса», 12-й Всероссийский фестиваль-конкурс хорового искусства «Виват, хор!» 2026 года (включен в ежегодный План Департамента культуры г. Москвы) и многие другие. Список достойно пополняет ежегодно проводимый в нашем университете Межрегиональный вокально-хоровой фестиваль-конкурс «Созвучие юных сердец» (посвященный Году единства народов России).

Таким образом, формирование художественно-коммуникативной компетентности является необходимым условием качественной профессиональной подготовки учителя музыки. Вокально-хоровая фестивально-конкурсная деятельность обладает значительным, но недостаточно реализованным в массовой вузовской практике педагогическим потенциалом в части развития художественно-коммуникативной культуры педагога-музыканта. Эффективность этого процесса может быть обеспечена при условии реализации комплекса методов (мотивационных, когнитивных, тренинговых, проектных) в условиях специально организованной среды. Дальнейшие исследования целесообразно будет направить на изучение возможностей цифровой образовательной среды и дистанционных форматов фестивально-конкурсной деятельности в контексте формирования профессиональных компетенций учителя музыки.

Список литературы

1. Ваганова, О. И. Формирование технологической компетентности будущего педагога профессионального обучения в ходе учебной практики / О. И. Ваганова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 11 (ноябрь). – С. 24–33.
2. Дрепина, О. Б. Преемственность музыкального образования в практике фестивально-конкурсного движения / О. Б. Дрепина // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации: мат-лы IV Всерос. научной конф. Таганрогского ин-та им. А. П. Чехова филиала ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». – Таганрог, 28-29.09.2019 г. – Ростов н/Д.: Изд.-полигр. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – 436 с. – С. 37-43.
3. Резникова, Е. И. Фестиваль искусств как синтетическое художественное пространство: дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Резникова Екатерина Ильинична ; С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб, 2006. – 186 с.

Крутогуз Наталья Алексеевна,

магистрант 1 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальная педагогика,
теория и практика вокального исполнительства,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
nata.flute93yandex.ru@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Сущность развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки заключается в стимулировании проявления творческих способностей учащихся в различных видах музыкальной деятельности. Это направлено на развитие музыкально-образного видения мира, а также на формирование умения оперировать музыкально-слуховыми представлениями, знаниями и навыками, применять их в новых условиях.

Творческий процесс тренирует и развивает память, мышление, активность, наблюдательность, целеустремленность, логику, интуицию. Творчество связано с самостоятельными действиями, с умениями оперировать знаниями, навыками, применять их в новых видах практики [1].

Все творчески усвоенное школьниками становится прочным их достоянием; процесс познания приобретает развивающий характер, жизнь ребенка обогащается новыми чувствами.

Развитие творческих способностей младших школьников на уроках музыки осуществляется через использование разнообразных видов музыкальной деятельности, применение творческих заданий и создание условий для творческой активности учащихся. Цель – заложить основы творческих музыкальных способностей, практических умений и навыков в процессе исполнения и сочинения музыки (импровизации), движения под музыку и её пластического интонирования.

Творческие задания составляются с учетом всех видов деятельности, применяемых на уроке: оперирование музыкально-слуховыми представлениями лада, ритма, формы; использование средств музыкальной выразительности; развитие навыка самостоятельного переноса знаний из одной области в другую [2].

Для развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки используются, например:

– слушание музыки – развивает способности к активному восприятию музыки, умению вслушиваться и выделять особенности мелодии.

– пение – формирует певческие умения, необходимые для выразительного, эмоционального и осмысленного исполнения.

– игра на музыкальных инструментах – способствует проявлению и развитию музыкальных способностей ребёнка, обогащает художественный опыт младших школьников.

– музыкально-ритмические движения – изучение элементов музыкальной выразительности, которые наиболее естественно и логично могут быть отражены в движении.

– импровизация – фантазирование, основанное на индивидуальном творческом поиске ученика: интерпретация песни, музыкального отрывка [3].

Приведу некоторые примеры творческих заданий для младших школьников на уроках музыки:

– сочинение мелодии на заданный текст – загадки, потешки, стихи, скороговорки, колыбельные.

– графическое, цветное моделирование музыки.

– мимически, пластически создать образ героя данного музыкального произведения.

– создать литературный «перевод» с языка музыки на язык слов – например, предложить представить себе небольшие пьесы в виде страниц личного дневника, в котором человек делится своими душевными переживаниями, и создать литературную интерпретацию музыки.

– создание звуковых картин – «Утро в деревне», «В зимнем лесу», «Ярмарка».

– задание «Рисуем музыку» – учащимся во время прослушивания музыкального произведения предлагается сосредоточиться и попробовать увидеть музыку, что в ней изображено. Например, предложить нарисовать то, что ребёнок видит, когда слушает любимую музыку, выбрать музыкальный отрывок и представить, что это какое-либо состояние природы.

Творческие задания должны быть вариативными, содержать «эффект новизны», соответствовать возрастным особенностям младших школьников, основываться на принципе наглядности.

Существуют некоторые условия, способствующие эффективному развитию творческих способностей младших школьников на уроках музыки:

– создание проблемных ситуаций – например, предложение сравнивать несложные пьесы, сходные по ритмическим оборотам, ладовым интонациям, но контрастные по настроению.

– использование игровых методов – творческие задания можно предлагать в форме игр, выполнению заданий способствуют рассказанные правила и сюжетная подсказка.

– расширение самостоятельности – если вначале музыкальную игру ведёт учитель, то позже – сами учащиеся. Иногда они придумывают свои игры или «переводят» обычные игры в музыкальные.

– контрастное сопоставление музыкальных произведений – например, исполнение сочинений одного жанра (вальсы, марши) или контрастных произведений в пределах одного настроения (два веселых, два лирических).

Таким образом развитие творческих способностей ребенка средствами искусства, в частности, в условиях урока музыки, было и остаётся одной из насущных и актуальных проблем эстетического воспитания. Каждый педагог, стремясь обеспечить оптимальные условия для активного, эмоционально-окрашенного самовыражения обучающихся в музыке, обязательно внесёт элементы своего личного отношения к методике творческого развития ребёнка. При этом учитель должен руководствоваться тем, что воспитывающее воздействие музыки на ребенка происходит, главным образом, при условии «акта сотворчества», когда ученик не формально воспринимает и воспроизводит произведение, а импровизирует и «сочиняет», вносит что-то свое, «переиначивает», и по-своему, трансформирует.

Список литературы

1. Горбунова, К. М. Педагогические условия совершенствования руководства творческой деятельностью младших школьников / К. М. Горбунова. – М. : Темп. – 2021. – 123 с.
2. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. – М. : Академия развития, 2021. – 246 с.
3. Теплов, Б. М. Психология творческих способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 237 с.

Миненко Эвелина Сергеевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Музыкальная педагогика,

теория и практика вокального исполнительства»,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

your02problem@mail.ru

ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ ХОРОВОГО ТЕАТРА В ОТЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

На рубеже XX–XXI столетий в музыкальном искусстве возникла сложная ситуация – академические концерты стали терять свою слушательскую аудиторию. В этой связи возросла потребность исполнителей в живом общении со слушателем, взаимодействии с ним, вовлечении его в процесс творчества, соучастии в едином действе. Появилось желание сделать зрителя участником процесса, вызвать более непосредственную эмоциональную реакцию на исполнение. Все это активизировало поиск новых способов воздействия на современного зрителя, читателя, слушателя, привыкшего к разнообразным художественным соединениям, и привело к активному взаимодействию различных художественных форм. Углубление связей с другими видами искусства связано с необходимостью развития хорового искусства.

Применительно к хоровому театру, можно использовать понятия «театр переживания» и «театр представления», разработанные в театроведении в начале XX века и не утратившие актуальности. «План переживания» связан с лирической природой музыки, где доминирует эмоционально насыщенная интонация, передающая внутренние состояния и отношение к действительности. План представления связан с моторно-пластической стороной музыки, отражающей развитие действия. Хоровой театр синтезирует оба плана, выстраивая

драматургию на их гибком переключении, поскольку неотъемлемыми составляющими в нем выступают лирическое и эпическое начало.

Хоровой театр рождается в синтезе и содружестве композитора и исполнителя, как вид творческой деятельности, предполагающий сочинение, интерпретацию и исполнение. Создание хорового театра опирается на новаторское театрализованное мышление, на музыкально-режиссерский подход композитора и дирижера, и воплощается универсальными артистами-певцами, использующими богатый арсенал средств для раскрытия музыкального содержания [3].

В искусстве второй половины XX века инструментальный театр становится показательным примером развития музыкально-театрального творчества, предлагая новый взгляд на связь музыки и театра. Этот жанр, близкий к импровизационным формам, актуализирует проблему личности исполнителя, который сам становится «актером», и вытекающую из этого проблему жанра в контексте коммуникации.

Исполнитель, используя свой голос, вступает в диалог с инструментом, комментируя его звучание. Голоса исполнителя и инструмента предстают как отдельные персонажи, а сам исполнитель – как герой, обращающийся к публике. Такая модель формирует более сложную систему коммуникации «автор-исполнитель-слушатель», схожую с театральной. Кроме того, диалогичность, изначально присущая речи, лежит в основе драмы, обуславливая драматургическую структуру произведений и способствуя их сценическому воплощению [4, с. 10-28].

Театральность музыкальных жанров, проявившаяся во второй половине XX века, – уникальное явление, обусловленное активным взаимодействием музыки с различными способами освоения мира и новым театральным-режиссерским видением композиторов. Театральные подходы пронизывают музыку XX века, будь то произведения, предназначенные для сцены, или концертные формы «абсолютной» музыки, обогащая ее сценичностью, действенностью и событийностью [1].

Режиссерское творчество оказало существенное влияние на формирование нового музыкально-театрального мышления. Его синтетический характер, основанный на целостном восприятии, стал отличительной чертой композиторской и исполнительской деятельности второй половины XX – начала XXI веков. Режиссерский подход предполагает особое художественное осмысление мира и его отражение, воплощаясь в системе индивидуально трактуемых принципов в различных жанрах и стилях.

В 70-90-е годы XX века театральность как стилевое качество проникает в сферу хоровой музыки, расширяя ее образные и содержательные возможности, что приводит к появлению хорового театра в его многообразии жанровых форм.

Хоровой театр – новый этап в развитии хорового искусства, представляющий собой распространение тех же принципов, но обладающий своими отличительными чертами, изменил представления о хоровом исполнительстве. Жанры хоровой музыки, благодаря связи со словом, открыты для взаимодействия с немusикальными сферами, для интеграции литературных и театральных элементов. Для этого требуются новаторские формы и жанры, трактовка которых определяется замыслом и индивидуальностью автора. Это открывает простор для множества решений, приводя к созданию самобытных художественных явлений [2].

Сегодня хоровой театр находится на стадии становления, а его представители активно ищут новые идеи и формы воплощения. Этот жанр ставит перед композиторами и исполнителями новые, комплексные задачи.

Список литературы

1. Киреева, Н. Ю. Хоровая театрализация: коммуникативные аспекты [Электронный ресурс]: авто-реф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Киреева Наталья Юрьевна; Саратов.

гос. консерватория им. Л. В. Собинова. – Саратов, 2010. – URL: <http://cheloveknauka.com/horovaya-teatralizatsiya> (дата обращения: 20.01.2026).

2. Овчинникова, Т. К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Овчинникова Татьяна Константиновна ; Рост. гос. консерватория им. С. В. Рахманинова. – Ростов н/Д., 2009. – URL: <http://www.dslib.net/muz-iskusstvo/horovoj-teatr-v-sovremennoj-otechestvennoj-muzykalnoj-kulture.html> (дата обращения: 20.01.2015).

3. Супруненко, Г. В. Принципы театрализации в современной хоровой музыке (на примере сочинений отечественных композиторов Р. Щедрина, М. Броннера, Э. Фертельмейстера) : учебное пособие / Г. В. Супруненко. – Нижний Новгород : Нижегородская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки, 2014. – 52 с. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/29746.html> (дата обращения: 02.03.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

4. Шорохова, И. В. Хоровой театр : хрестоматия для обучающихся по направлению подготовки 53.03.05 «Дирижирование», профиль «Дирижирование академическим хором», квалификация выпускника «Дирижер хора. Хормейстер. Артист хора. Преподаватель» / И. В. Шорохова, А. С. Бажина. – Кемерово : Кемеровский государственный институт культуры, 2018. – 180 с. – ISBN 979-0-9003290-6-6. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/93532.html> (дата обращения: 02.03.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

Олейник Ирина Александровна,
магистрант I курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
программа магистратуры Музыкальное образование,
теория и практика вокального исполнительства,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
iroleynik@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЦЕРКОВНОГО ПЕНИЯ

Становление русского церковно-певческого искусства является непосредственным следствием христианизации восточнославянских земель, инициированной князем Владимиром в X веке. Принятие христианства в качестве государственной религии детерминировало не только духовно-политическую, но и масштабную культурную трансформацию, составной частью которой стала интеграция византийской литургической традиции. Вместе с новой верой на Русь была привнесена развитая богослужebная система, неотъемлемым компонентом которой выступало церковное пение. Внедрение последней не было единовременным актом, но представляло собой пролонгированный процесс адаптации и постепенной кристаллизации самобытных форм.

Важно подчеркнуть, что отдельные свидетельства присутствия христианства и элементов певческой культуры на территории Киевской Руси фиксируются и в до-владимировский период. Однако именно придание новой религии государственного статуса послужило магистральным импульсом для институционального развития всех форм церковного искусства. В начальный период церковное пение не могло выступать органичным выражением народного сознания, поскольку христианство для широких масс оставалось привнесённым феноменом. Лишь по

мере укоренения веры происходила постепенная адаптация литургических форм к местному культурному контексту, их слияние с особенностями славянского мировосприятия [1].

Цель работы – выявление истоков русского церковного пения, определение роли византийского наследия и характеристика механизмов его трансформации на отечественной почве.

Генезис богослужебного пения Восточной церкви восходит к музыкальной культуре Средиземноморья, интегрировавшей традиции египетской, иудейской и эллинской цивилизаций. В ветхозаветной традиции пение носило сугубо литургический характер. Исполнение псалмов являлось прерогативой левитов, а передача мелодий осуществлялась исключительно устно, из поколения в поколение, что обеспечивало сакральную преемственность и исключало необходимость нотной фиксации. В апостольский период доминировала соборная форма пения с участием всей общины верующих. Профессиональные хоры отсутствовали, а песнопения исполнялись коллективно, что было призвано объединять молящихся.

Первые христиане не были ограничены строгими музыкальными канонами, им позволялось использовать напевы, привычные в их среде; главным критерием выступала общедоступность, позволяющая каждому верующему участвовать в богослужении. Существенная трансформация происходит в III–V веках под эгидой греческой культуры. Древнегреческие певцы, стремясь к упорядочиванию и эстетической завершенности, начинают создавать мелодии на основе псалмодических образцов. Формируется система осмогласия, ставшая фундаментом православной гимнографии.

С легализацией христианства при императоре Константине Великом пение получило официальный статус и начало активно внедряться в храмовое богослужение. Мелодичное звучание концептуализируется как средство достижения молитвенной сосредоточенности, способное привести душу в состояние умиротворения и отрешения от мирских страстей. Эмоционально-эстетическое воздействие музыки становится важной составляющей литургического опыта.

Значительный вклад в систематизацию пения внесли отцы Церкви IV–V веков. Преподобный Ефрем Сирийский, автор многочисленных гимнов, направленных против еретических учений, заложил основы сирийской гимнографической традиции; многие его тексты (например, «Со святыми упокой») вошли в корпус православного богослужения. Святитель Василий Великий, получивший фундаментальное образование в Афинах, способствовал внедрению антифонного пения, при котором два хора попеременно исполняют стихи псалмов. Он рассматривал общее пение как символ единства веры и любви, сравнивая молитвенное собрание с гармоничным единством различных голосов. Святитель Иоанн Златоуст пошел далее, организовав профессиональный хор под руководством придворного музыканта для участия в литургиях и всенощных бдениях. Данное нововведение знаменовало переход от исключительно всенародного пения к смешанной форме, где пение общины дополнялось более искусным хоровым исполнением [2].

К V веку в Восточной Церкви окончательно утвердилась система восьми гласов, сменившая более раннюю четырехгласовую. В этот период были канонизированы основные жанры гимнографии: тропари, кондаки, икосы, стихирь, каноны. Важнейшим событием стало распространение крюковой (невменной) нотации, введенной в обиход преподобным Иоанном Дамаскином в его «Октоихе». Эта система музыкальной записи создала фундамент для фиксации и трансляции мелодий, воспринятый впоследствии древнерусской традицией.

После 988 года князь Владимир, стремясь обеспечить новую церковь всем необходимым, привез из Корсуни (Херсонеса) не только священников, но и греческих домостиков – профессиональных певцов, ставших первыми учителями пения. Летописи упоминают о существовании в Киеве «двора домостиков», что свидетельствует об институциональном характере обучения и наличии некоего подобия певческой школы. Богослужебное пение изначально утвердилось как вокальное и унисонное, следуя византийскому запрету на

инструментальную музыку в храме. Основу его составило унисонное пение нараспев, которое впоследствии оформилось в систему знаменного распева.

Однако византийское влияние не было единственным и прямолинейным. Существенную роль транслирующего посредника сыграла Болгария. Ко времени крещения Руси в Болгарии уже существовала столетняя традиция славянского богослужения, а основные богослужебные и певческие книги были переведены с греческого на славянский язык. Это позволяет исследователям констатировать, что на начальном этапе Русь могла пользоваться готовыми болгарскими переводами; таким образом, византийская традиция воспринималась в уже частично адаптированном к славянской языковой среде виде.

Старейшие дошедшие до нас нотированные рукописи с фиксацией знаменной нотации датируются концом XI – началом XII века. К их числу относятся такие памятники, как Типографский Устав с кондакарем. Им предшествовали ненотированные книги, где наличие указаний на глас позволяло воспроизводить мелодию по памяти, опираясь на устную традицию. Данный факт свидетельствует о том, что наряду с книжным обучением длительное время преобладала практика устной передачи напевов от учителя к ученику, по принципу «распевщиков». Это косвенно подтверждает тезис о том, что влияние не было простым заимствованием: услышанные и заученные на слух мелодии могли непроизвольно варьироваться под влиянием местных музыкальных предпочтений, что закладывало основы для формирования локальных певческих традиций.

В историографии длительное время дискутировался вопрос об оригинальности древнерусского пения. Гипотезы о его автохтонном, исключительно народном происхождении, отстаиваемые, в частности, палеографом С. В. Смоленским, не находят убедительного подтверждения в источниках [1, с. 295–313]. Более аргументированной представляется позиция, основанная на сравнительном анализе певческих рукописей. Экспедиция на Афон (1906 г.) и работы А. В. Преображенского наглядно продемонстрировали, что знаменная нотация славянских книг является вариантом греческой нотации, адаптированным для распевания славянского текста [3].

Однако констатация заимствования нотационной системы не отрицает факта творческого переосмысления материала. Как справедливо отмечал протоиерей Д. Разумовский, Русская Церковь не изобрела пение заново, но получила его в готовом виде, подобно тому, как она получила готовый Символ веры и канон. Сам факт получения готовой системы не означал ее механического копирования. Процесс освоения сопровождался трансформацией: отступления от греческих оригиналов в переводах, упрощения и изменения, возникавшие при переписывании и устной передаче, постепенно формировали местные особенности – так называемые «изводы» распева. Происходило неизбежное усвоение интонационного строя и ладового мышления, свойственных славянской народной музыке, особенно в тех случаях, когда распевщиками были выходцы из местной среды.

Мощным катализатором местного творчества стала канонизация первых русских святых. Появление собственных подвижников – Бориса и Глеба, Феодосия Печерского, княгини Ольги – и установление дней их памяти требовало создания оригинальных песнопений в их честь, отсутствовавших в греческих Минеях. Это стимулировало творческую активность местных распевщиков и положило начало кристаллизации национальных черт в церковно-певческом искусстве при сохранении канонической основы.

Таким образом, становление русского церковного пения представляет собой сложный диалектический процесс. Его фундаментом выступила богатая традиция византийской гимнографии, вобравшая в себя наследие древних культур и отточенная трудами отцов Церкви. Начав с устного восприятия и обучения у греческих и болгарских певцов, русские мастера постепенно овладели сложной системой крюковой нотации. Взаимодействие письменной и устной традиций, адаптация к фонетическим особенностям славянского языка, влияние народно-песенной культуры и потребность в гимнографическом оформлении культа

национальных святых детерминировали формирование на канонической основе самобытного явления – древнерусского певческого искусства, определившего пути развития отечественной церковно-певческой культуры и заложившего основы для возникновения таких позднейших форм, как путевой и демественный распевы.

Список литературы

1. Липаев, И. В. История музыки : учебное пособие / И. В. Липаев. – 5-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2026. – 354 с. – ISBN 978-5-507-55950-3. – Текст : электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/513450> (дата обращения: 25.02.2026).

2. Разумовский, Д. В. Церковное русское пение / Д. В. Разумовский. – Санкт-Петербург : Лань, 2014. – 171 с. – ISBN 978-5-507-40726-2. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/51632> (дата обращения: 25.02.2026).

3. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. VI. Кн. 1. 30 / С. В. Смоленский и его корреспонденты: переписка с С. Д. Шереметевым и К. П. Победоносцевым // Гос. ин-т искусствознания; Гос. центр. музей муз. культ. им. М. И. Глинки; подгот. текста, вст. ст. и коммент. М. П. Рахмановой, науч. консультант А. А. Наумов. – М. : Языки славянских культур, 2008. – 828 с.

Парамок Карина Николаевна,

магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальная педагогика,
теория и практика вокального исполнительства»,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
karina_paramok1402@mail.ru

ИСТОРИЯ ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

История хорового образования берет свое начало в глубокой древности. Первые шаги в обучении хоровому пению были сделаны в церковных и монастырских школах. Монастыри и княжеские дворы служили главными центрами музыкального просвещения. На протяжении почти семи веков, вплоть до XIX столетия, церковное пение являлось основой хорового образования. Важные решения, направленные на развитие певческого искусства, принимались на соборах: в 1274 году было предписано поручать церковное пение специально подготовленным людям и увеличить количество певческих школ.

Значительный импульс развитию хорового пения на Руси дало постановление Московского собора 1551 года, обязывающее духовенство открывать народные школы для обучения грамоте, письму и церковному пению. Обучением занимались певчие дьяки. В XI веке в Киеве княгиня Анна Всеволодовна основала школы для девочек при Андреевском монастыре. Придворная певческая капелла сыграла ключевую роль в формировании традиций русского певческого искусства, став колыбелью основных направлений музыкального исполнительства и образования. В 1479 году Иван III основал хор Государевых певчих дьяков. В последствии Петр I переименовал хор в Придворный хор и сделал его центральным государственным хоровым коллективом.

В 1738 году была основана Глуховская певческая школа, которая готовила кадры для придворного хора и дала миру таких выдающихся композиторов, как Д. С. Бортнянский и М. С. Березовский. Глуховская школа стала первым государственным учебным заведением,

специализирующимся на хоровом исполнительстве. К середине XVIII века ведущими православными хорами и образовательными учреждениями в этой области были Придворная певческая капелла, Синодальный хор и училище церковного пения.

Период руководства Д. С. Бортнянского ознаменовался расцветом Придворной певческой капеллы. Ежедневные занятия пением, регулярные проверки всего состава капеллы и индивидуальный контроль за профессиональным ростом каждого певца были неотъемлемой частью его работы. Традиции, заложенные Д. С. Бортнянским в Капелле, были успешно продолжены и развиты такими выдающимися деятелями, как М. И. Глинка, А. Е. Варламов и Г. Я. Ломакин. К концу XIX века Придворная певческая капелла и Синодальный хор достигли высокого уровня художественного мастерства. В этих учреждениях были открыты регентские классы, способствующие подготовке специалистов. М. И. Глинка, проработав несколько лет в Капелле, добился значительных успехов в обучении детей пению [3].

До середины XIX века в России преобладал эмпирический подход к обучению пению, а профессиональная школа, особенно хоровая, строилась преимущественно на практическом показе педагога. Заметным событием стало кратковременное пребывание Г. Я. Ломакина в Капелле в качестве главного учителя пения. Во второй половине XIX века в Придворной певческой капелле работали такие известные композиторы, как М. А. Балакирев, Н. А. Римский-Корсаков, А. С. Аренский, М. Г. Климов.

60-е годы XIX века ознаменовались новыми тенденциями в области музыкального просвещения. Было основано Русское музыкальное общество (РМО), ставшее важным центром развития музыкальной культуры. Главной задачей РМО было сделать музыку доступной широкой публике. Для достижения этой цели Общество регулярно проводило концерты, стремясь популяризировать музыкальное искусство среди населения. Со временем отделения РМО стали открываться в других городах России, а при них – учебные заведения.

В 1862 году была основана Бесплатная музыкальная школа под руководством композитора М. А. Балакирева и русского хорового дирижера Г. Я. Ломакина. Основной целью школы было музыкальное образование. Особое внимание уделялось хоровому классу, который предоставлял талантливым выходцам из малообеспеченных семей возможность бесплатно обучаться музыке. Концерты Бесплатной музыкальной школы, проходившие под управлением М. А. Балакирева, сыграли значительную роль в музыкальном просвещении. Они стали площадкой для продвижения русской музыки и способствовали развитию хоровой культуры в стране.

1860-е годы ознаменовались важным событием в истории музыкальной культуры: в 1862 году в Петербурге, а затем в 1866 году в Москве были открыты консерватории. В 1895 году в Москве сестрами Гнесиными была основана музыкальная школа. Важным элементом образовательной программы школы были обязательные занятия в хоровом классе, который основатели считали ключевым для музыкального развития. Композиторы А. Т. Гречанинов и Р. М. Глиэр, приглашенные в школу в качестве преподавателей, создавали для нее детские хоры [2].

В начале XX века важную роль в музыкальном образовании играли бесплатные хоровые классы и курсы при музыкальных учебных заведениях, нацеленные на подготовку учителей пения. Преподавание в школах, гимназиях и педагогических институтах вели такие выдающиеся хоровые деятели, как М. Г. Климов, Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, А. В. Никольский. Важным событием 1906 года стало открытие в Москве Народной консерватории – просветительской организации, где хоровое пение было одним из ключевых предметов, наряду с гармонией, игрой на инструментах и сольным пением. Трехлетнее обучение проходило в вечернее время и по выходным, и консерватория действовала до Октябрьской революции.

Несмотря на то, что проект реформы средней школы, предусматривающий обязательное музыкальное образование для всех, не был реализован до революции, накопленный опыт стал

фундаментом для формирования новой музыкальной культуры в послереволюционной России [1].

Список литературы

1. Булгаков, В. Д. Хоровое образование в России на рубеже XX и XXI столетия / В. Д. Булгаков. – Екатеринбург, 2004. – 219 с.
2. Локшин, Д. Б. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе / Д. Б. Локшин – М., Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 296 с.
3. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX – XX веков : методическое пособие / К. Ф. Никольская-Береговская. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 192 с. – ISBN 5-7859-0052-1. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/14976.html> (дата обращения: 06.12.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

Парамонова Наталья Николаевна,
преподаватель первой квалификационной категории,
МБУ ДО «Старобельская школа искусств»
muzika202310@mail.ru

ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВЫЕ СЮИТЫ СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ БАЯНА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие эстрадно-джазового направления в академическом музыкальном образовании – процесс закономерный и отвечающий запросам времени. В этой связи включение эстрадно-джазовых сюит современных композиторов в репертуар начинающих баянистов представляется важным шагом на пути обновления и совершенствования концертных программ. Однако данный процесс сопряжен с рядом методических и художественных проблем, требующих внимательного рассмотрения.

Основная сложность заключается в адаптации специфического языка современной эстрадно-джазовой музыки к техническим и выразительным возможностям начинающего исполнителя. Сюита, как циклическая форма, предполагает контрастность частей, разнообразие образов и фактур. Современные композиторы, такие как Владимир Романько, Александр Доренский, Виктор Власов, Михаил Товпеко активно работают в этом жанре, создавая произведения, насыщенные сложными гармоническими оборотами, синкопированными ритмами и непривычными для классического баяна приемами звукоизвлечения. Для юного музыканта это становится достаточно сложной задачей: необходимо не только преодолеть технические сложности, но и осознать, воспроизвести жанровые особенности, отличные от привычных академических канонов.

Следующей проблемой является выбор репертуара, соответствующий возрастным индивидуальным особенностям юного баяниста. Педагог стоит перед задачей тщательного отбора: произведение должно способствовать перспективе совершенствования музыкально-выразительных и технических возможностей обучающегося, но не подавлять своей сложностью; должно увлекать новизной, но не быть поверхностным. Идеальным вариантом являются произведения, изначально созданные или аранжированные для баяна, где виртуозность не становится самоцелью, а раскрывает композиторский замысел музыкального произведения.

Вопрос интерпретации эстрадно-джазового произведения стоит особенно остро в аспекте метро-ритмической составляющей. Юный исполнитель, воспитанный в традициях классической школы, может инстинктивно не точно исполнять джазовые синкопы, нивелировать характерный свинг или нерешительно использовать тембровые и динамические возможности инструмента для передачи эстрадной яркости. Таким образом, работа над сюитой требует от педагога специальной подготовки, понимания стилистических особенностей жанра и умения передать эти знания ученику. Зачастую это предполагает изучение основ импровизации, что является отдельной, но неотъемлемой частью процесса.

Несмотря на перечисленные трудности, ценность включения таких сочинений в репертуар очевидна. Они расширяют звуковую палитру баяниста, воспитывают чувство современного ритма, развивают гармонический слух и способность к образно-стилевому перевоплощению. Для слушательской аудитории, особенно молодежной, такая музыка зачастую более узнаваема и эмоционально близка, что повышает мотивацию самого ученика и способствует популяризации баяна как инструмента, актуального в современном культурном пространстве.

Следующим ключевым аспектом является необходимость адаптации методического подхода. Традиционная система технического освоения инструмента, ориентированная на классическую школу, требует дополнения специализированными упражнениями. Для уверенного исполнения эстрадно-джазовых произведений юному баянисту необходимо развивать специфические навыки: ощущение метроритмической пульсации, свободу в сложных ритмических рисунках (синкопы, полиритмия), умение строить фразу с характерными для жанра акцентами и интонационной гибкостью. Работа над гаммами и арпеджио должна идти параллельно с освоением характерных ладовых последовательностей (блюзовый звукоряд, пентатоника) и типовых гармонических оборотов. Без такой целенаправленной технической базы даже внешне правильно выученные ноты не позволят передать аутентичный характер музыки.

Важнейшую роль играет слуховое воспитание баяниста. Ученика необходимо погружать в стилистическую среду через активное слушание образцов эстрадно-джазовой музыки – от традиционного джаза и свинга до современных эстрадных аранжировок. Это формирует внутренний слуховой багаж, «интонационный словарь», без которого интерпретация останется формальной. Анализ аудиозаписей помогает осознать особенности фразировки, динамической нюансировки, принципы взаимодействия инструментов в ансамбле. Идеально, если педагог может иллюстрировать стилевые особенности непосредственно на инструменте, демонстрируя разные манеры звукоизвлечения – от короткого, ритмически упругого стаккато до певучего легато с использованием тембровых регистров баяна для создания нужного звукового образа [1].

Одним из важных аспектов в освоении эстрадно-джазового репертуара обучающимися является поэтапность, от простого к сложному. Введение в программу крупной эстрадно-джазовой формы должно быть подготовлено исполнением эстрадных миниатюр, ярких пьес с характерными техническими приемами, которые будут встречаться в произведении крупной формы. Таким образом, постепенно усложняя технический язык и образное содержание. Это позволяет накопить необходимый «музыкально-лексический» запас и уверенность. Подбор произведений должен учитывать не только виртуозный потенциал, но и логику стилистического погружения: от более простых и ясных по гармонии и форме образцов свинга или босса-новы к сложным современным композициям с усложненной гармонией и метрикой. Таким образом, сама сюита становится закономерным итогом, а не изолированным «вызовом».

Крайне важным практическим аспектом является работа над импровизационным компонентом, который даже в нотированной сюите часто подразумевается. На начальных этапах это может сводиться к вариативному обыгрыванию простейших каденций, созданию элементарных ритмических вариантов мелодии, освоению базовых принципов орнаментики.

Постепенно ученик подводится к осознанному построению небольших импровизационных эпизодов на заданный гармонический блок. Эта работа кардинально меняет сам принцип взаимодействия с нотным текстом, превращая его в живую, подвижную структуру. Музыкант начинает чувствовать себя не просто исполнителем, а и соавтором, что принципиально важно для джазового мироощущения.

По утверждению А. В. Пчелинцева: «Джазовое музицирование на аккордеоне и баяне обладает особой спецификой, позволяющей вместе с тем достоверно и самобытно передавать во всем многообразии джазовую интонационность, присущую традиционному инструментарию, типичному для этого музыкального направления» [2, с. 65]. Поэтому особое место в процессе освоения эстрадно-джазовых сюит должно занимать освоение специфических темброво-регистровых возможностей баяна, напрямую связанных со звуковым идеалом эстрадно-джазовой музыки. Речь идет о сознательном использовании тембровых переключений для создания аналогов «инструментовки», о поиске «саксофонного» легато, «гитарного» пиццикато или «ударного» акцентирования с помощью меха. Техника меха здесь выходит на первый план, становясь главным средством динамической и агогической гибкости. Работа над звукоизвлечением строится на подражании эталонным тембрам, что требует от ученика развитого тембрового слуха и тонкого контроля над ведением меха, давлением на клавиатуру.

Наконец, интеграция такого материала неминуемо ставит вопрос о концертной практике и формах контроля. Традиционный академический зачет или экзамен может оказаться недостаточным для демонстрации специфических достижений. Целесообразно вводить промежуточные прослушивания в форме открытых уроков или тематических классных вечеров, где исполнение эстрадно-джазовых произведений сочетается с краткими комментариями, демонстрацией подготовительных упражнений, элементами импровизации. Итоговое исполнение сюиты на экзамене или концерте логично предварять аналитическим докладом ученика о стилевых особенностях произведения, что подтверждает не только техническое, но и интеллектуально-аналитическое освоение материала. Такой комплексный подход к оценке результатов стимулирует более глубокое и осмысленное отношение к работе.

Особого внимания требует работа над образной сферой и артистизмом, поскольку эстрадно-джазовая сюита часто строится на ярких, подчас картинных образах, что требует от исполнителя навыков сценического перевоплощения. Педагогу следует направлять обучающегося не только на преодоление текстовых сложностей, но и на поиск внутреннего содержания каждой части, ее характерного настроения. Развитие артистической свободы, умение держать паузу, вести диалог с публикой через музыку становятся неотъемлемыми элементами подготовки. Это способствует раскрепощению исполнителя, снимает излишнюю скованность, часто присущую академическим выступлениям, и учит воспринимать сцену как живое коммуникативное пространство [3].

В перспективе данное направление видится чрезвычайно плодотворным. Оно способно существенно обогатить палитру музыкального образования, сделав его более гибким и отвечающим духу времени. Воспитанный на синтезе классических и современных традиций юный баянист будет обладать более широким кругозором, повышенной адаптивностью и творческой инициативой. Это отвечает главной цели – воспитанию не просто виртуозного исполнителя, а многогранного музыканта, способного к самореализации в разнообразных художественных контекстах и активно участвующего в современной культурной жизни.

Системное внедрение эстрадно-джазового репертуара, завершающегося освоением сюиты, способно стать катализатором обновления всего педагогического процесса. Оно заставляет пересмотреть устоявшиеся схемы, внести коррективы в планирование, расширить арсенал методических приемов. В конечном счете, это работа на опережение, формирующая у обучающихся в классе баяна в учреждениях дополнительного образования универсальные компетенции, востребованные в современной многополярной музыкальной культуре. Баянист, прошедший такую школу, свободен в жанрово-стилистическом репертуарном спектре, а его

технический аппарат и художественное мышление приобретают ту самую гибкость и адаптивность, которые являются залогом творческого долголетия.

Таким образом, интеграция эстрадно-джазовой сюиты в учебный процесс выступает как комплексная педагогическая задача. Она затрагивает все стороны обучения: от постановки рук и развития специфических технических навыков до формирования художественного вкуса и сценического мышления. Успех здесь возможен только при условии, что педагог видит в таком произведении не просто эффектную пьесу для концерта, а системный учебный материал, работа над которым выстраивается последовательно и продуманно на протяжении длительного времени. Это требует от преподавателя постоянного профессионального роста, изучения новых методик и, зачастую, преодоления собственных сложившихся стереотипов в подходе к обучению.

Список литературы

1. Мамбетов, С. Я. Баянное искусство в эстрадно-джазовом направлении / С. Я. Мамбетов // Культурная жизнь Юга России. – 2020. – №1 (76). – С. 45–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bayannoe-iskusstvo-v-estradno-dzhazovom-napravlenii> (дата обращения: 15.03.2026).

2. Пчелинцев, А. В. Воплощение эстрадно-джазовой стилистики на аккордеоне и баяне: к вопросу о методах трансформации / А. В. Пчелинцев // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – №4 (71). – С. 45–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voploschenie-estradno-dzhazovoy-stilistiki-na-akkordeone-i-bayane-k-voprosu-o-metodah-transformatsii> (дата обращения: 15.02.2026).

3. Комаров, В. А. Артистизм как феномен музыкального искусства : на материале музыки для баяна и аккордеона : автореф. дис. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 / Комаров Владимир Александрович ; Саратов. гос. консерватория им. Л. В. Собинова. – Саратов, 2010. – 22 с.

Перфилова Кристина Федоровна,

преподаватель высшей квалификационной категории,

МБУ ДО «ДШИ» г. Донецка Ростовской области

pierfilova90@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ГИТАРЫ ДШИ

В современной педагогической практике мы всё чаще сталкиваемся с парадоксом: при неизменно высоком интересе детей к гитаре, мы наблюдаем существенные сложности в сохранении их устойчивой мотивации к занятиям на протяжении всего курса обучения. Гитара – инструмент с «высоким порогом входа», где физиологический дискомфорт первых лет обучения часто вступает в конфликт с клиповым сознанием современного ребенка, ориентированным на быстрый результат.

Важной проблемой, в процессе выбора системы методов обучения игре на классической гитаре, является не просто научить ребенка технике игры на инструменте, а, что гораздо важнее – научить его учиться самостоятельно. Ведь именно отсутствие навыка эффективной домашней работы является главной причиной потери интереса к музыке. В докладе подробно представлено, как превратить домашние занятия из рутины в осознанный процесс и как сохранить тот «огонь» в глазах ученика, с которым он впервые пришел в класс гитары.

Одной из фундаментальных проблем обучения в классе гитары является пассивность учащегося в процессе домашней подготовки. Зачастую домашняя работа сводится к

неконтролируемому многократному проигрыванию произведения «от начала до конца» с сохранением всех текстовых и технических ошибок.

Обучение в детской школе искусств коренным образом отличается от общеобразовательной школы тем, что 80% успеха зависит от качества самостоятельной работы. Для юного гитариста дом – это зона риска: здесь нет контроля педагога, зато есть множество отвлекающих факторов. Задача педагога ДШИ – превратить ученика из «исполнителя указаний» в «самого себе учителя», способного к самоанализу. Главная ошибка начинающих – это механическое проигрывание пьесы от начала до конца. Ребенок надеется, что количество перейдет в качество, но лишь «забалтывает» ошибки.

Самостоятельная работа должна базироваться на четких алгоритмах, которые внедряются педагогом на уроке. Процесс «умения учиться» рекомендуют разделить на три последовательных этапа, которые включают некоторые методы и приёмы обучения: интеллектуальный анализ (методы – технологическая деконструкция, приём «петля», приём «наслаивание»), объективный контроль (метод аудио- и видеофиксации, метод проблемного обучения), контрольное проигрывание (метод эмоциональной поддержки) [2].

Этап интеллектуального анализа способствует предварительному анализу учеником нотного текста. Сюда входит проговаривание ритмического рисунка слогами (или системой «та-ти-ти»), определение тонального плана и аппликатурных принципов. Без предварительного осознания логики произведения пальцевые движения остаются механическими и неустойчивыми.

Метод технологической деконструкции подразумевает обучение умению дробить большую задачу на микроцели. Самостоятельная работа эффективна только тогда, когда ученик работает не над «пьесой», а над «проблемной зоной».

Приём «петля» включает выделение такта или перехода между позициями и его циклическое повторение в разных темпах. Приём «наслаивание» – работа по голосам в полифонии (отдельно бас, отдельно мелодия) с последующим их соединением.

Этап объективного контроля. Главная сложность гитариста – неумение себя «слышать», когда ученик в процессе игры не слышит реального звучания из-за чрезмерной концентрации на физических усилиях.

Внедрение метода аудио или видео фиксации домашних занятий. Прослушивание собственной записи позволяет ученику занять позицию эксперта и увидеть несоответствие между желаемым и реальным результатом. Самодисциплина в классе гитары напрямую связана с пониманием физиологии формирования навыка. Педагогу необходимо донести до учащегося концепцию «мышечной памяти» и вред хаотичных занятий. Для формирования устойчивых нейронных связей в работе мелкой моторики ежедневные 20-минутные занятия на гитаре продуктивнее, чем разовое трехчасовое занятие накануне академического концерта. Дисциплина здесь выступает как гигиена образовательного процесса [1].

Для воспитания самостоятельности педагог должен осознанно применять метод проблемного обучения. Вместо прямой подсказки аппликатуры или темпа, следует задавать наводящие вопросы: «Как ты думаешь, почему в этом переходе звук прерывается?», «Каким пальцем здесь было бы удобнее взять ноту «до», учитывая следующий такт?».

Таким образом, самостоятельность учащегося формируется через постепенное делегирование ему функций контроля. Когда ученик овладевает инструментарием самодиагностики, риск потери интереса к музыке минимизируется, так как исчезает чувство беспомощности перед сложным текстом. Современные родители часто впадают в две крайности: тотальный контроль (вызывающий протест) или полное невмешательство («он сам должен»). Стратегия взаимодействия: Организация пространства. Родитель – это тот, кто обеспечивает «рабочее место» (правильный стул по росту, подставка под ногу, освещение). Без этого физика процесса рушится.

На этапе контрольного проигрывания в процессе самостоятельной работы ученика очень важен метод эмоциональной поддержки. В данной ситуации важна роль родителя, который транслирует адекватное восхищение даже малым прогрессом, т.е. является «слушателем», а не «критиком». Попросить родителей раз в неделю устраивать «домашний концерт», где ребенок просто показывает, чему научился, без оценки качества. Только в триаде «педагог – ученик – родитель», основанной на доверии и общих целях, возможно воспитание не просто исполнителя, а просвещенного любителя музыки [4].

Сохранение интереса к обучению на гитаре – это динамический процесс, требующий от педагога гибкости и понимания возрастной психологии. Основной кризис мотивации обычно приходится на 2–3 годы обучения, когда эффект новизны исчезает, а технологические требования (баре, сложные виды арпеджио, смена позиций) резко возрастают. Одной из главных причин потери интереса является жесткая ориентация исключительно на академический классический репертуар, который часто воспринимается современным подростком как архаичный и оторванный от реальности. Поэтому включение в индивидуальный план произведений, выбранных самим учеником (популярные мелодии, саундтреки, рок-баллады) не означает отказ от классики, но это создает баланс между «надо» (академическая программа) и «хочу» (самовыражение). Педагог должен выступать фильтром, предлагая ученику профессиональные переложения популярной музыки, которые решают те же технические задачи, что и этюды (например, работа над легато или аккордовой техникой).

Мотивация напрямую зависит от чувства собственной компетентности. Если ученик долгое время работает над сложной пьесой, которую «не тянет», у него формируется синдром хронической неудачи. Часто желание заниматься отбивает излишний перфекционизм педагога и страх ученика перед «грязным» звуком или забытым текстом. На уроках важно поощрять не только безошибочное исполнение, но и попытки интерпретации, поиска своего тембра, динамических нюансов [3]. Педагог должен демонстрировать, что и он сталкивается с трудностями. Показ педагогом процесса собственного преодоления сложного пассажа на уроке сближает его с учеником и снимает образ «недостигаемого идеала».

Таким образом, самостоятельность – это не врожденное качество, а тренируемый навык. Ученик, который знает, как заниматься дома, защищен от скуки и фрустрации. Дисциплина должна опираться на осознанность и малые ежедневные шаги, а не на принуждение. Мотивация сохраняется там, где есть баланс между академическими требованиями и личными интересами ребенка, а также постоянная поддержка «ситуации успеха». Формирование навыков самостоятельной работы – это залог того, что выпускник школы сохранит интерес к инструменту и сможет продолжать свое творческое развитие вне стен учебного заведения.

Список литературы

1. Гитман, А. Ф. Донотный период начального обучения гитариста / А. Ф. Гитман. – М. : «Престо», 2003. – 60 с.
2. Грифф, А. Гитара в нашем плотном графике жизни, или как себя мотивировать к занятиям / А. Грифф. – URL: https://vk.com/@berloga_muzclass-polza-ot-obucheniya-igre-na-gitare (дата обращения: 09.02.2026).
3. Князев, А. Н. Формирование мотивации учащихся Детской школы искусств к обучению игре на гитаре / А. Н. Князев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 4 (242). – С. 397–401. – URL: <https://moluch.ru/archive/242/56034>. (дата обращения: 09.02.2026).
4. Михайленко, Н. П. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре / Н. П. Михайленко. – К. : «Книга», 2003. – 248 с.

Ратушнюк Александра Александровна,
магистрант 2 курса,
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Музыкальное образование,
теория и практика вокального исполнительства,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
alexa1410.r@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Профессиональная деятельность учителя музыки основывается на высоком уровне педагогической культуры, включающей широкий спектр знаний, умений и личностных качеств. Педагогическая культура определяет способность преподавателя эффективно взаимодействовать с учащимися, поддерживать высокий уровень мотивации и способствовать развитию музыкального потенциала детей. Однако многие выпускники сталкиваются с серьезными трудностями уже на этапе начала самостоятельной работы, поскольку образовательная система зачастую недостаточно ориентирована на полноценное раскрытие именно педагогической стороны будущей профессии учителя музыки.

Необходимость данной тематики обусловлена тем фактом, что существующие механизмы интеграции образовательных методик и подходов в учебный процесс слабо исследованы и требуют углубленного анализа. До сих пор ощущается дефицит эффективных инструментов, позволяющих развивать необходимые профессиональные качества преподавателей. Все эти проблемы становятся еще острее в условиях быстро меняющихся стандартов качественного музыкального образования в школах, роста потребности в индивидуализации учебного процесса и мотивации учеников.

Настоящая работа посвящена исследованию основных трудностей, возникающих в ходе формирования необходимой педагогической культуры у будущего учителя музыки. Цель данного исследования заключается в идентификации основных сложностей, препятствующих эффективному формированию педагогической культуры у студентов, обучающихся по музыкальным направлениям, и детальном изучении этих факторов.

Основные задачи исследования включают:

- определение сущности понятия «педагогическая культура» и выявление важнейших факторов, оказывающих влияние на её становление.
- анализ современного состояния психологической и педагогической подготовки студентов музыкальных специальностей.
- изучение существующих недостатков образовательной системы и предложение конкретных рекомендаций по их устранению.

Методологической основой проведённого исследования послужили глубокий анализ специальной научной литературы, проведение наблюдения за студентами и сбор статистических данных посредством опросов и анкетирования.

Ключевой проблемой современного образования является нехватка должной психологической и педагогической подготовки будущих педагогов-музыкантов. Зачастую учебные программы музыкальных университетов ориентированы главным образом на формирование профессиональных компетенций музыканта-исполнителя, тогда как изучение основ возрастной психологии, педагогики и методики музыкального воспитания оказывается недостаточно глубоким. Как следствие, выпускники испытывают трудности в организации эффективного образовательного процесса, учете индивидуальных особенностей учащихся и адекватном реагировании на специфику детской аудитории [1, с. 45–52; 2, с. 15–21].

Другая важная проблема заключается в недостаточности реальной учебной практики студентов в условиях школы. Несмотря на обязательную учебную практику, многие будущие преподаватели проводят её формально, зачастую не получая реального опыта самостоятельной педагогической деятельности. Они лишены возможности испытать свою готовность к решению практических задач, столкнуться с проблемами организации занятий и взаимодействия с детьми, вследствие чего попадают в реальную образовательную среду неподготовленными [3, с.111–118].

Исследуя различные аспекты проблемы формирования профессионально-педагогической культуры будущего специалиста сферы музыкального искусства, О. Б. Дрепина предлагает особо выделить культурологический и психолого-педагогический аспекты, которые играют первостепенную роль в развитии профессиональной культуры личности специалиста, включающей мировоззрение, компетентность, мотивы, ценностные ориентации, интересы, умственное и физическое развитие, профессиональную мобильность, социальную адаптацию. Рассматривая художественное образование как процесс овладения и присвоения обучающимся художественной культуры своего народа и человечества, автор статьи характеризует его как один из важнейших способов развития и формирования целостной личности будущего специалиста, его творческой индивидуальности, его духовной, художественно-эстетической, профессиональной культуры. Деятельность, осуществляемую студентом в процессе обучения и воспитания, рассматривает в контексте приобретения им профессионального опыта и формирования профессионально-педагогической культуры [5, с. 6–7].

Существенным аспектом педагогической культуры являются личные качества специалиста: умение проявлять чуткость и понимание потребностей ученика, эмоциональная устойчивость, ответственность, творческие подходы к обучению. К сожалению, современные образовательные программы редко включают целенаправленную работу над развитием указанных качеств. В результате молодое поколение преподавателей сталкивается с трудностью установления искренних взаимоотношений с учащимися, поддержания высокого уровня заинтересованности школьников в занятиях музыкой и создания позитивной атмосферы урока [4, с. 65–72].

Ещё одним серьёзным препятствием становится разрыв между теоретическими знаниями и возможностью их воплощения в повседневную педагогическую практику. Студенты нередко получают обширные теоретические сведения, однако практически не осваивают механизмы их внедрения в реальные ситуации обучения музыке. Этот недостаток обуславливает низкую эффективность уроков молодых педагогов, неспособность грамотно адаптировать теорию к конкретному классу или группе обучающихся. Преодолеть данную проблему возможно путём активного вовлечения студентов в мероприятия типа мастер-классов, специализированных курсов повышения квалификации и тематических семинаров-практикумов [7, с. 110–116].

Особое значение имеет развитие творческих способностей самих педагогов. Преподаватель должен уметь вдохновлять учеников на творчество, формировать интерес к искусству и самостоятельному музицированию. Вместе с тем сегодня музыкально-педагогическое образование слабо стимулирует творческую активность молодого поколения музыкантов-преподавателей. Не обладая развитым чувством творчества, молодой учитель не способен предложить оригинальные идеи и формы проведения занятий, стимулирующие ребят активно заниматься искусством и достигать значительных успехов [6, с. 22–27].

Становление полноценной педагогической культуры будущих учителей музыки представляет собой сложный многоступенчатый процесс, требующий преодоления ряда объективных препятствий. Среди них выделяются недостаточность психологического и педагогического опыта, ограниченные практические занятия, недооценка значимости развития человеческих качеств педагога, разрыв между теорией и практикой, а также дефицит условий для развития собственного творчества студента. Решив эти проблемы, мы сможем значительно

улучшить подготовку современных учителей музыки и обеспечить продуктивную реализацию ими своего профессионального призвания.

Список литературы

1. Беспалова, О. Н. Проблемы современного музыкального образования в условиях цифровизации / О. Н. Беспалова // Ученые записки Казанского федерального университета. Серия гуманитарные науки. – 2023. – № 2. – С. 45–52.
2. Галкина, Д. Г. Компетентностный подход в обучении музыке будущих учителей / Д. Г. Галкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 15–21.
3. Головченко, Р. И. Подготовка будущих учителей музыки к воспитательной работе / Р. И. Головченко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2025. – № 3. – С. 111–118.
4. Дмитриева, А. П. Воспитание музыкальной культуры школьников средствами образовательной среды / А. П. Дмитриева // Вопросы психологии. – 2026. – № 1. – С. 65–72.
5. Дрепина, О. Б. Профессионально-педагогическая культура будущего специалиста сферы музыкального искусства / О. Б. Дрепина // Современная культура и образование: история, традиции, новации: матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 17 декабря 2020 г.) / Г. В. Горбулич, О. И. Коночкина, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта. – 2021. – 302 с. – С. 6–7.
6. Жигалина, Э. Р. Творческое развитие ребенка в процессе занятий музыкой / Э. Р. Жигалина // Теория и практика общественного развития. – 2021. – № 12. – С. 22–27.
7. Карповская, В. Е. Методологические основы повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин / В. Е. Карповская // Науковедение. – 2024. – № 4. – С. 110–116.

Соловьева Светлана Викторовна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Музыкальное образование и

инструментальное исполнительство,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

sveta.19092003@mail.ru

ФМЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Формирование коммуникативных навыков дошкольников – одна из ключевых задач дошкольного образования, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и Федеральной образовательной программе дошкольного образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, формирование коммуникативных навыков входят в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» и предполагает: усвоение норм и ценностей общества; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности и саморегуляции. [2, с. 6–7].

Вопросами формирования коммуникативных навыков старших дошкольников занимались такие ученые как А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др. Исследователи отмечают, что в старшем дошкольном возрасте совершенствуется речь, возрастает произвольность поведения, развивается внимание,

эмпатия и понимание эмоций. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте создает условия для отработки коммуникативных навыков: в совместных играх дети учатся договариваться, слушать, аргументировать. С приближением обучения в школе возрастает потребность во владении навыками социального взаимодействия.

Коммуникативные навыки старших дошкольников понимаем как способы положительного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, которые характеризуются конструктивными умениями слушать, выражать собственное мнение, сопереживать и успешно справляться с различными ситуациями общения.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных навыков старших дошкольников являются музыкальные занятия. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования они включены в образовательную область «Художественно-эстетическое развитие» и проводятся два раза в неделю по 25 минут. В процессе музыкальной деятельности дети учатся слышать, понимать и уважать другого, а это важные компоненты успешной коммуникации. Музыкальная деятельность на музыкальных занятиях включает в себя обязательные виды музыкальной деятельности: слушание, пение, музыкально-ритмические движения, музыкально-игровое и танцевальное творчество, а также игру на детских музыкальных инструментах [Там же, с. 121].

Музыкальная деятельность на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении способствует эмоциональному, интеллектуальному и творческому взаимодействию старших дошкольников как с музыкой, так и друг с другом, а также со взрослыми, что делает её одним из основных инструментов формирования их коммуникативных навыков. В связи с этим цель публикации – конкретизация практического аспекта формирования коммуникативных навыков старших дошкольников на музыкальных занятиях. анализ и систематизация педагогических способов.

В процессе слушания музыки у старших дошкольников формируется умение воспринимать музыку эмоционально, определять характер музыки, что способствует развитию навыков осознанного слушания музыкальных произведений. Старшие дошкольники учатся обсуждать свои впечатления с помощью вербальной и невербальной коммуникации, что стимулируют речевое развитие; у них формируются навыки саморегуляции и осваиваются социальные правила, что способствует формированию коммуникативных навыков старших дошкольников. Целесообразно предлагать к прослушиванию яркие, образные, эмоционально-контрастные музыкальные произведения.

В процессе пения старший дошкольник осваивает навыки ансамблевого исполнения и умения регулировать своё поведение в коллективе, овладевает умением исполнять песни с соблюдением заданного темпа, динамики и характера произведения, развивает способность управлять своими эмоциями. На музыкальных занятиях старшие дошкольники знакомятся с песнями различных жанров. Особую роль в формировании коммуникативных навыков играют народные песни. Их ценность обусловлена наличием сюжетной линии и персонажей, что дает детям возможность осваивать различные социальные роли. В процессе инсценизации старший дошкольник может моделировать коммуникативные ситуации, отрабатывать взаимодействие, слушать педагога и сверстников, что способствует развитию внимания и умению взаимодействовать в группе.

Для формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников в процессе пения эффективно использовать следующие приемы: «Эхо», «Диалогическое пение», «Пение по кругу». Прием «Эхо» – это прием, в котором старший дошкольник повторяют музыкальную фразу за солистом или музыкальным руководителем. «Диалогическое пение» – способ работы над песней, в процессе которого группа делится на несколько подгрупп, которые поочередно исполняют куплеты и припевы песни. Сущность приема «Пение по кругу» заключается в том, что старший дошкольник исполняет определенную музыкальную фразу, после чего «передает эстафету» исполнения другой музыкальной фразы своему сверстнику. Данные приемы создают

условия для активного коммуникативного взаимодействия, учат старших дошкольников слушать друг друга, согласовывать свои действия и ответственно относиться к общему результату.

Выполнение различных музыкально-ритмических движений способствует развитию синхронно выполнять действия в группе или паре способствуют формированию взаимного доверия и понимания через тактильный контакт, освоению навыки партнёрского взаимодействия (мальчики учатся вежливо приглашать на танец, а девочки – корректно принимать приглашение). Для целенаправленного формирования коммуникативных навыков в рамках музыкально-ритмических движений применяются разнообразные формы активности: хороводы, парные и групповые танцы, музыкальные игры, направленные на построение и перестроение, коммуникативные игры, которые особенно ценны. Коммуникативные игры значимы тем, что системно развивают основные навыки общения: умение слушать партнера, способность вести диалог, навык согласования совместных действий и возможность адекватно выражать свои эмоции. Таким образом, в процессе выполнения музыкально-ритмических движений создается естественная среда для отработки социальных умений, необходимых для успешного взаимодействия в коллективе.

В процессе игры на детских инструментах старшие дошкольники осваивают важные коммуникативные навыки: умение играть и слушать друг друга в инструментальном ансамбле, умение ориентироваться на музыку, вступать вместе с музыкой и заканчивать.

В процессе игры на разных музыкальных инструментах (ударные, мелодические, шумовые) следует делить старших дошкольников на подгруппы и играть поочередно. Такой подход способствует умению взаимодействовать в процессе игры на инструментах, уважая и слушая игру других участников ансамбля. Продуктивно применять такой прием как, «Дирижер и спящие музыканты». Сущностью данного приема является: один старший дошкольник выступает в роли «дирижера», остальные выступают в роли спящих музыкантов. «Дирижер» дотрагивается до плеча или рук музыканта, который начинает играть на своем музыкальном инструменте. Постепенно «дирижер» включает в игру всех музыкантов. Повторное прикосновение – сигнал «уснуть»: нужно прекратить игру. Постепенно весь оркестр «засыпает».

Следует отметить, что в ходе музыкальных занятий необходимо: создать комфортную эмоциональную атмосферу, где старший дошкольник может чувствовать себя свободно в любой форме самовыражения; проявлять искренний интерес в вербальной и невербальной форме к действиям каждого ребенка и поощрять его инициативу; использовать большое количество наглядных средств обучения (яркие, привлекательные карточки, символические схемы, тематические игрушки). На завершающем этапе занятия целесообразно задавать старшим дошкольникам следующие вопросы: как мы действовали вместе? почему наше пение получилось дружным? что мы делали, чтобы музыкальная игра была веселой? и др.

Таким образом, в процессе анализа научной литературы было установлено, что формирование коммуникативных навыков старших дошкольников является одним из основных направлений, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и Федеральной образовательной программе дошкольного образования. Было установлено, что все виды музыкальной деятельности – слушание, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах – формируют умения слушать и слышать музыку и друг друга; понимать язык жестов и эмоций; способствуют освоению разнообразных способов взаимодействия в атмосфере музыки и дружбы. Каждый вид музыкальной деятельности создает условия для общения и обмена впечатлениями, отработки навыков совместного действия, построения позитивных межличностных отношений, что способствует успешной социализации старших дошкольников и их дальнейшей адаптации в школьной среде.

Перспективным направлением по данной проблеме является поиск форм и методов формирования коммуникативных навыков старших дошкольников в процессе музыкально-театрализованной деятельности.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – М. : Мозаика-Синтез, 2023. – 253 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями от 17 февраля 2023 г.). – М. : Мозаика-Синтез, 2023. – 26 с.

Стрига Елена Геннадьевна,

магистрант 2 курса,

направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа Музыкальная педагогика,

теория и практика вокального исполнительства,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

tryalona@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РУССКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обращение к фольклору сегодня имеет глубокий социальный смысл, являясь средством эстетического, нравственного и духовно-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Сейчас лишь немногие школьные учреждения в своей работе опираются на национальное искусство, в частности на музыкальный фольклор, способствующий развитию вокально-хоровых навыков младших школьников, а также изначально несущие в себе нравственность, эстетику, элементы народной мудрости, народной педагогики.

Русский музыкальный фольклор – богатейшее культурное наследие нашей страны, включающее разнообразные жанры народной музыки: народные песни, танцы, инструментальные мелодии и многое другое. Эти произведения представляют собой уникальные образцы музыкальной культуры, отражающие жизнь, обычаи и верования русского народа. Именно благодаря этому музыкальному наследию возможно эффективное развитие музыкальных способностей детей младшего школьного возраста.

Использование элементов народного творчества в образовательной практике способствует формированию эстетического вкуса, воспитанию патриотизма и развитию творческих способностей учащихся. Особое значение приобретает применение народных песен и мелодий в обучении младших школьников, поскольку именно этот возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к музыкальному искусству.

Народная музыка обладает рядом особенностей, позволяющих эффективно развивать вокально-хоровые навыки учащихся:

- простота структуры и ясность формы способствуют быстрому усвоению материала учащимися.
- богатство ладово-интонационного строя развивает слуховую память и чувство ритма.

- тематика и содержание произведений связаны с жизнью ученика, что облегчает восприятие материала.

Таким образом народная песня выступает идеальным средством формирования начальных певческих навыков и эмоционального восприятия музыки у детей младшего школьного возраста [5].

Детский фольклор – незаменимая часть традиционной устной культуры. С одной стороны, она включает произведения, обращенные к детям, а с другой стороны – непосредственно детское народное творчество. Детский музыкальный фольклор – это неповторимый и самобытный пласт музыкального народного творчества и богатейшей песенной культуры. Дети с самых первых месяцев жизни знакомятся с колыбельными песнями, потешками, сказками, прибаутками, а подрастая – со считалками, дразнилками, закличками, играми и т. д. Через них они узнают окружающий мир, познают родной язык, осваивают навыки музыкального интонирования [3].

Б. М. Теплов отмечает, что «раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития и вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка» [4, с. 127]. Поэтому на занятиях необходимо широко использовать все средства русского музыкального фольклора. Они включают разнообразные элементы, формы и жанры народного творчества. Их использование позволяет лучше развить вокально-хоровые навыки младших школьников.

Средства русского музыкального фольклора – это разнообразные выразительные элементы и приемы народной музыки, характерные именно для русской культуры. Эти средства включают в себя мелодику, ритмику, гармонию, структуру композиции, специфические исполнительские техники и инструменты.

Русская народная музыка обладает ярко выраженной мелодичностью, ритмической четкостью и эмоциональностью, что помогает детям лучше воспринимать музыкальные произведения разных жанров. Песни, используемые детьми, способствуют освоению основных музыкальных понятий: звуковысотности, ритма, динамики, тембра голоса.

Особое внимание уделяется правильному дыханию, которое формирует основу хорошего звучания голоса. Народные песнопения часто включают элементы протяжного дыхания, что позволяет детям овладеть техникой глубокого вдоха и равномерного выдоха [1].

Народные песни отличаются ясностью произношения, богатством интонаций и выразительностью. Л. В. Шамина рекомендует: «...артикуляционный механизм произношения слов в народном пении оставлять там же, что и в разговорной речи, т. е. во время пения сохранять строго разговорное положение рта...» [1, с. 34]. Исполнение таких произведений позволяет совершенствовать артикуляционный аппарат ребенка, улучшает качество звучания гласных и согласных звуков, формирует правильное дыхание и голосовую технику.

М. Н. Мельников пишет, что «...через народные песни дети знакомятся с традициями своего народа, усваивают моральные ценности, уважительное отношение к старшим, чувство ответственности перед обществом...» [2, с. 59]. Народные колядки, заклички, обрядовые песни формируют позитивное восприятие окружающего мира, развивают фантазию и воображение [2].

Так как фольклор – это коллективное творчество, то оно включает и хоровое пение. Хоровое исполнение русских народных песен помогает учащимся освоить принципы ансамблевого взаимодействия, учит слышать друг друга и учитывать особенности каждого исполнителя.

Как утверждает Г. М. Науменко, очень важно, чтобы при обучении детей народному пению в репертуаре всегда были детские песни, так как только их исполнение подготавливает детей к правильному фольклорному интонированию. Такой тип интонирования детского музыкального фольклора, развивает голос, тренирует и укрепляет голосовой аппарат, вырабатывает хорошее дыхание, свободное и легкое извлечение звука, развивает музыкальную память и слух, делает пение естественным и непринужденным [3, с. 20].

Коллективное исполнение создает атмосферу единства и сотрудничества, развивая коммуникативные качества детей. Важно отметить значение традиционных форм совместного музицирования, таких как круговые пляски и игры, сопровождаемые музыкой и песнями. Они помогают создать условия для активного включения всех участников в процесс творчески-певческого выражения.

Использование фольклорных элементов способствует созданию благоприятной атмосферы для раскрытия творческих возможностей каждого ученика. Русская народная культура богата разнообразием стилей и направлений, что делает ее доступной и привлекательной для детей разного уровня подготовки [2].

Для качественного освоения учащимися народной музыки важно применять разнообразные методы и формы работы. Например:

- игровой метод: использование игровых ситуаций, позволяющих ребенку почувствовать себя участником традиционного праздника, исполнителем роли героя сказки или былины;
- импровизация: развитие способности самостоятельно создавать мелодии, импровизировать на заданную тему;
- хоровое исполнение: коллективное исполнение песен развивает умение слышать друг друга, соблюдать общую динамику исполнения, укрепляет чувство единства группы;
- метод подражания: обучение путем копирования характерных особенностей исполнения народных певцов.

При работе с песенным материалом особое внимание уделяется правильному дыханию, звукообразованию, поддержанию правильной осанки, сохранению естественного звучания детского голоса.

Для успешного внедрения методов работы с русским музыкальным фольклором можно порекомендовать педагогам следующее:

- регулярно включать русские народные песни и мелодии в репертуар уроков музыки и хореографии;
- проводить специальные занятия, посвященные изучению традиций народного пения и исполнительства;
- использовать современные технологии записи и воспроизведения звуков, позволяющие познакомить детей с подлинниками народной музыки;
- привлекать специалистов-фольклористов для организации мастер-классов и семинаров по вопросам методики работы с детским голосом.

Таким образом применение средств русского музыкального фольклора в образовательном процессе дает возможность не только развивать вокально-хоровые навыки младших школьников, но и комплексно воздействовать на личность учащегося, формировать у него устойчивый интерес к искусству, воспитывать любовь к родному краю и уважение к традиционной культуре. Использование русской народной музыки способствует успешному решению многих педагогических задач, связанных с развитием художественных способностей и личностных качеств младших школьников. Применение фольклора создает благоприятные условия для формирования интереса к музыке, развивает слух, расширяет кругозор и углубляет знания учащихся о национальной культуре своей страны.

Список литературы

1. Каргавцева, М. Г. Школа русского фольклора / М. Г. Каргавцева. – М. : МГИК, 2014. – 112 с.
2. Мельников, М. Н. Детский фольклор и проблемы народной педагогики / М. Н. Мельников // Сибирский фольклор. Вып. 2. – Новосибирск, 2016. – 186 с.
3. Науменко, Г. М. Фольклорная азбука: учебное пособие для начальной школы / Г. М. Науменко. – М. : Академия, 1996. – 136 с.

4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.

5. Явгильдина, З. М. Использование фольклора в музыкальном образовании: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / З. М. Явгильдина. – Казань : КФУ, 2012. – 110 с.

Тесногуз Татьяна Евгеньевна,

студентка 5 курса,

специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства,

специализация Фортепиано,

Академия Матусовского

kornilota28@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРА ПРЕЛЮДИИ В РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Жанр прелюдии в русской фортепианной музыке по праву считается уникальным явлением, которому уделяли особое внимание значимые композиторы рубежа XIX–XX веков. Великие русские музыканты добились реалистичной передачи душевных терзаний, насытили прелюдии национальным колоритом, философским замыслом. Об актуальности выбранной темы свидетельствует включение фортепианных миниатюр в педагогический репертуар, а также неподдельный интерес исследователей к тематике эволюции и трансформации жанра фортепианной прелюдии в творчестве русских композиторов. К наиболее значимым работам можно отнести труды Н. Спектор, В. Дельсона, А. Алексеева, исследования Г. Скудина, Л. Сабанеева, В. Брянцева, М. Михайлова и других.

Целью изучения данной тематики является выявить основные векторы развития жанра прелюдии на примере русских композиторов рубежа XIX–XX веков.

Термин «прелюдия» от латинского «*proeludere*» – вступление, предварительная игра. Зародившись как импровизационное вступление, данный жанр первоначально служил для «настройки» инструмента и психологической подготовки музыканта, и аудитории. Свою независимую художественную ценность прелюдия обрела лишь в эпоху романтизма. Этот переворот прежде всего совершил Ф. Шопен (24 прелюдии, оп.28). Как отмечает Л. Мазель в своих «Исследованиях о Шопене», фортепианная миниатюра в руках польского композитора изобилует гаммой человеческих чувств, внутренних волнений и тревог. Прелюдия более не импровизационное сочинение и подготовка к более крупной серьёзной форме, а самостоятельное произведение, уровня лирической поэмы, насыщенное драматизмом, эмоциональным колоритом [2].

Золотой век жанра пришелся на рубеж XIX–XX веков в наследии русских композиторов, придавшим своим сочинениям невиданный масштаб и глубину. К основополагающим композиторам, внёсшими вклад в развитие фортепианной миниатюры можно отнести С. Рахманинова, А. Скрябина, А. Лядова, А. Глазунова, Ц. Кюи, Н. Метнер, Н. Черепнина и других. Каждому из них свойственны индивидуальные характерные черты, благодаря которым прелюдии обрели свою независимость и неповторимость.

Апогей позднего романтизма и психологического реализма привнёс в жанр С. Рахманинов. К особенностям его сочинений можно отнести цикл как «роман в миниатюрах» на примере оп.23 и оп.32. В. Н. Брянцева писала, что «Прелюдии не были задуманы как единый цикл. Тем не менее Рахманинов расположил их не в случайном порядке, а опять в несомненной связи с принципом «от мрака к свету» [1, с. 97]. Форма произведения близка к лирической

поэме со сквозным развитием, где выбор тональностей диктуется логикой драматического повествования. Ему присущ зрелый стиль – широкая певучая мелодика, оркестровая фактура, виртуозная техника как средство выражения. В сжатой форме произведения композитор передаёт бурю чувств, таких как ностальгия (G-dur), тихая созерцательность (H-dur), экстатический восторг (Des-dur).

Значительный этап в развитии жанра прелюдии связан с творчеством А. Скрябина. Суть его новаторства заключается в формировании самобытного символично-мистического стиля. Его творчество можно поделить на три периода. Первый, ранний этап (оп. 11) - подражание Шопену, но с характерной «скрябинской» томностью. Среднему периоду, включающему в себя опусы 37, 48 и 59 присуще сложное и утончённое состояние духа, где прелюдия становится поэмой-аффектом. Деконструкция жанра происходит в третьем периоде (оп. 67, 74), где традиционная форма и мелодическая закономерность исчезают, уступая место мистическим «вспышкам» и сгустку ритмической энергии, а сами миниатюры длятся до 30 секунд [3].

Н. Метнер - «консервативный новатор», утверждавший прелюдию как философский афоризм. К его особенностям можно отнести интеллектуальную насыщенность (оп. 31, 33), полифоническое мышление, опору на логику бетховенско-брамсовского типа, при уникальном гармоническом языке. Так же стоит обратить внимание на фортепианные прелюдии в творчестве Н. Черепнина, которые представляют собой своеобразное слияние национальных русских традиций, западноевропейского модерна (в частности, французского влияния) и индивидуального композиторского стиля. Его сочинения – важное, хотя и менее известное в широкой аудитории, звено в истории русской фортепианной миниатюры.

Будучи учеником Римского-Корсакова, Черепнин впитал мастерство инструментовки, интерес к сказочной и гротескной образности, изысканной фактуре. Он менее склонен к гигантским драматическим обобщениям (как Рахманинов) или мистическим откровениям (как Скрябин), но тяготеет к живописности, характерности, стилизации, изящному лиризму. Его прелюдии – это чаще всего тонкие изобразительные зарисовки, чем философские раздумья. Один из наиболее специфичных сочинений - «Шесть прелюдий», оп.24. Здесь прослеживается национальный колорит, отголоски русской песенности, часто полифоническая ткань, утонченный личный стиль.

В опусе 33 «Четыре прелюдии» усиливаются черты неоклассицизма. Повышенное внимание к гармоническому колориту, альтерированные аккорды, элементы старинных танцев в современной обработке, но при всём этом логичная отточенная структурная чёткость. Жанр прелюдии у Н. Черепнина представляют собой высокохудожественную альтернативу, колористически богатую и изысканную, но стоящую несколько в стороне от пути Скрябина и Рахманинова [4].

Таким образом, жанр прелюдии претерпевает значительные изменения, проходит длительный путь эволюционного развития от вступительной импровизационной пьесы в эпоху барокко к самостоятельной концертной миниатюре в русской фортепианной музыке конца XIX – начала XX веков. Русская прелюдия стала своеобразной творческой лабораторией, наглядно продемонстрировав, что даже миниатюрное произведение способно выразить глубинный масштаб философской авторской мысли. Это жанр, в котором техническое начало неразрывно слито с художественным, а предельная лаконичность формы позволяет достичь максимальной глубины и концентрации выражения.

Список литературы

1. Брянцева, В. Н. Фортепианные пьесы Рахманинова / В. Н. Брянцева. – М. : Музыка, 1966. – 205 с.
2. Мазель, Л. А. Исследования о Шопене / Л. А. Мазель. – М. : Советский композитор, 1971. – 248 с.

3. Спектор, Н. А. Фортепианная прелюдия в России (конец XIX – начало XX века) / Н. А. Спектор. – М. : Музыка, 1991. – 78 с.

4. Томпакова, О. М. Николай Николаевич Черепнин: очерк жизни и творчества / О. М. Томпакова. – М. : Музыка, 1991. – 111 с.

Турнеева Тамара Владимировна,
преподаватель высшей квалификационной категории,
Академия Матусовского
turneeva.tamara@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа обучающимися в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования представляет собой многогранный процесс, требующий от педагога не только высочайшего профессионализма в области музыкального искусства, но и глубокого понимания детской психологии. Этот симбиоз знаний и навыков позволяет создать оптимальные условия для развития творческого потенциала ребенка, преодоления технических и эмоциональных трудностей, а также формирования устойчивого интереса к музыке. Учреждения дополнительного образования, зачастую, становятся тем уникальным пространством, где юные таланты могут гармонично развиваться, получая индивидуальное внимание и поддержку.

Формирование интереса и мотивации является одним из ключевых этапов становления музыканта. На начальном этапе обучения критически важно уделить особое внимание формированию и поддержке мотивации пианиста. Интерес к музыке, желание учиться и совершенствоваться – это тот двигатель, который позволяет преодолевать неизбежные трудности. Педагогу необходимо использовать разнообразные методы, чтобы пробудить этот интерес. Это может быть связано с подбором репертуара, соответствующего возрастным и индивидуальным особенностям ученика, использованием игровых форм обучения, прослушиванием разнообразных музыкальных произведений, организацией концертов и выступлений, а также поощрением любых успехов, даже самых незначительных. Создание атмосферы успеха и поддержки, где ребенок чувствует себя уверенно и безопасно, является фундаментом для дальнейшего развития.

Поскольку каждый ребенок уникален, психолого-педагогический подход в работе с учениками предполагает глубокую индивидуализацию образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход в музыкальном воспитании ребенка способствует развитию его индивидуальности, учитывая музыкальные интересы, интеллектуальное и эмоциональное развитие, мотивацию и т.д. [2]. Педагогу необходимо видеть в каждом ученике неповторимую личность с ее особенностями характера, темпераментом, способностями и темпом усвоения материала. Разработка индивидуальных планов обучения, учет психологических особенностей ученика при постановке задач, выбор методов работы, соответствующих его индивидуальным потребностям – все это позволяет максимально эффективно раскрыть потенциал каждого ребенка, избежать перегрузки и разочарования.

Техническая безупречность игры на фортепиано является неотъемлемой частью мастерства. Однако, зачастую, стремление к идеалу становится источником напряжения и страха перед ошибкой у юных музыкантов. Важно понимать, что техническое развитие должно идти рука об руку с развитием психологического комфорта. Педагогу следует применять методики, направленные на снятие мышечных зажимов, развитие координации и мелкой

моторики, но делать это в игровой, ненавязчивой форме. Создание ситуации успеха, фокус на процессе, а не только на результате обучения, поощрение экспериментов и отсутствие излишней критики – все это помогает ученику преодолеть страх перед техническими трудностями и получать удовольствие от процесса их освоения.

В классе фортепиано крайне важно научиться ученику не только технически правильно исполнять произведение, но и передавать его эмоциональное содержание. Психолого-педагогический подход предполагает целенаправленную работу над развитием эмоционального слуха и воображения ученика. Это может включать в себя беседы о характере музыки, анализ настроения и чувств, заложенных композитором, прослушивание исполнений опытных музыкантов, а также использование ассоциативного мышления при разучивании произведений. Задача педагога – помочь ребенку услышать и почувствовать музыку, чтобы он мог выразить ее через собственное исполнение, раскрывая свою душу через звук.

Свобода преодоления технических и эмоциональных трудностей выражается в грамотном воспитании стрессоустойчивости на сцене и развитии уверенности в себе. Сценическое выступление – это всегда испытание для ученика. Страх сцены, боязнь ошибок, неуверенность в своих силах могут значительно мешать полноценному раскрытию таланта. Важно создавать возможности для регулярных выступлений в безопасной, дружелюбной обстановке, начиная с малых форм (выступления перед педагогом, родителями) и постепенно переходить к концертам.

Работа над правильным дыханием, техниками релаксации, позитивным самовнушением, а также анализ выступлений с фокусом на положительные моменты – все эти приёмы помогают начинающему пианисту справиться с волнением и почувствовать себя уверенно на сцене. Важным психолого-педагогическим аспектом в работе с обучающимися в классе фортепиано является взаимодействие с родителями, а именно создание единого пространства поддержки, что способствует эффективности педагогического процесса в целом. Родители являются неотъемлемой частью образовательной среды ребенка, и их поддержка, понимание и участие играют огромную роль в его музыкальном развитии. Педагогу необходимо выстроить доверительные отношения с родителями, регулярно информировать их о достижениях и трудностях ребенка, давать рекомендации по домашним занятиям, а также совместно искать пути решения возникающих проблем. Создание единого, гармоничного пространства поддержки, где ребенок чувствует себя любимым и востребованным, является залогом его успешного музыкального становления.

Музыкальное образование не должно ограничиваться индивидуальными занятиями. Психолого-педагогические подходы включают в себя различные методы и приёмы для развития исполнительских навыков, например: навык игры в ансамбле, участие в коллективных формах музицирования, развитие навыка саморегуляции, навыка самостоятельной работы.

Совместное исполнительство способствует воспитанию у обучающихся чувства ансамблевого дыхания, нахождения общего темпа и динамики. Это не только способствует развитию их музыкального слуха и чувства ритма, но и формирует важные социальные навыки: умение работать в команде, идти на компромиссы, чувствовать ответственность перед коллективом. Такие занятия, как фортепианные дуэты, ансамбли с другими инструментами или вокальные группы, становятся ценным опытом, обогащающим музыкальное мировосприятие и способствующим эмоциональному раскрепощению.

В учреждениях дополнительного образования, где занятия могут быть не такими интенсивными, как в специализированных музыкальных школах, особую важность приобретает развитие у обучающихся в классе фортепиано навыков саморегуляции и самостоятельной работы. Педагог, применяя психолого-педагогические методы, должен научить ребенка самостоятельно планировать свое время для занятий, ставить реалистичные цели, анализировать свои успехи и неудачи. Это включает в себя обучение конструктивному подходу к ошибкам, умению находить способы их исправления, а также формированию внутренней

дисциплины. Постепенное делегирование ответственности за процесс обучения ученику, стимулирование его самостоятельного поиска и инициативы, способствует формированию осознанного подхода к занятиям и развитию устойчивой музыкальной культуры.

Игра и фантазии в музыкальном развитии учеников также является одним из важных явлений в психолого-педагогическом аспекте работы с обучающимися в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования. Игра для ребенка – это основной способ познания мира. В работе с юными пианистами этот принцип должен быть активно использован. Психолого-педагогические подходы предполагают интегрирование игровых элементов в учебный процесс на всех этапах.

По утверждению И. С. Аврамковой: «Игровые технологии являются важнейшей составной частью педагогических технологий и понимаются как система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, построенных на основе игровой деятельности ребенка и создающих условия для его эффективного обучения и воспитания» [1, с. 2]. Это могут быть специально разработанные игры для развития слуха, памяти, ритма, а также творческие задания, стимулирующие воображение. Например, предложение сочинить небольшую мелодию по предложенному сюжету, придумать рассказ к музыкальному фрагменту или изобразить в движении характер произведения. Использование игровых методик снимает излишнее напряжение, делает процесс обучения увлекательным и продуктивным, помогая ребенку с радостью постигать тонкости музыкального искусства.

Для более глубокого понимания музыки и расширения кругозора юного пианиста, целесообразно проводить параллели между музыкой и другими видами искусства, а также общеобразовательными предметами. Психолого-педагогический подход подчеркивает важность междисциплинарных связей. Обсуждение картин, произведений литературы, исторических событий, связанных с эпохой создания музыкального произведения, может обогатить эмоциональное восприятие и исполнительское мышление ученика. Такой комплексный подход не только стимулирует познавательный интерес, но и помогает ребенку видеть музыку как неотъемлемую часть культурного наследия человечества, что, в свою очередь, способствует формированию целостной и гармоничной личности.

Применяя психолого-педагогические подходы, важно перейти от исключительно предметно-ориентированной оценки к комплексной, учитывающей не только технические навыки, но и личностное развитие юного пианиста. Оценка должна отражать прогресс ученика в преодолении трудностей, его творческий рост, формирование музыкального мышления и эмоциональной отзывчивости. Это может выражаться в форме портфолио, где фиксируются различные этапы работы, беседы с учеником о его ощущениях и впечатлениях, а также анализ его способности к самооценке. Смещение акцента с оценки конечного результата на оценку процесса развития помогает ребенку избежать излишнего страха перед неудачами и формирует устойчивую внутреннюю мотивацию к обучению.

Таким образом, психолого-педагогические подходы в работе с обучающимися в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования являются неотъемлемой частью образовательной среды, включают в себя различные методы и приёмы для развития исполнительских навыков (игра в ансамбле, участие в коллективных формах музицирования, развитие навыка саморегуляции, навыка самостоятельной работы и т.д.). Индивидуальный подход в обучении помогает создать условия для всестороннего развития учащегося и сформированности личностного отношения к музыке.

Список литературы

1. Аврамкова, И. С. Игровые технологии и их роль в развитии творческого потенциала учащихся в процессе музыкальной деятельности [Электронный ресурс] / И. С. Аврамкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – №193. – С. 69–74. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-i-ih-rol-v-razvitii-tvorcheskogo-potentsiala-uchaschihsya-v-protssesse-muzykalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.02.2026).

2. Лю, С. Х. О некоторых психолого-педагогических аспектах работы с детьми на начальном этапе обучения игре на фортепиано [Электронный ресурс] / С. Х. Лю // Гуманитарное пространство. – 2021. – №3. – С. 36–41. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-psihologo-pedagogicheskikh-aspektah-raboty-s-detmi-na-nachalnom-etape-obucheniya-igre-na-fortepiano> (дата обращения: 08.02.2026).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баулина Мария Николаевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Бичиашвили Александр Андреевич, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальное образование и инструментальное исполнительство. Научный руководитель – Яценко Ирина Анатольевна, кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Бондарева Ева Олеговна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Герасимов Даниил Сергеевич, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальное образование и инструментальное исполнительство. Научный руководитель – Яценко Ирина Анатольевна, кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Гукова Анастасия Николаевна, студентка 5 курса, специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства, специализация Фортепиано. Научный руководитель – Петрова Елена Евгеньевна, преподаватель кафедры фортепиано ФГБОУ ВО «ЛГАКИ имени Михаила Матусовского».

Дроздова Анастасия Романовна, студентка 4 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Изобразительное искусство. Научный руководитель – Алехина Галина Викторовна, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Жилкина Валерия Геннадиевна, студентка 5 курса, специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства, специализация Фортепиано. Научный руководитель – Кузниченко Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано ФГБОУ ВО «ЛГАКИ имени Михаила Матусовского».

Журавель Иван Михайлович, аспирант 1 года обучения, специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки). Научный руководитель – Кондратенко Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Калугина Инна Юрьевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», программа магистратуры «Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства». Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Калмыкова Екатерина Сергеевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Дрепина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Карякина Анна Владимировна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Кириленко Богдан Станиславович, магистрант 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Климова Светлана Викторовна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Дрепина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Крутогуз Наталья Алексеевна, магистрант 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Миненко Эвелина Сергеевна, магистрант 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Сергиенко Алина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Олейник Ирина Александровна, магистрант 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства.

Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Остапчук Дмитрий Александрович, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Парамок Карина Николаевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Сергиенко Алина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Парамонова Наталья Николаевна, преподаватель 1 квалификационной категории МБУ ДО «Старобельская школа искусств».

Перфилова Кристина Федоровна, преподаватель высшей квалификационной категории МБУ ДО «Детская школа искусств» г. Донецк (Ростовская обл.).

Пинижанина Анастасия Романовна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Подольяко Виктория Олеговна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Ратушнюк Александра Александровна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Дрепина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Соловьева Светлана Викторовна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальное образование и инструментальное исполнительство. Научный руководитель – Юргайте Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Стёпкина Анастасия Андреевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Изобразительное искусство. Научный руководитель – Кондратенко Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Стрига Елена Геннадьевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Музыкальная педагогика, теория и практика вокального исполнительства. Научный руководитель – Дрепина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Тесногуз Татьяна Евгеньевна, студентка 5 курса, специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства, специализация Фортепиано. Научный руководитель – Кузниченко Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано ФГБОУ ВО «ЛГАКИ имени Михаила Матусовского».

Турнеева Тамара Владимировна, преподаватель высшей квалификационной категории ФГБОУ ВО «ЛГАКИ имени Михаила Матусовского».

Царевская Диана Александровна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Изобразительное искусство. Научный руководитель – Назаров Глеб Борисович, старший преподаватель кафедры художественного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Чекрыжова Виктория Николаевна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Челомбитько Дарья Александровна, магистрант 2 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Шакалова Марина Анатольевна, магистрант 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры Культурологическое образование. Научный руководитель – Пиченикова Светлана Григорьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии и культурологического образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ

Сборник тезисов

*Университетского научно-практического семинара молодых ученых
(Луганск, 12 февраля 2026 года)*

Авторы опубликованных тезисов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей

Ответственные за выпуск:

Е. А. Юргайте, И. А. Яценко

Компьютерная верстка – Е. А. Юргайте, И. А. Яценко

Подписано в печать 20.04.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 5,35.

Тираж 100 экз. Заказ № 43.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Издательство ЛГПУ

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru