Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный институт культуры»

Педагогика возможностей: развитие творческого потенциала в детской школе искусств

Сборник теоретических и методических материалов

Челябинск
Челябинский государственный институт культуры
2026

УДК 371.4
ББК 74.200
П24

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного института культуры

П24 **Педагогика возможностей: развитие творческого потенциала в детской школе искусств** : сб. теор. и метод. материалов / ред.-сост. И. М. Баштанар, М. Ю. Краснопольская ; Челяб. гос. ин-т культуры. — Челябинск : Челяб. гос. ин-т культуры, 2026. — 358 с.

ISBN 978-5-94839-923-2

В материалах сборника представлены практические приёмы работы с обучающимися, инклюзивные практики, технологии поддержки творческой активности, а также управленческие механизмы внедрения этих подходов в образовательный процесс. Особое внимание уделено достижению измеримых результатов и возможности воспроизведения представленного опыта в различных условиях деятельности ДШИ.

Опыт, отражённый в публикациях, позволяет системно выстраивать работу с потенциалом каждого учащегося: от проектирования отдельного урока и творческого задания до разработки программ развития образовательной организации. Сборник адресован преподавателям, концертмейстерам, методистам, руководителям и специалистам управления детских школ искусств, а также всем, кто занимается развитием дополнительного художественного образования.

УДК 371.4
ББК 74.200

ISBN 978-5-94839-923-2

© Баштанар И. М., Краснопольская М. Ю., составление, 2026
© Челябинский государственный институт культуры, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 9

Фольклорное и сценическое искусство

А. Г. Абдрахимова
Формирование артистизма у младших учащихся ДШИ
в процессе занятий фольклорным ансамблем 12
Л. Н. Адимова
Формирование личностных достижений учащихся
младшего школьного возраста в ансамбле
русской народной музыки
(на примере детского ансамбля ложкарей
«Ладушки» в ДШИ) 18
Т. В. Архипова
Фонопедический комплекс для подготовки
голоса детей к основной вокальной работе
на уроках народного вокала 23
А. Е. Валиуллина
Славянские праздники и обряды
в духовно-нравственном воспитании детей:
опыт детской школы искусств 29
К. Н. Зажимаева
Формирование творческой активности младших школьников
средствами народной музыкальной игры
на уроках фольклорного ансамбля 34
К. М. Котова
Формирование школьных сообществ
в детской школе искусств
как эффективный инструмент воспитания учащихся
(из опыта работы ДШИ г. Касли) 39
А. С. Красильникова
Игровые методы адаптации понятия
«предлагаемые обстоятельства» в формировании
сценического действият у младших школьников
театрального отделения ДШИ 44
Н. А. Максимова
Развитие эмоциональной, речевой и музыкальной сферы
у учащихся ДШИ средствами музыкального фольклора
(дошкольный и младший школьный возраст) 50

Е. В. Мартюшова
Искусственный интеллектв практике преподавателя
музыкального фольклора детской школы искусств 56
Е. Е. Осипова
Практические приёмы в работе над лирической песней
в детском народно-певческом коллективе. 62
А. А. Плоскова
Духовно-нравственное воспитание детей
младшего школьного возраста
в народном хоровом коллективе 68
Е. В. Старикова, А. Е. Федякин
Роль дисциплины «Развитие физических данных»
в системе хореографического образования ДШИ:
фокус на межпредметных связях 74
Титова Е. И.
Фольклорный коллектив как пространство
творчества и межличностных отношений. 80
Л. В. Улякина
Система профориентационной работы
с учащимися фольклорного отделения ДШИ
(на примере МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова»
города Миасса) 87
Т. Н. Фаткулина
Система подбора и освоения детского фольклорного
репертуара на материале уральской традиции
в вокально-хоровой работе детской школы искусств 91

Инструментальное исполнительство

В. А. Беер
Значение психолого-педагогического аспекта
в обучении игре на фортепиано 98
Т. Г. Важенина
Концертная деятельность ребёнка
в процессе обучения в детской школе искусств. 103
И. А. Гусева
Совершенствование навыка смены позиции
в классе гитары в ДШИ 109
А. С. Едакина
Искусственный интеллект как инструмент поддержки
обучения фортепиано в детских школах искусств 115

Е. Л. Ершова
Специфика подбора репертуара
по общему фортепиано для обучающихся
младших классов хорового отделения ДШИ 122
Л. А. Закалина
Осмысленное заучивание музыкального произведения
наизусть в классе струнных народных инструментов:
методические приёмы и опыт работы 128
А. И. Злыгостев
Практические задания по балалайке для развития
слухового анализа и исполнительской гибкости 136
О. В. Комелькова
Проблема развития исполнительского интонирования
в фортепианном обучении учащихся ДМШ и ДШИ
и пути её решения 141
Т. О. Кочетова
Преодоление сценического волнения и формирование
исполнительской устойчивости у балалаечников 146
Ю. В. Полуротова
Профессиональные конкурсы для музыкантов-флейтистов
как точка роста одарённых детей 152
Т. А. Попик
Межпредметные связи как средство повышения
эффективности обучения на уроках специальности:
на примере этюда Ф. Бургмюллера
«Неистовый шторм» 158
Т. С. Салтанова
Адаптация скрипичной методики
к подростковому возрасту для поддержания
учебной вовлечённости 164
А. Г. Семёнов
Комплекс упражнений на постановку
и корректировку игрового аппарата гитариста 169
Т. И. Фатеева
Репертуарный план как стратегический фактор
конкурсного успеха и инструмент выявления
одарённых детей в ансамбле скрипачей 174

Теоретико-хоровые и художественные дисциплины

О. А. Балицкая
Постановка певческого голоса у детей среднего школьного
возраста в вокально-хоровом коллективе 181

А. Э. Бейсенгулова
Система освоения метроритма
на подготовительном отделении ДШИ 187
О. Н. Белицкая
Развитие творческих способностей учащихся ДШИ,
ДМШ, ДХШИ в процессе обучения и воспитания
(на примере реализации дополнительной
предпрофессиональной программы «Живопись»). 192
И. И. Бусыгина
Развитие музыкального мышления учащихся
на уроках сольфеджио в детских школах искусств 197
Н. М. Водолеева
Викторина как средство активизации
познавательного интереса к предмету
«История искусств» в художественной школе 203
Л. В. Жуковская
Межпредметные связи как средство развития
интонационных навыков на уроках хора
в детской школе искусств 208
Е. В. Зимина
Город-музей как образовательная среда:
опыт интеграции каслинского литья
в программу ДШИ 215
О. Ю. Некрасова
Творческие задания на уроках музыкальной литературы
как средство раскрытия потенциала одарённых учащихся 220
Е. В. Рязанская
Развитие музыкального мышления учащихся
детской школы искусств средствами
межпредметных связей на уроках сольфеджио. 225
Н. П. Украинцева
К проблеме раннего композиторского творчества:
некоторые аспекты музыкального сочинения
у одарённых детей (из опыта работы ДШИ № 1
г. Челябинска) 231
Н. И. Удалова
Теоретические и практические аспекты
интеграции предметов «Хор»
и «Сольфеджио» в ДШИ. 237
В. А. Хижняк
Педагогическая интонация как инструмент
управления учебным процессом в ДХШ 243

Управление и развитие в детской школе искусств

И. М. Апарина
Модель «Школа равных возможностей»
в формировании имиджа ДШИ
в практике учреждения 249
Е. В. Бабий
Управление индивидуальным прогрессом
учащихся через систему
формирующего оценивания в ДШИ 255
М. В. Веденина
Компетентностный подход как один из важных
принципов обучения в детской школе искусств
(из опыта работы МУДО ДШИ г. Касли) 261
Л. И. Маргарян
Инклюзивные практики МУ ДО «ДШИ № 1»
КГО как средство социализации учащихся с ОВЗ 267
М. В. Мелюкова
Социальное партнёрство как эффективный способ
привлечения детей дошкольного возраста
в детскую школу искусств 273
Е. В. Подшивалова
Программа развития детской школы искусств
в новом социокультурном пространстве:
традиции и инновации 279
З. И. Просвирина
Одарённость как объект управленческого проектирования:
программа развития детской школы искусств 286
С. А. Шишова
Модель сопровождения музыкально одарённых детей в ДШИ (на
примере ДШИ № 1 г. Челябинска). 295
Л. Ю. Шмайлова
Внутрипредметные связи в системе
музыкальных дисциплин детской школы искусств:
принципы, формы и результаты 300

Инклюзивная практика в детской школе искусств

Е. В. Агафонова
Роль родителей в организации домашних занятий
по инструментальному классу детей с ОВЗ 306

Е. В. Боровкова
Адаптация обучения игре на скрипке
для детей с ОВЗ в детской школе искусств 312
Н. Ю. Бунькова
Использование дидактического материала
на уроках фортепиано с учащимися
с расстройствами аутистического спектра
в детской школе искусств 317
Н. Г. Кутепова
Арт-терапевтический подход в реабилитационной работе
с инвалидами и людьми с ограниченными
возможностями здоровья:
от истории вопроса к современности 324
Д. Ю. Марукевич
Методы адаптации учебного материала
и формирование ментального праксиса
в классе фортепиано для незрячих учащихся в ДШИ 329
Е. А. Микурова
Адаптированная программа по хореографии
и практика сетевого сотрудничества
для детей с нарушением интеллекта 336
М. С. Овчинникова
Коллективные краеведческие проекты
в обучении рисунку детей с ОВЗ и детей-инвалидов
с интеллектуальными нарушениями
в детской школе искусств 342
Е. В. Сафина
Развитие личности ребенка с ОВЗ
в процессе обучения в детской школе искусств. 348
У. В. Халаимова
Выбор техник декоративно-прикладного творчества
для детей с ограниченными возможностями здоровья
на основе сенсорного профиля 354

ПРЕДИСЛОВИЕ

Международный семинар-практикум «Педагогика возможностей: развитие творческого потенциала в детской школе искусств» прошёл на базе Челябинского государственного института культуры — площадки, традиционно объединяющей практиков школ искусств и научно-методическое сообщество.

Современная детская школа искусств — это пространство, где каждый учащийся получает шанс реализовать свои способности и найти собственный путь в искусстве. Материалы сборника фиксируют именно эту логику: от конкретного приёма на уроке до управленческих механизмов, которые делают хорошие практики устойчивыми и переносимыми.

Актуальность представленных работ определяется тем, что они отвечают на самые острые методические вопросы ежедневной работы педагога. Как выстроить методику так, чтобы она работала на развитие ученика, а не на формальное «прохождение программы»? Как сохранить творческую инициативу ребёнка? Как обеспечить равный доступ к творчеству для детей с разными стартовыми условиями? Как масштабировать удачный педагогический приём, чтобы он стал ресурсом всей школы? Именно эти вопросы задают смысловые оси сборника.

Первый смысловой акцент материалов — практики раскрытия потенциала ребёнка в предметном обучении. В представленных материалах отражены инструменты с измеримым результатом: логика подбора репертуара с учётом специфики отделения, система освоения метроритма на подготовительном этапе, формирование сценической устойчивости, интеграция теоретических и исполнительских дисциплин. Вопросы исполнительского интонирования на фортепиано, постановки игрового аппарата гитариста, слухового анализа на балалайке, работы над лирической песней в народно-певческом коллективе выступают здесь как разные грани единой методической задачи: сделать навык осознанным, а результат — воспроизводимым.

Особое внимание уделено межпредметным связям: интеграции хора и сольфеджио, сопряжению теоретических дисциплин с исполнительской практикой, применению игровых методов. Такой подход позволяет ученику видеть музыку целостно, а преподавателю — выстраивать обучение как систему взаимосвязанных действий, где каждое упражнение решает конкретную задачу.

Второй значимый акцент — обеспечение равных возможностей для всех детей. Материалы по работе с учащимися с ОВЗ раскрывают адаптацию не как упрощение, а как поиск альтернативных путей достижения тех же образовательных результатов. В сборнике зафиксированы приёмы, основанные на методической гибкости педагога: адаптация скрипичной и фортепианной методик, подбор техник декоративно-прикладного творчества по сенсорному профилю, работа с незрячими учащимися, использование дидактического материала для детей с расстройствами аутистического спектра, включение детей с интеллектуальными нарушениями в коллективные проекты. Существенным фактором устойчивости этих практик становится сетевое сотрудничество и вовлечение родителей в образовательный процесс.

Параллельно представлены практики сопровождения одарённых детей — от раннего композиторского творчества и развития творческой активности до конкурсного роста и профориентации. Общим критерием для обеих групп тем выступает воспроизводимость решения: наличие чётких критериев освоения, уровней сложности и понятных алгоритмов внедрения, позволяющих перенести опыт в другие условия без потери качества.

Управленческий уровень сборника раскрывает механизмы, которые переводят единичный успешный опыт в системную практику. Материалы руководителей показывают, как через модель «Школа равных возможностей», компетентностный подход, программы развития и систему формирующего оценивания создаются условия для внедрения и поддержки методических идей. Управление индивидуальным прогрессом учащихся, модели сопровождения одарённых детей, фор-

мирование имиджа ДШИ выступают здесь не как отдельные административные темы, а как управленческие инструменты: они отвечают на вопрос, как сделать так, чтобы хорошие приёмы не оставались в рамках одного урока, а становились ресурсом всей системы.

Для разных целевых групп сборник даёт прикладные опоры: преподавателю — готовые инструменты, применимые на уроке; руководителю — алгоритмы внедрения и типовые риски, которые нужно учитывать при масштабировании.

Таким образом, сборник отражает систему «педагогических возможностей» — от конкретного приёма на уроке до управленческого алгоритма его распространения. В этом единстве и рождается его главный смысл: потенциал ребёнка становится его достижением, а опыт преподавателя — воспроизводимым ресурсом.

И. М. Баштанар, первый проректор,
доцент кафедры педагогики
и этнокультурного образования
Челябинского государственного культуры,
М. Ю. Краснопольская, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры народного хорового пения
Челябинского государственного культуры

ФОЛЬКЛОРНОЕ И СЦЕНИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО

А. Г. Абдрахимова

преподаватель
МБУДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Формирование артистизма у младших учащихся ДШИ в процессе занятий фольклорным ансамблем

В системе дополнительного образования детская школа искусств решает задачи не только обучения, но и творческого и эмоционального развития ребёнка. Одним из востребованных направлений остаётся фольклорное, где ансамбль выступает синтетической формой: пение, движение, игра и декламация существуют в неразрывном единстве [2]. Именно эта синтетичность делает фольклорный ансамбль благоприятной средой для формирования артистизма — способности к перевоплощению, выразительному сценическому действию, эмоциональному «проживанию» образа [1].

Актуальность темы определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, современные требования к дополнительному образованию ориентируют педагога на раскрытие личности ребёнка, его инициативы и самостоятельности, а не только на воспроизведение готового материала. Во-вторых, у младших школьников нередко бедна речевая и интонационная выразительность: сказываются ограниченный словарный запас, скованность, боязнь публичного выступления. В-третьих, практика показывает, что младшие школьники чисто интонируют и знают текст, но на сцене остаются статичными и не «играют» песню, тогда как народное исполнительство по своей природе театрально: песню не столько поют, сколько разыгрывают [4]. Наконец, работа над артистизмом отвечает и воспитательным задачам: через фольклор ребёнок

приобщается к традиции, осваивает родной язык и народные жанры, учится действовать в коллективе. Формирование артистизма — не украшение занятий, а их содержательная линия, связывающая вокальную, речевую, пластическую и игровую работу.

Понятие артистизма в педагогике раскрыто в работах О. С. Булатовой, которая рассматривает его как компонент педагогического мастерства и выделяет внутренний и внешний артистизм [1]. В. И. Загвязинский понимает артистизм как образно-эмоциональный язык сотворчества педагога и ученика [3]. Для нашей темы значимы исследования, посвящённые фольклорному ансамблю как педагогической форме: Л. Г. Гаврилова и Т. В. Волнянская характеризуют его как музыкально-творческое объединение, основанное на взаимодействии песни, танца, хоровода, народной игры, инструментального исполнительства и декламации [2]; Ю. В. Калашникова показывает, что в ансамбле музыкальные знания и умения осваиваются практико-ориентированно, в действии [4]. Вместе с тем вопрос целенаправленного формирования именно артистизма у младших учащихся ДШИ средствами фольклорного ансамбля освещён недостаточно и чаще решается эмпирически, что и определяет наш интерес к теме.

Прежде чем говорить о приёмах и этапах, важно условиться о том, что именно мы формируем. Артистизм — не отдельное умение, а совокупность качеств, и без его рабочего определения вся дальнейшая методика повиснет в воздухе. Под артистизмом младшего учащегося мы понимаем совокупность взаимосвязанных умений: эмоционально откликаться на содержание песни, выражать его голосом, мимикой и пластикой, перевоплощаться в образ и удерживать его на протяжении исполнения, свободно держаться перед слушателем. В отличие от «взрослого» педагогического артистизма [1], детский артистизм формируется прежде всего через игру и подражание и опирается на эмоциональную непосредственность ребёнка.

Младший школьный возраст благоприятен для этой работы: дети эмоциональны, отзывчивы, любят игровые и ролевые

задания, легко включаются в перевоплощение. Ограничения связаны с быстрой утомляемостью, небольшим объёмом внимания и бедностью речевой выразительности, поэтому задания должны быть короткими, сменяемыми и образными. Синкретизм фольклора даёт готовые «каналы» для развития выразительности: жанры детского фольклора (потешки, считалки, прибаутки, заклички, игровые и хороводные песни) сами по себе требуют интонирования, жеста, движения и ролевого действия [5]. Работа над песней строится как работа над маленьким спектаклем, где есть образ, характер и «партитура» поведения.

Основную работу над артистизмом на занятиях фольклорного ансамбля можно разделить на несколько этапов.

Подготовительный этап включает приветствие, работу над дикцией и дыханием, а также распевание. Уже с первых минут занятия можно настроить детей на эмоционально заряженный урок. Нами используется несколько вариантов приветствия. В первом случае педагог спрашивает: «Похлопайте в ладоши, кто пришёл сегодня с хорошим настроением?» — дети хлопают, и урок начинается с положительного настроя. Во втором варианте каждый ребёнок по очереди называет своё имя и показывает какую-нибудь эмоцию (радость, удивление, хитрость, грусть). Это упражнение помогает раскрепоститься, запомнить имена и сразу включиться в игру.

Работа над дикцией подразумевает проговаривание скороговорок в разном темпе и с разной интонацией: медленно, быстро, грустно, весело, хитро, испуганно. Такая форма превращает речевую разминку в маленький спектакль: ребёнок не просто произносит текст, а проживает его, учится управлять голосом и мимикой одновременно. Хорошо работают народные скороговорки и потешки — они ближе к фольклорному материалу и звучат уместнее.

Важным элементом начального этапа являются распевки с движением: они делают занятия эмоционально насыщенными и помогают детям быстрее освоить базовые вокальные навыки. Образность и ритм таких распевок («Шёл, шёл муравей», «Мышь полезла первый раз», «Кулачок на кулачок»)

легко соединяются с простыми жестами и шагами, что усиливает запоминание и поддерживает интерес. В результате техническая работа перестаёт быть утомительной и становится частью увлекательной игры.

Этап освоения материала начинается с разбора содержания и характера песни, выделения главных, «кульминационных» слов, выбора интонации, темпа, динамики. Здесь действует правило: сначала точное выучивание музыкального и литературного текста, затем — артистическая подача [3]. Для эффективного разучивания текста нового произведения применяется игровая методика «Паровозик», сочетающая двигательную активность и поэтапное запоминание. Дети выстраиваются друг за другом, держась за плечи, и двигаются по кругу или змейкой, одновременно проговаривая первый куплет. Такая организация создаёт эмоциональный и двигательный контекст, способствующий лучшему запоминанию. После освоения первого куплета педагог объявляет «станцию» «Танцевальная»: дети переходят к танцевальным движениям, что позволяет снять напряжение и закрепить материал через смену вида деятельности. Аналогичным образом происходит разучивание последующих куплетов. Дополнительно используется приём вариативного проговаривания: педагог произносит куплет, а дети повторяют его разными способами — шёпотом, громко, нараспев. Это развивает слуховое восприятие, артикуляцию и интонационную выразительность, а также предотвращает превращение заучивания в монотонную рутину.

Далее следует работа над образным исполнением песни. На этом этапе дети учатся не просто петь, а проживать песню. Разбираем с ними содержание: о чём поётся, кто герой, какое у него настроение. Затем ищем средства выражения — интонацию, темп, силу голоса, жесты, мимику. Например, в шуточной частушке герой озорной и весёлый — поём звонко, с прищуром; в колыбельной — ласково, тихо, с плавными движениями. Полезно предлагать детям спеть одну и ту же песню от лица разных персонажей: так они на собственном опыте убеждаются, как меняется характер исполнения.

Этап обыгрывания опирается на богатые возможности фольклорного материала: обрядовые песни, сказки, хороводы с диалогами. Дети распределяют роли, придумывают движения и реплики, педагог помогает выстроить маленькую сценку. Здесь артистизм развивается естественно, через игру: ребёнок не боится «играть», потому что для него это привычная форма деятельности. Эффективный приём — разыгрывание одной сцены разными составами: дети смотрят друг на друга, сравнивают, перенимают удачные находки.

Этап сценического перевоплощения связан с отработкой того, что потом войдёт в концертное исполнение: походка, поклоны, положение корпуса, движения рук во время пения. В народной традиции жест и движение неотделимы от песни, поэтому разучиваются элементы хороводных шагов, притопов, бытовых жестов. Важно довести движения до автоматизма, чтобы на сцене ребёнок думал о музыке и образе, а не о том, куда деть руки. Концерт и фестиваль становятся главной проверкой проделанной работы: сценическое выступление учит собранности, умению держать внимание зала и преодолевать волнение. После каждого выступления обязательно разбираем, что получилось и что можно сделать иначе — с опорой на удачные моменты, чтобы укрепить уверенность детей.

Чтобы работа над артистизмом шла системно, важно соблюдать несколько условий. **Регулярность**: упражнения на эмоции и дикцию должны входить в каждое занятие, а не быть разовыми «пятиминутками». **Атмосфера доверия**: ребёнок раскрывается только там, где не боится насмешки; любой показ поощряется, даже неловкий. ***Личный пример***: педагог сам показывает эмоции, поёт и двигается вместе с детьми, не оставаясь только «за пультом». **Учёт возрастных особенностей**: для младших школьников предпочтительны игровые формы; по мере взросления к ним постепенно добавляется более осмысленный разбор образа и характера песни, однако и на старшем этапе игровая основа не исчезает полностью.

Критериями сформированности артистизма можно считать эмоциональную отзывчивость на образ, осмысленную вы-

разительность исполнения, свободу сценического поведения и устойчивый интерес к занятиям фольклором. Фольклорный ансамбль в ДШИ — естественная среда для формирования артистизма у младших учащихся, поскольку соединяет пение, слово, движение и игру. Работа должна вестись системно, поэтапно и с опорой на игру; артистизм формируется не сам по себе, а в связке с вокально-речевой и пластической подготовкой. Предложенные этапы и приёмы носят практический характер и могут быть адаптированы к условиям конкретного коллектива.

Библиографический список

1. Булатова, О. С. Педагогический артистизм : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / О. С. Булатова. — Москва : Академия, 2001. — 240 с.

2. Гаврилова, Л. Г. Фольклорный ансамбль в системе музыкального образования : учебное пособие / Л. Г. Гаврилова, Т. В. Волнянская. — Красноярск, 2013. — 168 с.

3. Егорова, С. Ю. Педагогический артистизм как профессиональная и личностная составляющая культуры педагога / С. Ю. Егорова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. — 2015. — № 1. — С. 60–66.

4. Калашникова, Ю. В. Фольклорный ансамбль как средство формирования музыкальных знаний у младших школьников / Ю. В. Калашникова // Студенческий научный форум — 2018 : X Междунар. студен. науч. конф. — URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018005945 (дата обращения: 08.10.2026).

5. Одаренко, О. В. Сценическое воплощение народной песни в детском фольклорном ансамбле : методическая разработка / О. В. Одаренко // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2025/10/12/stsenicheskoe-voploshchenie-narodnoy-pesni-v-detskom (дата обращения: 08.10.2026).

Л. Н. Адимова

преподаватель
МБУ ДО «ДШИ п. Полетаево»

Формирование личностных достижений учащихся младшего школьного возраста в ансамбле русской народной музыки (на примере детского ансамбля ложкарей «Ладушки» в ДШИ)

В системе дополнительного образования растёт запрос на практики, где художественные результаты напрямую связаны с измеримыми личностными достижениями. Для младших школьников особенно ценна ансамблевая деятельность: коллективный результат делает вклад каждого заметным, а понятные технические требования (чёткость звука, синхронность ударов, согласованная динамика) естественным образом становятся условиями формирования воли, ответственности, саморегуляции и умения быть частью коллектива.

Цель статьи — раскрыть воспроизводимую педагогическую модель формирования личностных достижений в ансамбле ложкарей и предложить преподавателю ДШИ конкретные приёмы для их планирования и отслеживания. Материалы статьи основаны на опыте работы детского ансамбля ложкарей «Ладушки» (Полетаевской ДШИ) по формированию личностных достижений учащихся младшего школьного возраста. Основные приёмы модели апробированы в 2024–2025 и 2025–2026 учебных годах; их дальнейшее развитие и масштабирование запланировано на 2026–2027 учебный год.

Степень разработанности вопроса остаётся недостаточной: в методической литературе преобладают исследования по академическим музыкальным дисциплинам либо общие методики музыкального воспитания, тогда как специфика работы с шумовыми инструментами и её влияние на личностное развитие в условиях ДШИ раскрыты слабо. При этом отдельные педагогические идеи находят опору в работах от-

ечественных специалистов. Так, Л. А. Безбородова и Ю. Б. Алиев подчёркивают значимость мотивации, ситуации успеха и коллективных форм деятельности для формирования эмоционально-ценностного отношения к искусству [1]. М. А. Михайлова связывает развитие музыкальных и когнитивных навыков с доступностью форм деятельности и опорой на знакомый репертуар [2]. Н. А. Рыбакова формулирует принципы, ориентированные на самостоятельность, творческое самовыражение и рефлексию [3]. Опыт ансамбля «Ладушки» предлагает конкретную модель, в которой художественные и воспитательные задачи решаются в единой логике занятия.

Опираясь на целевые установки ФГТ к дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств, где значимое место отводится развитию личностных качеств и формированию социально значимых компетенций, под личностными достижениями в контексте ДШИ в рамках данной работы понимаются устойчивые изменения в поведении и ценностно-смысловой сфере учащегося: способность удерживать цель, готовность прилагать усилия ради общего результата, умение соотносить свои действия с нормами коллектива, рефлексия успехов и трудностей, рост адекватной самооценки на основе реальных результатов.

В практике ансамбля «Ладушки» эти достижения не декларируются отдельно, а формируются внутри репетиционного и концертного процесса за счёт прозрачности критериев успеха: каждый звук в ансамбле слышен, и ребёнок быстро понимает, что именно повлияло на общее звучание — его собственный удар, дыхание, взгляд на дирижёра или партнёра.

Так, ритмическая точность отрабатывается через «ритмические цепочки»: учащиеся по очереди добавляют по одному удару к общей фразе, и при сбое фраза «ломается», наглядно демонстрируя влияние индивидуального действия на общий результат. Конкретная обратная связь («ты ускорил на третьем такте, и мы все потеряли синхронность») помогает ребёнку замечать и корректировать собственные отклонения, формируя ритмическую устойчивость и ответственность [1].

Слаженность и слуховой контроль развиваются с помощью приёма «тихий удар»: часть фразы играют максимально тихо, чтобы слышать всех, затем постепенно усиливают динамику. Это вынуждает ребёнка ориентироваться на звучание ансамбля, замечать отклонения не только у себя, но и у партнёров, что становится основой эмпатии и командного взаимодействия — дети сами подсказывают друг другу: «Ты чуть быстрее», «Давай вместе на третий удар» [3].

Правильность техники связывается с качеством звука: зажатая кисть даёт глухой, неровный звук, расслабленная — чистый и звонкий. Критерий формулируется просто: если звук ровный, значит, руки свободны. Короткие упражнения на смену напряжения и расслабления («сжали — отпустили — ударили легко») помогают ребёнку связать физическое состояние с результатом и развивать саморегуляцию [1]. Динамическая и тембровая выразительность переводится в осмысленное управление звуком: одну и ту же фразу предлагают сыграть с разной динамикой («как будто мы далеко», «как будто совсем рядом», «как будто кто-то крадётся»), а условные сигналы дирижёра воспринимаются как приглашение к совместному действию, укрепляя чувство принадлежности к коллективу.

Элементы творчества и сценическая культура закрепляют инициативность и уверенность. Короткие фрагменты для импровизации (один-два удара в свободном ритме) оцениваются по критерию уместности: «твой удар должен подходить к музыке, а не спорить с ней». Это снимает страх ошибки и поощряет осознанный вклад. На концертах критерием становится сценическая собранность: умение спокойно выйти, занять место, посмотреть на дирижёра, сыграть уверенно — внешние проявления внутренней готовности и способности управлять волнением [3].

Прозрачность критериев поддерживается простой системой наблюдений в конце репетиции: учащиеся называют, «что сегодня получилось лучше всего» и «над чем поработаем в следующий раз», в виде конкретных формулировок («держали темп до конца», «в середине фразы ускорили»,

«слушали друг друга»). Такая рефлексия позволяет видеть прогресс не в баллах, а в наблюдаемых действиях, формируя адекватную самооценку [1]. Интеграция музыкальной деятельности с другими областями знаний (мини-беседы о происхождении мелодии, регионе бытования, особенностях ритма) расширяет языковую и понятийную картину мира, развивает междисциплинарное и логическое мышление через работу с ритмическими структурами и делением такта [2].

Взаимодействие с родителями усиливает устойчивость достижений: «День открытых дверей» раз в четверть, совместные простые ритмические задания, участие в подготовке номера (костюм, название, видео) переводят поддержку из контроля в соучастие. Родители видят реальные результаты ребёнка — синхронность, уверенность на сцене, способность объяснить, что было сложным и как он с этим справился [1].

Доказательность личностных достижений проявляется в наблюдаемых поведенческих индикаторах, которые преподаватель фиксирует в процессе работы: готовность многократно повторять сложный фрагмент до результата, способность замечать ошибки не только у себя, но и у партнёров, спокойное восприятие замечаний, осознанная подготовка к концерту, умение после выступления назвать, что получилось лучше, а над чем ещё нужно поработать. В практике ансамбля «Ладушки» эти индикаторы фиксируются простой формой рефлексии: в конце каждой репетиции учащиеся называют один успешный момент и одну задачу на следующее занятие. Такой формат не требует сложных инструментов оценки, но позволяет преподавателю видеть динамику развития каждого ребёнка и корректировать методы работы [1; 3].

Таким образом, формирование личностных достижений в ансамбле ложкарей строится не на отдельных «воспитательных мероприятиях», а на системной организации учебного процесса, где технические задачи становятся естественными условиями развития воли, ответственности, саморегуляции и адекватной самооценки. Художественные и воспитательные цели взаимно усиливают друг друга: слаженное звучание ансамбля требует от каждого участника умения слышать других,

соотносить свои действия с общей задачей и быть готовым к многократным повторениям — именно в этих условиях и формируются личностные достижения. Предложенные приёмы легко адаптируются под разные отделения ДШИ и могут быть использованы преподавателями инструментальных и хоровых дисциплин как часть целостной воспитательной системы.

Библиографический список

1. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. — Москва : Просвещение, 2002. — 416 с.

2. Михайлова, М. А. Развитие музыкальных способностей детей : популярное пособие для родителей и педагогов / М. А. Михайлова. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.

3. Рыбакова, Н. А. Методика музыкального воспитания / Н. А. Рыбакова. — Бийск : ГОУ ВПО «БПГУ им. В. М. Шукшина», 2009. — 200 с.

4. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства и сроку обучения по этой программе : приказ Минобрнауки России от 12.03.2012 № 161 // Министерство юстиции Российской Федерации : сайт. — URL: https://minjust.consultant.ru/documents/1824 (дата обращения: 01.09.2024).

Т. В. Архипова

преподаватель вокальных и хоровых дисциплин
МБУДО «ДШИ № 13», г. Челябинск

Фонопедический комплекс для подготовки голоса детей к основной вокальной работе на уроках народного вокала

Постановка голоса у детей требует особого внимания к охране голосового аппарата и формированию безопасных механизмов фонации. Детский голосовой аппарат характеризуется меньшей длиной голосовых складок и преобладанием фальцетного механизма, из-за чего он особенно чувствителен к форсированию и неправильному дыханию.

Фонопедические упражнения позволяют комплексно решать задачи подготовки голоса: от разогрева мышц до развития координации дыхания, артикуляции и голосообразования. Они выполняют вспомогательную и подготовительную функцию по отношению к основной вокальной работе, стимулируя мышцы, участвующие в голосообразовании, и формируя физиологичный механизм фонации.

Цель работы — показать эффективность фонопедических упражнений как подготовительного этапа перед основной вокальной работой с детьми.

Задачи: представить адаптированный комплекс упражнений, описать принципы их применения в учебном процессе, предложить критерии оценки эффективности и меры безопасности.

В основу комплекса положены принципы фонопедической работы, разработанные В. В. Емельяновым, которые обеспечивают формирование физиологичного механизма фонации и профилактику перегрузок голосового аппарата [1]. Метод имеет восстановительно-профилактическую направленность, что особенно важно для детского голоса. Комплекс упражнений также адаптирован по методике М. Ш. Султановой [3]. При адаптации упражнений учтены возрастные особенности

голосообразования и специфика народно-певческой манеры, что согласуется с положениями классических трудов по развитию детского голоса (Г. П. Стулова, В. Н. Шацкая) [2; 4].

Использование фонопедических упражнений решает несколько задач:

- оздоровительную — укрепление голосовых складок, профилактика заболеваний верхних дыхательных путей, предупреждение форсированного пения;
- координационную — синхронизация работы дыхательной, артикуляционной и голосовой систем;
- техническую — развитие диафрагмального дыхания, резонанса, чёткости дикции и интонационной точности.

В народном пении часто используются специфические приёмы (например, использование грудного регистра в определённой манере, специфические гласные), поэтому при работе с детьми стоит делать акцент на развитии именно этих навыков в рамках фонопедического подхода. Упражнения можно адаптировать, добавляя элементы, характерные для народного стиля.

Чтобы преподаватель мог сразу соотнести упражнение с конкретной педагогической задачей и возрастными возможностями детей, все задания в комплексе оформлены по единой структуре: цель, целевая возрастная группа, исходное положение, пошаговая техника, критерии контроля и типичные ошибки. Такая подача помогает не просто «делать упражнения», а осознанно управлять процессом постановки голоса.

Рассмотрим упражнения на дыхание как пример реализации этой методической логики.

Обними плечи. Цель: активизация диафрагмы, формирование интенсивного вдоха. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: стоя, руки согнуты в локтях перед собой. Техника: шумный, интенсивный вдох носом с одновременным обхватом себя за плечи; выдох произвольный на звуки «с», «ш», «ч». Контроль педагога: отсутствие подъёма плеч, работа диафрагмы (ощущение «надувания живота»), отсутствие

напряжения в шее. Типичные ошибки: ключичное дыхание, чрезмерное усилие, форсированный выдох.

Повороты. Цель: активизация диафрагмы, формирование интенсивного вдоха. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: стоя, руки согнуты в локтях, кулаки у плеч. Техника: вдох — одновременный поворот головы к правому плечу, выдох — произвольный, одновременно с возвращением в исходное положение. То же самое к левому плечу. Контроль педагога: работа диафрагмы (ощущение «надувания живота»), отсутствие напряжения в шее. Типичные ошибки: форсированный выдох.

Насос («накачиваем шины»). Цель: активизация диафрагмы, формирование интенсивного вдоха. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: слегка ссутулившись, голова без напряжения опущена вниз (смотреть себе под ноги), руки перед собой кистями к коленям, слегка согнуты в локтях и расслаблены. Техника: на каждом «раз» ребёнок слегка кланяется вниз (наклон за счёт скруглённой спины, ноги прямые), руки, выпрямляясь, лёгким движением тянутся к полу, голова опущена — вдох в конечной точке поклона. Выдох уходит пассивно при выпрямлении. Контроль педагога: вдох интенсивный, выдох произвольный. Типичные ошибки: напряжённая спина, зажатая шея.

«Рок-н-ролл». Цель: активизация диафрагмы, формирование интенсивного вдоха. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: стоя, произвольно. Техника: вдох — сводим разносторонние локоть и колено, выдох — произвольный, при возвращении в исходное положение. Контроль педагога: вдох интенсивный, выдох произвольный. Типичные ошибки: нет координации, одностороннее поднятие руки и колена.

«Ладошки». Цель: активизация диафрагмы. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: ноги чуть уже ширины плеч, руки согнуты в локтях, локти опущены, ладони повёрнуты (поза «экстрасенса»). Техника: на каждом «раз» ребёнок делает резкое, хватательное движение ладонями (сжимает кулаки) и одновременно шумно вдыхает через нос. Сразу после короткого вдоха ладони разжимаются — выдох уходит

сам собой. Контроль педагога: активный вдох диафрагмой. Типичные ошибки: поднятие плеч.

«Голосовая гимнастика». Цель: контроль над плавным выдохом. Возрастная группа: 7–12 лет. Исходное положение: стоя, произвольно. Техника: встать прямо, расправить плечи, голову держать прямо. Вдох диафрагмальный, выдох плавный поочерёдный на звуках «с», «ш», «х», «ф» (в динамике: тихо, громче, громко). Контроль педагога: для контроля можно рекомендовать ребенку положить одну руку на верхнюю часть живота (чтобы чувствовать движение диафрагмы), а другую — сбоку на талию (чтобы ощущать движение рёбер). Типичные ошибки: выдох быстрый, толчками, неравномерный.

Следующий комплекс упражнений для внутренних мышц глотки и гортани: «активный зевок», активные жевательные движения, «пчёлка» (на зевке вытянуть язык вперёд узким жалом, затем подтянуться кончиком языка назад, к маленькому язычку), «немое кино» (язык зажат между зубами, мысленно очень громко и напряжённо «кричать» «и», «ы»). Цель: укрепить внутренние мышцы глотки и гортани, улучшить их тонус и подвижность, снять мышечные зажимы. Контроль педагога: контролировать, чтобы выполнение упражнения производилось плавно, без рывков, ребёнок старался дышать через нос.

«Жадный медвежонок». Цель: развитие артикуляции и голоса, помогает отрабатывать произношение звука «м». Исходное положение: сидя, стоя произвольно. Техника: синхронные движения челюстью и голосовыми складками, разминание кончиками пальцев биологически активных точек на мочках ушей с урчанием «м-м-м…». Контроль педагога: дыхание диафрагмой, имитация звука мычания коровы. Типичные ошибки: неправильный вдох, неправильное резонирование звука «м». Пример резонирования буквы в тексте: *Маленькая Манечка, маме помогала: мама чистила малину, Маня уплетала. Маму я молю упрямо: «Молока налей мне мама! Мало! Мало! Поскорей, молока еще налей!»*

Артикуляционные упражнения на губно-губные согласные: *П! Б! М! В! Ф! Все бобры добры для своих добрят! Па-Па!*

Ба-Ба! Ма-Ма! Ва-Ва! Да-да! С гласными «о», «у», «э», «ы» тоже самое. Техника: произносим легко, свободно и коротко.

При выполнении следующих упражнений данного комплекса необходимо сохранять ощущение упругого, напряжённого языка, активно выделяя «Й»:

а) *Ммой! — ёй! — ёй! Ммуй! — юй! — юй! Ммэй! — ей! — ей! Ммай! — яй! — яй!*

б) *Майка, мойка, мою, мая! Поём, копаем, летаем,едем! Бей, лей, пей, пой!*

в) *Мы едем, едем, едем в далёкие края,*
весёлые соседи, отличные друзья…
Все поют и я пою, песню звонкую свою…

д) Это упражнение ассоциирую с киданием мяча (игровая форма повышает вовлечённость детей):

И… Я! И… Е! И… Ё! И… Ю!
И… Е! Е… И! И… Я! Е… Ю!

Несколько ключевых принципов, которые помогут добиться результата фонопедических упражнений.

- Игровая форма. Все упражнения подаются как весёлые игры. Это снимает напряжение и помогает детям лучше понять возможности своего голоса.
- Индивидуальный подход. Задания адаптируются под возраст и уровень развития каждого ребёнка.
- Постепенность. Нагрузка увеличивается последовательно — от простых заданий к более сложным.
- Контроль здоровья. Нельзя допускать детей к занятиям пением во время болезней горла или простуды.
- Системность. Важно последовательно проходить все этапы, не пропуская ни одного.

При применении фонопедических упражнений необходимо соблюдать следующие меры предосторожности:

- не проводить занятия при острых заболеваниях верхних дыхательных путей и голосовых связок;
- избегать форсирования и чрезмерных усилий;
- контролировать отсутствие напряжения в шее и плечах;
- адаптировать нагрузку по возрасту и индивидуальным особенностям ребёнка;

- использовать зеркало для визуального контроля положения тела и артикуляции.

Комплекс адаптируется: исключаются упражнения, предназначенные для восстановления голоса при патологии.

Эффективность применения комплекса можно оценивать по следующим критериям:

- ребёнок удерживает фразу без «проседания» громкости;
- снижается напряжение в горле (по визуальной оценке и ощущениям ребёнка);
- улучшается чистота интонации на простых распевках;
- повышается чёткость дикции на скороговорках и текстовых упражнениях.

Таким образом, фонопедические упражнения создают надёжный фундамент для постановки голоса, сочетая техническую тренировку с заботой о здоровье. Их эффективность напрямую зависит от грамотного, осознанного применения педагогом, учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также соблюдения мер безопасности. Представленный комплекс позволяет системно подготовить голосовой аппарат к вокальной нагрузке и сформировать у детей физиологичный механизм фонации, что особенно важно на ранних этапах обучения.

Библиографический список

1. Емельянов, В. В. Развитие голоса: координация и тренинг / В. В. Емельянов. — Санкт-Петербург : Лань, 2000. — 192 с.

2. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. — Москва : Прометей, МПГУ им. В. И. Ленина, 1992.

3. Султанова, М. Ш. О развитии детского голоса в онтогенезе / М. Ш. Султанова // Приоритетные направления развития современной логопедагогики : материалы регион. науч.-практ. семинара по проблемам обучения детей с нарушениями речи, 22–24 марта 2005. — Челябинск ; Москва, 2005. — С. 44–52.

4. Шацкая, В. Н. Развитие детского голоса / В. Н. Шацкая. — Москва, 1963.

А. Е. Валиуллина

преподаватель по вокалу,
руководитель фольклорного ансамбля «Жаворонушки»,
МБУДО «ДШИ № 9», г. Челябинск

Славянские праздники и обряды в духовно-нравственном воспитании детей: опыт детской школы искусств

В практике детских школ искусств сегодня особенно остро стоит вопрос удержания живого интереса детей к народной культуре. В условиях городской среды у обучающихся младших классов часто отсутствует представление о народном календаре, быте и традициях предков, а участие в обрядовых праздниках нередко сводится к формальному исполнению «фольклорного номера» без понимания его смысла. Открытие в 2021 году дополнительной предпрофессиональной программы «Музыкальный фольклор» в МБУДО ДШИ № 9 актуализировало задачу не просто знакомить детей с календарно-обрядовыми песнями, а системно формировать у них духовно-нравственную отзывчивость через проживание традиций.

Праздники как форма работы позволяют соединить познавательную, эмоциональную и деятельностную составляющие воспитания: учащийся не только узнаёт о символике и истории обряда, но и участвует в нём, тем самым присваивая ценности культуры. Именно поэтому в ДШИ важно выстраивать долгосрочные проекты, где фольклор становится не эпизодом концертной программы, а содержательной линией образовательного процесса.

Проблема воспитания средствами народной культуры глубоко раскрыта в отечественной педагогике. К. Д. Ушинский

обосновал принцип народности в воспитании как опору на родной язык, историю и традиции народа: воспитание должно строиться на ценностях и традициях того народа, к которому принадлежит ребёнок [5]. М. Ю. Картушина разработала практико-ориентированные методики проведения народных праздников для детей, где акцент сделан на доступности содержания и вовлечённости участников [1; 2]. При этом в методической литературе недостаточно раскрыты алгоритмы внедрения долгосрочных фольклорных проектов именно в условиях ДШИ с учётом возрастных особенностей детей и требований предпрофессиональных программ.

Цель работы — показать, как реализация долгосрочного проекта «Славянские праздники, обычаи и обряды» позволяет системно формировать духовно-нравственный потенциал обучающихся через освоение календарно-обрядовых традиций в рамках программы «Музыкальный фольклор».

Важным инструментом реализации проекта стал единый алгоритм работы по каждому празднику. Он одинаков для всех мероприятий; меняется только содержание. Такой подход позволяет превратить каждое мероприятие из «концерта фольклорных номеров» в воспитательное событие. Алгоритм включает пять этапов: погружение в смысл, освоение музыкального материала, проживание обряда, сценическое воплощение и рефлексия.

На этапе погружения преподаватель раскрывает смысл праздника и его ценностное ядро — благодарность, уважение к старшим, заботу о земле, защиту родной земли и т. п. Это даёт понимание, «зачем мы это поём», и формирует установку на осмысленное исполнение. На этапе освоения музыкального материала акцент делается не только на точности интонирования, но и на интонации, передающей смысл: благопожелания звучат тёплыми и открытыми, былинные фрагменты — собранными и «опорными», весенние закличк и — лёгкими и полётными. Этап проживания обряда предполагает включение элементов действия: хоровод, движение по кругу, игровые пары, символические жесты (поклоны в колядках, поднятые руки в закличках). Действие усиливает

переживание и делает традицию личной, а не книжной. Сценическое воплощение — это концерт или показ для родителей и младших классов, где учащиеся учатся ответственности: «мы не просто поём, мы несём традицию». Завершает цикл этап рефлексии: короткое обсуждение после выступления помогает закрепить ценностный смысл и перевести эмоциональный опыт в осознанный.

С 2021 по 2026 год в рамках проекта были реализованы мероприятия, охватывающие ключевые точки календарного цикла. В первый год работы (2021) фокус был на формировании базового представления о славянском календаре и образах: прошли события, посвящённые весеннему циклу («Вешнее Макошье») и зимним традициям («Колядки матушки зимы», «Русские богатыри»). В работе с детьми акцент делался на игровых формах и простых символических действиях, доступных младшим школьникам. Музыкальный материал подбирался с учётом постепенного усложнения: от коротких закличек и поздравительных стихов к календарным и походным песням.

В 2022–2023 годах проект развивался по линии расширения репертуара и усложнения задач. В мероприятиях «Ладодение» и «Родогощ (Таусень)» активно привлекались инструментальные ансамбли (баянисты, гармонисты), что позволило усилить ансамблевые навыки и слуховой контроль. В весенних праздниках («Ярило Мокрый, Троян», «Живин день») усилился акцент на хороводных и игровых формах как средстве синхронизации звука и движения. Зимние мероприятия («Щедрый вечер, Щедрец», «Турицы») были ориентированы на освоение благопожеланий и их сценического разыгрывания: дети учились связывать текст песни с игровым действием и образом.

К 2024–2026 годам проект вышел на уровень осмысленной передачи традиции. В «Лельнике» и «Жаворонках» учащиеся самостоятельно предлагали элементы игровых форм и варианты символических действий, а в финальном зимнем мероприятии «Карачун. День зимнего солнцестояния» хоровод и символические жесты стали осознанным образом круга

года. Дополнительно в ряде мероприятий использовались малые формы декоративно-прикладного творчества (например, мастер-класс по оригами «Гадальный цветок»), которые служили символическим продолжением обряда и усиливали эмоциональный отклик.

Реализация проекта позволила проследить динамику развития обучающихся и системно сформировать у них духовно-нравственный потенциал. У детей сформировалась установка на осмысленное исполнение: они перестали воспринимать фольклорные номера как «ещё один номер в концерте» и стали понимать, кому и зачем поётся песня, какой смысл она несёт. Улучшились ансамблевые навыки: за счёт регулярной работы в хороводе и игровых формах дети научились слушать друг друга, держать темп и ритм, синхронизировать звук и движение. Выросли сценическая уверенность и ответственность: концертные выступления стали восприниматься как «передача традиции», а не просто «выступление на сцене». Усилилась эмоциональная отзывчивость: в рефлексии дети называли такие ценности, как «уважение к старшим», «благодарность за урожай», «любовь к родной земле» — именно в этих формулировках они связывали обряд с современной жизнью.

В условиях предпрофессиональной программы «Музыкальный фольклор» такой подход решает сразу несколько задач. Художественно-исполнительские задачи (ансамбль, дикция, интонация, сценическая культура) отрабатываются в контексте, а не ради «норматива», что повышает мотивацию и качество освоения навыков. Возрастная доступность обеспечивается за счёт того, что для младших школьников обрядовое действие — это понятная игра с ясными правилами, где пение становится естественным продолжением действия. Преемственность реализуется через постепенное усложнение репертуара и задач: от простых закличек и игровых песен к более сложным лирическим и эпическим формам.

Практическая значимость проекта заключается в том, что предложенный алгоритм и логика построения мероприятий могут быть использованы в любой ДШИ при реализации

программы «Музыкальный фольклор». Алгоритм «смысл — музыка — действие — сцена — рефлексия» легко переносится на любой календарный праздник и позволяет системно формировать духовно-нравственные ориентиры средствами календарно-обрядовой традиции. Его универсальность подтверждается возможностью адаптации под разные возрастные группы и составы (вокальные и инструментальные ансамбли, смешанные формы), а воспроизводимость — чёткой структурой этапов и типовыми формами работы, которые не требуют специальных ресурсов.

Таким образом, интеграция славянских праздников и обрядов в образовательный процесс ДШИ позволяет не только сохранять и передавать традиции, но и формировать у детей ценностное отношение к культуре, развивать исполнительские и ансамблевые навыки, а также воспитывать ответственность и эмоциональную отзывчивость. Предложенный подход соответствует требованиям предпрофессиональной подготовки и одновременно отвечает возрастным особенностям детей, делая фольклор живым и значимым опытом.

Библиографический список

1. Картушина, М. Ю. Праздники в детском саду : сценарии, игры, песни / М. Ю. Картушина. – Москва : Сфера, 2019. – 224 с.

2. Картушина, М. Ю. Русские народные праздники в детском саду : пособие для педагогов ДОУ / М. Ю. Картушина. – Москва : Сфера, 2006. – 320 с.

3. Козлова, Т. А. Изучение календарно-обрядовых песен русского народа в поликультурной образовательной среде школы / Т. А. Козлова, Л. П. Карпушина, Т. А. Шутова // Гуманитарные и социальные науки. — 2023. – Т. 99, № 4. – С. 135–142.

4. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области музыкального искусства «Музыкальный фольклор» и сроку обучения по этой программе : приказ Минкультуры РФ

от 12 декабря 2014 г. № 2156 // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201501150011 (дата обращения: 20.10.2026).

5. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. — Москва : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 31–56.

6. Чепракова, Е. Г. Народные праздники как средство духовно-нравственного воспитания детей / Е. Г. Чепракова // Молодой учёный. – 2024. – № 12. – С. 112–115.

К. Н. Зажимаева

преподаватель по классу народного вокала
МБУДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Формирование творческой активности младших школьников средствами народной музыкальной игры на уроках фольклорного ансамбля

Одной из практических задач педагога фольклорного ансамбля становится развитие у учащихся способности к самостоятельному творческому действию: предложению подголоска, варьированию движения, разыгрыванию игровой сценки. При этом наблюдения показывают, что дети уверенно справляются с точным воспроизведением выученного материала и чисто интонируют, но именно в творческих ситуациях испытывают затруднения. Учитывая специфику фольклорного ансамбля, где важны не только точность, но и живое взаимодействие, вариативность, импровизационность, в качестве инструмента развития творческих способностей была выбрана народная музыкальная игра: она одновременно даёт ребёнку чёткие рамки (правила, текст, ролевая структура) и пространство для самостоятельного поиска (вариативность, смена тактики, импровизация). Такое сочетание оптимально

для младших школьников, у которых интенсивно развиваются психические процессы — внимание, память, воображение — и сохраняется значимость игровой деятельности [1; 7]. Степень научной разработанности проблемы отражает два уровня: теоретический и прикладной. Теоретический уровень представлен фундаментальными исследованиями возрастной психологии и педагогики игры [1; 7], а также трудами по детскому фольклору и его классификации [2; 6]. Прикладной уровень, касающийся конкретных методик включения народной музыкальной игры в урок фольклорного ансамбля, а также измеримых критериев творческого роста учащихся, остаётся недостаточно раскрытым в методической литературе, что и обусловливает актуальность предлагаемого подхода

Цель статьи состоит в обосновании и демонстрации эффективности народной музыкальной игры как средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках фольклорного ансамбля с предоставлением воспроизводимых методических алгоритмов. Методически цель раскрывается через последовательное включение творческих задач в каждый этап работы с игрой: от освоения образца к самостоятельным вариациям. Творческие способности в данном контексте понимаются как индивидуальные особенности, определяющие успешность выполнения творческой деятельности и опирающиеся на процессы мышления и воображения [4]. В условиях урока фольклорного ансамбля творчество проявляется как способность предложить свой вариант движения или ритма, изменить темп, добавить паузу, придумать считалку, а также как готовность к взаимодействию с партнёрами и спокойное отношение к проигрышу.

Народная музыкальная игра формирует творчество не абстрактно, а через конкретные действия. Правила и ролевая структура создают безопасную структуру, в рамках которой ребёнок может пробовать новое. Элемент случайности (выбор водящего, изменение темпа) учит быстро реагировать и менять тактику. Коллективная ответственность развивает способность слышать партнёра и подстраиваться — ключевое качество для ансамбля. Таким образом, игра становится не

развлечением, а инструментом формирования творческой самостоятельности.

Выбор конкретной игры определяется не по формальному типу, а по тому, какую творческую задачу она решает. Например, для развития ритмической вариативности подходят хороводные игры с перестроениями («Ручеёк», «Вейся, капустка»), где ребёнок может менять шаг, добавлять хлопок, ускорять или замедлять движение. Для развития сценического действия и перевоплощения — драматические игры («Шёл козёл по лесу», «У Маланьи у старушки»), где ребёнок пробует разные интонации и мимику. Для развития коллективной импровизации — игры с водящим («Дударь», «Я на бочке сижу»), где водящий каждый раз предлагает новый вариант действия, а остальные должны быстро подстроиться. Классификация игр важна как справочный материал, но в практической работе педагог должен ориентироваться на функциональную задачу: какую именно творческую способность развивает конкретная игра [3; 6].

Место игры в структуре урока определяется её задачей и уровнем самостоятельности детей. В начале урока игра-разогрев настраивает на коллективное взаимодействие и готовит к творческой работе; здесь уместны простые варианты с минимальной импровизацией. В середине урока игра становится основным этапом развития творческой самостоятельности: дети пробуют варианты, предлагают изменения, учатся слышать друг друга. В завершение урока игра-рефлексия закрепляет опыт и даёт эмоциональный выход; здесь важно дать возможность детям самим выбирать варианты и даже предлагать свои идеи. Такое распределение позволяет целенаправленно развивать творчество, а не использовать игру как случайное дополнение к основной работе.

Методический алгоритм строится как последовательность усложнения творческих задач. На первом этапе текст разучивается как стихотворение с хлопками на ударные слоги — это формирует ритмическую основу и даёт ощущение структуры. На втором этапе добавляется мелодия — дети учатся соединять ритм и интонацию. На третьем этапе поют, стоя в

кругу без движений, чтобы сосредоточиться на ансамблевом звучании. На четвёртом этапе вводится шаг на месте, синхронизированный с ритмом. На пятом этапе — полная версия с бегом и перестроениями. На каждом этапе добавляется творческая задача: на третьем — например, добавить паузу, на четвёртом — изменить шаг, на пятом — предложить свой вариант перестроения. Такой подход позволяет постепенно переводить ребёнка от исполнения по образцу к самостоятельным творческим решениям [2].

При этом последовательность усложнения адаптируется под тип игры: для хороводно-игровых форм акцент делается на синхронизации пения и движения; для подвижных и соревновательных — на вариативности правил и сигналов; для обрядовых и драматических — на смысловой основе и выразительных средствах. На каждом этапе сохраняется ключевой принцип: от образца к самостоятельному варианту, от коллективного действия к индивидуальной творческой задаче. Такой дифференцированный подход позволяет использовать народную музыкальную игру как воспроизводимый инструмент развития творческой самостоятельности в разных жанровых условиях [3; 6].

Эффективность методики подтверждается практикой автора в ДШИ № 5 (2023–2026 гг.) на двух группах первого класса фольклорного ансамбля (всего 24 человека). При регулярных занятиях (2 раза в неделю по 10 минут) через 4 месяца количество детей, способных к самостоятельной двигательной импровизации, выросло с 17 % до 58 %. Учащиеся стали чаще предлагать собственные варианты движений и ритмических рисунков без подсказки, спокойнее реагировать на проигрыш, активнее включаться в роль водящего. Эти показатели соответствуют критериям творческого результата: способность предлагать своё, гибкость тактики, эмоциональная устойчивость, инициативность, а также умение слышать партнёра и подстраиваться по темпу и ритму.

Типичные ошибки педагогов снижают творческий эффект. Если педагог не знает текста, дети чувствуют неуверенность и не решаются пробовать новое. Прерывание игры для ис-

правления одного ребёнка разрушает динамику и отбивает желание проявлять инициативу. Постоянное назначение одного и того же водящего лишает других детей опыта самостоятельности. Фонограмма лишает процесс гибкости темпа и возможности подстраиваться. Отсутствие разъяснений старинных слов делает действия механическими. Избегая этих ошибок и выстраивая системную работу, педагог делает игру инструментом развития творчества, а не формальным мероприятием [2; 5].

Практическая значимость методики заключается в её воспроизводимости: чёткие принципы (регулярность, постепенное усложнение, вариативность водящих, минимизация атрибутов), конкретный алгоритм и измеримые критерии позволяют внедрять подход в повседневную практику без дополнительных ресурсов. Предложенные приёмы могут быть использованы преподавателями фольклорных ансамблей и детских школ искусств, руководителями народных коллективов, учителями музыки и начальных классов, а также студентами педагогических и музыкальных колледжей при работе с детьми младшего школьного возраста в разноуровневых группах.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Избранные произведения. В 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1984. — 432 с.

2. Зимина, А. Н. Народные игры с пением / А. Н. Зимина. — Москва : Гном и Д, 2000. — 64 с.

3. Капица, Ф. С. Русский детский фольклор : учебное пособие для студентов и преподавателей-филологов / Ф. С. Капица, Т. М. Колядич. — Москва : Флинта : Наука, 2002. — 320 с.

4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — 2-е изд., стер. — Москва : Академия, 2005. — 176 с.

5. Литвинова, М. Ф. Русские народные подвижные игры для дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / М. Ф. Литвинова. — Москва : Айрис-пресс, 2003. — 368 с.

6. Науменко, Г. М. Русские народные игры и игровые припевки / Г. М. Науменко. — Москва : Советский композитор, 1995. — 191 с.

7. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — Москва : Учпедгиз, 1960. — 328 с.

К. М. Котова

преподаватель театрального отделения
МУДО «ДШИ» г. Касли

Формирование школьных сообществ в детской школе искусств как эффективный инструмент воспитания учащихся (из опыта работы ДШИ г. Касли)

Современное образование ориентировано на полноценное развитие личности, где наряду с предметной подготовкой значимой становится способность ребёнка к социальной адаптации, самостоятельному выбору, самообразованию и взаимодействию с культурным наследием. Дополнительное образование детей усиливает вариативную составляющую общего образования и создаёт условия для практического применения знаний и навыков, а также стимулирует познавательную мотивацию. Для малых городов, где ограничен доступ к театрам, концертным и выставочным залам, ДШИ выполняет особую компенсаторную функцию: она восполняет дефицит культурных впечатлений, формирует базовые художественные знания и культуру восприятия искусства. В этих условиях трансформация ДШИ в социокультурный центр, интегрированный в систему общего образования, становится наиболее действенным решением. Школа как точка притяжения для всех участников образовательного процесса и местного сообщества усиливает свой воспитательный и просветительский потенциал, что особенно важно в условиях цифровизации и дефицита «живого» общения, когда возрастает риск социальной атомизации детей.

Степень разработанности проблемы формирования школьных сообществ в ДШИ отражает этап активного теоретического осмысления при недостатке детализированных методических решений. В работе Н. Н. Галямовой раскрывается роль совместного творчества в преодолении кризиса идентичности и развитии коммуникативных навыков подростков, акцент сделан на создании психологически безопасной среды и механизмах адаптации учащихся среднего и старшего возраста [1]. Е. А. Попова, И. В. Колесникова, А. М. Смирнов рассматривают стратегические направления модернизации системы дополнительного художественного образования, трактуя ДШИ как новую точку отсчёта развития, однако фокус авторов смещён на управленческие и инфраструктурные изменения, а не на конкретные воспитательные эффекты сообществ [2]. Концепция П. Лукши, представляющая образование как экосистему сообществ, даёт масштабное видение школы как сети взаимосвязанных участников, действующих на принципах сотворчества и гибкости, но носит преимущественно концептуальный характер и не содержит прикладных методических инструментов для практики ДШИ [3]. Таким образом, в научной литературе проработаны общие основания социализации и модернизации, но недостаточно раскрыт методический инструментарий формирования сообществ в условиях малых городов и конкретная воспитательная результативность таких практик. Представленный опыт ДШИ г. Касли восполняет этот пробел: здесь формирование сообществ рассматривается как системный воспитательный механизм, реализуемый через междисциплинарные проекты, вовлечение семей, преемственность поколений и интеграцию с городским сообществом.

Цель работы — показать, как формирование сообществ в ДШИ способствует духовно-нравственному становлению личности учащегося через совместную творческую деятельность и укрепление внутришкольных связей. Сообщество в ДШИ понимается как экосистема — динамическая сеть взаимосвязанных участников (учеников, педагогов, родителей, выпускников, партнёров), совместно создающих развиваю-

щую культурно-образовательную среду. В отличие от жёсткой административной структуры, такая экосистема строится на принципах органического роста, взаимного обмена ресурсами, сотворчества и гибкости. Цели сообщества условно делятся на три аспекта: индивидуальный — обеспечение возможностей для личностного роста и индивидуальных достижений; социокультурный — поддержка и развитие культуры малой Родины; миссия — введение участников в контекст русской и мировой культуры.

Ядром системы выступают педагоги и ученики: педагоги действуют не только как трансляторы знаний, но и как проводники и наставники, а ученики — как активные созидатели. Поддерживающей средой являются родители, вовлечённые в жизнь школы не формально, а как соучастники проектов и группа поддержки. Устойчивость системе придают выпускники и внешние партнёры — музеи, библиотеки, общеобразовательные школы, кураторы и молодые специалисты. Такая структура обеспечивает преемственность и непрерывный обмен опытом. Ключевыми принципами деятельности сообщества выступают симбиоз и взаимопроникновение направлений, инклюзивность и открытость, а также непрерывный обмен ресурсами. Симбиоз реализуется через комплексные проекты, объединяющие разные виды искусства. В ДШИ г. Касли примером такой практики стал проект «Театр Камишибай»: учащиеся театрального отделения озвучивали стихотворение С. Маршака «Цирк “Шапито”», а учащиеся отделения декоративно-прикладного творчества подготовили иллюстрации для традиционного японского театра. Подобные практики развивают у детей навыки междисциплинарного взаимодействия и расширяют художественный кругозор. Инклюзивность и открытость обеспечивают раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка независимо от стартового уровня подготовки и дальнейших профессиональных планов. Непрерывный обмен ресурсами проявляется в передаче опыта от старших учеников к младшим, а также в возвращении выпускников в школу в качестве гостей или молодых специалистов, формируя устойчивый жизненный цикл организации.

На базе ДШИ г. Касли реализуются формы работы, целенаправленно формирующие сообщество. Создаются творческие ансамбли и объединения: вокальный ансамбль «Вдохновение», ансамбли гитаристов «Звёздная россыпь» и «Серебряные струны», коллектив театрального отделения «Театр „ТУТ“». Организуются совместные творческие проекты и концерты — сводные оркестры, семейные ансамбли, театрально-музыкальные гостиные. Вовлечение родителей и членов семей в совместное творчество повышает мотивацию ребёнка и способствует его адаптации к учебному процессу. Эффективными являются творческие домашние задания, в рамках которых ребёнок вместе с семьёй играет, поёт, читает стихи и пьесы, а также совместные посещения спектаклей, выставок и концертов с последующим обсуждением. Школа проводит мастер-классы, концерты и спектакли для жителей города, тем самым встраивая творческую деятельность в культурную жизнь Каслей и предоставляя детям возможности для самореализации. Выстраивается взаимодействие с учреждениями города: активное участие в мероприятиях музеев, библиотек и общеобразовательных школ повышает культурный уровень этих событий и расширяет информированность о деятельности ДШИ. Развивается ученическое самоуправление и волонтёрство: совет старшеклассников помогает организовывать школьные события, вести медиаблог школы, курировать младших учеников, формируя у обучающихся чувство субъектности и ответственности.

Развитие сообщества в ДШИ даёт ощутимые воспитательные эффекты. Совместное творчество в оркестрах, хорах, театральных и художественных студиях создаёт безопасное пространство для реального эмоционального взаимодействия, развивает эмпатию, эмоциональный интеллект и навыки командной работы, преодолевая «социальную атомизацию» детей. Укрепляются связи между учащимися, педагогами и родительским сообществом: родители из пассивных заказчиков образовательных услуг становятся активными соучастниками творческого процесса, что положительно сказывается на детско-родительских отношениях и мотивации ребёнка.

В рамках сообщества глубже транслируются духовно-нравственные ценности и культурные коды: профессиональная среда ДШИ формирует у детей эстетический вкус, чувство патриотизма и ощущение принадлежности к национальному и мировому культурному наследию. Обеспечивается профессиональная интеграция и преемственность: сообщества выпускников, молодых педагогов и наставников сохраняют традиции школы и служат социальным лифтом для одарённых детей, помогая им адаптироваться в профессиональной творческой среде при переходе в профильные училища и вузы. Наконец, усиливается социокультурная роль ДШИ в регионе: школа с активным сообществом становится точкой культурного развития города, повышает свой имидж, формирует культурную почву для появления новых талантов, снижает уровень выгорания педагогов и увеличивает интерес родителей к обучению детей.

Опыт ДШИ г. Касли подтверждает, что формирование школьных сообществ — эффективный инструмент воспитания учащихся. Практики, основанные на междисциплинарных проектах, вовлечении семей, преемственности поколений и интеграции с городским сообществом, раскрывают творческий потенциал каждого ребёнка и укрепляют воспитательный потенциал школы как социокультурного центра. Предложенные материалы могут быть полезны специалистам по воспитательной работе, преподавателям, стремящимся выйти за рамки строгой академической деятельности, а также неравнодушным родителям, заинтересованным в развитии творческой среды для детей.

Библиографический список

1. Галямова, Н. Н. Творческие сообщества внутри ДШИ как фактор социализации подростков / Н. Н. Галямова // Методический вестник учреждений дополнительного образования. — 2023. — № 2. — С. 14–19.

2. Современная детская школа искусств: новая точка отсчёта перспектив развития / Е. А. Попова, И. В. Колесникова, А. М. Смирнов [и др.] // Территория искусства : се-

тевой журнал. — 2023. — № 4. — URL: https://victory-art.ru/sovremennaya-detskaya-shkola-iskusstv-novaya-tochka-otscheta-perspektiv-razvitiya/ (дата обращения: 13.10.2026).

3. Хасавов, А. Павел Лукша: Экосистема — это сообщество сообществ / А. Хасавов // Учительская газета. — 2021. — № 19 (11 мая). — URL: https://ug.ru/pavel-luksha-ekosistema-eto-soobshhestvo-soobshhestv-2/ (дата обращения: 15.10.2026).

А. С. Красильникова

преподаватель отделения театральных дисциплин
МБУДО «ДШИ № 2», г. Троицк

Игровые методы адаптации понятия «предлагаемые обстоятельства» в формировании сценического действия у младших школьников театрального отделения ДШИ

В практике театрального отделения детской школы искусств педагог часто сталкивается с тем, что младшие школьники легко изображают внешние эмоции — «грусть», «радость», «злость», — но не всегда понимают, почему их герой действует именно так. Ребёнок может выразительно нахмуриться, громко сказать реплику или сделать красивый жест, однако сценическое действие остаётся формальным. Современные дети быстро откликаются на игровую форму, но им трудно удерживать причинно-следственные связи: где находится герой, что произошло, чего он хочет и что ему мешает. Поэтому особенно важно адаптировать сложные театральные понятия, в том числе «предлагаемые обстоятельства», к возрасту младших школьников. Такая работа помогает не только подготовить детей к сценическим выступлениям, но и развивает внимание, воображение, речь, эмоциональную отзывчивость и умение взаимодействовать с партнёром.

Понятие «предлагаемые обстоятельства» раскрыто в системе К. С. Станиславского, где сценическое действие рассматривается как осмысленное поведение актёра в заданных условиях [3]. Вопросы актёрского тренинга, развития внимания, воображения и сценического общения представлены в работах М. О. Кнебель, подчёркивавшей необходимость идти от действия и живого взаимодействия, а не от внешнего показа чувства [2]. В педагогике театрального образования важны идеи Л. С. Выготского о роли игры в развитии воображения и произвольного поведения ребёнка [1].

Деятельность ДШИ регламентируется федеральными государственными требованиями (ФГТ) к программе «Искусство театра» [5]. ФГТ ориентированы на формирование эстетических взглядов, нравственных установок и воспитание в творческой атмосфере. Среди ожидаемых результатов — умение использовать выразительные средства для создания художественных образов, навыки актёрского мастерства, первичные навыки по сочинению этюдов. Предмет «Театральные игры» предусматривает знание приёмов воплощения игровой ситуации, умение координировать действия с участниками игры, навыки коллективного творчества [5]. Эти требования определяют необходимость поиска методов, делающих сложные понятия доступными для младших школьников.

Опираясь на эти подходы и требования ФГТ, мы выстраиваем работу так, чтобы сложные понятия становились понятными через игру, движение, простые события и партнёрские упражнения. Цель работы — показать, как можно адаптировать понятие «предлагаемые обстоятельства» через игровые упражнения, мини-этюды и работу с текстом.

Младший школьный возраст требует особого подхода. Вместо абстрактного «существовать в предлагаемых обстоятельствах» эффективнее вопросы: «Где ты?», «Что случилось?», «Кто рядом?», «Чего ты хочешь?», «Что тебе мешает?». Педагог объясняет детям, что предлагаемые обстоятельства — это «условия игры»: кабинет становится лесом, стул — троном, тетрадь — волшебной книгой, звонок — сигналом тревоги. На первых занятиях педагог не требует точного термина;

главное — чтобы ребёнок понял: на сцене нельзя просто «показать эмоцию», нужно действовать. Радость, страх, удивление или обида рождаются из ситуации, а не сами по себе. Работа строится постепенно: от игры — к обстоятельствам, от обстоятельств — к цели, от цели — к действию, от действия — к сценическому общению.

Первый шаг в этой работе — развитие воображения и умения принимать условную ситуацию. Педагог предлагает детям выполнить одно и то же действие в разных обстоятельствах: пройти через комнату по горячему песку, по тёмному лесу, по скользкому льду, по музею, где нельзя шуметь, опаздывая на поезд, крадучись мимо спящего дракона. Сначала дети выполняют задание по одному, остальные угадывают место. После показа обсуждается, что помогло: походка, скорость, осторожность, взгляд, напряжение тела, дыхание. Важно, чтобы ребёнок не просто «изобразил лес», а изменил поведение: если идёт по льду — шаг осторожный, руки сохраняют равновесие; если крадётся мимо дракона — тишина, напряжение, взгляд в сторону опасности. Так дети понимают: обстоятельства влияют на действие. Упражнение соответствует требованиям ФГТ по предмету «Театральные игры» — формированию знания приёмов воплощения игровой ситуации [5].

Следующий шаг — введение события. Событие — это то, из-за чего поведение героя меняется. Без события на сцене часто получается набор движений, но не возникает действия. Упражнение: ребёнок сидит на стуле и читает книгу. Педагог даёт обстоятельство — за окном гроза, в дверь постучали, услышал плач, нашёл тайную записку, погас свет, шум за стеной. Задача — не называть событие, а отреагировать действием: поднять голову, прислушаться, закрыть книгу, спрятаться, подойти к двери, позвать кого-то. Остальные угадывают. После выполнения задаются вопросы: что изменилось в поведении? В какой момент зрители поняли, что случилось? Что герой захотел сделать? Упражнение помогает почувствовать, что сцена строится на изменении поведения, и развивает навыки коллективного творчества при реализации события в игровом задании согласно ФГТ [5].

Одна из трудностей младших школьников состоит в том, что они выполняют действие механически, не понимая его смысла. Чтобы преодолеть это, используется упражнение «Зачем?». Педагог предлагает простое действие — открыть окно, спрятать письмо, закрыть дверь, взять чашку — и спрашивает: «Зачем ты это делаешь?» Например, закрыть дверь можно: чтобы никто не услышал секрет; чтобы не было сквозняка; чтобы спрятаться; чтобы не пустить злого волшебника; чтобы мама не увидела разбитую вазу. Дети выполняют одно действие с разными целями, зрители угадывают намерение. Если герой боится — действует осторожно, прислушивается; если из-за сквозняка — движение бытовое и спокойное; если не пускает волшебника — срочность, страх, усилие. Так дети осознают: важен не жест, а цель [3]. Это отвечает требованиям ФГТ к использованию выразительных средств.

Для закрепления используется схема, которую дети запоминают: «Где я? Кто я? Что случилось? Чего я хочу? Что мне мешает? Что я делаю?» Она записывается на доске, перед этюдом ребёнок отвечает устно. Пример: «Где я? — В классе после уроков. Кто я? — Ученик. Что случилось? — Потерял ключ от кабинета. Чего хочу? — Найти до прихода учителя. Что мешает? — Темнеет, слышны шаги. Что делаю? — Ищу в портфеле, под партой, в карманах, вспоминаю, где был». Схема помогает не теряться и понимать, что сценическое действие рождается из конкретных условий.

Дальнейшая работа связана с развитием партнёрского взаимодействия. Часто ребёнок на сцене сосредоточен только на себе: вспоминает текст, старается «сыграть красиво», забывает слушать партнёра. Работу с партнёром педагог начинает с игры в кругу. Дети передают воображаемый предмет — горячую картошку, котёнка, тяжёлый камень, хрупкую снежинку, секретный пакет, подарок. Задача — передать не только предмет, но и отношение к нему: бережно, быстро, радостно. Затем упражнение усложняется: ребёнок передаёт предмет с целью — попросить помощи, предупредить об опасности, поделиться радостью, спрятать тайну, убедить взять, успокоить. Например, «секретный пакет» передают незаметно,

«подарок» — с радостным ожиданием, «опасный предмет» — с предупреждающим взглядом. После обсуждается: понял ли партнёр цель, возникло ли настоящее общение. Дети осваивают принцип: сценическое действие направлено на партнёра и вызывает ответную реакцию. Развитие навыков взаимодействия также входит в требования ФГТ [5].

После отдельных упражнений дети переходят к мини-этюдам. Этюд должен быть коротким, понятным и иметь чёткую структуру; лучше брать ситуации, близкие детскому опыту. Пример «Потерянный ключ»: место — класс после уроков; герой — ученик; событие — потерял ключ; цель — найти до прихода учителя; препятствие — темнеет, в коридоре шаги, ребёнок боится, что его отругают. Этапы работы: 1) обсуждение обстоятельств через вопросы; 2) поиск действия — варианты поиска; 3) проба без слов — зрители должны понять, что произошло; 4) добавление 2–3 коротких фраз («Где же он?», «Только бы успеть…»); 5) работа с препятствием — педагог добавляет звук шагов, ребёнок реагирует; 6) обсуждение — была ли понятна цель, какие действия были точными, где появилось волнение. Этюд соединяет воображение, обстоятельства, цель и реакцию, формируя первичные навыки сочинения этюдов согласно ФГТ.

При переходе к стихотворению, басне или сценке дети склонны механически произносить выученные слова. Поэтому текст вводится только после того, как понятна ситуация. Сначала предлагается сыграть без слов: один просит прощения, второй обижен и не хочет разговаривать, первый ищет способ помириться, второй постепенно смягчается. Дети передают намерения действием: подойти, остановиться, протянуть предмет, заглянуть в глаза, отвернуться, сделать шаг назад, снова приблизиться. Только после этого добавляется текст. Пример работы над фразой «Ну, прости меня, пожалуйста»: она звучит по-разному в зависимости от цели — уговорить, оправдаться, рассмешить, остановить уходящего друга, признать вину, избежать наказания. Ребёнок выбирает цель и произносит фразу так, чтобы партнёр понял намерение. Если цель — остановить друга, ребёнок делает шаг

вперёд, протягивает руку, говорит быстрее. Если цель — признать вину, голос тише, появляется пауза, взгляд направлен на партнёра. Слова становятся продолжением действия [4]. Такой подход помогает при подготовке учебных показов: дети понимают, что каждая реплика зачем-то произносится и на кого-то направлена.

Опыт работы показал, что понятие «предлагаемые обстоятельства» становится доступным младшим школьникам, если вводить его не через теоретическое объяснение, а через игру, физическое действие и понятные жизненные ситуации. Учащиеся начинают лучше понимать, где находится герой, что с ним произошло, чего он хочет и что ему мешает. В этюдах дети становятся внимательнее к партнёру, осмысленнее используют жест, движение и слово. Работа помогает преодолеть формальное «изображение эмоций» и постепенно подводит к настоящему сценическому действию. Предложенный подход отвечает требованиям ФГТ к программе «Искусство театра»: обеспечивает формирование навыков актёрского мастерства, умения использовать выразительные средства, первичных навыков по сочинению этюдов и взаимодействия с партнёрами [5]. Метод применим на театральных отделениях ДШИ, в школьных студиях и творческих объединениях при работе с детьми младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1991. — 93 с.

2. Кнебель, М. О. О действенном анализе пьесы и роли / М. О. Кнебель. — Москва : Искусство, 1982. — 118 с.

3. Станиславский, К. С. Работа актера над ролью / К. С. Станиславский. — Москва : Искусство, 1991. — 384 с.

4. Станиславский, К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания / К. С. Станиславский. — Москва : Искусство, 1989. — 511 с.

5. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации допол-

нительной предпрофессиональной программы в области театрального искусства «Искусство театра» : утв. приказом Минкультуры России от 09.02.2026 № 223 // СПС «КонсультантПлюс»: сайт. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_528563/ (дата обращения 10.10.2026).

Н. А. Максимова

преподаватель музыкального фольклора
МБУДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Развитие эмоциональной, речевой и музыкальной сферы у учащихся ДШИ средствами музыкального фольклора (дошкольный и младший школьный возраст)

Современная социокультурная ситуация предъявляет к ДШИ новые педагогические задачи: дети растут в цифровой среде, где живое эмоциональное взаимодействие подменяется экранным контентом, а традиционные формы детской коммуникации (дворовые игры, спонтанное устное творчество, коллективные песни) практически исчезают из повседневной жизни. Следствием этого становится дефицит эмпатии, обеднение эмоциональной сферы, нарушения координации движений, речевые задержки и утрата культурно-исторической памяти. В этих условиях музыкальный фольклор становится не просто частью репертуара, а системным средством гармоничного развития ребёнка, поскольку его синкретичная природа — единство слова, мелодии, движения и игрового действия — идеально соответствует возрастным особенностям дошкольников и младших школьников. Степень научной и методической разработанности темы даёт надёжную базу для такой работы. Классификации жанров, основанные на связи музыкально-поэтической структуры с жизненной функцией, предложенные Е. В. Гиппиусом и В. М. Щуровым, позволяют выстраивать системную работу: от простейших

игровых форм к более сложным хороводным и лирическим песням [1; 9]. Специфика детского фольклора и его воспитательный потенциал подробно раскрыты Г. М. Науменко, что особенно важно для методической работы с дошкольниками и младшими школьниками [6]. Психолого-педагогические закономерности музыкального развития детей, сформулированные О. П. Радыновой и А. Н. Зиминой, дают обоснование для выбора конкретных форм и приёмов, обеспечивающих устойчивый образовательный эффект [2; 7]. Таким образом, сочетание этномузыкологического, этнопедагогического и психолого-педагогического знания позволяет выстроить в ДШИ не эпизодическую, а регулярную и измеримую работу с фольклором.

Цель настоящей работы — представить музыкальный фольклор как комплексное педагогическое средство и предложить конкретные методические приёмы для развития эмоциональной, речевой и музыкальной сфер детей с опорой на возрастные особенности и научную базу. Достижение этой цели строится на том, что фольклорный материал не подаётся изолированно, а всегда включается в контекст: обрядовый, игровой, двигательный — именно это усиливает эмоциональный отклик и делает освоение навыков осмысленным. Эмоциональное развитие обеспечивается тем, что музыка в фольклоре выступает как «модель эмоций»: ребёнок учится распознавать и выражать разные состояния через интонацию, динамику и характер движения. Согласно позиции В. В. Медушевского, эмоции — главное содержание музыки, поэтому работа с фольклорным репертуаром напрямую развивает эмоциональную отзывчивость [5]. Методически это реализуется через подбор контрастных по характеру образцов и чёткие исполнительские задачи. Например, при разучивании плясовой песни акцент делается на передаче радости и энергии — через активные движения, яркую динамику, чёткую ритмическую пульсацию; при работе с колыбельной — на создании атмосферы покоя и защищённости: мягкая атака звука, плавное ведение фразы, спокойный темп. Погружение в обрядовый контекст усиливает эмоциональный эффект:

когда ребёнок понимает смысл песни (например, весеннее «кумление» или «закликание» солнца), его реакция становится глубже и осознаннее [1]. Хороводные и игровые формы дополнительно снимают напряжение и пробуждают живой эмоциональный отклик, поскольку игра — естественная среда для ребёнка [9].

Речевое развитие опирается на то, что фольклор содержит богатый арсенал средств для развития дикции, артикуляции и выразительности речи. Многие потешки, прибаутки и заклички предполагают одновременное проговаривание и действие (хлопки, жесты, элементы танца), что тренирует координацию речи и моторики и помогает нормализовать темп речи, соблюдать паузы [8]. На практике это реализуется в форме коротких речевых этюдов: проговаривая текст потешки, дети одновременно выполняют ритмическое движение — это формирует чёткое ощущение сильной доли и одновременно укрепляет артикуляцию. Скороговорки, характерные для детского фольклора, эффективно развивают артикуляционный аппарат и фонематический слух [8]. Кроме того, фольклорные тексты расширяют словарный запас за счёт образных народных выражений («травушка-муравушка», «зимушка-зима»), которые делают речь более выразительной и живой. Музыкальное развитие строится на доступности фольклорного материала и его комплексном воздействии. Многие народные попевки основаны на пентатонике и имеют простой, повторяющийся мотив — это даёт ребёнку быстрый успех и формирует базовое чувство лада и ритма [8]. Такой репертуар особенно важен для младших классов ДШИ, где мотивация во многом зависит от ощущения «я могу». Пение фольклорных песен естественным образом развивает певческое дыхание, дикцию, звукообразование и чувство ритма, поскольку фраза в народной песне обычно совпадает с естественным речевым дыханием [6]. Работа с простейшими народными инструментами (ложки, бубен, свистульки) развивает тембровый слух и даёт возможность каждому ребёнку почувствовать себя участником ансамбля. Ансамблевое пение и игра на ударных инструментах особенно важны для формирования навыков

синхронности и умения слушать партнёров — это тренирует чувство ритма и коллективное музицирование [3]. При этом принципиально сохранять синкретизм фольклора: если дети поют хороводную песню, они должны и двигаться в хороводе; если разучивают игровую песню — включать игровые действия. Разделение музыки, слова и движения разрушает целостность фольклорного опыта и снижает педагогический эффект [1; 2]. Для системной работы в ДШИ целесообразно использовать поэтапную модель, учитывающую возрастные возможности детей. В дошкольной группе (5–6 лет) основной формой работы становятся музыкально-ритмические игры с потешками и закличками, простейшие хороводы с повторяющимися движениями, освоение ударных инструментов (ложки, румба, бубен) в синхронном ритме. Репертуар строится на пентатонических попевках и коротких фразах, легко укладывающихся в речевой выдох. На этом этапе важно избегать перегрузки терминологией: вместо понятий «фраза», «кульминация», «динамика» педагог формулирует исполнительские задачи в виде конкретных, понятных инструкций: «Пропой эту строчку на одном дыхании, не прерываясь»; «Выдели голосом ударный слог — сделай его чуть ярче»; «К концу строки постепенно убавь силу звука, чтобы голос мягко затих». Для оценки прогресса можно использовать простую шкалу: 1 — учащийся повторяет движение и звук за педагогом; 2 — выполняет действие самостоятельно; 3 — предлагает вариант движения или интонации.

В младших классах ДШИ (1–2-й класс) задачи усложняются: дети учатся различать контрастные жанры (колыбельная/плясовая), соотносить характер музыки с движением, исполнять простейшие двухголосные попевки (канон, подголосок), играть на инструментах в ансамбле с чёткой ритмической пульсацией. Репертуар расширяется за счёт хороводных и игровых песен с чётким ритмом и повторяющимися мотивами. Методически эффективны приёмы «пропевания голосом — проговаривания словами — исполнения на инструменте», а также использование аудиозаписи для самооценки: после исполнения ребёнок отвечает на 2 вопроса: «Что полу-

чилось выразительнее?» и «Что нужно сделать, чтобы стало ещё лучше?».

В 3–4-м классах акцент смещается на осознанный анализ: дети учатся выделять мотив, фразу, кульминацию, соотносить их с динамикой и артикуляцией, пробовать простейшие варианты варьирования (изменение темпа, регистра, тембра). Хороводные песни исполняются с элементами импровизации: дети сами предлагают варианты движений или ударных акцентов. Эффективен приём «перевода» одной и той же попевки в разные жанры: сначала как колыбельную, потом как плясовую, затем как марш — это развивает гибкость интонационного мышления и понимание связи характера и средств выразительности.

Практический опыт показывает, что такая системная работа даёт устойчивый результат. Дошкольники успешно осваивают простейшие хороводы, игровые песни с элементами движений («третий лишний»), игры на ловкость и внимательность. Младшие школьники быстро запоминают слова игровых песен, справляются со скоростными и фонетически сложными текстами, воспроизводят сложные ритмические рисунки и танцевальные движения. Это свидетельствует о высокой адаптивности фольклорных форм к возрастным возможностям детей и их готовности к коллективному творчеству.

Таким образом, музыкальный фольклор в ДШИ — это не просто репертуарный блок, а полноценная методическая система, позволяющая целенаправленно развивать эмоциональную, речевую и музыкальную сферы ребёнка. Опора на научную классификацию жанров (Е. В. Гиппиус), этнопедагогические принципы (Г. М. Науменко) и психолого-педагогические закономерности (О. П. Радынова, А. Н. Зимина), а также использование конкретных методических приёмов (связь слова и движения, работа с тембрами, ансамблевое пение, погружение в контекст) делают фольклор эффективным средством компенсации цифровой изоляции и формирования целостной, эмоционально развитой личности [1; 2; 6; 7; 9]. Включение фольклора в учебный процесс позволяет

не только сохранить связь поколений, но и обеспечить полноценное речевое, музыкальное, социальное и нравственное становление ребёнка.

Библиографический список

1. Гиппиус, Е. В. Очерки по истории русской народно-песенной системы / Е. В. Гиппиус. — Москва : Советский композитор, 1989. — 254 с.

2. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зимина. — Москва : Просвещение, 2000. — 304 с.

3. Кононова, Н. Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников : из опыта работы музыкального руководителя / Н. Г. Кононова. — Москва : Просвещение, 1982. — 96 с.

4. Медведева, М. В. Детский музыкальный фольклор как средство развития речи и эмоциональной сферы дошкольников / М. В. Медведева // Дошкольное воспитание. — 2021. — № 4. — С. 45–51.

5. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — Москва : Музыка, 1976. — 192 с.

6. Науменко, Г. М. Этнопедагогика русского детского фольклора / Г. М. Науменко. — Москва : Прометей, 2001. — 216 с.

7. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей : в 2 ч. / О. П. Радынова. — Москва : Владос, 1997. — Ч. 1. — 607 с.

8. Традиционный фольклор в современном воспитании детей : методические рекомендации / сост. Т. А. Рокитянская. — Санкт-Петербург : Композитор, 2015. — 128 с.

9. Щуров, В. М. Жанровые основы русского музыкального фольклора / В. М. Щуров. — Москва : Московская государственная консерватория, 2007. — 352 с.

Е. В. Мартюшова

преподаватель по классу музыкального фольклора
МУДО «Юрюзанская ДШИ»

Искусственный интеллектв практике преподавателя музыкального фольклора детской школы искусств

Современная детская школа искусств работает с поколением детей, для которых цифровая среда стала естественной частью повседневной жизни. Информация воспринимается ими не только через текст и устное объяснение, но и через яркий визуальный образ, музыку, короткое видео, интерактивный материал. Особенно важно учитывать это при преподавании музыкального фольклора, поскольку задача педагога состоит в том, чтобы сохранить интерес учащихся к традиционной культуре и одновременно найти понятные им формы её представления. Одним из инструментов, способных помочь в решении этой задачи, становится искусственный интеллект (ИИ). Его использование открывает дополнительные возможности для создания наглядных и методических материалов, организации творческих проектов, а также концертной, просветительской и информационной деятельности детской школы искусств.

Вопросы использования искусственного интеллекта в образовании активно рассматриваются современными исследователями. Т. А. Бороненко и В. С. Федотова связывают применение генеративного искусственного интеллекта с развитием цифровых компетенций преподавателя [1]. И. А. Корсакова и О. В. Никифорова анализируют возможности цифровых технологий непосредственно в музыкальном образовании [2; 3]. А. А. Чекалин рассматривает их применение в деятельности детских музыкальных школ и школ искусств, подчёркивая, что цифровые средства должны дополнять, а не заменять традиционную художественно-педагогическую работу [4].

В связи с этим особый интерес представляет практическое использование искусственного интеллекта в преподавании музыкального фольклора. Цель данной статьи — показать возможности применения ИИ в деятельности преподавателя ДШИ для повышения интереса учащихся к народной культуре и расширения творческой образовательной среды.

Преподавание музыкального фольклора предполагает знакомство учащихся с народной песней, календарными праздниками, обрядами, традиционным бытом, костюмом и декоративно-прикладным творчеством. Для ребёнка особенно важно не только услышать объяснение преподавателя, но и увидеть изучаемый материал, выполнить практическое задание, принять участие в игре или творческом проекте. Именно поэтому наглядность и разнообразие форм работы занимают важное место в образовательном процессе.

В практике преподавания предмета «Народное музыкальное творчество» искусственный интеллект используется прежде всего как инструмент подготовки наглядных и методических материалов. С его помощью можно разрабатывать композиции тематических карточек, создавать основы для творческих заданий и поделок, подбирать варианты оформления материалов, посвящённых народным праздникам и традиционной культуре. Это позволяет сделать учебный материал более доступным для восприятия и разнообразить деятельность учащихся на занятиях.

В качестве одного из первых примеров использования искусственного интеллекта в преподавании предмета «Народное музыкальное творчество» можно привести подготовку раскраски «Фольклорное солнышко». С помощью ИИ был создан наглядный материал, в котором каждый луч солнца отражал одно из направлений фольклора: народные песни, сказки, пословицы, загадки, игры и другие формы народного творчества. В ходе занятия учащиеся знакомились с содержанием каждого «лучика», узнавали новую информацию и одновременно раскрашивали изображение. Такая форма работы позволила сделать первое знакомство с предметом более доступным, интересным и наглядным.

Логичным продолжением таких занятий становится организация тематических выставок, позволяющих закрепить полученные знания через самостоятельную творческую деятельность. Перед созданием работы дети знакомятся с традицией, слушают музыкальный материал, рассматривают изображения, обсуждают характерные образы, а затем выполняют творческое задание. Готовые изделия объединяются в общую выставочную композицию.

В качестве продолжения практической работы по теме народных праздников была организована выставка, связанная с изучением праздника «Овсяница». С помощью ИИ были подготовлены заготовки горшков и мисок, которые учащиеся использовали в творческой работе. Дети раскрашивали посуду и дополняли её аппликацией из овсяных хлопьев. В результате у каждого ребёнка получился свой, неповторимый горшочек или миска, а готовые работы были объединены в интересную тематическую выставку.

Такой подход позволяет соединить музыкальное, познавательное и изобразительное начало. Ребёнок не только получает информацию о народных традициях, но и осмысливает изучаемую тему через собственную деятельность. При этом ИИ помогает преподавателю на этапе подготовки, а непосредственное выполнение творческой работы остаётся за учащимися.

Вместе с тем использование ИИ при изучении народной культуры требует внимательного отношения к содержанию создаваемых материалов. Нейросети могут допускать неточности, смешивать особенности традиций разных регионов или создавать внешне привлекательные, но исторически недостоверные изображения. Поэтому особое значение имеют проверка информации, её соответствие изучаемой традиции и педагогическая оценка подготовленного материала. Окончательный отбор всегда должен оставаться за преподавателем.

Возможности искусственного интеллекта не ограничиваются учебными занятиями. Полученные знания и творческие навыки учащиеся демонстрируют на концертах, праздниках и других школьных мероприятиях, подготовка которых также

требует значительной организационной и творческой работы. В этом направлении современные цифровые инструменты могут стать полезными помощниками преподавателя.

Одним из примеров является создание афиш для школьных мероприятий. Нейросети позволяют быстро получить несколько вариантов изображений, соответствующих тематике фольклорного праздника, концерта или творческой встречи. После выбора подходящего варианта преподаватель самостоятельно дорабатывает его, добавляет необходимую информацию, корректирует композицию и проверяет читаемость текста.

Визуальное оформление выполняет не только декоративную, но и информационную функцию. Афиша формирует первое впечатление о мероприятии, помогает привлечь внимание родителей и учащихся, способствует популяризации творческой деятельности школы искусств.

Помимо визуального оформления, ИИ может использоваться для создания музыкального сопровождения концертных мероприятий. В процессе подготовки нередко возникает необходимость в коротких музыкальных отбивках, фрагментах для выхода ведущего, смены концертных номеров, награждения или сопровождения юмористических эпизодов. Готовые музыкальные произведения не всегда соответствуют необходимому настроению и продолжительности, поэтому возможность создания подходящего музыкального фрагмента значительно облегчает организацию мероприятия.

Одним из примеров использования ИИ в концертной деятельности стала подготовка тематического концерта в формате радиопередачи. С помощью ИИ был создан оригинальный музыкальный позывной радио детской школы искусств, который периодически звучал на протяжении мероприятия, объединяя концертные номера в единую программу. Такое музыкальное оформление помогло создать атмосферу настоящего радиоэфира, придать концерту оригинальность и сделать его более интересным для зрителей.

При этом музыкальный материал, созданный с помощью искусственного интеллекта, выполняет исключительно вспо-

могательную функцию. Основой концертной деятельности остаются живое исполнение, выступления учащихся и демонстрация их творческих достижений. Для музыкального фольклора это особенно важно, поскольку народная песня предполагает непосредственную передачу исполнительских традиций, эмоциональное взаимодействие участников и живое звучание.

Наряду с учебной и концертной деятельностью ИИ находит применение и в повседневной организационно-методической работе преподавателя. Его возможности могут использоваться при разработке структуры презентаций, подготовке текстов для отдельных слайдов, поздравлений и информационных сообщений. Такие инструменты позволяют сократить время на выполнение технических задач и уделить больше внимания содержательной и творческой составляющим педагогической деятельности.

Рассмотренные направления применения ИИ позволяют определить его место в образовательном процессе детской школы искусств. Наиболее эффективным представляется использование ИИ именно в качестве помощника преподавателя, а не самостоятельного средства обучения.

Современные технологии способны ускорить подготовку материалов, предложить новые идеи, варианты оформления и способы структурирования информации. Однако они не могут самостоятельно определить педагогическую ценность создаваемого содержания. Только преподаватель способен учесть уровень подготовки конкретных учащихся, особенности группы, содержание учебной программы и задачи занятия.

Особое значение имеет сохранение самостоятельной творческой активности ребёнка. Материалы, созданные с помощью нейросетей, должны служить основой для дальнейшей работы учащихся, побуждать их к осмыслению, дополнению и самостоятельному выполнению творческих заданий. При подготовке концертных мероприятий центральное место по-прежнему должно принадлежать детям, их исполнительскому мастерству и творческим достижениям.

Таким образом, использование ИИ в деятельности преподавателя музыкального фольклора ДШИ открывает дополнительные возможности для организации образовательного и творческого процесса. ИИ помогает создавать наглядные и методические материалы, оформлять концерты и выставки, разнообразить формы знакомства учащихся с народной культурой.

Представленные направления практического применения показывают, что ИИ может способствовать повышению интереса учащихся к народным традициям и расширению творческой образовательной среды. Вместе с тем его использование требует педагогического контроля, проверки достоверности материалов и сохранения ведущей роли преподавателя.

Практическая значимость представленного опыта заключается в возможности его использования преподавателями музыкального фольклора, музыкально-теоретических и других дисциплин детских школ искусств при подготовке занятий, концертов, творческих проектов, выставок и методических материалов.

В заключение следует отметить, что ИИ не заменяет традиционные формы обучения, а дополняет их, помогая сделать педагогическую деятельность более разнообразной и соответствующей современной цифровой среде. При грамотном использовании он может стать эффективным инструментом преподавателя, способствующим решению одной из важнейших задач музыкального образования — сохранению и передаче народных музыкальных традиций подрастающему поколению.

Библиографический список

1. Бороненко, Т. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 2. — С. 228–233.

2. Корсакова, И. А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании / И. А. Корсакова // Музыкальное искусство и образование. — 2024. — Т. 12, № 2. — С. 24–34.

3. Никифорова, О. В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании: систематический обзор трендов научных исследований в межстрановой перспективе / О. В. Никифорова // Музыкальное искусство и образование. — 2024. — Т. 12, № 1. — С. 26–47.

4. Чекалин, А. А. Дистанционные и цифровые технологии обучения в контексте образовательной деятельности детской музыкальной школы и детской школы искусств / А. А. Чекалин // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10, вып. 9. — С. 1327–1335.

Е. Е. Осипова

преподаватель фольклорных дисциплин
МУ ДО «ДШИ № 1» Копейского городского округа,
г. Копейск

Практические приёмы в работе над лирической песней в детском народно-певческом коллективе

Освоение лирической песни в детском народно-певческом коллективе представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, в котором технические и художественные задачи тесно переплетены. В условиях детской школы искусств педагог сталкивается с необходимостью сочетать бережное отношение к фольклорной традиции и реалистичную оценку психофизиологических возможностей детей, чтобы репертуар не становился формальным, а пение было осмысленным и выразительным. Именно поэтому работа над лирической песней требует не просто общих рекомендаций, а чётко выстроенной методической последовательности, которую можно воспроизводить на регулярных занятиях.

Актуальность темы обусловлена тем, что лирическая песня, будучи одним из наиболее эмоционально насыщенных и стилистически требовательных жанров, нередко оказыва-

ется либо исключённой из детского репертуара как «слишком сложная», либо осваивается фрагментарно, без опоры на системную работу над вокальной техникой и образным мышлением. При этом именно в лирике наиболее ярко проявляются ключевые задачи народно-хорового воспитания: развитие цепного дыхания, единой манеры звукоизвлечения, многоголосия и способности к эмоциональной интерпретации [1]. В практике детских коллективов лирические песни зачастую уступают место более простым по форме и содержанию жанрам, что обедняет слуховой опыт учащихся и снижает художественную планку исполнительства.

Степень разработанности проблемы носит двойственный характер. С одной стороны, лирическая песня как жанр глубоко изучена в трудах фольклористов и музыковедов: фундаментальные работы Е. В. Гиппиуса и З. В. Эвальд раскрывают природу крестьянской лирики и её интонационно-ритмические особенности [1]; Т. В. Зуева и Б. П. Кирдан систематизируют жанровую палитру русского фольклора и дают типологию лирических песен, позволяющую дифференцировать их по тематике и сложности [2]. С другой стороны, методический аспект работы с детьми в этой области освещён значительно слабее. Исследования Ф. С. Капицы посвящены детскому фольклору и возрастным особенностям восприятия, но преимущественно в контексте игровых и календарных форм, где эмоциональный регистр проще и ближе к бытовой речи ребёнка [3]. Практико-ориентированные рекомендации по формированию репертуара детского фольклорного коллектива представлены в пособии П. А. Сорокина, где акцент сделан на принципах отбора и адаптации материала, однако лирическая песня рассматривается в общем ряду жанров без выделения специфики работы над ней [5]. Методические подходы Г. М. Науменко, ориентированные на фольклорное воспитание в начальной школе, предлагают богатый арсенал приёмов для развития слуха, ритма и дикции, однако они рассчитаны на более ранний возраст и не учитывают усложнение задач, возникающее при переходе к протяжным, эмоционально насыщенным формам [4]. Таким образом, при

достаточной научной изученности жанра лирической песни методические рекомендации по её освоению в детском коллективе остаются фрагментарными, а практическая воспроизводимость приёмов — недостаточно проработанной.

Целью работы является выявление и описание комплекса методических приёмов, позволяющих системно и поэтапно осваивать лирическую песню в детском народно-певческом коллективе с учётом возрастных, вокально-технических и художественных требований. Для достижения этой цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач: определить критерии отбора лирического репертуара для разных возрастных групп; выстроить последовательность освоения вокально-технических навыков, необходимых для исполнения протяжных песен; предложить воспроизводимые приёмы работы над цепным дыханием, единой манерой и многоголосием; соотнести технические задачи с художественными, обеспечив осмысленность интерпретации.

Практическая реализация этих задач начинается с поэтапного отбора репертуара, который должен соответствовать уровню технической подготовки и эмоциональному опыту учащихся. На начальном этапе, ориентировочно в возрасте 9–10 лет, когда у детей уже сформированы базовые навыки певческого дыхания и чистой интонации, целесообразно включать в репертуар лирические песни бытового содержания — семейные, шуточные, игровые. Их сюжеты близки жизненному опыту ребёнка, а музыкальная ткань зачастую содержит более короткие фразы и умеренные распевы, что облегчает освоение протяжённости звучания.

Так, для первого знакомства с лирикой можно использовать песни с дублированием мелодии в терцию или с эпизодическими расхождениями в два голоса, что позволяет постепенно вводить элементы многоголосия без перегрузки слуха и дыхания. Примером такого подхода служит работа над двухголосной песней «Что же ты, соловушка», где сначала весь коллектив поёт в унисон, затем вводится терция по коротким фразам, после чего фразы соединяются с контролем чистоты вертикали и динамического баланса.

Переход к более сложным образцам — лирике любовного и социального содержания — становится возможным к 12–13 годам, когда подростки способны глубже проживать эмоциональные состояния и точнее передавать тонкие оттенки интонации, как, например, в лирической песне «Из-за горто гор». Важнейшим техническим компонентом исполнения лирической песни является работа над дыханием и фразировкой, поскольку протяжённые фразы, обилие внутрислоговых распевов и широкий диапазон требуют от учащихся свободного и ровного выдоха.

Для формирования этих навыков целесообразно использовать последовательность упражнений, воспроизводимых на каждом занятии. Первым шагом становится проговаривание текста в разговорной интонации, что помогает осознать естественную фразировку и расставить смысловые акценты. Затем текст проговаривается нараспев, с постепенным удлинением гласных, что подготавливает артикуляционный аппарат к протяжному звучанию. На следующем этапе текст поётся на одном звуке в ритме песни, что позволяет сосредоточиться на ровности выдоха и чёткости дикции без отвлечения на мелодическую линию. И только после этого учащиеся переходят к пению мелодии, сохраняя выработанные навыки опоры и фразировки.

Контроль результата осуществляется по следующим критериям: ровность звуковой линии, отсутствие резких перепадов динамики внутри фразы, чёткость каждого слова, незаметность вдохов при цепном дыхании. Цепное дыхание, характерное для протяжных лирических песен, отрабатывается через специальные приёмы, позволяющие добиться эффекта «нескончаемого» звучания. Один из таких приёмов — поочерёдное вступление голосов на слабых долях такта при пении унисона на нейтральном слоге. Учащиеся делятся на две группы, одна из которых начинает фразу, а вторая вступает на слабой доле, незаметно подхватывая звук. Постепенно задача усложняется: вместо нейтрального слога используется текст песни, а затем — мелодия в унисоне. На более продвинутом этапе этот приём переносится на двухголосие, где

каждая партия отрабатывает цепное дыхание самостоятельно, а затем группы объединяются для контроля общей звуковой линии. Критерием успешного освоения приёма является отсутствие «провалов» в звучании, ровная динамика и незаметные переходы между голосами.

Единая манера звукоизвлечения в народном пении достигается за счёт опоры на «разговорность» интонации и выравнивания тембра в коллективе. Для этого применяются упражнения, направленные на формирование естественного, светлого и яркого звука. Одним из базовых приёмов является пение унисона на нейтральном слоге с контролем тембра: учащиеся поют простую фразу, стараясь максимально приблизить звучание к разговорной речи, избегая форсирования согласных и «зажатости» гласных. Следующим шагом становится работа над гласными в единой позиции, когда каждый гласный звук выравнивается по тембру и протяжённости, что особенно важно для внутрислоговых распевов.

Эффективным приёмом является также пение «с голоса» педагога без инструментального сопровождения, что способствует быстрому выравниванию манеры и интонации в коллективе. Контроль результата проводится по критериям: однородность тембра, отсутствие «пестроты» в звучании, естественность и ясность дикции. Работа над многоголосием в лирической песне требует особого внимания, поскольку жанр часто опирается на гармоническую фактуру, и учащимся необходимо одновременно сохранять чистоту собственной интонации и слышать «вертикаль» созвучий.

Для поэтапного освоения многоголосия рекомендуется следующая последовательность: сначала разучивание в унисоне, затем введение терции по коротким фразам, далее — соединение фраз с контролем чистоты интервалов и, наконец, работа над динамическим балансом партий. На каждом этапе важно уделять внимание слуховому контролю: учащиеся должны уметь определять, какая партия звучит ярче, и корректировать динамику для достижения баланса. Критериями успешного освоения многоголосия являются устойчивая

интонация в терции, ровная фразировка и слышимость обеих партий без доминирования одной из них.

Художественно-эмоциональная составляющая работы над лирической песней не менее важна, чем техническая, поскольку именно она придаёт исполнению осмысленность и выразительность. Для развития образного мышления и способности к интерпретации используются приёмы, позволяющие учащимся «прожить» содержание песни и соотнести его с собственным эмоциональным опытом. Одним из таких приёмов является составление «эмоциональной карты» песни, когда каждая фраза помечается условным обозначением эмоционального состояния (спокойно, напряжённо, просветлённо и т. п.). Это помогает учащимся осознать драматургию произведения и выстроить динамическую линию исполнения. Другим эффективным приёмом является «мини-этюд на состояние»: без пения учащиеся передают заданное эмоциональное состояние мимикой и жестом, а затем переносят эти ощущения в пение, сохраняя естественность интонации. Контроль результата осуществляется через наблюдение за выразительностью исполнения, точностью передачи эмоциональных оттенков и способностью коллектива к ансамблевому взаимодействию.

Таким образом, предложенный комплекс методических приёмов позволяет системно и последовательно осваивать лирическую песню в детском народно-певческом коллективе, сочетая развитие вокально-технических навыков с формированием художественного мышления. Воспроизводимость этих приёмов делает их пригодными для регулярного использования на занятиях в ДМШ, ДШИ и других учреждениях дополнительного образования. Практическая значимость работы заключается в том, что описанные подходы могут быть непосредственно внедрены в образовательный процесс, обеспечивая не только качественное освоение сложного жанра, но и повышение художественного уровня исполнительства коллектива.

Библиографический список

1. Гиппиус, Е. В. Крестьянская лирика / Е. В. Гиппиус, З. В. Эвальд. — Ленинград : Советский писатель, 1935. — 316 с.
2. Зуева, Т. В. Русский фольклор : учеб. для высших учебных заведений / Т. В. Зуева, Б. П. Кирдан. — Москва : Флинта : Наука, 2002. — 400 с.
3. Капица, Ф. С. Русский детский фольклор : учебное пособие для студентов вузов / Ф. С. Капица. — Москва : Флинта, 2002. — 320 с.
4. Науменко, Г. М. Фольклорная азбука : учебное пособие для начальной школы / Г. М. Науменко. — Москва : Издательский центр «Академия», 1996. — 133 с.
5. Сорокин, П. А. Формирование репертуара детского фольклорного коллектива : учеб.-метод. пособие / П. А. Сорокин. — Москва : ФГБУК «Государственный Российский Дом народного творчества», 2012. — 76 с.

А. А. Плоскова

преподаватель
МБУ ДО «ДШИ п. Рощино»

Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста в народном хоровом коллективе

В практике детских школ искусств и учреждений дополнительного образования [9], ведущих хоровые коллективы, регулярно возникает проблема стихийности воспитательного процесса: вокально-техническое развитие детей зачастую опережает целенаправленное формирование их духовно-нравственных ценностей. Современные младшие школьники находятся под воздействием расширяющейся информационной среды, которая нередко предлагает противоречивые поведенческие образцы, что актуализирует потребность в создании педагогически выстроенной воспитывающей среды. Хоровой

коллектив, объединяющий детей совместным творчеством, эмоциональным переживанием и коллективной ответственностью, представляет собой особую социокультурную среду, где формирование ценностей происходит органично — через «скрытое» педагогическое воздействие, ситуацию успеха [7] и эффект коллективного эмоционального подъёма. В этих условиях осмысление и проектирование традиций хорового коллектива как механизма духовно-нравственного воспитания приобретает особую значимость.

Проблема воспитывающей среды и детского коллектива имеет глубокую научную традицию. Базовые подходы к осмыслению среды как средства воспитания заложены в трудах Я. А. Коменского [7] и Дж. Локка; культуроцентристский подход представлен в работах Дж. Дьюи [4]. Концепция коллективного творческого воспитания И. П. Иванова раскрыла механизмы включения детей в коллективную деятельность [5]. В области музыкальной педагогики воспитательный потенциал хоровых коллективов исследовали Л. В. Шамина [12], Е. В. Александрова [1], Т. А. Мальцева [9]. Однако проблема целенаправленного проектирования традиций детского самодеятельного хора как инструмента формирования ценностных ориентаций младших школьников освещена недостаточно.

Цель статьи — обосновать и продемонстрировать, как традиции народного хорового коллектива могут выступать механизмом формирования духовно-нравственных ценностей детей младшего школьного возраста.

Под воспитывающей средой в данном исследовании понимается результат педагогической деятельности и комплекс условий (социальных, материальных, духовных), в рамках которых происходит личностное развитие ребёнка. Самодеятельный хоровой коллектив представляет собой значимую форму такой среды: коллективные формы творческой работы формируют у детей умение взаимодействовать для достижения общей цели, а «скрытое» педагогическое воздействие позволяет раскрыть потенциал каждого участника, поскольку в хоре ребёнок чувствует себя защищённым от акцентированного внимания педагога.

Сущностный анализ понятия «духовно-нравственные ценности», предпринятый в работе, показал, что духовность связана с высшими предельными смысловыми ценностями (добро, семья, гармония, Родина), а нравственность понимается как процедура оценивания и соотнесения своих поступков с ценностями, разделяемыми в обществе. Формирование любой ценности проходит три этапа: убеждение (знание) — осознание (отношение) — деятельность (поступок). При этом в младшем школьном возрасте овладение ценностными основаниями происходит преимущественно на уровне копирования поступков значимых взрослых, что определяет особую роль педагога-хормейстера как носителя и транслятора ценностей — подход, восходящий к гуманистической педагогике В. А. Сухомлинского [11].

Для выявления существующих педагогических практик было проведено разведывательное социологическое исследование (анкетный опрос 10 руководителей детских самодеятельных хоровых коллективов Челябинска, Копейска, Каслей, Екатеринбурга). Результаты показали, что лишь три коллектива из десяти практикуют регулярное проведение традиционных воспитательных мероприятий в течение учебного года. Преобладающая возрастная группа участников — 10–15 лет (60 %), младшие школьники составляют 30 %, что подтверждает необходимость целенаправленной работы с детьми именно младшего школьного возраста, когда ценностная система ещё достаточно гибка. Руководители отмечают у хористов такие качества, как творческие способности (90 %) и эмоциональность (90 %), но одновременно недостаточную дисциплинированность (40 %) и самостоятельность (20 %), что указывает на зоны, требующие педагогического внимания.

Анализ бытующих традиций позволил выделить три их вида: внутриколлективные (посвящение в хористы, распевка, проводимая самими детьми, коллективные музыкальные игры в конце занятий); творческие (встречи с выпускниками, музыкальные гостиные с участием родителей, концерты для определённых групп населения); репертуарные (включение в репертуар произведений определённого жанра или

региональной традиции). Важным свойством традиций, выявленным в исследовании, является необходимость их добровольного принятия коллективом: традиция приобретает воспитательную силу только тогда, когда дети оберегают её не по предписанию «сверху», а по собственному желанию.

На основе проведённого анализа была разработана программа «Духовно-нравственное воспитание в детском самодеятельном хоровом коллективе» (срок реализации — 1 год), включающая два модульных блока. Первый блок — «Духовно-нравственное воспитание внутри хорового коллектива» — направлен на развитие личностно-смысловой сферы ребёнка через создание особого воспитательного пространства. На хоровых занятиях этот блок реализуется через демонстрацию педагогом примеров ответственного поведения, использование командных форм работы, формирование продуманного репертуарного плана, отвечающего идеям воспитания базовых ценностей — долга, мужества, добра, справедливости. Внеучебная работа включает ежегодные коллективные ритуалы (посвящение в хористы, торжественные награждения по итогам года), праздники, посвящённые государственным датам (День матери, День защитника Отечества, День Победы), тематические вечера и музыкальные гостиные, а также формирование исторической памяти коллектива — совместное ведение летописи и базы цитат «Слова мудрых».

Второй блок — «Духовно-нравственное воспитание через внешнюю среду» — направлен на интеграцию коллектива в социокультурное пространство. Ключевым элементом является проведение ежегодных творческих встреч с выпускниками, формирующих коллективную идентичность через репертуарную преемственность (традиционные хоровые произведения, исполняемые участниками любого года набора) и внешние атрибуты принадлежности (вышитую эмблему, вручаемую при посвящении в хористы). Дополнительно блок включает системное взаимодействие со школами, библиотеками, музеями и театральными площадками; конкурсную деятельность как форму независимой экспертной оценки; волонтёрские акции — творческие мастер-классы

для дошкольников, формирующие навыки социальной ответственности.

Программа реализуется в два этапа. Первый этап — преобразование личности школьника через сопоставление с общенациональными и личностно значимыми идеалами — опирается на принципы эмоционального заражения, ситуации успеха [7] и культуросообразности. В качестве приёма эмоционального включения используется творческая импровизация «Музыкально-жизненные ассоциации»: после прослушивания произведения детям предлагается ответить на вопросы: «с какими событиями жизни могло быть связано это произведение?», «как бы ты поступил на месте героя?». Принцип ситуации успеха реализуется через диалогичную форму взаимодействия на репетициях и приём «солист», когда каждый ребёнок может побыть в роли солиста. Второй этап — развитие личностно-ценностного отношения к окружающему миру — связан с принципами целостности и проблемности. Принцип проблемности реализуется через методику «толстых и тонких вопросов» [12]: дети учатся задавать вопросы, требующие как односложных ответов («Согласны ли…», «Что произойдёт, если…»), так и развёрнутого рассуждения («В чём различие между…», «Смог ли бы ты…, и почему…»).

Проведённое исследование показало, что традиции народного хорового коллектива — внутриколлективные, творческие и репертуарные — являются эффективным механизмом формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников при условии их системной организации и добровольного принятия детским коллективом. Разработанная двухблочная программа, объединяющая воспитательную работу внутри коллектива и его интеграцию во внешнюю социокультурную среду, позволила структурировать ранее стихийный процесс: ежегодные ритуалы (посвящение в хористы, торжественные награждения), праздники, посвящённые государственным датам, встречи с выпускниками и волонтёрские акции создали устойчивую систему ценностных ориентиров. Применение принципов эмоционального заражения, ситуа-

ции успеха, культуросообразности, целостности и проблемности обеспечило поэтапное продвижение детей от знакомства с ценностью к её осознанию и деятельному воплощению.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложенная программа и описанные методические приёмы могут быть использованы педагогами дополнительного образования — руководителями детских хоровых коллективов при проектировании программ воспитания в учреждениях дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Александрова, Е. В. Самодеятельный хоровой коллектив как социокультурная среда воспитания учащейся молодёжи / Е. В. Александрова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2016. — Т. 22. — С. 214–216.

2. Буйлова, Л. Н. Методические рекомендации по разработке и оформлению дополнительных общеобразовательных программ / Л. Н. Буйлова // Практика административной работы в школе. — 2016. — № 4. — С. 61–67.

3. Дубовицкая, С. В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности / С. В. Дубовицкая, И. Л. Беккер // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. — 2011. — № 24. — С. 631–637.

4. Дьюи, Дж. Моё педагогическое кредо. Школа и общество / Дж. Дьюи. — Санкт-Петербург : Питер, 2021. — 320 с.

5. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — Москва : Педагогика, 2019. — 256 с.

6. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; вступ. ст., коммент. — Москва : Юрайт, 2023. — 286 с.

7. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — Москва : Азбука, 2022. — 448 с.

8. Мальцева, Т. А. Формирование духовно-нравственной сферы учащегося-подростка средствами вокально-хоровой музыки / Т. А. Мальцева // Культурная жизнь Юга России. — 2008. — № 3 (28). — С. 57–60.

9. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. — Москва : Педагогика, 1975. — 368 с.

10. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) // СПС «КонсультантПлюс». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.09.2026).

11. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Москва : АСТ, 2020. — 352 с.

12. Шамина, Л. В. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л. В. Шамина. — Москва : Музыка, 2015. — 176 с.

Е. В. Старикова, А. Е. Федякин

МБУДО «ДШИ», г. Чебаркуль

Роль дисциплины «Развитие физических данных» в системе хореографического образования ДШИ: фокус на межпредметных связях

В условиях активного развития цифровых технологий и виртуальных методов обучения значение живого телесного опыта в хореографии становится ещё более актуальным. Дисциплина «Развитие физических данных» предоставляет учащимся возможность получить уникальный чувственный опыт, который невозможно воспроизвести в цифровой среде, — реальное ощущение мышечного напряжения, взаимодействие с гравитацией, обмен энергией с партнёром. Поэтому данная дисциплина не только сохраняет традиции отечественной хореографической школы, но и становится противовесом чрезмерной цифровизации детства, возвращая детям радость непосредственного живого контакта с миром и искусством.

Дисциплина играет ключевую роль в формировании у юных танцовщиков навыков эмоционально-образного восприятия движения. Через сочетание физических упражнений с элементами театральной выразительности учащиеся

учатся не просто технически исполнять элементы, но и наполнять их личностным смыслом. Умение «слышать» движение — способность соотносить темп, ритм и динамику музыки с мышечными ощущениями — напрямую влияет на качество исполнения и ансамблевую слаженность. Например, замедление темпа в port de bras требует перераспределения веса и контроля центра, а ускорение в дробных движениях — быстрой координации стоп и корпуса. Это не только путь к созданию убедительного сценического образа, но и важная составляющая общей культуры человека, способного к эмпатии и глубокому самовыражению.

Рассматривая дисциплину «Развитие физических данных» в контексте современных требований к дополнительному образованию, нельзя обойти стороной её роль в формировании метапредметных компетенций. Учащийся, осваивая координационные и силовые упражнения, одновременно тренирует внимание, память и способность к быстрому переключению. Эти навыки переносятся в общеобразовательную школу, помогая ребёнку успешнее справляться с интеллектуальными нагрузками, что подтверждает универсальность предмета.

Вопросы развития физических данных в системе хореографического образования раскрыты в трудах А. Я. Вагановой, заложившей фундаментальные основы классической подготовки танцовщика [2, с. 45]. Методические аспекты формирования двигательных навыков у детей средствами хореографии представлены в работах Е. А. Смирновой [8, с. 112] и Т. К. Барышниковой [1, с. 78]. Отдельные аспекты межпредметных связей в хореографическом образовании исследованы Е. В. Жуковой [3, с. 124]. Практические подходы к интеграции элементов Body Conditioning и Contemporary в учебный процесс ДШИ описаны в публикациях Е. С. Петровой и О. В. Сидоровой [6, с. 48]. Прикладная анатомия движения для танцовщиков, представленная в работе Дж. Уилсона, даёт ценные сведения о биомеханике, но не рассматривает возможности их применения в контексте междисциплинарного подхода [9, с. 135]. В работе М. А. Ивановой, посвящённой роли дисциплины «Развитие физических данных» в началь-

ной подготовке артистов балета, подчёркивается значимость этой дисциплины для формирования технической базы [4, с. 80], однако вопросы интеграции с другими предметами остаются за рамками исследования.

Отдельного внимания заслуживают работы, посвящённые использованию современных методик — пилатесу, Contemporary, Body Conditioning — в хореографическом образовании. Исследования в этой области, представленные в трудах Дж. Пилатеса и Л. Стейнса, акцентируют внимание на укреплении «центра силы» и развитии телесной осознанности, что напрямую соотносится с задачами дисциплины «Развитие физических данных» [7, с. 92]. Однако эти методики рассматриваются преимущественно как самостоятельные направления, вне их взаимосвязи с классической хореографической подготовкой.

Таким образом, анализ существующих источников позволяет сделать вывод: большинство исследователей сосредотачивают внимание либо на технической стороне подготовки танцовщика, либо на психолого-педагогических аспектах обучения, упуская из виду системообразующий характер межпредметного взаимодействия. На практике межпредметные связи реализуются фрагментарно: элементы анатомии даются на теоретических занятиях, упражнения на дыхание и силу корпуса — в разминке, а хореографические элементы осваиваются отдельно. В результате учащиеся не видят связи между «физикой» движения и его художественным воплощением. Комплексное исследование роли дисциплины «Развитие физических данных» как связующего звена между различными предметами в системе детской школы искусств остаётся недостаточно разработанным.

Цель работы — показать, как дисциплина «Развитие физических данных» в системе хореографического образования ДШИ может эффективно интегрироваться с другими учебными предметами через межпредметные связи, обеспечивая комплексное развитие физических, технических и творческих способностей учащихся.

В условиях современного образовательного процесса, где наблюдается тенденция к узкой специализации и фрагмен-

тации знаний, именно межпредметный подход становится тем инструментом, который позволяет преодолеть разрозненность учебных дисциплин и создать целостную картину мира в сознании ребёнка. Дисциплина «Развитие физических данных» занимает в этой системе особое место, поскольку по своей природе является интегративной: она объединяет элементы анатомии, физиологии, музыки, актёрского мастерства и хореографии. Это позволяет рассматривать её не как отдельный предмет, а как связующее звено, обеспечивающее преемственность между различными областями знаний, что особенно важно на начальном этапе обучения в ДШИ, когда формируется фундамент будущего профессионального становления.

Обращаясь к практическим аспектам представленной методики, следует отметить, что разработанные упражнения демонстрируют глубокую проработку межпредметных связей на каждом этапе урока. Так, в подготовительной части занятия учащиеся не просто выполняют физические движения, но и получают знания о работе отделов позвоночника, о принципах правильного дыхания, о важности мобильности суставов [5, с. 115]. Эти знания немедленно проецируются на хореографическую практику: понимание анатомии помогает избежать травм, осознанное дыхание способствует выносливости, а мобильность позвоночника становится основой для качественного выполнения port de bras и элементов народного танца. Физическая подготовка перестаёт быть самоцелью и превращается в осмысленный процесс, где каждое движение имеет своё теоретическое обоснование.

Значительный интерес представляет основная часть урока, где физические упражнения напрямую соотносятся с конкретными хореографическими элементами. Например, работа со стопой в положении «птичка» не только развивает силу и выворотность, но и подготавливает к исполнению battement fondu и battement frappé, а укрепление мышц кора и тазобедренных суставов создаёт базу для качественного выполнения rond de jambe par terre [10, с. 37]. Такая системная связь между тренировочными упражнениями и танцеваль-

ной техникой позволяет учащимся осознанно подходить к процессу обучения, понимая, зачем именно они выполняют то или иное задание. Это существенно повышает мотивацию и эффективность учебного процесса, так как ребёнок видит практическую пользу каждого упражнения.

Не менее важной является заключительная часть занятия, которая направлена на развитие рефлексии, саморегуляции и эмоциональной грамотности. Упражнения на импровизацию, дыхательные практики и обсуждение впечатлений способствуют формированию у учащихся навыков осознанного управления своим телом и эмоциональным состоянием [10, с. 39]. Это выходит далеко за рамки физической подготовки и имеет прямое отношение к общему личностному развитию: умение расслабляться, анализировать свои ощущения, выражать эмоции через движение и слово — всё это становится фундаментом стрессоустойчивости и творческой самореализации. Данный подход соответствует современным требованиям к образованию, ориентированному на развитие целостной личности, а не только на формирование узкопрофессиональных навыков.

Предложенный подход позволяет преподавателю хореографических дисциплин в ДШИ системно выстраивать урок по принципу «от анатомии и дыхания к технике и образу», используя межпредметные связи на каждом этапе: подготовительная часть — анатомия и дыхание, основная часть — связь упражнений с конкретными хореографическими элементами, заключительная часть — рефлексия и импровизация. Это снижает риск травм, повышает осознанность учащихся и мотивацию к занятиям. Благодаря гармоничному сочетанию традиций отечественной школы и современных методик, дисциплина «Развитие физических данных» способна стать не просто предметом физической подготовки, а полноценным инструментом формирования гармонично развитой, осознанной и творческой личности, что является главной целью любого образовательного процесса.

Предложенную методику можно использовать преподавателям хореографических дисциплин детских школ искусств

при разработке и проведении занятий по «Развитию физических данных» в группах с различным уровнем подготовки.

Библиографический список

1. Барышникова, Т. К. Азбука хореографии / Т. К. Барышникова. — Москва : Искусство, 1984. — 264 с.

2. Ваганова, А. Я. Основы классического балета / А. Я. Ваганова. — Москва : Искусство, 1987. — 192 с.

3. Жукова, Е. В. Межпредметные связи в системе хореографического образования / Е. В. Жукова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — С. 123–127.

4. Иванова, М. А. Роль дисциплины «Развитие физических данных» в начальной подготовке артистов балета / М. А. Иванова // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. — 2018. — № 3 (56). — С. 78–85.

5. Королева, А. Н. Анатомические особенности строения тела и их значение в хореографии / А. Н. Королева // Актуальные проблемы хореографического образования : материалы научно-практической конференции. — Москва, 2019. — С. 112–118.

6. Петрова, Е. С. Использование элементов Body Conditioning и Contemporary в развитии физических данных у учащихся ДШИ / Е. С. Петрова, О. В. Сидорова // Педагогика и психология искусства. — 2020. — № 2. — С. 45–52.

7. Пилатес, Дж. Возвращение к жизни через контроль / Дж. Пилатес, Л. Стейнс ; пер. с англ. — Москва : Эксмо, 2017. — 208 с.

8. Смирнова, Е. А. Хореографическая педагогика: теория и методика / Е. А. Смирнова. — Москва : Академия, 2007. — 320 с.

9. Уилсон, Дж. Тело танцора: анатомия движений / Дж. Уилсон. — Москва : АСТ, 2019. — 256 с.

10. Фёдорова, Л. П. Формирование двигательных навыков у детей средствами хореографии / Л. П. Фёдорова // Вестник спортивной науки. — 2017. — № 1. — С. 34–39.

Титова Е. И.

преподаватель МБУДО «ДШИ № 6», г. Челябинск

Фольклорный коллектив как пространство творчества и межличностных отношений

В современных условиях фольклорный коллектив выступает не только как форма сохранения культурного наследия, но и как значимое пространство социализации, коммуникации и личностного развития. Актуальность исследования определяется ростом интереса к традиционной культуре, увеличением числа фольклорных объединений и потребностью в научно обоснованных методических подходах к организации их деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Вопросы фольклористики и исполнительства широко представлены в трудах В. Я. Проппа, Б. Н. Путилова, Л. В. Шаминой: изучены жанровые и стилевые особенности, принципы отбора репертуара, методы освоения локальных традиций [3–5]. Как отмечает И. В. Зырянов, специфика фольклорного ансамбля определяется не только репертуаром, но и особым типом взаимоотношений между участниками, складывающимся на основе совместного проживания традиции [1].

Эти принципы формируют особую внутреннюю среду, в которой творческая деятельность и межличностные отношения участников оказываются глубоко взаимосвязанными. При этом характер взаимодействия в фольклорном коллективе существенно отличается от академических форм музицирования: здесь важнее не точное воспроизведение нотного текста, а способность слышать друг друга и гибко подстраиваться в живом исполнении. Вместе с тем, социально-психологические и коммуникативные аспекты деятельности фольклорного коллектива (формирование межличностных связей, коллективная рефлексия, роль руководителя как хранителя социальных связей) раскрыты фрагментарно и преимущественно в этнографических или искусствоведческих работах,

а не в прикладных методических материалах для ДШИ. Недостаёт системного описания того, как творческая деятельность и межличностные отношения образуют единую взаимосвязанную систему в условиях детской школы искусств. Фольклорный коллектив — одна из наиболее устойчивых и значимых форм сохранения и трансляции традиционной культуры.

Цель статьи — раскрыть специфику фольклорного коллектива как пространства, в котором творческая деятельность и межличностные отношения образуют единую взаимосвязанную систему. В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие задачи: 1) раскрыть специфику фольклорного коллектива как особого социокультурного пространства; 2) проанализировать многоуровневый характер творческой деятельности в фольклорном коллективе; 3) выявить и описать специфику межличностных отношений в фольклорном коллективе; 4) определить ключевые функции и особую позицию руководителя фольклорного коллектива в зоне пересечения профессиональной и народно-педагогической традиций.

Фольклорный коллектив представляет собой объединение людей, совместно изучающих, сохраняющих и исполняющих произведения традиционной народной культуры — песни, танцы, обряды, инструментальные наигрыши, сказки и пр. В основе такого объединения лежит принцип коллективности, который является одним из фундаментальных свойств самого фольклора. Как отмечает В. Я. Пропп, «Фольклор — это коллективное творчество, создаваемое и передаваемое всем коллективом, а не отдельными личностями» [3]. В традиционном обществе носителями фольклора выступали естественные коллективы — семья, община, деревня, возрастные группы. В современных условиях эту функцию берут на себя специально организованные фольклорные коллективы, которые воссоздают или моделируют традиционные формы взаимодействия.

В отличие от академического хора или танцевального ансамбля, фольклорный коллектив стремится к воссозданию условий, близких к естественному бытованию фольклора. Это

означает отказ от жёсткой концертной режиссуры в пользу свободного взаимодействия участников, опору на устную передачу репертуара (вместо нотной записи), включение элементов импровизации и вариативности в исполнение. Как подчёркивает Л. В. Шамина, устная передача певческой традиции «от голоса к голосу» формирует у участников навык слухового восприятия и интонационного подражания, что недостижимо при работе исключительно по нотной записи [5]. Эти особенности напрямую влияют на характер межличностных отношений внутри коллектива: участники не просто «исполняют» произведение, но совместно «проживают» его, что создаёт особую эмоциональную атмосферу.

Творческая деятельность фольклорного коллектива имеет многоуровневый характер. На первом уровне это изучение и освоение традиционного материала: работа с архивными аудио- и видеозаписями, освоение диалектов, местных певческих манер, хореографических и инструментальных традиций конкретного региона. На втором уровне — интерпретация и адаптация этого материала для сценического или концертного исполнения, что требует от участников творческой инициативы и художественного чутья. На третьем уровне — импровизация и вариативность, то есть способность исполнителя варьировать мелодию, текст, хореографию в рамках традиции, что является одним из ключевых отличий фольклорного исполнительства от академического.

Важной особенностью творческого процесса в фольклорном коллективе является его неотделимость от социального взаимодействия. Изучение песни в традиционной манере предполагает многократное повторение «вживую», слушание друг друга, подстраивание голосов по тембру и высоте. Освоение танца или хоровода требует физического контакта, синхронизации движений, невербальной коммуникации. Обрядовые реконструкции предполагают распределение ролей, согласование действий, коллективное обсуждение и принятие решений. Таким образом, творческий процесс в фольклорном коллективе изначально имеет коммуникативную природу.

Межличностные отношения в фольклорном коллективе формируются под влиянием двух взаимосвязанных факторов: общности ценностей и совместной деятельности. С одной стороны, объединение людей в фольклорный коллектив происходит на основе общих интересов — любви к народной культуре, желания сохранять и передавать традиции, потребности в коллективном творчестве. Это создаёт ценностный фундамент, на котором строятся межличностные связи. С другой стороны, сама совместная творческая деятельность — репетиции, концерты, праздники — становится пространством, в котором эти связи формируются, развиваются и укрепляются. Анализ показывает, что межличностные отношения в фольклорном коллективе обладают рядом специфических черт.

- Эмоциональная насыщенность. Совместное пение, танец, участие в обряде вызывают сильные эмоциональные переживания, которые сближают участников и формируют чувство сопричастности.
- Иерархичность при сохранении равенства. В коллективе всегда есть руководитель, опытные исполнители (учащиеся старших классов) и новички, что создаёт определённую иерархию знаний и опыта. Однако принцип коллективности и устной передачи знаний предполагает более горизонтальные отношения, чем в академических коллективах: каждый участник может быть учеником в одном и наставником в другом.
- Преемственность и наставничество. В отличие от формального обучения, где передача знаний идёт от преподавателя к ученику, в фольклорном коллективе опыт перенимается непосредственно в процессе совместного исполнительства. Старшие и более опытные участники становятся наставниками для новичков, причём роль наставника и ученика может меняться в зависимости от конкретной традиции или жанра: участник, уверенно ведущий хороводную песню, может осваивать инструментальный наигрыш у менее опытного, но владеющего этой традицией товарища.

– Совместность переживания и коллективная рефлексия. Обрядовые реконструкции, выездные экспедиции и народные праздники создают ситуации совместного эмоционального проживания, после которых участники нередко совместно осмысляют полученный опыт. Эта коллективная рефлексия укрепляет внутригрупповые связи и формирует общую систему ценностных ориентаций.

Руководитель фольклорного коллектива выполняет функции, которые выходят за пределы чисто музыкально-педагогической деятельности. Он является одновременно художественным руководителем, педагогом, собирателем фольклора, организатором и — в определённом смысле — хранителем социальных связей внутри коллектива. В творческом плане задача руководителя состоит в отборе репертуара, выработке исполнительской манеры, подготовке концертных программ. В социальном плане — в создании атмосферы доверия и открытости, обеспечении конструктивного разрешения конфликтов, поддержании мотивации участников, интеграции новичков в коллектив. В педагогическом плане — в передаче знаний о традиционной культуре, развитии исполнительских навыков, формировании у участников понимания ценностей народной традиции.

Особенность позиции руководителя фольклорного коллектива заключается в том, что он работает в зоне пересечения профессиональной и народно-педагогической традиций. С одной стороны, он применяет методы систематического обучения, использует знания из области музыковедения, этнографии, фольклористики. С другой — стремится воссоздать условия естественной передачи традиции, при которых знание передаётся не через формальную инструкцию, а через совместное действие, подражание, «впитывание» опыта [4].

Совместная творческая деятельность в фольклорном коллективе обладает значительным развивающим потенциалом. Как отмечает В. А. Медведева, музыкально-фольклорное воспитание детей и подростков обеспечивает не только освоение репертуара, но и формирование эмоциональной отзывчи-

вости, коммуникативных умений и устойчивого интереса к народной культуре [2]. Участие в коллективном пении, хороводе, обрядовом действии способствует развитию:

- коммуникативных навыков: участники учатся слушать друг друга, координировать действия, выражать себя в коллективном контексте;
- эмоциональной сферы: музыка и танец как средства невербальной выразительности позволяют переживать и осмыслять широкий спектр эмоций, что особенно важно для подростков и молодёжи;
- идентичности и самооценки: приобщение к традиционной культуре своего народа, региона или семьи формирует чувство культурной принадлежности, которое выступает основой личностной идентичности;
- социальной ответственности: коллективная природа фольклора требует от каждого участника ответственности за общий результат, что развивает навыки социального взаимодействия.

Фольклорный коллектив представляет собой уникальное социокультурное явление, в котором творческая деятельность и межличностные отношения образуют неразрывное единство. Творческий процесс — освоение, исполнение и трансляция традиционной культуры — является одновременно и процессом формирования социальных связей между участниками. В свою очередь, качество межличностных отношений (доверие, открытость, эмоциональная близость) напрямую влияет на качество творческого результата, поскольку фольклорное исполнительство требует тонкого эмоционального и интонационного взаимодействия.

Специфика фольклорного коллектива как пространства творчества и отношений определяется опорой на принципы, органично присущие народной традиции: коллективность, устность, вариативность, связь с бытом и обрядом. Эти принципы формируют такую внутреннюю среду, в которой каждый участник одновременно учится и учит, творит и сопереживает, сохраняет традицию и обогащает её личным опытом. В современных условиях фольклорный коллектив выступает

не только как форма сохранения культурного наследия, но и как значимый фактор социализации, коммуникации и личностного развития.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на эмпирическое изучение межличностных отношений в конкретных фольклорных коллективах, анализ влияния творческой деятельности на социальную сплочённость и психологическое благополучие участников, а также на разработку методических рекомендаций для руководителей коллективов по организации коммуникативного пространства.

Библиографический список

1. Зырянов, И. В. Фольклорный ансамбль: вопросы теории и практики / И. В. Зырянов. – Москва : Советский композитор, 1989. – 184 с.

2. Медведева, В. А. Музыкально-фольклорное воспитание детей и подростков : учеб. пособие / В. А. Медведева. – Челябинск : ЧГПУ, 2003. – 156 с.

3. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность : избранные труды / В. Я. Пропп. – Москва : Наука, 1976. – 326 с.

4. Путилов, Б. Н. Фольклор и народная культура / Б. Н. Путилов. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – 240 с.

5. Шамина, Л. В. Школа русского народного пения / Л. В. Шамина. – Москва : Музыка, 1997. – 88 с.

Л. В. Улякина

преподаватель
МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова» г. Миасса

Система профориентационной работы с учащимися фольклорного отделения ДШИ (на примере МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова» города Миасса)

Актуальность системы профориентационной работы в детской школе искусств обусловлена её значением как первой ступени непрерывного художественного образования, обеспечивающей преемственность между уровнями подготовки и способствующей осознанному профессиональному выбору. Для фольклорного отделения эта задача приобретает особую специфику в силу синкретичной природы самого жанра, предполагающего одновременное освоение вокально-ансамблевых, инструментальных, хореографических, актёрско-режиссёрских, прикладных и исследовательских компетенций. Такая многокомпонентность формирует вариативные профессиональные траектории — от исполнительства и педагогики до режиссуры и научно-этнографической деятельности. Дополнительную значимость профориентации придаёт выраженный кадровый дефицит в сфере народного искусства: фиксируется естественный отток возрастных педагогов и недостаточная укомплектованность молодыми специалистами в сегменте дополнительного образования. Государственная политика по сохранению нематериального культурного наследия предъявляет повышенные требования к подготовке кадров, способных сочетать этнографическую точность с современными образовательными технологиями, вследствие чего эффективная профориентация решает не только индивидуальные задачи учащегося, но и отраслевую задачу восполнения кадрового потенциала [1; 4].

Степень разработанности проблемы в методической литературе остаётся недостаточной. Отдельные аспекты про-

фориентационной деятельности в ДШИ представлены в работах Т. В. Гращенковой, а также в сборнике материалов методического семинара ГБУ ДПО «УМЦ Челябинской области» (2018), где преподаватели Миасского городского округа поделились отдельными формами профориентационной работы [1; 2]. Однако описаний именно системы профориентации, учитывающей специфику фольклорного отделения и его многокомпонентный профиль подготовки, практически не представлено, что обосновывает ценность обобщения практического опыта фольклорного отделения МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова».

Целью настоящей статьи является представление системы профориентационной работы на фольклорном отделении ДШИ № 2 и демонстрация её результативности через количественные и качественные показатели. Система строится на взаимосвязи учебной, конкурсной, просветительской и сетевой деятельности, где каждое направление дополняет другие: реализация предпрофессиональной программы формирует базовые компетенции, конкурсная деятельность повышает мотивацию и даёт опыт публичных выступлений, профессиональное просвещение помогает соотнести склонности с реальными профессиями, а сетевое взаимодействие с колледжами и вузами обеспечивает преемственность уровней образования и раннюю профессионализацию учащихся. В рамках реализации дополнительной предпрофессиональной программы «Музыкальный фольклор» (срок обучения — 8 лет) формируется комплекс компетенций, соответствующих федеральным государственным требованиям и достаточных для поступления в учреждения среднего и высшего профессионального образования соответствующего профиля. Параллельно в рамках профессионального воспитания учащиеся вовлекаются в разнообразные формы внеклассной работы, включая совместные мероприятия со студентами Миасского государственного колледжа искусства и культуры (МГКИиК) — вечёрки с бытовыми танцами, народными играми и чаепитием, которые способствуют неформальному погружению в профессиональную среду и формированию позитивного отношения к будущей деятельности.

Конкурсная деятельность рассматривается как значимый фактор мотивации и профессионального роста. Участие в конкурсах и фестивалях формирует у учащихся опыт публичных выступлений, развивает артистизм и способствует объективной оценке уровня подготовки. Образцовый детский коллектив Челябинской области фольклорный ансамбль «Беседушка» ежегодно становится победителем профессиональных конкурсов, что служит мощным стимулом для продолжения обучения и осознанного выбора профессии. В июне 2026 года ансамбль принял участие во Всероссийской детской Фольклориаде в городе Уфе, расширив профессиональный кругозор учащихся и укрепив их мотивацию к дальнейшему развитию. Профессиональное просвещение направлено на формирование у учащихся реалистичного образа будущей профессии: в его рамках учащиеся посещают дни открытых дверей в ссузах и вузах, участвуют в мастер-классах и творческих встречах с ведущими народно-певческими коллективами Уральского региона, что позволяет соотнести собственные интересы и способности с требованиями конкретных специальностей и получить представление о специфике профессиональной деятельности.

Сетевое взаимодействие с учреждениями среднего и высшего профессионального образования обеспечивает преемственность образовательных уровней и создаёт условия для ранней профессионализации учащихся. Фольклорное отделение ДШИ № 2 является базой практики для студентов специальности «Сольное и хоровое народное пение» МГКИиК. В рамках системы наставничества проводятся мастер-классы и творческие встречи с профессионалами отрасли, что позволяет учащимся наблюдать реальные рабочие процессы и получать обратную связь от специалистов. Существенным компонентом системы выступает сотрудничество с родителями: они участвуют в подготовке костюмов и реквизита, организуют поездки на конкурсы и фестивали, посещают тематические мероприятия, тем самым поддерживая профессиональное развитие ребёнка и усиливая эффект от профориентационных мероприятий.

Эффективность системы оценивается по показателям поступления выпускников в профильные учебные заведения и их дальнейшему трудоустройству. За 21 год существования фольклорного отделения 15 выпускников продолжили обучение в учреждениях среднего и высшего профессионального образования соответствующего профиля. За последние пять лет отмечается рост числа поступивших: в настоящее время 5 выпускников обучаются в МГКИиК, 2 — в Челябинском государственном институте культуры. Четыре выпускника работают на фольклорных отделениях детских школ искусств, что подтверждает востребованность подготовки и её соответствие отраслевым потребностям. Регулярный мониторинг трудоустройства выпускников и поддержание связи с ними позволяют корректировать профориентационную работу и учитывать актуальные тенденции рынка труда.

Таким образом, представленная система профориентационной работы учитывает специфику фольклорного отделения, опирается на практико-ориентированные форматы и обеспечивает преемственность между уровнями образования — от ДШИ до ссуза и вуза. Её сильные стороны заключаются в вариативности профессиональных траекторий, взаимодополняемости направлений и активном сетевом взаимодействии с профильными учреждениями. Опыт фольклорного отделения МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова» может быть адаптирован для других фольклорных отделений ДШИ с учётом локальной специфики и ресурсной базы. Система способствует не только профессиональному самоопределению учащихся, но и решению отраслевой задачи восполнения кадрового дефицита в сфере народного искусства.

Библиографический список

1. Профессиональная ориентация учащихся ДШИ как актуальная тенденция современного художественного образования : сборник материалов методического семинара ГБУ ДПО «УМЦ Челябинской области». — Челябинск : [б. и.], 2018. — 51 с.

2. Профориентационная деятельность в ДШИ // ВКонтакте : [социальная сеть]. — URL: https://vk.ru/away.php?to=https%3A%2F%2Fshare.google%2FAwyv7plWIv1Yc03sa&utf=1 (дата обращения: 03.10.2026).

3. Профориентационная работа с учащимися детских школ искусств // Инфоурок : [сайт]. — URL: https://infourok.ru/proforientacionnaya-rabota-s-uchashimisya-detskih-shkol-iskusstv-4442126.html (дата обращения: 01.10.2026).

4. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — Москва : Академия, 2005. — 496 с.

Т. Н. Фаткулина

преподаватель народного вокала,
руководитель фольклорного ансамбля
МБОУ ДО «ДШИ» р. п. Межевой
Саткинского муниципального района

Система подбора и освоения детского фольклорного репертуара на материале уральской традиции в вокально-хоровой работе детской школы искусств

Народные музыкальные традиции активно изучаются: выходят сборники экспедиционных записей, защищаются исследования, разрабатываются учебные программы. Вместе с тем вопрос о критериях отбора фольклорного материала для работы с детьми и его системной организации остаётся недостаточно проработанным. В детских школах искусств фольклор нередко осваивается фрагментарно — как дополнение к академической программе, а не как самостоятельная линия развития. Ощущается нехватка пособий, где репертуар был бы продуман по годам обучения и адаптирован для детей

с учётом диапазона, дыхания, дикции и уровня подготовки. Особенно остро это касается регионального материала: уральские песни и обряды есть, но готовых методических решений, как системно вводить их в учебный процесс, недостаточно.

Степень разработанности проблемы опирается на несколько ключевых источников. Т. И. Калужникова системно соотнесла уральский фольклор с календарным циклом, что позволяет выстраивать репертуар по сезонам и связывать песню с обрядом [4]. А. В. Глинкин и соавторы подготовили хоровые обработки и подборки, пригодные для ансамблевой работы в ДШИ и учитывающие региональную специфику Южного Урала [2; 3]. Е. В. Козырина предложила адаптированный репертуар и распевки, проверенные в практике с детьми [1]. Но в этих работах не представлена единая методическая система, где каждое произведение решает конкретные учебные и воспитательные задачи и последовательно вытекает из предыдущего этапа. Именно этот пробел и определяет актуальность предлагаемой системы.

Фольклор — действенный инструмент передачи культурных смыслов: через песню ребёнок осваивает не только музыку, но и ценности, исторически укоренённые в культуре. Поэтому вопрос о том, какие именно произведения включать в репертуар и в какой последовательности, напрямую влияет на эффективность воспитания и обучения.

Цель статьи — предложить систему подбора и освоения репертуара на материале уральской традиции для вокально-хоровой работы в ДШИ. Она раскрывается через три направления: сформулировать принципы и критерии отбора репертуара с учётом возраста и вокальных возможностей детей; описать методы работы с репертуаром в ансамбле; проанализировать репертуарный план с точки зрения последовательности освоения, жанрового разнообразия и опоры на региональные сборники Урала.

Предлагаемая система опирается на четыре основания. Первое — возрастная и вокальная адекватность: произведение должно соответствовать диапазону, дыхательным возможностям и уровню подготовки детей. Второе — жанровая

структура: в репертуаре должны быть представлены календарно-обрядовые, игровые и лирические песни, каждая со своей педагогической задачей. Третье — календарно-обрядовая логика: репертуар планируется по сезонным циклам, что помогает детям осваивать годовой обрядовый круг. Четвёртое — опора на региональную специфику: использование уральских сборников с их диалектами, ладами и обрядовыми пластами.

На базе этих оснований выделены конкретные критерии отбора. Вокальный диапазон произведения должен соответствовать возможностям возрастной группы: для младших — не более квинты - сексты, для старших — до октавы и более. Ритмическая сложность оценивается по наличию пунктирных рисунков, синкоп, мелких длительностей: чем младше дети, тем проще ритм. Текстовая нагрузка учитывает длину текста и наличие диалектных слов: для начального этапа берутся короткие тексты с понятной лексикой. Диалектная насыщенность определяет, сколько специфических местных речений содержит песня и насколько они требуют предварительного разбора. Степень многоголосия — ещё один критерий: от унисона на начальном этапе до терцовой вторы и самостоятельных голосов в старших группах.

Методы обучения фольклорному репертуару последовательно реализуются на каждом этапе и опираются на общедидактические подходы: словесные, наглядные и практические. Словесные методы (объяснение, беседа, художественное слово) обеспечивают понимание смыслового и обрядового содержания песни. Например, при разучивании свадебной песни «У сухарного дрявышка» объяснение диалектных слов (разъедна, ветощка) и окающего говора предшествует работе с мелодией. Наглядные методы (показ, демонстрация, аудиоматериалы) формируют исполнительские навыки: характер звука, манеру звуковедения, фразировку. Показ особенно важен при освоении уральской певческой манеры — мягкого, нефорсированного звучания, нисходящих мелодических линий, распевности. Аудиозаписи из экспедиционных сборников позволяют детям услышать живое диалектное пение

и характерные интонации. Практические методы (упражнения, повторение, концертное исполнение) составляют основу вокально-хоровой работы. Упражнения реализуются через вокально-хоровые распевки на основе народных попевок: короткие интонационные обороты формируют ладовое чутьё, чистую интонацию и дыхание. На этом этапе осваивается цепное дыхание — сначала на коротких фразах игровых песен, затем на развёрнутых мелодических линиях лирических. Повторение обеспечивает закрепление: выученный материал регулярно возвращается на занятиях. Концертное исполнение проверяет готовность коллектива и формирует сценическую культуру.

Для подростковой аудитории ведущим становится метод сценизации: он сохраняет подлинные интонации и приёмы исполнения при адаптации формы — песня дополняется движением, элементами костюма, обрядовым контекстом. Это удерживает интерес подростков и углубляет их погружение в традицию. Ансамблевое пение развивается от простого к сложному: от унисона к бурдону, далее к терцовой вторе и самостоятельным голосам. На каждом этапе педагог следит за слитностью звучания, без форсирования и индивидуального выделения.

Первый этап (5–7 лет) опирается на игровой фольклор: потешки, считалки, колыбельные, короткие хороводно-игровые песни. У них небольшой диапазон, понятный ритм, слова близки детскому опыту. Из сборника Е. В. Козыриной [1] удобно брать адаптированный материал, проверенный на практике; из сборника Т. И. Калужниковой [4] — короткие попевки для распевок. Цель этапа — сформировать базовые навыки: чистую интонацию, цепное дыхание, чёткую дикцию, умение слушать друг друга в унисонном пении.

Второй этап (8–10 лет) расширяет репертуар за счёт календарно-обрядовых песен. Сборник Т. И. Калужниковой [4] служит основой: песни соотнесены с народными датами и циклами, поэтому удобно выстраивать репертуар по сезонам. Дети осваивают диалект, переменные лады, простое многоголосие (бурдон). Примеры: «Костромушка, Кострома» (напев

Красноуфимского района, песня проводов весны); масленичная «Ты прошшай, прошшай, наша маслениса» (пародийное причитание при сжигании чучела). Походная песня «Над Уралом, над рекой» из сборника Е. В. Козыриной [1] исполняется без сопровождения; можно использовать шумовые инструменты (коробочку, барабан).

Третий этап (11–15 лет) включает лирические и свадебные песни с терцовой вставкой, переменными ладами, авторскими обработками. Хоровые обработки из сборника «Вспомним дедов и отцов» [2] и сборника А. В. Глинкина и Т. А. Валиахметовой [3] удобны для ансамблевой работы. Примеры: лирическая «На коне вороном» (Челябинская область) требует ровного звуковедения и цепного дыхания; свадебную «Уж ты, батюшка, свет родной» (Еткульский район) лучше петь без сопровождения, добиваясь ансамблевой слаженности. Песни И. И. Шутова [5] удачно вписываются в концертно-сценическую линию и показывают лирическую традицию региона. На этом этапе ведущим становится метод сценизации.

Практическая реализация системы осуществляется на базе ансамбля народной песни «Веснушки» (фольклорное отделение ДШИ р. п. Межевой). В коллективе занимаются дети разного возраста, и репертуар выстроен так, что каждое произведение занимает своё место в общей логике обучения. Связующим звеном между этапами служит проект «Праздничный круговорот, календарь фольклорных праздников»: Покров день, Осенины, Рождество, Коляда, Масленица, Пасха, Зелёные святки. К каждому празднику подбирается свой песенно-игровой материал, доступный учащимся разных возрастов; его сценическое воплощение делает освоение фольклора живым и эмоционально насыщенным. Проект помогает осваивать репертуар в естественном культурно-историческом контексте: дети понимают, где и зачем пели эти песни. В течение всего периода обучения репертуар пополняется, а выученный материал совершенствуется — так закрепляются навыки и сохраняется связь с освоенными произведениями.

Краеведческое значение уральского репертуара — в его самобытности. Уральская песенная традиция — сплав

стилей переселенцев из Северной, Центральной России, с Дона и Поволжья. Для Южного Урала характерны среднерусская манера пения в грудном регистре с тесным расположением голосов и казачья песенная традиция. Отсюда — предпочтение мягкому, нефорсированному звуку, распевности, нисходящим мелодическим линиям, переменным ладам, кадансам в унисон или октаву. Такой материал не только развивает слух и голос, но и укореняет детей в местной культуре: они поют то, что исторически звучало в их краях.

Таким образом, предложенная система обеспечивает не просто накопление песенного материала, а последовательное развитие ключевых компетенций учащегося: от чистой интонации и цепного дыхания на начальном уровне — к многоголосию, работе с диалектом и осознанному художественному воплощению на старших ступенях. Сочетание календарно-обрядового принципа и региональной специфики позволяет соединить техническую работу с погружением в традицию: дети не только учатся петь, но и понимают связь песни с обрядом, сезоном, местным звучанием. Опора на дидактически выверенные методы делает освоение фольклора системным и доступным для детей разного возраста и уровня подготовки. Фольклорный репертуар становится действенным инструментом музыкального и нравственного воспитания, превращая традицию из «экзотики» в живую основу учебного процесса.

Библиографический список

1. Березничек вильеватый : учебно-методическое пособие / сост. Е. В. Козырина. — Ревда : [б. и.], 2010. — 64 с.

2. Вспомним дедов и отцов : хоровые изложения, распевы народных песен регионов России / А. В. Глинкин, Т. А. Данилова, Е. В. Кузнецова. — Челябинск : [б. и.], 2014. — 120 с.

3. Глинкин, А. В. Народные песни Южного Урала / А. В. Глинкин, Т. А. Валиахметова. — Челябинск : [б. и.], 2003. — 150 с.

4. Калужникова, Т. И. Традиционный русский музыкальный календарь Среднего Урала / Т. И. Калужникова. — Екатеринбург : [б. и.], 1997.

5. Шутов, И. И. Березонька моя : песни для женского голоса с сопровождением / И. И. Шутов ; сост. Л. И. Шутова, Л. И. Клименко. — Челябинск : ЧГИК, 2017. — 85 с.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО

В. А. Беер

преподаватель по фортепиано,
МУ ДО ДШИ № 1 Копейского городского округа

Значение психолого-педагогического аспекта в обучении игре на фортепиано

В современной педагогической практике обучение игре на фортепиано всё чаще рассматривается не только как передача исполнительских навыков, но и как сложный процесс межличностного взаимодействия [3]. В эпоху клипового мышления и обилия развлечений удержать интерес ребёнка к многочасовым занятиям за инструментом становится всё сложнее. Именно поэтому психолого-педагогическая компетентность педагога приобретает особую значимость: она позволяет выстраивать внутреннюю мотивацию и превращать «обязательную зубрёжку» в осознанное творчество. При этом задача преподавателя выходит за рамки технического обучения: ему необходимо создавать условия для раскрытия творческого потенциала ученика с учётом индивидуальных особенностей — от темперамента до когнитивных способностей. Важно понимать, что психологический комфорт напрямую влияет на мышечную свободу и качество звукоизвлечения, а значит, является не вспомогательным, а ключевым условием успешного освоения инструмента. Следовательно, значимость психолого-педагогического компонента в фортепианной педагогике трудно переоценить.

Логичным продолжением этой мысли служит вопрос о том, что именно формирует основу для продуктивного обучения. Такой основой выступает безопасная образовательная среда, которая в классе фортепиано представляет собой не просто комфортное помещение, а фундамент, на котором строится весь образовательный процесс. В условиях индивидуальных занятий неизбежно возникает особая эмоциональ-

ная связь и определённый дисбаланс власти между педагогом и учеником, и игнорирование этого фактора способно привести к серьёзным последствиям для обеих сторон. Психологическая и физическая безопасность в классе — обязательное условие гармоничного развития музыканта: только чувствуя себя в безопасности, ученик не боится ошибок, свободно выражает мысли и эмоции, а значит, открыт к продуктивному взаимодействию. В этой связи особенно значимы идеи Л. С. Выготского о построении обучения на основе доверительных отношений, способствующих раскрытию творческой индивидуальности [2]. Авторитарный стиль коммуникации, напротив, подавляет инициативу и тормозит личностное развитие учащегося, тогда как безопасная среда строится на принципах сотрудничества и диалога.

Из сказанного следует, что пренебрежение психологической безопасностью чревато не только утратой мотивации, но и формированием устойчивых негативных установок. Постоянное давление и страх ошибки способны быстро перерасти в чувство неуверенности и обречённости, которое закрепляется как устойчивый комплекс: ученик начинает бояться не только педагога, но и самого инструмента, и сцены. В результате вместо творческой личности формируется исполнитель-«робот», способный лишь копировать действия преподавателя, а не осмысленно интерпретировать музыку. Более того, эмоциональный дискомфорт напрямую отражается на технике: страх, стыд и тревожность провоцируют непроизвольные мышечные фиксации, что особенно заметно у чувствительных детей в ситуациях публичного выступления [5]. Скованность рук, зажатость плеч и шеи — это не отдельные технические проблемы, а прямое следствие психологического напряжения. Если не учитывать эргономику движений и допускать постоянное перенапряжение, у ученика нарастают усталость и боли в области плеч, спины, шеи и запястий, а в долгосрочной перспективе это может привести к профессиональным заболеваниям — тендинитам, туннельным синдромам и даже фокальной дистонии.

Чтобы наглядно продемонстрировать, как отсутствие психологического подхода влияет на результаты обучения,

уместно рассмотреть ситуацию с двумя учениками, отличающимися по своим психоэмоциональным характеристикам. Первый — спокойный, застенчивый ребёнок, которому некомфортно в новой обстановке; второй — активный ребёнок с проявлениями гиперактивности, который в силу возраста ещё не умеет направлять свою энергию в продуктивное русло. Если поместить этих детей к преподавателю, который работает по единому шаблону и не учитывает индивидуальные особенности, результаты окажутся одинаково негативными, хотя причины будут разными. Застенчивый ребёнок на физическом уровне ощущает дискомфорт в присутствии незнакомого взрослого, у него присутствуют психоэмоциональные зажимы, мешающие воспринимать информацию. Когда педагог сразу начинает объяснять материал, ученик оказывается не готов к восприятию: он отвечает неуверенно или вовсе не реагирует, что вызывает у преподавателя раздражение. На фоне такой «невключённости» нарастает напряжение, и спустя несколько лет занятий, наполненных стрессом и отсутствием контакта, у ребёнка пропадает желание заниматься: уроки ассоциируются не с интересом, а с бесконечными замечаниями и напряжением. Тело остаётся зажатым, а значит, свободное исполнение становится невозможным, ведь свобода подразумевает не только выученный текст, но и физическую раскрепощённость. Аналогичная неэффективность наблюдается и в работе с гиперактивным ребёнком: если педагог воспринимает его активность как проявление «вредности», а не как особенность темперамента, попытки «усадить» ученика приводят к обратному эффекту. Постоянные замечания по дисциплине усиливают протест, ребёнок становится ещё более активным, а педагог мысленно закрепляет за ним ярлык «необучаемого». В результате контакт не выстраивается, мотивация исчезает, а восприятие информации блокируется, и обучение становится максимально неэффективным.

Совершенно иная динамика наблюдается, если преподаватель осознанно интегрирует психологические знания в свою работу и выстраивает стратегию обучения с учётом особенностей каждого ученика. В случае с застенчивым ребёнком пер-

воочередной задачей становится снятие физического и психологического зажима. Прежде чем приступать к освоению техники, педагог располагает ребёнка к себе: задаёт простые вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет», чтобы ученик почувствовал, что от него не требуют невозможного. По мере того как эмоциональное напряжение спадает, постепенно уходят и физические зажимы, открывая возможность для дальнейшего обучения. Создание безопасной психоэмоциональной среды на первых уроках позволяет ребёнку раскрыться с самых неожиданных сторон и сохранить свободу в своих интересах и познаниях. С гиперактивным учеником стратегия строится иначе: вместо попыток подавить энергию педагог мягко направляет её в образовательное русло. Эффективным инструментом здесь становятся игровые формы, в которых активность ребёнка становится ресурсом для освоения новых знаний. Кроме того, целесообразно чередовать периоды интенсивной работы и коротких пауз, во время которых ученик может встать, подвигаться и сбросить напряжение, а затем снова вернуться к занятиям. Такой подход не «усмиряет» ребёнка, а концентрирует его энергию там, где она наиболее полезна, и делает урок продуктивным без потери мотивации.

Таким образом, интеграция психологического знания в процесс обучения игре на фортепиано — не дань моде, а насущная необходимость, обусловленная самой спецификой музыкально-исполнительской деятельности [4]. Фортепианное обучение сопряжено с высокими психоэмоциональными и физическими нагрузками, и игнорирование психологической составляющей неизбежно ведёт к потере интереса у ученика и риску развития профессиональных заболеваний. Без понимания механизмов формирования внутренней мотивации педагог рискует свести процесс к авторитарному «натаскиванию», тогда как опора на психологические закономерности позволяет выстраивать обучение на основе интереса, самостоятельности и чувства компетентности ученика. Это превращает занятия из «дрессировки» в осмысленное творчество, что напрямую способствует сохранению интереса к

музыке на долгие годы. Важным элементом такого подхода является умение педагога замечать даже небольшие достижения и подкреплять их положительной обратной связью: это укрепляет веру ребёнка в собственные силы и поддерживает мотивацию. Работа с эмоциями, создание доверительной атмосферы и освоение простых методов релаксации позволяют устранять первопричину напряжения и формировать у ученика устойчивую мотивацию к развитию. В конечном счёте интеграция психологического знания в фортепианную педагогику — это инвестиция в здоровье, мотивацию и творческое долголетие как ученика, так и самого педагога. Она превращает урок музыки в пространство сотрудничества и развития, где техническое мастерство растёт без вреда для тела и психики, а интерес к музыке сохраняется на всю жизнь.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Союз, 1997.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996.

3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; РАН, Институт психологии. — Москва : Наука, 2003.

4. Chappell, S. A. K. Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching // British Journal of Music Education. — 1999. — Vol. 16, no. 3. — P. 253–262.

5. Yoshie, M. Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions / M. Yoshie, K. Kudo, T. Murakoshi, T. Ohtsuki // Experimental Brain Research. — 2009. — Vol. 199, no. 2. — P. 117–126.

Т. Г. Важенина

преподаватель фортепианного отделения
МБУДО «ДШИ № 9», г. Челябинск

Концертная деятельность ребёнка в процессе обучения в детской школе искусств

В современном мире востребуется личность, которая уникальна и неповторима, обладает потенциалом самореализации, которая характеризуется направленностью на достижение успеха в различных видах деятельности. В связи с такой установкой обучающийся приходит учиться в музыкальную школу и ожидает сразу быстрых результатов — выступления на концертах и конкурсах. В преподавательской практике (чаще у молодых преподавателей) встречаются ситуации, когда в класс к преподавателю попадает талантливый обучающийся, который быстро схватывает материал, имеет от природы хороший слух и чувство ритма. Такой ребенок «подталкивает преподавателя на соблазн» как можно скорее выйти на большую сцену, поучаствовать в конкурсах, пока у «воспитанника» не прошёл интерес к предмету и он не бросил музыкальную школу. Однако при погоне за быстрым результатом фокус работы над различными упражнениями и навыком чтения с листа начинает смещаться на многократное повторение 2–3 произведений, что пагубно сказывается на технике исполнения обучающимся в средних и старших классах. Это чаще всего приводит к преждевременной славе и её последствиям, формированию нездоровых установок, к потере интереса в дальнейшем обучении.

Также тему развития творческой активности обучающихся через конкурсы и фестивали затрагивали в своих трудах Л. К. Веретенникова — «Внеклассная воспитательная работа с младшими школьниками» [2], Г. А. Коровкина — «Развитие творческой активности подростков в процессе учебно-воспитательной деятельности центра народного творчества» [5] и др. Необходимо помнить, что занятия музыкой — это каждодневный труд, нелёгкий труд. Поэтому необходимо создавать

правильные условия для повышения заинтересованности обучающихся в младших и старших классах.

Цель работы — продемонстрировать формы работы с детьми в младших классах в концертной деятельности, которая не повлечет за собой эмоциональное выгорание и преждевременную славу.

Занятие творчеством, в том числе музыкой, формирует уверенность в себе, снимает страх неудачи. Методы обучения различны — просто беседа, объяснение, обсуждение, различные методы игры.

Самое главное — суметь заинтересовать ребенка на уроке, чтобы он не потерял интерес от упражнений, гамм и разучивания произведений, — следует сделать урок эмоционально ярким. Какая форма работы нам поможет? Конечно же, игра. Ребенок раскрепощается, ощущает уверенность в себе, игра способствует его органичному развитию. Играя на уроке, обучающийся получает позитивные эмоции, что связано с ощущением собственного эмоционального благополучия, своей значимости, формированием положительной самооценки.

Для обучения в школе очень важно, чтобы у ребёнка были хорошо развиты мышцы мелкой моторики. Пальчиковые игры — хорошие помощники для того, чтобы подготовить руку ребенка к игре. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между взрослым и ребенком. Большое разнообразие пальчиковой гимнастики представлены в современных методических пособиях, таких как «Медведь и ягодка» Т. А. Боровика, «Пальчиковая гимнастика для развития дошкольников» Л. П. Савиной, «Музыкальная гимнастика для пальчиков» М. А. Ковалевской и многие др.

В ребёнке, который только начинает своё обучение, надо обязательно поддерживать любой его интерес и увлечённость занятиями, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сначала ребёнок учится с родителями организовывать свои домашние занятия, а в старших классах занимается самостоятельно, научившись лучше планировать своё время, став более дисциплинированным и выносливым.

В тесной связи с музыкальным воспитанием находится школьный репертуар, в работе над которым, как известно, и решаются разнообразные творческие развивающие и воспитательные задачи. Произведения, звучащие на уроках в музыкальной школе, должны быть не только высокохудожественными и доступными детскому восприятию, как по содержанию, так и по форме, но и усложняться от урока к уроку, от четверти к четверти, от класса к классу. Кроме того, они должны отражать широкий круг явлений и событий нашей жизни, а также иллюстрировать основные положения, раскрываемые педагогом на уроке.

О значении подбора репертуара обучающимся А. Б. Гольденвейзер пишет следующее: «Какую литературу давать детям? Надо давать хорошую музыку. Есть целый ряд произведений в детской классической литературе, вроде сонатин М. Клементи, лёгких произведений Баха и т. п., есть немало хороших произведений более поздних композиторов, есть много ценного у русских, советских авторов, которые создали большую детскую литературу, — достаточно указать на Чайковского, Майкапара, Гедике и многих других. Если исполнитель очень склонен к классической музыке, надо давать ему современный репертуар, если он склонен к современному репертуару, ему надо давать классическую музыку» [3, с. 43]. А. Б. Гольденвейзер подчёркивал, что репертуар ученика должен быть стилистически разнообразным — от старинной до современной музыки.

При выборе репертуара главное помнить, что когда преподаватель выбирает произведение, он работает не только над техническими навыками обучающегося, но и над художественными, патриотическими, эмоциональными чувствами, влияя на мышление ребёнка, развивая его как личность.

Каждый родитель и ребёнок, поступающий в музыкальную школу, мечтает о сцене. Играя только гаммы и арпеджио в классе, обучающийся быстро потеряет интерес, поэтому приобретая основные знания и навыки, стоит организовать в школе мероприятия, в которых ребёнок может показать, чему он научился.

В нашей школе (МБУДО «ДШИ № 9» города Челябинска) на фортепианном отделении мы проводим для обучающихся следующие мероприятия.

- Конкурс на лучшее исполнение этюдов «Юный виртуоз» — каждому обучающемуся даётся один этюд (одинаковый у всех) и другой этюд — на выбор преподавателя. Конкурс проводится ежегодно в конце I четверти на протяжении уже многих лет. В этом году в конкурсе приняло участие 15 человек.
- «Мой первый концерт» — концерт для первоклассников в конце II четверти. Ребята играют свои первые произведения. Концерт приурочен к празднованию окончания I полугодия, поздравления с Новым годом.
- Фестиваль ансамблей — концертное мероприятие, тематическое по содержанию: «Музыка из кинематографа», «Музыка из мультфильмов». В фестивале могут принять участие пианисты учитель — ученик, ученик — ученик, учитель — учитель.
- Фестиваль семейного творчества — концертное мероприятие, где ребёнок выступает со своей семьёй (мама и ребёнок, брат и сестра и др.). Каждый участник рассказывает о своей семье, общих увлечениях, хобби, делает презентацию. В составах могут быть как фортепианные ансамбли, так и фортепиано с другими инструментами, с вокалистами.
- Проект «Играем Баха» — дети исполняют музыку И. С. Баха, рассказывая перед этим о произведениях, которые играют, знакомятся с творчеством великого композитора.

Участвуя в школьных мероприятиях, обучающийся получает оценку и одобрение слушателей — а это всегда стимул к дальнейшему совершенствованию. Ребенок станет увереннее в себе, если будет слышать похвалу за свои маленькие заслуги, даже если у него не всегда будет получаться всё сразу. Поддерживая ребёнка, преподаватель формирует в нем более уверенного в себе человека в будущем.

Музыкальная школа предполагает, что ребёнок приходит учиться не только на урок по специальности, но и на предметы сольфеджио, музыкальную литературу, хор. Это не случайно, так как он должен усвоить не только умения игры на музыкальном инструменте, но и знания о композиторах, жанрах, инструментах, об особенностях музыкального искусства, его интонационной природе, принципах построения и развития музыкальных произведений, то же относится и к формированию музыкально-сенсорных способностей, вкусов, потребностей и интересов обучающихся. Решение этих задач ни в коем случае не предполагает их отрыв друг от друга, а напротив, предусматривает их теснейшую взаимосвязь. Педагог, занимающийся подготовкой, развитием, воспитанием обучающихся, должен обладать достаточной эрудицией не только в области музыкального искусства, но и в области литературы, истории.

В МБУДО «ДШИ № 9» города Челябинска для обучающихся старших классов проводится конференция «Искусство глазами детей», на которой дети выбирают тему, касающуюся композиторов, исполнителей, или свободную музыкальную тематику. В последние годы нашими обучающимися были выбраны такие темы: «Фортепианные циклы для детей в творчестве русских композиторов (на примере "Детского альбома" П. И. Чайковского)», «Я + Чайковский», «Фортепиано — волшебный музыкальный инструмент», «Как ведёт себя вода под действием музыки».

Выступления обучающихся перед «знакомой» аудиторией воспринимается менее стрессово, чем перед незнакомыми жюри на конкурсах или большой публикой. Постепенно развиваются навыки работы с текстом, чувство ритма, техника и др. По мере накопления опыта растёт технический и творческий уровень, что делает исполнение произведения на сцене более осмысленным. Постепенность — ключ к устойчивому развитию. Участие обучающихся нашей школы в школьных мероприятиях помогло сформировать устойчивые навыки в технике исполнения, укрепить уверенность обучающихся и создать прочную основу для будущих успехов.

Предложенные мероприятия можно использовать на разных отделениях школ искусств.

Библиографический список

1. Барбашина, С. С. Принципы работы с репертуаром в классе фортепиано / С. С. Барбашина // Музыкальное образование: современные тенденции : сборник научных статей / под ред. И. В. Корыхаловой. — Санкт-Петербург, 2020. — С. 2–10.

2. Веретенникова, Л. К. Внеклассная воспитательная работа с младшими школьниками : дис. … канд. пед. наук / Л. К. Веретенникова. — Казахстан, 1985. — 190 с.

3. Гольденвейзер, А. Б. Об искусстве пианиста / А. Б. Гольденвейзер ; сост. М. Г. Соколов. — Москва : Музыка, 1967. — 320 с. — (В помощь педагогу-музыканту).

4. Кабилова, С. Ф. О роли учителя музыки в становлении творческой личности / С. Ф. Кабилова // Музыка в школе. — 2005. — № 3. — С. 53–55. — (Из отечественного опыта).

5. Коровкина, Г. А. Развитие творческой активности подростков в процессе учебно-воспитательной деятельности центра народного творчества : дис. … канд. пед. наук / Г. А. Коровкина. — Москва, 1996 — 187 с.

6. Крюкова, В. В. Некоторые аспекты педагогики, методики и психологии в деятельности преподавателя детской музыкальной школы / В. В. Крюкова // Музыкальная педагогика. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 288 с. — С. 12–32.

И. А. Гусева

преподаватель по классу гитары
МБУДО «Симская ДШИ»

Совершенствование навыка смены позиции в классе гитары в ДШИ

Одна из основных задач обучения учащихся по дополнительной предпрофессиональной программе — формирование у детей знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем осваивать основные профессиональные образовательные программы в области музыкального искусства (Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 28 января 2026 г. № 138) [4]. Развитие навыка смены позиции в классе гитары — одна из важнейших проблем исполнительства. Преподавателю (наставнику) необходимо последовательно и целенаправленно формировать ощущение свободы аппарата, развивать и воспитывать двигательно-слуховые навыки и использовать их для успешного воплощения образного содержания произведения.

Аспекты развития аппарата и технической подготовки гитариста мы встречаем в работах В. Домогацкого «Семь ступеней мастерства» [1], Н. Михайленко «Совершенствование исполнительской техники гитариста» [2, с. 91], В. Кузнецова «Игровой аппарат гитариста: принципы постановки и работы» [2, с. 39].

Цель данной работы — показать, как навыки смены позиций, полученные при игре гамм и упражнений, совершенствуются в процессе работы над произведением.

Первая задача гитариста — добиться полной свободы левой руки [1, с. 31]. И начинается эта работа с первых уроков в ДШИ.

«Горка» — одно из начальных упражнений для левой руки на гитаре. Большой палец левой руки располагается на середине шейки грифа [2, с. 56]. Второй палец ставится на четвёртую струну на первом ладу. Рука начинает двигаться вниз по грифу, пока большой палец не придёт к пятке. Затем

рука начинает движение вверх. Упражнение выполняется в медленном темпе [1, с. 32]. Задача — удержать первый палец на струне, а большой палец на грифе. При выполнении упражнения важно добиться свободного движения предплечья, локтя и плеча.

В гитарной школе А. В. Носов предлагает нам следующую классификацию движений при смене позиции: замещение, скольжение, скачки и опережение [3]. Изучению и развитию навыка смены позиции способствует работа со следующими упражнениями.

1. Исполнение тетрахордов на всех струнах от I до XII лада и обратно следующими вариантами аппликатуры 1+2; 1+3; 1+4; 2+3; 2+4; 3+4; (замещение).
2. Игра хроматических гамм с открытых струн в одну октаву на каждой струне аппликатурой 1 + 2 (опережение).
3. Упражнение на растяжку «лесенка» от IX до V лада. Пальцы левой руки располагаются следующим образом: 4 на 2 струне на XII ладу; 3 на 3 струне на XI ладу; 2 на 4 струне на X ладу; 1 на 5 струне на IX ладу. Правая рука исполняет арпеджио. Дальше 1 палец перемещается на VIII лад, правая рука исполняет арпеджио; 2 палец перемещается на IX лад, правая играет арпеджио; 3 палец перемещается на X лад, арпеджио; 4 палец перемещается на XI лад, арпеджио (скачки).
4. Исполнение тетрахордов на любой струне от I до IV лада одним пальцем (скольжение).

Во всех этих упражнениях левая рука меняет своё положение, перемещаясь по грифу, она меняет позиции. В восходящем движении 1-й палец зачастую является опорным и, скользя по ладам, должен постоянно находиться на струне [2, с. 113].

Рассмотрим различные виды смены позиций на примере произведения М. Александровой — вариаций на тему русской народной песни «Ой, при лужку» [5, с. 50].

При знакомстве с произведением учащийся видит, что перед ним тема и вариации. Анализ каждой части показывает наличие технических сложностей, связанных со сменами позиций.

Вариация первая



Такт 8 — в мелодии — скачок и скольжение 4 пальца (легато); в басу –скачок со сменой струны. При выполнении скачка рука из I позиции переносится во II позицию, скачок выполняется 4 пальцем с опорой на него, затем ставится остальная аппликатура в аккомпанементе. Далее 4 палец возвращает руку в I позицию с помощью скольжения, и одновременно с этим кистевым движением готовим 1 палец в нижнем голосе (бас). Выполняя технические задачи, стоит помнить о выделении интонации в верхнем голосе (мелодия).

Вариация вторая



Такт 1 — смена позиции с помощью открытой струны. В момент работы по открытым струнам правой руки левая рука уходит из I в IV позицию на 4 палец, при этом происходит смена динамики на «sp», но мелодия остается в верхнем голосе.

Такт 2 — смена позиции — опережение. Опираясь на 1 палец (III позиция), переносим 4 палец на V лад (II позиция), сохраняя легато в мелодической линии. Слушаем развитие звука.

Такты 4, 5 — скольжение и скачок. Рука находится в I позиции, удерживая октаву 3 и 4 пальцами на 6 и 1 струне соответственно. Далее в 5 такт рука уходит с помощью скольжения 4 пальца по 1 струне (VII позиция), в нижнем голосе 3 палец выполняет скольжение с переходом на 5 струну. Далее в этой позиции применяется приём барре на четыре струны. Контролируем исполнение фактуры.

Такт 6 — скачок в барре. При выполнении скачка из VII в V позицию 1 палец левой руки меняет количество струн в барре с четырёх на три, рука работает собранно, сохраняя положение кисти над грифом, но меняя конфигурацию аппликатуры в момент отрыва от струны. Следим за голосоведением.

Такт 7 — скольжение. Все перемещения выполняются скольжением 4 пальца, последовательно попадая из IV во II, из II в I позиции. В правой руке увеличивается динамическое нарастание, исполняется кульминация.

Вариация третья



Такт 4 — смена позиции с помощью открытой струны. Переход из I во II позицию с помощью открытой струны постепенно готовит правую руку к перемещению в 5 такте в более высокую позицию. Делаем динамическое развитие.

Такт 5 — барре и скачок. 1 палец правой руки переходит из обычного положения на 1 струне (II позиция) в положение V барре на три струны; продолжаем увеличение звука в мелодии.

Такт 6 — смена позиции с помощью открытой струны. Правая рука вдоль струн возвращается в I позицию на 4 палец. Левая ведёт мелодическую линию на 1 струне. Слушаем фактуру.

Вариация четвёртая



Такт 3 — опережение. Правая рука переносится по 4 струне, при этом скольжение начинает 1 палец (II позиция), передавая звук 4 (VI позиция) и далее возвращаясь на 1 (V позиция). Важно максимально сохранять легато в нижнем голосе (мелодия). Обращаем внимание на динамическое нарастание.

Такт 4 — скольжение в барре. 1 палец (V позиция) правой руки из обычного положения на 4 струне выполняет скольжение в барре (VII позиция) на четыре струны, меняя положение руки, но сохраняя легато в нижнем голосе (мелодия). Слушаем нижний голос.

Такт 5 — скачок с помощью открытой струны; скольжение. Правая рука вдоль струн возвращается в II позицию на 4 палец на 1 струне и 2 палец на 6 струне соответственно. Левая начинает вести мелодическую линию на 1 струне. Легато в правой руке выполняется с помощью скольжения 1 пальца из III во II позиции. Готовим кульминацию.

Такт 6 — скачок с помощью открытой струны в барре. 1 палец правой руки переходит вдоль 1 струны (II позиция) в положение V барре на три струны; увеличиваем динамическое нарастание.

Такт 7 — скачок из барре со сменой струны; скольжение. Правая рука, выполняя скольжение 4 пальцем на 1 струне с VIII на VII лад, выполняет скачок 1 пальцем из положения барре в обычное положение на 6 струну в VII позицию. Далее выполняется скольжение 4 пальца на 1 струне и переход во II позицию 1 пальца в нижнем голосе на 5 струну. Исполняем кульминацию.

Подводя итог, можно сказать, что в результате детальной работы ученик закрепляет умения использовать полученные навыки при игре гамм и упражнений, учится анализировать и подбирать нужный способ смены позиции. У него совершенствуется навык точного использования приёмов смены позиции (скольжение, скачок, опережение, замещение). Это способствует достаточно свободному и грамотному владению текстом на определённом этапе работы над произведением. Учащийся понимает цель, видит проблемы и ищет способы их преодоления. Решая задачи преодоления технических трудностей, он плодотворно и целенаправленно решает задачи художественного исполнения.

Данный пример изучения произведения может использоваться при работе над репертуаром в средних и старших классах гитары в ДШИ.

Библиографический список

1. Домогацкий, В. В. Семь ступеней мастерства. Вопросы гитарной техники : метод. пособие / В. В. Домогацкий, Н. А. Комолятов, Е. В. Двоскина. — Москва: Классика XXI, 2004. — 44 с.

2. Как научить играть на гитаре / сост. В. А. Кузнецов. — Москва: Классика-XXI, 2024. — 200 с.

3. Носов, А. В. Школа игры на гитаре / А. В. Носов // Гитарная Школа Андрея Носова : сайт. — URL: https://www.gitaranosov.ru/ (дата обращения: 03.10.2026).

4. Федеральный портал системы образования в сфере культуры и искусств. — URL: https://rfartcenter.ru/ (дата обращения: 10.08.2026).

5. Хрестоматия гитариста. 1–7 классы ДМШ. Пьесы для шестиструнной гитары / сост. О. П .Кроха. — Москва: Музыка, 2024. — 80 с.

А. С. Едакина

концертмейстер
МБУДО «ДШИ № 6», г. Челябинск

Искусственный интеллект как инструмент поддержки обучения фортепиано в детских школах искусств

Современное музыкальное образование переживает технологическую трансформацию в условиях дефицита квалифицированных педагогов и растущих потребностей индивидуализации обучения. Традиционные методы обучения игре на фортепиано в детских школах искусств сталкиваются с проблемами самостоятельной работы учащихся и нехваткой времени педагогов для полноценной индивидуальной работы, что обусловливает необходимость внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Как отмечает доктор педагогических наук Н. А. Шобонов: «Применение искусственного интеллекта в образовании позволяет решать задачи персонализации обучения, адаптируя образовательный процесс к индивидуальным особенностям каждого ученика» [3, с. 289]. Внедрение ИИ-технологий в процесс обучения фортепиано может значительно расширить арсенал педагогических

инструментов и повысить эффективность образовательного процесса через создание интерактивных обучающих систем, адаптирующихся к индивидуальным особенностям учеников (см. рисунок).

Применение искусственного интеллекта (ИИ) в музыкальном образовании базируется на принципах адаптивного обучения и персонализации образовательного контента. Теоретическую основу исследования составляют работы в области педагогики музыкального образования (И. Б. Горбунова, И. М. Красильников), теории искусственного интеллекта (Ю. Н. Рагс, А. В. Харуто) и зарубежных исследований в области применения машинного обучения в музыкальной педагогике (L. Chen, M. Johnson). В то же время специфика интеграции ИИ-технологий в обучение фортепиано в условиях детских школ искусств пока не получила достаточного освещения и требует отдельного рассмотрения.

Цель работы — выявить возможности и ограничения применения искусственного интеллекта как инструмента поддержки обучения фортепиано в детских школах искусств.



Структурная схема интеграции ИИ-технологий в процесс обучения фортепиано

Схема показывает взаимосвязь основных компонентов: традиционное обучение (педагог — ученик), ИИ-система анализа исполнения, персонализированные упражнения, система обратной связи — и их интеграцию в единый образовательный процесс.

ИИ-системы анализируют индивидуальные паттерны обучения, создавая персонализированные траектории развития музыкальных навыков. Алгоритмы машинного обучения обеспечивают анализ исполнения в реальном времени, оценивая интонирование, ритм и динамику с предоставлением мгновенной обратной связи. Нейронные сети адаптируются к стилю обучения ученика, предлагая оптимальные упражнения на основе предыдущих результатов. Исследования подтверждают повышение эффективности обучения благодаря персонализации под индивидуальные особенности восприятия. Сравнительный анализ традиционных и инновационных подходов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика традиционного и ИИ-поддерживаемого обучения фортепиано

Критерий	Традиционное обучение	ИИ-поддерживаемое обучение
Индивидуализация	Ограничена временем урока	Постоянная адаптация к уровню ученика
Обратная связь	Периодическая, во время урока	Мгновенная, в режиме реального времени
Анализ исполнения	Субъективная оценка педагога	Объективный анализ + субъективная оценка
Домашняя работа	Самостоятельная без контроля	Контролируемая с помощью ИИ-систем
Мотивация	Зависит от педагога и ученика	Геймификация и интерактивность
Доступность	Ограничена расписанием	Доступность 24/7
Стоимость	Постоянные затраты на педагога	Единовременные затраты на технологии

Данные таблицы демонстрируют комплементарность традиционных и инновационных подходов, подчёркивая необходимость их интеграции для достижения максимального образовательного эффекта.

На основании изложенного следует отметить, что:

- ИИ-технологии усиливают роль педагога как фасилитатора, фокусируясь на индивидуальном развитии учащихся, а не на замене учителя;
- персонализированные траектории обучения позволяют педагогу точнее определить слабые стороны и скорректировать планы занятий;
- внедрение ИИ снижает нагрузку на педагога по рутинному анализу исполнения, освобождая время для качественной обратной связи и корректировки методик;
- интерактивные системы с мгновенной обратной связью стимулируют учащихся к более активному самостоятельному освоению материала под руководством педагога;
- взаимодействие ИИ и педагога требует целенаправленного методического обучения преподавательского состава для эффективной интеграции технологий в педагогическую практику;
- наличие виртуального сопровождения позволяет педагогу поддерживать занятия даже при дефиците концертмейстеров, сохраняя художественные и эстетические задачи обучения;
- геймификация и мотивационные механики служат дополнительным инструментом педагога для повышения вовлечённости и регулярности занятий;
- важно сохранять художественную составляющую образования: ИИ служит инструментом поддержания уровня исполнительской культуры, а не заменой художественных целей уроков.

Практические возможности ИИ-систем в музыкальном образовании базируются на алгоритмах машинного обучения и нейронных сетей, обрабатывающих аудиосигнал через спектральный анализ. Современные алгоритмы демонстрируют

высокую точность распознавания параметров исполнения, что обеспечивает эффективный анализ музыкальной деятельности учащихся. На основе полученных данных ИИ-системы генерируют персонализированные упражнения, выявляют недостатки техники и формируют целенаправленные рекомендации. Как отмечается в исследованиях: «По мере развития искусственного интеллекта растёт и его потенциал в креативных областях, одной из которых является музыкальная индустрия» [2]. Интерактивное сопровождение решает проблему дефицита концертмейстеров через создание виртуального музыкального сопровождения, адаптирующегося к темпу и стилю ученика в реальном времени. Современные алгоритмы обеспечивают задержку менее 50 миллисекунд. Долгосрочный анализ прогресса реализуется через обработку больших данных об образовательном процессе. ИИ-системы отслеживают динамику развития, выявляют тенденции и предлагают корректировки траектории обучения. Геймификация образовательного процесса включает системы достижений, рейтингов и интерактивных заданий. Исследования показывают повышение мотивации учащихся на 85 % и увеличение времени самостоятельных занятий на 45 %. Успешная интеграция ИИ требует соблюдения принципа дополнительности, поэтапного внедрения и специальной подготовки педагогов при сохранении художественной составляющей образования.

Комплексный анализ применения ИИ-технологий в обучении фортепиано выявляет как значительные преимущества, так и определённые ограничения, которые необходимо учитывать при планировании внедрения (табл. 2).

Таблица 2

Анализ преимуществ и ограничений ИИ-технологий в музыкальном образовании

Преимущества	Показатели эффективности	Ограничения	Пути решения
Персонализированное обучение	Адаптация программы под индивидуальный темп освоения материала	Высокая стоимость разработки и внедрения	Создание открытых образовательных платформ, государственная поддержка
Объективная оценка исполнения	Точный анализ интонации, ритма и динамики без субъективных факторов	Невозможность оценки эмоциональной выразительности	Комбинирование ИИ-анализа с экспертной оценкой педагогов
Круглосуточная доступность	Непрерывный доступ к обучающим материалам и упражнениям	Отсутствие живого педагогического взаимодействия	Интеграция ИИ-помощников с онлайн-консультациями педагогов
Интерактивные упражнения	Мгновенная обратная связь при выполнении заданий	Ограниченность в творческом развитии	Разработка модулей для стимулирования импровизации и композиции
Анализ прогресса	Детальное отслеживание динамики обучения	Потребность в постоянном интернет-соединении	Создание офлайн-версий базовых функций
Масштабируемость	Возможность одновременного обучения большого числа студентов	Риск стандартизации подходов к творчеству	Внедрение алгоритмов для поддержки индивидуального творческого стиля

Экономический анализ показывает, что при правильном планировании инвестиции в ИИ-технологии окупаются в течение 3–4 лет за счёт повышения эффективности образовательного процесса и привлечения дополнительных учащихся. Развитие ИИ-технологий в музыкальном образовании открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса. Как отмечает доктор педагогических наук И. Б. Горбунова: «Современная музыкальная школа не долж-

на отставать от требований времени, а значит, преподаватель школы должен использовать компьютерные технологии в своей деятельности, получая мощный стимул для собственного профессионального и творческого развития, улучшая качество образования» [1, с. 207]. Перспективными направлениями являются создание комплексных образовательных платформ, интегрирующих анализ исполнения и теоретические знания, использование VR/AR-технологий для иммерсивного обучения, совершенствование алгоритмов оценки художественных аспектов исполнения. Практические рекомендации включают поэтапное внедрение ИИ-технологий, начиная с простых инструментов анализа ритма и интонации с обязательным обучением педагогического состава. Исследование подтверждает, что ИИ-технологии способны значительно повысить эффективность индивидуализации обучения при сохранении центральной роли педагога. Успешное внедрение требует взвешенного подхода, где искусственный интеллект дополняет традиционные методы. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку методических рекомендаций по интеграции ИИ-технологий и создание отечественных образовательных платформ.

Таким образом, искусственный интеллект выступает эффективным инструментом поддержки педагогической деятельности в детских школах искусств, позволяя персонализировать обучение, повысить качество обратной связи и снизить рутинную нагрузку на преподавателей. При корректном поэтапном внедрении и системной подготовке педагогического состава ИИ способствует более глубокому развитию музыкальных навыков учащихся, сохранению художественных стандартов и расширению возможностей индивидуализации обучения без утраты роли педагога как творческого наставника.

Результаты исследования и предложенные рекомендации могут быть применены для поэтапного внедрения ИИ-технологий в образовательный процесс детских школ искусств с целью повышения эффективности обучения фортепиано.

ъ

Библиографический список

1. Горбунова, И. Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании / И. Б. Горбунова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 206–209.

2. Искусственный интеллект и создание музыки // Tadviser: сайт. — URL: https://www.tadviser.ru/index.php/_Статья:Искусственный_интеллект_и_создание_музыки (дата обращения: 11.03.2025).

3. Шобонов, Н. А. Искусственный интеллект в образовании / Н. А. Шобонов, М. Н. Булаева, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. — 2014. — № 79-4. — С. 288–289.

Е. Л. Ершова

преподаватель фортепиано
МБУДО «ДШИ № 3», г. Челябинск

Специфика подбора репертуара по общему фортепиано для обучающихся младших классов хорового отделения ДШИ

Модернизация современной системы дополнительного образования в области искусств ставит перед преподавателями класса общего фортепиано новые задачи. Предмет «Общее фортепиано» на хоровом отделении ДШИ занимает особое место. Главная методическая цель здесь — не воспитание пианиста-виртуоза, а формирование комплексного, гибкого музыкального мышления музыканта-практика, для которого фортепиано является важнейшим прикладным инструментом [5, с. 15]. Особенно остро проблема методологии стоит в младших классах, когда закладывается фундамент исполнительского аппарата и координационных навыков. Здесь ключевым становится подбор педагогического репертуара: какие

произведения и жанры способны перенести живое певческое дыхание на клавиши, не разрушив природную вокальную логику ребёнка сухими механическими упражнениями. Таким образом, проблема заключается в отсутствии целостной методики подбора репертуара по общему фортепиано для младших классов хорового отделения — методики, которая опиралась бы на уже имеющийся у детей вокальный опыт и обеспечивала бы преемственность между хоровыми и фортепианными занятиями.

Цель работы — обосновать и продемонстрировать методику подбора репертуара по общему фортепиано для обучающихся младших классов хорового отделения ДШИ, обеспечить преемственность между хоровыми и фортепианными занятиями.

Основы подхода к музыкальному воспитанию и подбору репертуара заложил Л. А. Баренбойм, автор работ «Фортепианная педагогика» и «Путь к музицированию» [2]. А. Д. Алексеев рассматривал общие принципы работы над репертуаром [1]. Е. И. Терентьева исследовала роль фортепиано в подготовке музыкантов разных специальностей [7]. В наше время практико-ориентированные разработки предлагает Т. В. Осташева, автор «Методических рекомендаций по подбору и работе над репертуаром в классе фортепиано в хоровой студии» [6]. Однако целостного, системного освещения проблема подбора репертуара по общему фортепиано именно для младших классов хорового отделения ДШИ до сих пор не получила: информация остаётся разрозненной и фрагментарной.

В нашей работе методическим фундаментом начального этапа обучения является пособие О. Геталовой и И. Визной «В музыку с радостью» [3]. Его главное достоинство — высокохудожественная подтекстовка: слово подсказывает ритмическую структуру, диктует динамику и указывает места пианистических цезур-«вдохов». Вместе с тем для многогранного развития творческого потенциала учащихся мы, помимо данного сборника, используем яркий современный репертуар, в частности сольные и ансамблевые произведения композитора

Тимура Максимова [4]. Его пьесы отличаются острой игровой характерностью, понятными детям сюжетами и прекрасным штриховым разнообразием, что позволяет эффективно решать специфические и технические задачи, избегая сухой инструктивной рутины.

Программа освоения общего фортепиано для обучающихся хорового отделения разделена нами на 4 методических шага — от первого прикосновения к клавише к сложному ансамблевому мышлению.

Шаг 1. Начальный период обучения и игровые попевки. Начальный этап традиционно начинается с освоения non legato. Главная задача — научить ребёнка свободному, пластичному падению руки на клавишу от плеча, без зажатости локтя и запястья. Обычно мы обращаемся к первым пьесам сборника «В музыку с радостью»: «Белка» (№ 1), «Ладушки» (№ 2), «Ледяная гора» (№ 3) [3, с. 6]. Они разучиваются «с рук», без обращения к нотному тексту, что освобождает внимание первоклассника от расшифровки графических символов и направляет его на слуховой контроль и свободу двигательного аппарата. После первых попевок необходим мягкий переход к нотной грамоте и осознанному звукоизвлечению отдельными пальцами. Он начинается со знакомства с нотами и игры третьим пальцем — центральной осью руки, опираясь на которую первоклассник легче находит баланс кисти и избегает зажатости. В сборнике О. Геталовой и И. Визной этот навык закрепляется на простейших примерах: ученик, уже глядя в ноты, фиксирует руку на одной клавише третьим пальцем, соотнося высоту звука, его графическое изображение и ощущение клавиатуры [3, с. 7].

Следующая ступень — расширение мануальных возможностей и освоение non legato вторым, третьим и четвёртым пальцами. Эти три пальца образуют естественную «арку» (свод кисти), стабильность которой важна для дальнейшего развития игрового аппарата. Для перехода от одного изолированного звука к игре на трёх соседних клавишах используем русскую народную песню «У кота-воркота» (в обработке О. Геталовой) [3, с. 8]. Ребёнок учится распределять вес руки

между вторым, третьим и четвёртым пальцами, удерживая мягкую форму купола кисти и не допуская резких толчков.

Шаг 2. Освоение вертикали, интервалов и штриховой характерности. В хоре младших классов дети поют преимущественно в унисон, поэтому на фортепиано им трудно воспринимать вертикаль — одновременное звучание звуков. В сборнике О. Геталовой этой проблеме посвящён специальный раздел «Игра всеми пальцами. Двойные ноты». В этом разделе мы обращаем внимание на упражнение «Лягушки» (№ 51), оно демонстрирует, как бережно автор вводит элементы гармонии. Исполняя одной рукой два звука вместе (секунды и терции), ребенок через подтекстовку («ква, ква, ква») запоминает их фоническую окраску. Закрепление этого навыка происходит в «Упражнении» Е. Гнесиной (№ 52), изложенном в виде дуэта, где педагог окутывает двойные ноты ученика плотной педальной гармонией, приучая слух маленького хориста слышать себя внутри общего многоголосного звучания.

На следующих произведениях мы продолжаем последовательно знакомиться с более широкими интервалами — квартами и квинтами. Это происходит на материале таких образных номеров, как «Лягушки танцуют» (№ 61) и «Едет паровоз» (№ 62) [3, с. 26]. Постепенное расширение пианистической позиции помогает маленькому хористу укрепить свод руки и готовит его слух к восприятию пустых, устойчивых созвучий, которые лежат в основе хорового строя. Освоение интервальной вертикали внутри одной руки естественным образом готовит исполнительский аппарат и слух первоклассника к следующему этапу — одновременной игре двумя руками. Для хориста это серьёзный психологический барьер. Чтобы этот переход прошёл безболезненно, О. Геталова предлагает вводить одновременную игру рук на материале уже знакомых ребёнку интервалов, но распределяя их между правой и левой руками в упомянутых выше пьесах «Лягушки танцуют» и «Едет паровоз». Юный певец опирается на сформированное слуховое ощущение кварты или квинты и плавно адаптируется к двухручной координации.

Шаг 3. Воспитание кантилены и пианистического дыхания. После того, как первоначальный навык одновременного соединения рук на устойчивых интервалах сформирован, перед педагогом встает задача развития кантиленного мышления на штрихе legato (связно). Преодолеть координационный барьер помогает репертуар с прозрачной фактурой, где левая рука выполняет функцию деликатной гармонической опоры. Классическим примером в сборнике служит пьеса В. Игнатьева «Тихая песня» (№ 89). В правой руке звучит нежная, протяжная мелодия со словами. Текст помогает точно распределить пианистическое дыхание, наглядно демонстрируя границы музыкальных фраз и места для естественных цезур- «вдохов». При этом левая рука выполняет минимальную техническую нагрузку, поддерживая кантилену мягкими, выдержанными звуками, что позволяет ученику сосредоточиться на плавности межпальцевых связок. Освоение кантилены на фоне деликатного сопровождения естественным образом подготавливает слух первоклассника к следующему, более сложному этапу развития певческого мышления — к полифоническому диалогу рук. Нам важно показать ребенку, что левая рука может быть не просто опорой, а полноценным, поющим вокальным голосом. Ярким примером такого подхода служит «Песенка» Д. Тюрка (№ 133) [3, с. 68]. Это чистейший образец прозрачного двухголосия, построенного по принципу имитационного диалога. Изучение такого материала развивает самостоятельность мышления рук и гибкость слуха. Он учится координировать два параллельных певческих голоса и плавно переносить внимание между регистрами, что готовит его к успешному пению по партиям в хоре.

Шаг 4. Работа над фортепианным ансамблем и развитие штриховой характерности. Обучающийся хорового отделения — это прежде всего коллективный музыкант. В хоре он привык постоянно слушать соседа, держать общий темп и подчинять свой индивидуальный голос законам хорового ансамбля. Фортепианный дуэт в четыре руки на уроках позволяет перенести этот ценный навык совместного музицирования на инструмент. Первой важнейшей задачей является освоение

стабильного танцевального пульса и чувства ритмического партнёрства. Эту цель преследует работа над ансамблем Т. Максимова, полька «Шалунья». Исполняя свою партию в характерном, живом движении на 2/4, ребёнок учится удерживать ровную ритмическую сетку, чётко ощущать сильную долю и синхронизировать штрихи с партнёром. Второй фундаментальной задачей выступает воспитание мелодического лидерства. В любимой детьми песне «Три поросёнка» Д. Уотта (№ 96) ученик также играет первую партию в высоком регистре. Пьеса учит ярко и смело солировать на фоне аккомпанемента педагога. В эту же группу входит игровой ансамбль «Два котёнка» Т. Максимова. Ученик выступает в роли артиста — солиста, развивая динамическую гибкость и подстраивая свою звучность под чуткое сопровождение преподавателя.

Параллельно с развитием коллективного ансамблевого слуха важной вехой становится развитие штриховой чёткости и образной характерности. Для этой цели в сольный репертуар целесообразно включать пьесу Т. Максимова «Баба-Яга» [4, с. 30]. Здесь вокальное мышление ребёнка переключается на острое, акцентированное звукоизвлечение. Короткие, резкие штрихи, изображающие полёт сказочного персонажа, помогают укрепить кончики пальцев и развить быстроту мануальной реакции.

Таким образом, представленная нами система направлена на подбор высокохудожественного, вокально-ориентированного репертуара, который учитывает специфику горизонтального мышления учащихся младших классов хорового отделения ДШИ, способствует мягкому преодолению координационных барьеров при переходе к одновременной игре двумя руками и ансамблевому музицированию.

Библиографический список

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. — 3-е изд. — Москва : Музыка, 1978. — 288 с.

2. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. — Ленинград : Советский композитор, 1973. — 270 с.

3. Геталова, О. А. В музыку с радостью : интенсивный курс обучения игре на фортепиано : учебное пособие для ДМШ и ДШИ / О. А. Геталова, И. В. Визная. — Санкт-Петербург : Композитор Санкт-Петербург, 2020. — 176 с.

4. Максимов, Т. Р. Будем с музыкой дружить. Пьесы для фортепиано. Вып. 2 : учебно-методическое пособие / Т. Р. Максимов. — Иваново : [б. и.], 2008. — 48 с.

5. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — Москва : Музыка, 1988. — 240 с.

6. Осташева, Т. В. Методические рекомендации по подбору и работе над репертуаром в классе фортепиано в хоровой студии / Т. В. Осташева. — Санкт-Петербург : ДХС «Искра», 2015. — 32 с.

7. Терентьева, Е. И. Фортепиано в подготовке музыкантов различных специальностей / Е. И. Терентьева. — Москва : Музыка, 1980. — 72 с.

Л. А. Закалина

преподаватель по классу домры
МБУ ДО ДШИ № 2, г. Троицк

Осмысленное заучивание музыкального произведения наизусть в классе струнных народных инструментов: методические приёмы и опыт работы

Заучивание музыкального произведения наизусть — одна из ключевых задач в классе специальности ДШИ и ДМШ. Без этого навыка невозможно полноценное концертное и экзаменационное выступление, участие в конкурсах и фестивалях. На практике преподаватели регулярно сталкиваются с трудностями при заучивании музыкального материала наизусть. К факторам, затрудняющим этот процесс, относятся две группы причин.

Внешние факторы связаны с изменениями в восприятии современных детей: рост «клипового мышления», рассеян-

ность, снижение концентрации, неспособность удерживать большой объём информации. Не меньше мешает перегруженность учеников — высокие объёмы нагрузки в общеобразовательной школе, кружки и секции оставляют мало времени для вдумчивой работы с нотным текстом. Внутренние факторы связаны со спецификой струнных народных инструментов (домра, балалайка и др.): позиционность, специфическая аппликатурная логика, тембровое разнообразие штрихов, координация двух рук с разными двигательными задачами.

Проблема музыкальной памяти и заучивания наизусть освещена в трудах ряда педагогов-музыкантов. Базовые положения о видах музыкальной памяти (слуховой, двигательной, зрительной, логической) и их взаимодействии сформулированы в работах А. Л. Готсдинера [4] и Г. М. Когана [5]. В музыкознании принято выделять слуховую память как ведущую для музыканта, а двигательную — как вспомогательную, которая без слухового контроля превращается в механическое запоминание [4, с. 54–60; 5, с. 42–48]. Современный взгляд на психологию музыкальной деятельности представлен в учебнике В. И. Петрушина [9], где подробно рассматриваются вопросы развития музыкальных способностей, эмоционально-волевой регуляции и подготовки к публичному выступлению. Методические аспекты разучивания произведений на фортепиано рассмотрены в трудах Л. А. Баренбойма [1] и Г. Г. Нейгауза [8]; специфические приёмы работы пианиста над запоминанием — у И. Гофмана [3] и С. Е. Фейнберга [10]. Применительно к народным инструментам аспекты работы над произведением затронуты в пособиях по классу домры (В. В. Чунин [11], В. П. Круглов [6; 7]) и балалайки (А. Б. Шалов [12], А. А. Горбачёв [2]). Однако систематизированного описания методики заучивания наизусть с учётом специфики струнных народных инструментов в доступной литературе недостаточно.

Цель работы — представить методику осмысленного заучивания музыкального произведения наизусть в классе струнных народных инструментов, основанную на поэтапной ана-

литической работе с опорой на специфику инструмента, и обобщить опыт её применения. Для достижения этой цели поставлены задачи: систематизировать принципы осмысленного заучивания, описать поэтапную методику с учётом специфики струнных народных инструментов, обобщить практический опыт и оценить эффективность методики.

Осмысленное заучивание строится на включении всех видов музыкальной памяти — слуховой, двигательной, зрительной, логической — и их сознательном взаимодействии. Механическое повторение опирается преимущественно на двигательный автоматизм и создаёт хрупкое запоминание, нестабильное в концертных условиях [5, с. 42–48]. Осмысленное заучивание предполагает, что ученик понимает структуру произведения, слышит его внутренним слухом, представляет нотный текст и знает, какие двигательные задачи решает в каждом фрагменте.

В основе методики лежат пять принципов. Первый — от анализа к запоминанию: прежде чем учить наизусть, ученик должен понять форму произведения, тональный план, расположение опорных точек (далее — «цифры»), кульминации. Термин «цифры» в данной методике обозначает номера опорных точек — границ структурных единиц произведения — и не имеет отношения к аппликатурным обозначениям. Второй принцип — сегментация: произведение делится на смысловые фрагменты (мотив, фраза, предложение, период), заучивание идёт небольшими частями, а не от начала до конца; целесообразно вынести сольную партию отдельно от фортепианного сопровождения. Третий — опорные точки: всё произведение разделяется на «цифры», связывающие фрагменты между собой, что позволяет ученику стартовать с любого места. Четвёртый — многоканальность: запоминание идёт одновременно по слуховому (как звучит), зрительному (как выглядит нотный текст, аппликатура, штрихи), двигательному (переход на другую струну, смена позиции) и логическому (как устроена форма) каналам. Слуховой канал является ведущим — внутренний слуховой образ контролирует и направляет остальные виды памяти [4, с. 54–60; 9, с. 112–118].

Пятый — тренировка надёжности: произведение выучено не тогда, когда ученик сыграл его без ошибок три раза подряд, а когда он может начать с любого фрагмента, пропеть сольфеджируя свою партию без инструмента и исполнить в условиях помех.

Методика реализуется в четыре этапа.

Первый этап — предварительный анализ. Прослушав произведение целиком в образцовом исполнении, необходимо до начала заучивания вычленить отдельно сольную партию и провести совместный анализ нотного материала. Результат — «карта произведения», краткая схема, на которую ученик будет опираться. В ходе анализа фиксируются: форма, тональный план, опорные точки (предложение — 8 тактов, период — 16 тактов), характер частей и что именно меняется — мелодия, темп, динамика, штрихи, приёмы игры, — смена размера, технические задачи. Кроме того, применяется раскрашивание мелодии в цвета — мнемотехнический приём, апеллирующий к зрительной памяти: выбираются цвета для повторов, секвенций, гаммообразных движений, скачков, трудных мест, смены позиций. Цветовая легенда записывается в тетради рядом со схемой. После разбора ученик сразу приступает к заучиванию текста — со второго урока работа с нотами и заучивание идут параллельно.

Второй этап — заучивание по фрагментам. Размер фрагмента в младших классах — 8 тактов (предложение), в старших — 16 (период). Заучивание включает четыре подэтапа. Слуховой: ученик пропевает (сольфеджирует) партию, затем просчитывает вслух ритм. Аналитический: ученик смотрит на нотный текст и проговаривает, что в нём происходит — последовательность нот, позиция, переходы со струны на струну, аппликатура, повторы; помогает цветовая схема в тетради. Игровой: сначала ученик играет по нотам, потом закрывает и повторяет; если не получилось — возвращается к нотам, уточняет, повторяет. Некоторые дети учат текст зрительно и потом играют сразу наизусть; кто-то делит на мотивы; старшеклассникам иногда удобнее начать с самых сложных мест — пассажей, скачков, двойных нот. Контрольный: ученик

играет фрагмент наизусть, и если игра уверенная, без запинок, переходит к следующему.

Третий этап — соединение фрагментов. Выученные части соединяются в более крупные блоки: сначала попарно, затем по разделам и далее целиком. Преподаватель может попросить ученика сыграть с любой цифры. Если ученик не может начать с указанного места, запоминание держится на последовательности от предыдущего фрагмента, а не на понимании структуры — требуется вернуться к аналитическому этапу и закрепить опорные точки.

Четвёртый этап — тренировка надёжности — начинается с момента первого цельного исполнения наизусть. Дальнейшая работа включает старт с любых опорных точек без подготовки, сольфеджирование мелодии (вместе с инструментом — тихо нажимая струны без звукоизвлечения, проверяя двигательную память отдельно от слуховой, — или без инструмента) и исполнение в условиях помех: учитель задаёт вопросы во время игры, в классе присутствуют другие ученики, звучит другая музыка, игра проходит в непривычной обстановке. Приём формирует помехоустойчивость — способность к автоматизированному воспроизведению при отвлечении сознательного контроля [4, с. 72–78; 9, с. 230–235]. Если ученик играет без срывов несколько раз подряд в различных условиях, заучивание можно считать надёжным.

Методика универсальна, однако на народных инструментах есть особенности, которые важно учитывать. Прежде всего позиционная игра. На домре и балалайке смена позиции определяет и технику, и запоминание. Ученик должен чётко знать, где и на каком пальце он меняет позицию; на этапе анализа необходимо поставить точную аппликатуру и указать палец, делающий скольжение. Здесь включается зрительно-пространственная память (расположение на грифе) и логическая (почему выбрана такая аппликатура) [2, с. 105–111; 12, с. 23]. Наличие открытых струн вносит дополнительную сложность: одну и ту же ноту можно играть открытой и закрытой, и выбор зависит от направления мелодии — открытая струна звучит ярче, нужен слуховой контроль, чтобы

выровнять звучание. При заучивании ученик должен запомнить не только ноту, но и способ её извлечения. Штрихи на народных инструментах многочисленны и определяют не только звучание, но и двигательные задачи; штрихи нужно сразу оговаривать вместе с аппликатурой — иначе ученик запомнит «голую» ноту без звукоизвлечения и придётся переучивать [2, с. 134; 6, с. 23–24]. Важно и движение ударов (вниз, вверх): направление удара медиатора определяется ритмом и фразировкой, преподаватель заранее размечает чередование ударов, особенно в пассажах и синкопах. Наконец, расположение нот на грифе обратно привычному — повышение звука идёт вниз по грифу, понижение — вверх; это создаёт нагрузку на логическую и зрительно-пространственную память, так как направление движения мелодии не совпадает с направлением движения руки по грифу, и на этапе анализа это несовпадение нужно проговаривать вслух.

Проиллюстрируем применение методики на примере «Прелюдии» Г. Ф. Генделя. Произведение имеет чёткую структуру: двухчастная форма (AB), повторяющиеся мотивы, секвенции. Цветовая легенда: синий — повторяющиеся мотивы, зелёный — секвенции, красный — сложные места, оранжевый — скачки, фиолетовый — смена позиций. В первом периоде (первое и второе предложения) совершенно одинаковые, состоят из часто встречающихся нисходящих секвенций — эти такты закрашиваются синим и зелёным. Октавные скачки во 2-м, 4-м и других тактах — оранжевым. Смена позиции особенно часто встречается во втором периоде (3-й, 4-й такты) — фиолетовым. Технически трудное место в тактах 19, 21, 22 — красным. Ученик опирается не только на нотный текст, но и на цветовую карту, которая визуально подсказывает структуру.

Схема
A 1 часть (период)

1 цифра = 2 цифра A E D E A D E A D E7 D E A

1а цифра = 2а цифра AEDEAHEAE

1 период заканчивается на доминанте, неустойчивом кадансе, который требует продолжения.

В 2 часть (период)

Проходит через отклонения в родственные тональности.

3 цифра E A fis h cis D h cis fis

4 цифра Fis7 H E A D H E A D E A

5 цифра — реприза с изменением в окончании AEDEADEA

Заучивание наизусть — не завершающий этап работы, а процесс, пронизывающий всю работу от первого прочтения до сценического исполнения. Механическое повторение создаёт хрупкое запоминание, нестабильное в концертных условиях [5, с. 42–48]. Осмысленное заучивание, основанное на анализе, записи схемы, раскрашивании мелодии и заучивании начиная со второго урока, даёт более устойчивый результат. Приёмы старт с любой цифры и исполнение в условиях помех наиболее эффективны для профилактики сценических срывов. По наблюдениям автора, ученики, прошедшие тренировку надёжности, демонстрируют существенно более стабильное исполнение на экзаменах и концертах. Для класса струнных народных инструментов значим учёт позиционной логики, штриховой характеристики, распределения ударов, наличия открытых струн и обратного расположения нот на грифе — эти факторы отличают методику от фортепианных аналогов.

Практика применения методики в классе народных инструментов ДШИ на пилотной группе из пяти учеников 2–6 классов показывает, что системное использование описанных приёмов сокращает время заучивания произведений наизусть в среднем на 30–40 % по сравнению с традиционным подходом. Оценка проводилась путём сравнения времени, затраченного на заучивание произведений сопоставимого объёма и сложности, до и после внедрения методики.

Предлагаемая методика может быть использована преподавателями ДШИ и ДМШ не только в классе народных инструментов, но и других исполнительских дисциплин. Основное условие — системность: приёмы должны применяться не от случая к случаю, а на каждом произведении, формируя у ученика устойчивый алгоритм работы.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. — Ленинград : Сов. композитор, 1979. — 352 с.

2. Горбачёв, А. А. Современная школа игры на балалайке. Ч. 1 / А. А. Горбачёв, И. А. Иншаков. — Москва : Музыка, 2020. — 324 с.

3. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман ; пер. с англ. — Москва : Классика-XXI, 2024. — 188 с.

4. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. — Москва : Магистр, 1993. — 190 с.

5. Коган, Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. — Москва : Классика-XXI, 2004. — 133 с.

6. Круглов, В. П. Искусство игры на домре / В. П. Круглов. — Москва : Музыка, 2019. — 216 с.

7. Круглов, В. П. Современная школа игры на трёхструнной и четырёхструнной домре. Ч. 1 / В. П. Круглов. — Москва : Музыка, 2025. — 200 с.

8. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога : учебное пособие / Г. Г. Нейгауз. — 6-е изд., стер. — Москва : Планета музыки, 2017. — 264 с.

9. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для среднего профессионального образования / В. И. Петрушин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2022. — 380 с.

10. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство : учебное пособие / С. Е. Фейнберг. — 7-е изд., стер. — Москва : Музыка, 2022. — 230 с.

11. Чунин, В. С. Школа игры на трёхструнной домре / В. С. Чунин. — Москва : Кифара, 1995. — 126 с.

12. Шалов, А. Б. Основы игры на балалайке / А. Б. Шалов. — Ленинград : Музыка, 1970. — 56 с.

А. И. Злыгостев

преподаватель МБУ ДО «ДШИ № 7»
г. Челябинск

Практические задания по балалайке для развития слухового анализа и исполнительской гибкости

В детской школе искусств работа с народным инструментом должна одновременно сохранять академическую базу и отвечать музыкальным интересам современных детей. Балалайка способна звучать в академической традиции, фольклорном ансамбле и межжанровых форматах, включая рок, поп и электронную музыку. Учащимся это помогает связать освоение техники с личными музыкальными предпочтениями и увидеть реальные профессиональные перспективы. При этом обновление репертуара не должно подменять изучение традиции: устойчивые навыки звукоизвлечения, фразировки и ансамблевого взаимодействия формируются на основе систематической работы. Оптимальной оказывается методика, которая объединяет историко-культурный контекст, слушательский анализ и практические задания, направленные на сравнение разных способов исполнения [2; 3; 4].

Исторический контекст в данном случае служит не для построения хронологического обзора, а для осмысления логики развития выразительных средств. Переход балалайки от бытового музицирования к профессиональной концертной практике связан прежде всего с деятельностью В. В. Андреева, благодаря которой инструмент вошёл в состав оркестра русских народных инструментов и получил концертное признание. Дальнейшее развитие шло через расширение технических возможностей, совершенствование конструкции и создание оригинальных сочинений и переложений. Для учащихся эта история демонстрирует органичное сочетание сохранения традиции и поиска новых художественных средств. На уроке она становится опорой для сравнения: разные жанры предъ-

являют различные требования к выразительным приёмам, но при этом опираются на одни и те же базовые навыки — ритмическую точность, фразировку, качество звука и понимание художественного образа [3; 4].

Цель предлагаемой методической разработки состоит в том, чтобы представить пошаговый алгоритм практических заданий, позволяющий учащимся на едином мелодическом материале сопоставить академическую, фольклорную и современную интерпретацию, а также сформировать измеримые критерии оценки результата. Подход реализует модель «одно ядро — разные интерпретации»: мелодия остаётся неизменной, а вариативность достигается за счёт изменения ритма, сопровождения, артикуляции и динамики. Для преподавателя такой принцип удобен тем, что не требует сложного репертуара: достаточно одной короткой темы и набора простых приёмов. Историко-культурный материал здесь выполняет функцию объяснения, помогая ребёнку осознать логику выбора средств выразительности [1; 5].

Алгоритм рассчитан на учащихся, освоивших базовые приёмы звукоизвлечения (пиццикато, тремоло, бряцание), и применим в рамках индивидуального, ансамблевого или тематического занятия. В качестве основного материала целесообразно использовать короткую народную мелодию с ясной фразировкой — например, «Светит месяц» (8 тактов). Ниже представлен модуль продолжительностью 30–40 минут, который органично встраивается в обычный урок и позволяет зафиксировать измеримый результат для портфолио учащегося. При этом вся фиксация осуществляется в устной форме — через краткие ответы ученика и наблюдения педагога, что соответствует специфике урока по специальному инструменту и не отвлекает от непосредственной работы со звуком.

На первом этапе (7–10 минут) проводится слуховой анализ. Педагог включает 2–3 коротких фрагмента с участием балалайки: академическое исполнение, фольклорный ансамбль, современный номер (например, в исполнении Алексея Архиповского или группы «Мельница»). Ученик после каждого фрагмента вслух называет 1–2 приёма, которые он услышал,

и одним - двумя словами характеризует характер звучания («певуче», «ударно», «пульсирующе»), а затем обозначает, для какого жанра такой вариант был бы уместен («для марша», «для колыбельной», «для танца»). Педагог при необходимости направляет внимание учащегося с помощью наводящих вопросов: «Что ты услышал в первую очередь — удар или певучесть?» или «Какой образ возникает? Если бы это был танец, какой бы это был танец?». Критерием успешного выполнения этапа служит способность ученика назвать 2–3 приёма и обоснованно соотнести их с жанром в 1–2 фразах.

Второй этап (8–10 минут) посвящён проверке базовой техники на выбранной мелодии. Учащийся исполняет тему в нейтральном варианте, а педагог устно фиксирует 2–3 ключевых наблюдения: отмечает сильные стороны («Интонация ровная», «Фразировка осмысленная», «Ритм стабильный») либо обозначает 1–2 зоны роста («Давай подтянем ровность тремоло в тактах 3–4», «Здесь чуть ускоряем — сохраним темп»). В качестве ориентира используется установка: «Сейчас сыграем максимально ровно, будто мы готовим эталонную версию, от которой будем отталкиваться». Критерием результата является узнаваемость мелодии, отсутствие интонационных сбоев и осмысленность фразировки.

Третий этап (12–15 минут) направлен на развитие исполнительской гибкости посредством моделирования интерпретаций. Учащемуся предлагается исполнить одну и ту же мелодию в трёх вариантах, каждый раз устно обозначая, какие именно выразительные средства он изменяет. В академическом варианте сохраняется ровный темп, акцентируется фразировка и выстраивается динамическое развитие. В фольклорно-танцевальном варианте выделяется пульсация, подчёркиваются метрические опоры и добавляется простое повторяющееся сопровождение. В современной обработке сохраняется мелодическое ядро, но меняется характер за счёт иного ритма, иной артикуляции или динамики. Применение новых приёмов (перебор, высокие позиции) допустимо только при достаточном техническом уровне и художественной необходимости. Педагог поддерживает осознанность выбора

с помощью вопросов: «Скажи, какой штрих ты сейчас используешь и зачем?» или «Как изменился образ? Что стало главным в звучании?». Критерием результата выступает сохранение узнаваемости мелодии во всех вариантах, а также способность учащегося осознанно объяснить, что именно он изменил и с какой целью.

Важно подчеркнуть, что уже на этом этапе в работу вводится элемент ансамблевого мышления: сопровождение, необходимое для раскрытия разных интерпретаций, на индивидуальном уроке исполняет педагог либо используется подготовленная аудиодорожка. Таким образом, учащийся сразу учится соотносить свою партию с опорным ритмом и гармонической основой, слышать баланс и реагировать на изменения фактуры. Это не полноценная ансамблевая игра, но её методическая основа: ученик осваивает навык слушания общего звучания, не отвлекаясь на исполнение второй партии.

Четвёртый этап (5–7 минут) представляет собой переход к непосредственной ансамблевой практике. Если занятие проходит в формате ансамбля, роли распределяются между участниками: один исполняет мелодию, второй обеспечивает ритмическое сопровождение, третий — басовые опоры или остинато; затем роли меняются. На индивидуальном уроке сопровождение продолжает исполнять педагог либо звучит аудиодорожка, при этом учащийся тренирует реакцию на реальные изменения темпа и баланса, возникающие при живом исполнении. После каждого мини-фрагмента (2–4 такта) ученик кратко комментирует взаимодействие: «Синхронно», «Чуть отстаю», «Громче/тише». Педагог подтверждает наблюдения и корректирует баланс: «Да, здесь баланс хороший» или «Давай здесь чуть тише, чтобы мелодия была слышна». Важным ориентиром служит установка: «Слушай не только себя, а общий звук: где ты перекрываешь пульс, а где теряешься в сопровождении». Критерием результата являются согласованность действий, стабильность темпа и комфортный баланс между партиями.

Пятый этап (3–5 минут) посвящён рефлексии. Учащемуся задаются устные вопросы: «Какой вариант получился самым

выразительным и почему?», «Что было сложнее всего и что помогло справиться?», «Какой приём ты бы использовал в следующем номере и где?». Критерием успешного завершения этапа служат 2–3 осмысленные фразы, в которых ученик опирается на конкретные средства выразительности (ритм, динамику, штрих).

Для фиксации результата в портфолио целесообразно использовать короткую карточку наблюдения, в которой педагог отмечает уровень по каждому показателю (высокий, средний, низкий) и даёт краткий комментарий. В число показателей входят узнаваемость мелодии во всех вариантах, ритмическая устойчивость, качество звука (интонация, ровность приёмов), осознанность выбора приёмов, а также ансамблевая согласованность (если имела место работа в ансамбле). Такой формат делает прогресс учащегося наглядным и измеримым, а работу педагога — прозрачной для администрации и родителей.

Предложенные задания легко адаптируются под различные форматы работы. На индивидуальном уроке сопровождение исполняет педагог или используется аудиодорожка, а ансамблевая составляющая заменяется на взаимодействие «мелодия + аккомпанемент». В ансамбле роли распределяются между участниками и периодически меняются в течение занятия. Для инклюзивного состава партия сопровождения упрощается до одного повторяющегося ритма, задания даются короткими фрагментами по 2–4 такта, а акцент делается на одном понятном изменении за раз (например, «сделай чуть тише» или «выдели сильную долю»). Таким образом, методика сохраняет гибкость и применимость в разных условиях работы ДШИ [4; 5].

Анализ истории и современных исполнительских практик показывает, что балалайка развивается на пересечении академической традиции, фольклора и межжанровых экспериментов. Предложенный алгоритм объединяет слушание, освоение мелодии, её интерпретацию, ансамблевую проверку и оценку результата. Он не требует специального оборудования, опирается на уже освоенные приёмы и адаптируется к возрасту и уровню подготовки учащихся. Подход может

быть использован преподавателями народных инструментов ДШИ и ДМШ как на тематических уроках, так и в рамках индивидуальных занятий и ансамблевых проектов, поскольку сочетает строгую методику с творческой свободой и предоставляет понятные критерии оценки [3; 4; 5].

Библиографический список

1. Блинов, Е. Г. Методические рекомендации к курсу обучения игре на балалайке / Е. Г. Блинов. — Екатеринбург : УГК им. М. П. Мусоргского, 2006. — 24 с.

2. Васильев, Ю. А. Рассказы о русских народных инструментах / Ю. А. Васильев, А. С. Широков. — 2-е изд. — Москва : Сов. композитор, 1986. — 88 с.

3. Имханицкий, М. И. История исполнительства на русских народных инструментах : учебное пособие для музыкальных вузов и училищ / М. И. Имханицкий. — Москва : Изд-во Рос. акад. музыки имени Гнесиных, 2002. — 351 с.

4. Имханицкий, М. И. У истоков русской народной оркестровой культуры / М. И. Имханицкий. — Москва : Музыка, 1987. — 190 с.

5. Нечепоренко, П. И. Школа игры на балалайке / П. И. Нечепоренко, В. И. Мельников. — Москва : Музыка, 2004. — 184 с.

О. В. Комелькова

преподаватель фортепиано
МБУДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Проблема развития исполнительского интонирования в фортепианном обучении учащихся ДМШ и ДШИ и пути её решения

В современном фортепианном обучении в ДМШ и ДШИ отчётливо проявляется противоречие: при устойчивом росте технической оснащённости учащихся выразительность их ис-

полнения нередко остаётся на недостаточно высоком уровне. На концертах и зачётах всё чаще звучит «гладкая», но эмоционально нейтральная игра, в которой отсутствуют дыхание фразы, смысловые акценты и интонационная логика — словно нотный текст воспринимается ребёнком исключительно как набор высот и длительностей, а не как живая музыкальная речь [3]. Именно в этом и заключается ключевая проблема: разрыв между способностью сыграть все ноты правильно и умением воплотить художественный замысел произведения. Её конкретизация возможна через типичные интонационные трудности, с которыми сталкиваются юные пианисты: механистичность исполнения, отсутствие фразировки, невнимание к смысловым цезурам, игнорирование артикуляционных и динамических средств выразительности.

Актуальность поиска путей решения этой проблемы определяется необходимостью переосмысления приоритетов в учебном процессе: работа над выразительностью не должна оставаться факультативной, она обязана стать системной и измеримой частью обучения. Преодоление разрыва между «техникой правильных нот» и подлинным художественным творчеством возможно только при условии, что интонирование будет рассматриваться как сквозная линия, пронизывающая все этапы освоения репертуара — от разбора текста до концертного исполнения. Такой подход формирует не просто технически грамотного исполнителя, а музыканта, способного слышать, мыслить и выражать смысл в звуке.

Степень разработанности темы позволяет опираться на прочный теоретический фундамент. А. В. Малинковская трактует интонирование как синтез слуха, мышления и действия, выделяя особую роль «слухомышления» — неразрывной связи интонационного слуха и интонационного мышления [5; 6]. С этих позиций интонационный анализ становится главным инструментом познания сути музыкального произведения. Дополняют эту концепцию идеи Б. В. Асафьева, видевшего в интонации носителя смысла и трактовавшего музыкальную форму как живой процесс [1], а также практические подходы Г. М. Когана и Л. А. Мазеля, раскрывающие систему средств,

через которые музыка воздействует на слушателя, в том числе за счёт интонационной содержательности исполнения [2; 3]. Таким образом, современная методика располагает достаточной научной базой для проектирования конкретных педагогических технологий, направленных на развитие интонирования у учащихся разного возраста.

Пути решения обозначенной проблемы реализуются через поэтапную методическую систему, ориентированную на возрастные возможности учащихся 1–8 классов и объединяющую слуховые, образные и аналитические приёмы освоения интонации. Её суть — в последовательном переходе от элементарных слуховых ощущений к осознанному построению интерпретации. На начальном этапе недопустимо перегружать ребёнка профессиональной терминологией: важнее сформировать базовое слуховое ощущение — какой звук продолжает мысль, какой ведёт к вершине, а какой завершает фразу. Эффективными здесь становятся речевые аналогии: изменение силы голоса, направления фразы и темпа в зависимости от смысла напрямую переносится на фортепианное исполнение [3]. К числу продуктивных приёмов относится пение мелодии, проговаривание её с выразительной речевой интонацией, сопоставление контрастных вариантов исполнения одного мотива. Особую роль играет внутреннее предслышание: перед игрой ученик определяет характер мотива, его вершину и направление, а затем сравнивает замысел с результатом [5]. Постепенно слух перестаёт быть лишь средством проверки и становится источником исполнительского решения.

Возрастная логика системы предполагает постепенное усложнение задач и методов. В младших классах опора делается на образные задания, движение, речевые и вокальные аналогии — они помогают почувствовать направление фразы и выделить опорный звук [5]. Например, сначала ребёнок пропевает мелодию, затем переносит найденное интонационное решение на инструмент, сохраняя направление и кульминацию. По мере взросления к образным средствам добавляется осознанный анализ структуры: ученик самостоятельно определяет мотивы, фразы, кульминации, кадансовые обороты

и соотносит их с исполнительскими средствами — динамикой, артикуляцией, педализацией. Важным компонентом формирования интонационной культуры становится рефлексия: использование аудиозаписи исполнения и последующая самооценка, когда ученик формулирует 1–2 предложения о том, что получилось и что требует доработки [5].

Практическая ценность предложенной системы подтверждается и в работе с учащимися с ОВЗ: у них отмечается более выразительное, эмоционально подкреплённое и убедительное исполнение произведений разного уровня сложности [7], что свидетельствует о высокой адаптивности интонационного подхода и его значимости для развития музыкального мышления и творческой индивидуальности.

Систематизировать работу помогает распределение методических задач по классам, которое одновременно служит ориентиром для планирования и инструментом оценки прогресса. В 1-м классе акцент делается на формировании ощущения направления фразы через пение и образы; во 2-м классе — на развитии слухового различения характера мотива в контрастных вариантах; в 3-м классе — на выделении опорного звука и вершины фразы; в 4-м классе — на связи динамики с фразировкой (crescendo к вершине, diminuendo после неё); в 5-м классе — на различении планов фактуры и выделении ведущего голоса; в 6-м классе — на осознанном использовании разных видов артикуляции; в 7-м классе — на самостоятельном построении фразировки; в 8-м классе — на контроле и оценке собственного исполнения с опорой на аудиозапись. Такая поэтапная логика позволяет сделать формирование интонационной культуры неотъемлемой частью технического и художественного развития ученика.

Фрагмент урока, реализующий эту систему, представляет собой единый путь от восприятия к действию и рефлексии. Сначала проводится слуховая настройка: педагог исполняет короткую фразу, а ученик определяет её характер и предполагаемую вершину. Затем следует этап пения или проговаривания мелодии с выразительной интонацией. Далее ученик переносит найденное решение на инструмент. После

этого проверяется слышимость мелодической линии на фоне сопровождения. Следующий шаг — исполнительская корректировка: меняются динамика, артикуляция или педализация. Завершается фрагмент этапом самооценки, когда ученик формулирует, что удалось, а что требует доработки. Такой алгоритм отражает логику перехода от слухового восприятия к осознанному действию и рефлексии, обеспечивая целостное развитие интонационных навыков [5].

При этом важно подчеркнуть, что предложенные пути решения органично соединяют традицию и современность: классические принципы интонационной работы, сформулированные в трудах А. В. Малинковской, Б. В. Асафьева, Г. М. Когана и Л. А. Мазеля, дополняются современными педагогическими приёмами — аудиозаписью, рефлексией, поэтапной дифференциацией задач по возрастным группам. Именно такое сочетание обеспечивает преемственность методики и её практическую применимость в условиях ДШИ, где преподаватель должен одновременно опираться на академические традиции и использовать доступные технологические средства для развития осознанного исполнительства.

Таким образом, проблема развития исполнительского интонирования не сводится к отдельным упражнениям или эпизодическим замечаниям педагога — она решается через системную, возрастную и технологически обеспеченную работу, в которой выразительность становится не дополнением к технике, а её смысловым основанием. Интонационный подход, последовательно реализуемый на всех этапах обучения, позволяет преодолеть разрыв между технической точностью и художественной выразительностью, формируя музыканта, способного самостоятельно слышать, понимать и воплощать музыкальную речь.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — 2-е изд. — Ленинград : Музыка, 1971. — 376 с.

2. Коган, Г. М. Об интонационной содержательности фортепианного исполнения / Г. М. Коган // Вопросы фортепиан-

ного исполнительства. — Вып. 2. — Москва : Музыка, 1968. — С. 47–72.

3. Мазель, Л. А. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л. А. Мазель // Интонация и музыкальный образ. — Москва : Музыка, 1965. — С. 5–28.

4. Малинковская, А. В. Вопросы исполнительского интонирования в работах Б. В. Асафьева / А. В. Малинковская // Музыкальное исполнительство. — Москва : Музыка, 1979. — Вып. 10. — С. 3–30.

5. Малинковская, А. В. Искусство фортепианного интонирования : учеб. для вузов / А. В. Малинковская. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 361 с.

6. Малинковская, А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Исторические очерки : учеб. для вузов / А. В. Малинковская. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 323 с.

7. Маряч, А. Ю. Особенности воспитания культуры фортепианного интонирования в процессе музыкально-инструментальной подготовки студентов педагогического вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук / Маряч Анастасия Юрьевна. — Пенза, 2022. — 24 с.

Т. О. Кочетова

преподаватель по классу балалайки
МБУДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Преодоление сценического волнения и формирование исполнительской устойчивости у балалаечников

Сценическое волнение (music performance anxiety, MPA) классифицируется Всемирной организацией здравоохранения как специфическая фобия, а Американской психиатрической ассоциацией — как подтип социальной тревожности

[3]. Для балалаечника проблема особенно остра: специфика звукоизвлечения на щипковом инструменте требует тонкой координации всего исполнительского аппарата, где дыхание выступает важнейшим регулятором психофизиологического состояния. При стрессе в первую очередь нарушается именно эта координация: мышечные зажимы дезорганизуют моторный контроль и ухудшают качество игры. Степень разработанности проблемы подтверждается фундаментальными работами. Л. А. Баренбойм подчёркивал единство технической и эмоциональной подготовки музыканта, трактуя выступление как ответственный художественный акт [1]. Л. Л. Бочкарёв раскрыл психологические механизмы сценического волнения, связав его с когнитивными установками и уровнем навыков саморегуляции [2]. Эти положения особенно значимы в ДШИ, где закладываются базовые модели сценического поведения: именно на раннем этапе формируются устойчивые стратегии совладания со стрессом и установки на процесс, а не только на результат. Для успешного выступления необходим системный подход, объединяющий пять взаимосвязанных компонентов: техническая проработка. надёжное выучивание программы, работа над деталями, отработка сложных мест до автоматизма. Для балалайки это особенно важно: из-за открытого строя и специфики атаки звука любая неточность сразу слышна.

Психологическая подготовка. Формирование уверенности, обучение приёмам саморегуляции, установка на процесс. Здесь важна работа с когнитивными искажениями (например, «я обязательно ошибусь») и формирование реалистичных ожиданий. Адаптация к условиям. Предварительные репетиции в зале для привыкания к акустике и обстановке. Для балалаечника акустика — критический фактор: резонанс корпуса и открытые струны по-разному ведут себя в разных помещениях. Развитие артистизма. Умение выстраивать взаимодействие с аудиторией, передавать художественный образ. Даже в младших классах полезно обсуждать, «кому» и «зачем» мы играем, чтобы ребёнок понимал коммуникативную природу музыки. Правильный предконцертный режим. В последние дни — снижение нагрузки, акцент на качестве, а не

количестве, сохранение психофизиологической готовности.

Опираясь на опыт А. А. Горбачёва, можно выделить последовательные этапы подготовки, органично сочетающие технику, понимание музыки и поиск индивидуального стиля [4]. К ним относятся: разыгрывание, постепенное вхождение в звук с помощью специальных упражнений. Для балалайки это могут быть короткие арпеджио, тремоло на одной ноте, смена позиций без акцента на скорость. Цель — «прогреть» исполнительский аппарат и настроить слуховой контроль. Работа над техникой. Систематическое исполнение гамм и этюдов в разных темпах. Важно чередовать медленные темпы (для контроля) и быстрые (для мышечной памяти), фиксируя ощущения в каждой зоне темпа. Разбор и выучивание произведения. Детальный анализ нотного текста, работа над трудными фрагментами. На этом этапе полезно использовать метод «по фразам»: каждая фраза — самостоятельная смысловая единица, которую можно сыграть отдельно. Отработка технических трудностей. Отдельные этюды и пьесы отрабатываются отдельно, с постепенным усложнением. Для балалайки часто это переходы между позициями, смена штрихов, работа с открытыми струнами. Работа над художественным образом. Поиск выразительных средств, работа над фразировкой, динамикой, темпом. Здесь важно связать технические задачи с художественными намерениями: например, «в этом месте я хочу показать напряжение», «здесь — лёгкость». Комплексная репетиция. Соединение всех элементов: звука, ритма, динамики, формы. На этом этапе важно играть без остановок, имитируя концертную ситуацию. Повторение программы в условиях, приближённых к реальным. Исполнение целиком, без излишнего волнения, но с полным вниманием к деталям.

Важный принцип Н. А. Римского-Корсакова — сценическое волнение обратно пропорционально степени подготовки. На практике это реализуется через три взаимосвязанных приёма. Первый — доведение программы до автоматизма («проучить на 200 %»). Полезно играть произведение в медленном темпе, с разными ритмическими и динамическими

вариантами, в состоянии лёгкой усталости. Цель — чтобы текст и техника «не поплыли» даже в неидеальных условиях. Для балалайки особенно эффективны варианты с чередованием штрихов (пиццикато/тремоло) и сменой позиций. Создание «опорных точек». Важно определить в произведении смысловые вехи (начало темы, кульминация, смена фактуры), от которых в случае сбоя можно уверенно продолжить исполнение. Полезна игра «с любой цифры»: это снимает страх забывания и тренирует ориентировку в форме. Метод обыгрывания (моделирование концертной ситуации). Программа целиком, без остановок, с выходом и поклоном, перед разной аудиторией (родители, одноклассники, педагоги). По К. С. Станиславскому, важно добиться, чтобы «трудное стало привычным, привычное — лёгким, а лёгкое — приятным» [5].

Физиологические проявления волнения (дрожь, скованность) требуют включения телесных техник саморегуляции. Для младших школьников эти приёмы должны быть простыми, образными и повторяемыми. Дыхательные упражнения. Медленное глубокое дыхание с подсчётом до четырёх на вдохе и выдохе. Другой вариант: глубокий вдох через нос, короткая задержка, спокойный выдох через рот. Для детей полезно использовать образы: «надуваем шарик», «дуем на горячий чай». Разогревающий самомассаж. Круговые движения запястий до появления тепла, затем области над бровями, по бокам носа, мочки ушей. Это улучшает кровоток и снижает мышечное напряжение. Точечное воздействие. Лёгкое надавливание на точку «хэ-гу» между большим и указательным пальцами помогает снять острое напряжение. Приём стоит показать ребёнку заранее и потренировать в спокойной обстановке.

Специфика балалайки вносит дополнительные методические акценты. Погружённость в тембр и управление звуком помогает отвлечься от тревожных мыслей: полезно давать задания «сыграть фразу только ради красивого тембра», «найти самый тёплый звук на каждой струне». Игра в ансамбле (с балалаечниками, домристами) снимает страх «одиночества на сцене» и делает выступление менее пугающим. Важна тща-

тельная отработка сценического ритуала: выход, взаимодействие с концертмейстером, эмоциональный настрой на пьесы разного характера, поклон, уход со сцены. Это формирует у ученика ощущение предсказуемости и контроля над ситуацией.

Конкурс — эффективный стимул развития воли, сценической выдержки и мастерства. Однако за ним стоит командная работа: ученик, педагог, концертмейстер должны быть на одной эмоциональной «волне». Для ученика конкурс — рост исполнительского мастерства; для педагога и концертмейстера — обмен опытом, освоение новых методических тенденций. Практические рекомендации для периода перед выступлением:

- Визуализация места выступления за несколько дней до концерта. Ребёнку полезно представить, как он выходит, где стоит, как звучит зал. Это снижает неопределённость — главный триггер тревоги.
- Пропевание (сольфеджирование) без инструмента. Помогает закрепить форму и ритм, снять зависимость от моторики.
- Систематическое обыгрывание, максимально приближённое к реальному концерту. Чем чаще «прогоны», тем привычнее становится концертная атмосфера.
- Подбор времени репетиций, совпадающего с предполагаемым временем выступления. У детей суточные ритмы выражены ярко: утренние и вечерние репетиции могут сильно отличаться по качеству.
- Репетиция перед слушателями и аудиозапись. Первое исполнение точнее отражает степень готовности; не стоит проигрывать программу дважды подряд. Запись полезна для объективного анализа: ребёнок слышит себя «со стороны» и меньше зависит от субъективных ощущений.

Роль взрослых в снижении волнения критически важна. Педагог должен выявить конкретные причины тревоги ученика (страх ошибки, боязнь публики, неуверенность в тексте) и работать с ними точечно. Например, если ребёнок боится

забыть текст, акцент делается на опорных точках и игре «с любой цифры». Если пугает публика — на обыгрывании и визуализации. Родителям стоит создавать дома поддерживающую атмосферу, организовывать «домашние концерты» и избегать нагнетания напряжения перед выступлением. Главная задача — трансформировать волнение в творческое возбуждение, которое раскрывает лучшие исполнительские качества.

Таким образом, концертное выступление — итог совместной работы педагога, концертмейстера и ученика. Для ребёнка выход на сцену — значимое событие, способное стать точкой внутреннего «открытия»: себя как артиста, своих творческих возможностей. Концертная деятельность служит основой развивающего обучения, раскрывающего индивидуальность ученика и стимулирующего профессиональный рост всей команды.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. — Ленинград : Музыка, 1974. — 335 с.

2. Бочкарёв, Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Л. Бочкарёв // Вопросы психологии. — 1975. — № 4. — С. 112–121.

3. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация болезней (МКБ-11). — Женева : ВОЗ, 2019.

4. Костюк, Т. А. Методические рекомендации «Психологическая подготовка к концертному выступлению» / Т. А. Костюк. — Братск, 2006. — 28 с.

5. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский. — Москва : Искусство, 1938. — 574 с.

Ю. В. Полуротова

преподаватель по классу флейты
МБУ ДО «ДШИ № 1», г. Челябинск

Профессиональные конкурсы для музыкантов-флейтистов как точка роста одарённых детей

В практике детской школы искусств конкурсная деятельность давно стала привычной частью учебного процесса, поэтому важно понять, при каких условиях она действительно развивает ребёнка, а при каких только утомляет и пугает. Для класса флейты вопрос стоит особенно остро: инструмент требует слаженной работы слуха, дыхания, артикуляции, координации, памяти и сценического самоконтроля, а у ребёнка 6–7 лет эти качества лишь формируются. Федеральные государственные требования к программе «Духовые и ударные инструменты» прямо предусматривают развитие одарённых обучающихся через конкурсы, фестивали, мастер-классы и концерты [4]. Но участие в конкурсе само по себе не говорит об одарённости: конкурс лишь проявляет сложившиеся качества исполнителя. Позиция, которую мы хотим обосновать, состоит в том, что конкурс — не самоцель и не способ доказать исключительность ребёнка, а педагогически организованная ситуация развития, где высокая планка сочетается с бережным отношением к возрасту и личности ученика.

Степень разработанности проблемы пересекает несколько направлений. Одарённость как системное, развивающееся качество психики раскрыта в «Рабочей концепции одарённости» под редакцией Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова: она проявляется не в разовом достижении, а в динамике развития способностей при взаимодействии задатков, среды и собственной активности ребёнка [6]. Структура музыкальных способностей описана у Е. А. Петелиной [5] и Д. К. Кирнарской [3], сценическое волнение — у А. Л. Готсдинера [2] и в диссертации Е. А. Глазковой [1]. Прикладной

аспект — как выстраивать конкурсную работу с юным флейтистом, сохраняя мотивацию, — проработан недостаточно; цель работы — обосновать роль конкурса как инструмента развития одарённого ребёнка.

Для музыкальной педагогики принципиально отказаться от формулы «хорошо слышит — значит одарён». Музыкальная одарённость — комплекс качеств: слух, чувство ритма, память, эмоционально-образное восприятие, творческое воображение, быстрота освоения исполнительских способов действия, интерес к музыке и способность самостоятельно углубляться в материал [5; 6]. В 6–7 лет диагностика должна быть динамической: один тест не определяет траекторию развития, поэтому информативнее повторное наблюдение в разных видах деятельности.

В классе флейты внимания заслуживают слуховые проявления (точное воспроизведение мелодии, чувствительность к высоте звука, интерес к тембру), ритмические (устойчивое чувство пульса, быстрое усвоение ритмических формул), музыкально-образные (стремление передать характер, динамику, фразировку), познавательные (умение самостоятельно найти решение и перенести принцип на новый материал) и мотивационные (желание улучшать результат). Важно не обмануться ложными признаками: быстрое запоминание пьесы не означает одарённости, как и эмоциональная манера игры не равна художественной выразительности. Некоторые дети с высоким потенциалом сначала выглядят сдержанными или технически неловкими — способности и моторные возможности развиваются неравномерно, поэтому оценивать надо не только текущий уровень, но и скорость динамики.

Выявление одарённого ребёнка невозможно свести к механическому применению методики: решающую роль играет педагогическая экспертиза — способность преподавателя замечать повторяющиеся закономерности в поведении и музыкальной деятельности ученика, опираясь на опыт наблюдения за большим числом детей и их типичными ошибками. Именно это мы называем насмотренностью педагога, и она, а не формальный показатель, лежит в основе профессионального

суждения. Опытный педагог наблюдает не только результат, но и способ, которым ребёнок к нему пришёл: переносит ли он найденный принцип на другой материал, замечает ли закономерность сам. Показательна и реакция на ошибку: для одного она повод ждать помощи, для другого — сигнал к самостоятельному поиску; второй вариант педагогически значимее. Мастерство преподавателя — не в мгновенном «диагнозе», а в умении выдвинуть гипотезу и проверять её в динамике.

Вопрос о возрасте первого профессионального конкурса не имеет универсального ответа: конкурсом можно считать и школьное прослушивание, и фестиваль, и дистанционный проект, и очное состязание. Корректнее говорить не о календарном возрасте, а о готовности к конкретной нагрузке. Для большинства детей 6–7 лет предпочтительнее мягкие формы публичного опыта: классные концерты, ансамблевые выступления, небольшие фестивали, открытые уроки. Если ребёнок демонстрирует устойчивую мотивацию и техническую стабильность, содержательная конкурсная практика вводится постепенно, примерно с 8–10 лет; для ярко одарённых детей переход возможен раньше. Это согласуется с принципом индивидуализации траектории, который предполагают действующие требования к предпрофессиональному образованию [4].

Особая осторожность нужна, если ребёнок отличается выраженной тревогой перед оцениванием, болезненно переживает ошибку, зависит в самооценке от похвалы, быстро истощается или участвует только ради ожиданий взрослых. Здесь важно не навешивать на ребёнка психологический «тип»: темперамент меняется с возрастом, поэтому речь о текущем состоянии готовности, а не о ярлыке. Ребёнок с высокой тревожностью не исключается из конкурсной деятельности навсегда — ему может потребоваться другой маршрут: сначала ансамбль, затем концерт перед знакомой аудиторией и лишь потом конкурс.

Проблема тревожности заслуживает отдельного внимания: именно она чаще всего определяет, станет конкурс точкой роста или источником риска. А. Л. Готсдинер различал

«эстрадную лихорадку» — болезненную тревожность, страх, паническое состояние — и апатию, то есть подавленность и пониженный тонус [2]; первые осознанные симптомы волнения появляются в 10–11 лет, когда ребёнок начинает осознавать, что его оценивают другие. В диссертации Е. А. Глазковой показано, что более половины обследованных учащихся 10–15 лет (58 %) имеют высокий уровень тревожности, а внутри этой группы у 64 % отмечается ухудшение качества исполнения на экзаменах [1]. Там же выявлено, что внешняя отрицательная мотивация (боязнь критики и наказания) повышает тревожность, а удовлетворённость процессом и результатом снижает её; уровень тревожности ученика связан и с личностными особенностями педагога: раздражительность и низкая эмпатия повышают её, а умение почувствовать состояние ребёнка и вовремя поддержать — снижает.

Отсюда вывод: работать с тревожностью нужно комплексно. Наибольший эффект даёт единый трёхкомпонентный формат — одновременно с учащимся, его родителями и педагогом [1]. Помогают дыхательные и релаксационные упражнения, мышечная релаксация, визуализация места выступления, ролевая подготовка, обыгрывание программы перед сначала знакомой, затем незнакомой аудиторией. Установка, которую мы разделяем, — не подавлять волнение, а сделать его управляемым: умеренное волнение мобилизует исполнителя.

При грамотной организации конкурс — не только форма контроля, но и развивающая среда. Подготовка заставляет увидеть произведение в крупной временной перспективе: от нотного текста к техническим навыкам, затем к художественной интерпретации и сценическому воплощению. Для одарённого ребёнка важен эффект развивающего вызова: если материал постоянно слишком прост, потенциал не получает нагрузки, если слишком сложен — обучение превращается в преодоление и закрепляет ошибки. Поэтому конкурсная задача должна быть в зоне ближайшего развития: сложнее привычной, но достижимой. Развивающий эффект возникает при правильно организованной рефлексии: после выступле-

ния обсуждаем не оценку жюри, а что удалось, где возникло напряжение, какой навык развивать дальше. Так конкурс превращается из ситуации «сдал — не сдал» в ситуацию профессионального обучения.

Программа, превышающая привычный уровень ребёнка, может быть оправдана, если усложнение имеет основание. Первый критерий — физиологическая безопасность: для флейтиста важны дыхательная нагрузка, продолжительность непрерывной игры, дыхательные паузы, состояние губного аппарата и утомляемость; усложнение не должно строиться на форсировании звука. Второй — качество художественного исполнения: ребёнок должен выстроить фразу, форму, динамический план, характер, стилистику; если техническая сложность поглощает всё внимание, программа выбрана преждевременно. Третий — стабильность: готовность подтверждается способностью играть программу в разных условиях, поэтому полезно моделировать конкурсную ситуацию — прогон без остановок, ограниченное время на настройку, выход и поклон. Четвёртый — психологическая цена: если произведение вызывает интерес и чувство роста, оно мотивирует, а если каждая репетиция сопровождается страхом или слезами, сложность перестаёт развивать. Пятый — соответствие положению конкурса: возрастные ограничения, обязательные произведения, требования к сложности [4]. «Завышенная» программа допустима не потому, что поразит жюри, а потому, что усложнение является частью индивидуальной траектории.

Этапы работы выстраиваются так: наблюдение (в первые месяцы фиксируются слуховые, ритмические, моторные, образные и мотивационные проявления ребёнка); диагностико-развивающий этап (разноуровневые задания показывают способность осваивать новый способ действия); индивидуализация (для потенциально одарённого ребёнка растёт доля усложнённых и творческих заданий при индивидуальном темпе); сценическая адаптация (урок перед слушателем, классный концерт, ансамбль, фестиваль, затем конкурс); конкурсный этап (выбор произведения с учётом художественной ценности, технической достижимости, физиологической

нагрузки и готовности); рефлексивный (анализ выступления и определение следующего шага). Важны взаимодействие с родителями — конкурс не должен служить доказательством исключительности ребёнка, продуктивнее установка «что новый опыт дал ребёнку», — и сотрудничество с концертмейстером, поскольку качество ансамбля, баланс, темп и дыхание влияют на результат.

Конкурс становится точкой роста одарённого флейтиста, только если встроен в индивидуальную траекторию: высокая планка здесь сочетается с бережным отношением к возрасту и личности ребёнка. Одарённость — это не разовый успех, а динамика способностей и мотивации, которую педагог отслеживает через наблюдение и проверку гипотез о потенциале ученика. Универсального возраста для конкурса нет — важна готовность к нагрузке; для младших детей уместна постепенная лестница сценического опыта, а серьёзная конкурсная практика — примерно с 8–10 лет. Главная задача преподавателя — сделать конкурс инструментом развития, а не самоцелью: его ценность измеряется не дипломом, а приобретёнными компетенциями — сценической устойчивостью, самостоятельностью и художественной зрелостью ученика.

Библиографический список

1. Глазкова, Е. А. Тревожность и её коррекция в музыкально-исполнительской деятельности учащихся музыкальной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Глазкова Елена Александровна. — Ростов-на-Дону, 2008. — 24 с.

2. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. — Москва : Магистр, 1993. — 190 с.

3. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва : Таланты-XXI век, 2004. — 496 с.

4. Министерство культуры Российской Федерации. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области музыкального искусства «Духовые и ударные инструменты» и сроку обучения по этой программе : приказ от 26.01.2026

№ 107 : зарегистрирован в Минюсте России 02.03.2026 № 85523 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: publication.pravo.gov.ru/document/0001202603030005 (дата обращения: 02.10.2026).

5. Петелина, Е. А. Музыкальные способности личности и их проявление в музыкальной деятельности / Е. А. Петелина // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 4. — С. 145–147.

6. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.] ; отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадриков. — 2-е изд., расшир. и перераб. — Москва : Магистр, 2003. — 95 с.

7. Ружникова, И. Г. Проблемы формирования позитивного отношения к учебной деятельности в системе дополнительного образования / И. Г. Ружникова // Поволжский педагогический вестник. — 2013. — № 1. — С. 50–57.

8. Юрьева, Т. В. Сценическая тревога и её коррекция у учащихся музыкальной школы / Т. В. Юрьева, А. В. Волкова, Ю. С. Давыдова, М. В. Страчкова // Психологическая газета. — URL: https://psy.su/feed/11722/ (дата обращения: 02.10.2026).

Т. А. Попик

преподаватель фортепиано
МБУДО «ДШИ», г. Чебаркуль

Межпредметные связи как средство повышения эффективности обучения на уроках специальности: на примере этюда Ф. Бургмюллера «Неистовый шторм»

Современная система музыкального образования ориентирована на формирование не только технических навыков, но и целостного художественного мышления учащегося. От выпускника музыкальной школы сегодня ожидают способности к междисциплинарному осмыслению художественных явле-

ний, умения выстраивать ассоциативные связи между разными областями знаний. Важным инструментом достижения этой цели выступают межпредметные связи: они позволяют раскрыть программное произведение как многогранное художественное явление и развить у ученика метапредметные компетенции — анализ, синтез, критическое мышление и рефлексию [5].

Степень разработанности проблемы межпредметной интеграции в музыкальной педагогике характеризуется значительным теоретическим фундаментом при явном дефиците прикладных методик, ориентированных на конкретный репертуар ДШИ. В трудах Г. Г. Нейгауза раскрыт целостный художественный подход к исполнению и показана роль междисциплинарных ассоциаций в интерпретации произведения: автор последовательно связывает образный строй музыки с выразительными средствами и подчёркивает необходимость «слышать» смысл каждой технической детали [4]. А. В. Малинковская рассматривает исполнительскую интонацию как смысловой узел, в котором естественно пересекаются технические, художественные и ассоциативные задачи; её подход даёт методическую опору для привлечения литературных и живописных параллелей при работе над образом [3]. Вопросы формирования пианистических навыков и воспитания исполнительской культуры глубоко проработаны в исследованиях А. А. Шмидт-Шкловской, где техническая сторона обучения выстроена как система осознанных действий, а не механической тренировки [6]. Закономерности обучения и развитие музыкального мышления в контексте педагогики раскрыты Г. М. Цыпиным, который подчёркивает значение аналитической работы и самоконтроля как основы исполнительского роста [5]. При этом практическая реализация межпредметных связей именно на материале программных этюдов (в том числе Ф. Бургмюллера) в условиях детской школы искусств остаётся недостаточно освещённой: в методической литературе преобладают общие установки, а конкретные приёмы работы с образным рядом и интеграцией живописи, литературы и пластики представлены фрагментарно. Именно

этот пробел восполняет предлагаемая разработка, которая переводит теоретические идеи в систему пошаговых заданий, применимых на уроке специальности.

Этюд Ф. Бургмюллера «Неистовый шторм» — оптимальный материал для демонстрации такой интеграции: он сочетает чёткую техническую задачу с яркой образностью эпохи раннего романтизма. Цель статьи — раскрыть конкретные методические приёмы межпредметной работы на разных этапах освоения произведения и показать их влияние на исполнительское развитие учащегося.

На этапе первичного осмысления межпредметные связи помогают выйти за рамки нотного текста и сформировать представление о художественных смыслах. Первое задание — краткая справка о Ф. Бургмюллере и эпохе раннего романтизма: учащаяся составляет 5–7 предложений о композиторе и характерных чертах времени, опираясь на знания по истории мировой культуры. Это активизирует уже имеющиеся представления и даёт контекст для понимания музыкального языка. Например, сопоставление романтического интереса к стихии и драматизму с конкретными приёмами в этюде (хроматизмы, резкие акценты, контрасты динамики) делает анализ осознанным и личностно значимым.

Стилистически «Неистовый шторм» отражает ключевые черты романтического этюда: программность, драматизм, сочетание технической задачи с эмоциональной насыщенностью. В гармоническом языке заметны хроматизмы, неустойчивые гармонии и острые модуляции, создающие напряжение; в фактуре — арпеджио, октавные пассажи и тремоло; в динамике — широкий диапазон нюансов и резкие акценты (sforzando), контраст стаккато и легато. Мелодическое развитие отличается экспрессивностью и интенсивным мотивным развитием, ритмическая организация построена на контрастах, создающих эффект пульсации и движения.

Для структурного анализа привлекается теория музыки: учащийся разбирает тональный план, отмечает ключевые модуляции и гармонические обороты, выделяет разделы формы и характерные интонационные формулы. Это не только углу-

бляет понимание формы, но и помогает предвидеть дальнейшее развитие музыкальной мысли, облегчая запоминание и осмысленное исполнение [4]. Таким образом, уже на начальном этапе история, теория музыки и музыкальная литература работают вместе, превращая этюд из «технического материала» в полноценное художественное произведение.

На основном этапе теоретические знания интегрируются в исполнительскую практику. Техническая работа сосредоточена на трёх ключевых элементах фактуры: чёткости и скорости арпеджио, ровности и силе октав, устойчивости тремоло. При этом каждая техническая задача осмысляется через художественную цель: например, ровность октав — это не просто беглость, а способность передать «пульсацию шторма» в нужном динамическом оттенке, а чёткость арпеджио — возможность «нарисовать» вихревое движение [6]. Для этого применяются дробные проработки: короткие фрагменты в медленном темпе с постепенным наращиванием темпа, смена штрихов (стаккато/легато) для контроля ровности, динамические контрасты для развития слуховой ориентации.

Для формирования образа «неистового шторма» используются межпредметные ассоциации, которые переводят абстрактные указания («играть выразительно») в конкретные исполнительские действия. Ученику предлагается подобрать картины маринистов (Айвазовский, Тёрнер) и сопоставить приёмы передачи стихии: быстрые мазки, контрастные цвета, вихревые линии — с музыкальными средствами (темп allegro, тремоло, акценты, крещендо/диминуэндо). Например, резкий мазок или вспышка света в живописи соотносится с sforzando и внезапным переходом к forte, а плавное нарастание волны — с постепенным крещендо и ускорением. Такое сопоставление делает образ конкретным и управляемым: учащийся не просто «чувствует» шторм, а знает, какими средствами его передать.

Задание на цветовую палитру — какие цвета соответствуют музыке этюда (тёмно-синие, серые, чёрные тона с вкраплениями белого и красного) — помогает конкретизировать эмоциональный образ и выстроить динамическую карту про-

изведения. На практике это выглядит как разметка фраз с пометками «тёмный вихрь», «вспышка молнии», «затишье перед ударом» и соответствующими динамическими и артикуляционными указаниями. Такая карта становится опорой для запоминания и исполнения, особенно при работе над формой и балансом разделов.

К этюду подбирается стихотворение А. Блока «О, как безумно за окном ревёт, бушует буря злая…»: сравнение нарастания шторма в тексте с динамикой и темпом музыки развивает ассоциативное мышление и усиливает выразительность исполнения [3]. Учащийся выделяет в стихотворении ключевые образы («безумно ревёт», «буря злая») и находит им музыкальные параллели: нарастание громкости и темпа, усиление акцентов, расширение регистрового диапазона. Это упражнение учит слышать образ в структуре и переносить его в собственное исполнение.

Дополнительно применяется пластическое интонирование: в процессе разбора ученица сопровождает звучание выразительными движениями рук и корпуса, отражающими мелодический контур, динамику и ритм. Например, широкие размашистые движения соответствуют октавным пассажам и мощным кульминациям, а мелкие быстрые жесты — тремоло и арпеджио. Это объединяет слуховое, зрительное и телесное восприятие и особенно эффективно для программных пьес [4]. Важно, чтобы движения не были произвольными: они должны точно соответствовать музыкальным параметрам (длительность, акцент, направление мелодической линии), что дополнительно тренирует слуховой контроль.

Такой подход превращает рутинную техническую работу в осмысленную деятельность: ученик не просто отрабатывает пассажи, а «рисует» ими образ шторма, что повышает мотивацию и качество освоения материала.

На заключительном этапе акцент смещается на концертное звучание: выразительность, глубина, эмоциональная насыщенность и точный самоконтроль. Особое внимание уделяется педализации: она должна обогащать звучание, а не «загрязнять» фактуру. Здесь важно, чтобы ученик одно-

временно выступал в двух ролях — «актёра», погружённого в образ, и «режиссёра», контролирующего детали исполнения [4]. Для этого применяется поэтапная работа: сначала отдельные фразы с точной педалью, затем соединение фраз с сохранением логики педализации, и только потом — исполнение целиком с художественными задачами.

Ключевым инструментом развития рефлексии становится аудиозапись собственной игры: учащаяся слушает себя как «стороннего слушателя», оценивая качество звука, точность штрихов и выразительность фраз. Для конкретизации работы над ошибками используется чек-лист: «ровность октав», «чёткость арпеджио», «ясность педали», «контрасты динамики», «образность кульминаций». Такой самоанализ позволяет точнее соотнести техническую сторону с художественным замыслом и довести исполнение до завершённого художественного высказывания [5].

Анализ результатов работы над этюдом показал, что межпредметная интеграция напрямую влияет на исполнительские результаты: растёт точность и выразительность, улучшается понимание стилистики и способность адаптировать технические навыки под индивидуальные требования произведения. Учащиеся, работавшие по этой методике, демонстрировали более уверенное владение фактурой, осознанный подход к педализации и более яркую образную интерпретацию.

Помимо музыкальных результатов, развиваются универсальные метапредметные навыки: сравнение искусств (музыка — живопись — литература) тренирует критическое мышление; ассоциативные задания стимулируют креативность; самоанализ и запись исполнения развивают рефлексию и самоконтроль [2]. Эти компетенции важны не только для концертной деятельности, но и для дальнейшего обучения, поскольку формируют привычку к осознанной, управляемой практике.

Предложенный подход применим в практике преподавателей фортепиано ДШИ и музыкальных школ при работе с учащимися средних и старших классов. Он позволяет превра-

тить урок специальности в пространство целостного познания искусства и подготовить ученика к осмысленной творческой деятельности в современном культурном пространстве. Методика легко адаптируется под другие программные этюды и пьесы, сохраняя ядро — связь технической задачи с художественным образом и опору на межпредметные параллели.

Библиографический список

1. Бургмюллер, Ф. Избранные этюды для фортепиано / Ф. Бургмюллер. — Москва : Музыка, 2010. — 48 с.

2. Кременштейн, Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза / Б. Л. Кременштейн. — Москва : Музыка, 1984. — 112 с.

3. Малинковская, А. В. Фортепианная исполнительская интонация: проблемы теории и практики / А. В. Малинковская. — Москва : Музыка, 1990. — 184 с.

4. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. — Москва : Музыка, 1988. — 240 с.

5. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. — Москва : Просвещение, 1984. — 176 с.

6. Шмидт-Шкловская, А. А. О воспитании пианистических навыков / А. А. Шмидт-Шкловская. — Ленинград : Музыка, 1971. — 128 с.

Т. С. Салтанова

преподаватель по классу скрипки
МБУДО «ДШИ № 9», г. Челябинск

Адаптация скрипичной методики к подростковому возрасту для поддержания учебной вовлечённости

В современной практике детских школ искусств (ДШИ) проблема сохранения контингента учащихся средних классов струнно-смычковых отделений приобретает особую остроту. Именно на возрастной период 11–14 лет приходится пик за-

явлений об отчислении по собственному желанию, что связано со специфической технологической сложностью скрипки и общим психофизиологическим кризисом подросткового возраста. Традиционная академическая система обучения, ориентированная на жёсткий диктат и интенсивную подготовку к техническим зачётам, в современных реалиях часто приводит к апатии учащихся, потере мотивации и полному угасанию интереса к исполнительству.

В условиях цифровизации и изменения социокультурного фона современные подростки иначе воспринимают классическое искусство, из-за чего возникает острая необходимость гибкой перестройки педагогических стратегий. Адаптация скрипичной методики под актуальные запросы и изменяющиеся возможности ребёнка становится ключевым фактором сохранения контингента и успешного продолжения обучения в среднем звене ДШИ.

Теоретические основы преодоления кризисных периодов в музыкальном обучении и вопросы развития мотивации опираются на фундаментальные труды отечественных исследователей. Вопросы преодоления технологических зажимов и развития координации рук на начальном и среднем этапах обучения раскрыты в методических системах Ю. И. Янкелевича [6] и А. И. Ямпольского. Психологические аспекты адаптации учащихся к исполнительскому стрессу и трансформации слухового самоконтроля представлены в работах М. В. Карасёвой [3] и В. И. Петрушина [5]. Несмотря на богатство классического наследия, специфика интеграции современных цифровых технологий и кроссовер-культуры в традиционный скрипичный класс в период подросткового кризиса остаётся недостаточно систематизированной, что требует обобщения живой педагогической практики.

Цель работы — обосновать и продемонстрировать эффективность комплекса адаптивных методик и практических инструментов (репертуарного компромисса, ансамблевого музицирования и цифровых средств), направленных на реанимацию интереса учащихся 4–6 классов скрипки в период психофизиологического кризиса.

Анатомия подросткового кризиса в классе скрипки базируется на трёх деструктивных факторах: физиологическом дисбалансе (неравномерный рост скелета и мышц приводит к зажатости плечевого пояса и потере былой координации рук), остром критицизме (подросток начинает стесняться фальши и несовершенства собственного звука) и смене ведущей деятельности на интимно-личностное общение со сверстниками. Для преодоления этих факторов была разработана двухвекторная система, включающая инклюзивную адаптацию возможностей учащегося и внедрение эффективных практических инструментов.

Этап физиологической адаптации (анатомический инклюзив) включает обязательный пересмотр постановки инструмента. При обнаружении мышечного зажима в левом плече или трапеции ученика программа временно освобождается от виртуозных пьес. Педагог вводит ежедневный комплекс упражнений Г. Шрадика (тетрадь 1, упражнение № 1) в медленном темпе, исполняемый исключительно на свободном дыхании. При этом фокус внимания переносится с беглости пальцев на крупные движения правой руки (освобождение локтевого и плечевого суставов при штрихе деташе в нижней и средней трети смычка). Такой подход согласуется с принципами формирования культуры звука и снятия мышечных зажимов, описанными в работах М. А. Либермана и И. М. Берлянчика [4].

Практический инструмент «репертуарный договор» реализуется по следующей схеме. В начале полугодия педагог и учащийся заключают соглашение: 50 % программы составляет обязательный академический минимум (например, этюд Г. Кайзера или Х. Вольфарта, часть концерта А. Вивальди или Ж. Б. Акколаи), а вторые 50 % выбирает сам ученик из предложенного педагогом каталога академических переложений. Для сохранения технологических задач подбираются переложения саундтреков (Х. Циммер «Интерстеллар», К. Бадельт «Пираты Карибского моря»), музыки из аниме (Дж. Хисаиси) или поп-рок-композиций (группы Queen, Imagine Dragons). Например, на материале темы группы

Imagine Dragons «Believer» успешно отрабатывается жёсткий, акцентированный штрих мартле и острое пунктирное деташе в сильной доле, требующее плотного сцепления волоса смычка со струной, что вызывает у учащегося высокую эмоциональную вовлечённость вместо сопротивления. Такой репертуарный компромисс опирается на понимание работы над музыкальным произведением как процесса, в котором мотивация и осмысленность выбора играют решающую роль [2]. Кроме того, включение эмоционально значимого для подростка материала согласуется с подходами к развитию музыкального мышления и творческой активности начинающего исполнителя [1].

Инструмент социализации через ансамбль позволяет минимизировать сценический стресс. Вместо сольного выступления подростку предлагается участие в дуэте со сверстником или в ансамбле скрипачей под аккомпанемент цифрового синтезатора. Технологическая схема организации работы над ансамблевой пьесой включает:

- деление партии на разноуровневые голоса (первый голос — технологически развитый, включающий переходы в позиции; второй голос — кантиленный или ритмический, исполняемый в первой позиции для менее подготовленного ученика);
- совместные репетиции с обязательным этапом взаимоконтроля, где учащиеся поочерёдно анализируют чистоту интонации друг друга;
- внедрение ритмических упражнений (прохлопывание синкопированных структур совместно под метроном-барабан).

Такая организация ансамблевой работы способствует формированию слухового самоконтроля и снижению тревожности, что соотносится с психологическими рекомендациями по работе с исполнительским стрессом [5].

Внедрение цифровых технологий на уроках скрипки трансформирует рутинную домашнюю работу. Вместо стандартного механического метронома применяется мобильное приложение Drum Loops, генерирующее современные биты

(в стилях поп-рок, хип-хоп, лоу-фай). Игра гамм (например, трёхоктавной соль мажор) под такой ритмический рисунок развивает у подростка более острое ощущение сильных долей и стабилизирует темпоритм. Дополнительно на уроках используется метод видеофиксации исполнения сложных пассажей на смартфон с последующим совместным разбором видеозаписи, где ученик выступает не в роли критикуемого, а в роли эксперта-аналитика собственного исполнения. Такой подход усиливает субъектную позицию учащегося и способствует осознанному контролю качества звучания.

Адаптация скрипичной методики под временные психофизиологические изменения подростков и внедрение описанных инструментов позволили значительно повысить уровень мотивации учащихся средних классов ДШИ. Внедрение «репертуарного договора» и ансамблевых форм работы привело к снижению отсева учащихся в период кризиса (4–6 классы) на 85 %, стабилизировало показатели академической успеваемости за счёт снятия мышечных и психологических зажимов, а также трансформировало отношение к инструменту из вынужденной обязанности в средство успешной социальной презентации среди сверстников.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенный комплекс адаптивных практик, технологических схем и репертуарных компромиссов может быть непосредственно использован педагогами струнно-смычковых отделений, а также адаптирован для преподавателей классов духовых и народных инструментов ДШИ и ДМШ при работе с разноуровневыми учащимися подросткового возраста.

Библиографический список

1. Берлянчик, М. М. Основы воспитания начинающего скрипача: мышление, технология, творчество: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ / М. М. Берлянчик. — Москва : Советский композитор, 1991. — 208 с.

2. Гинзбург, Л. С. О работе над музыкальным произведением: методический очерк / Л. С. Гинзбург. — 4-е изд. — Москва : Музыка, 1981. — 143 с.

3. Карасёва, М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха / М. В. Карасёва. — Москва : Композитор, 2002. — 376 с.

4. Либерман, М. А. Культура звука скрипача: пути формирования / М. А. Либерман, И. М. Берлянчик. — Москва : Музыка, 1985. — 160 с.

5. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Академический проект, 2008. — 399 с.

6. Янкелевич, Ю. И. Педагогическое наследие: сборник статей и материалов / Ю. И. Янкелевич; составитель Е. И. Янкелевич. — 2-е изд., стер. — Москва: Музыка, 2009. — 384 с.

А. Г. Семёнов

преподаватель гитары
МБУ ДО «Коркинская ДШИ»

Комплекс упражнений на постановку и корректировку игрового аппарата гитариста

Формирование свободного игрового аппарата — базовое условие технической устойчивости гитариста. На практике даже внешне правильная постановка рук не гарантирует свободы при усложнении задач: учащийся теряет экономичность движений при игре гамм, пассажей и смене позиций, а избыточное напряжение становится главным препятствием беглости и ровности звукоизвлечения [1; 3; 4].

Актуальность комплекса — в систематизации приёмов, которые формируют навык своевременного расслабления и самоконтроля, а также обеспечивают воспроизводимость работы в условиях ограниченного времени урока. Методика ориентирована на устранение конкретных двигательных проблем и перенос навыков в музыкальный материал [2; 5; 6].

Степень разработанности темы отражает традиционный акцент на внешней постановке и развитии беглости через гаммы и этюды. Базовые рекомендации по положению рук и на-

чальным упражнениям представлены в трудах П. Агафошина и М. Каркасси [1; 4]; развитие координации и техники – в работах А. М. Иванова-Крамского и В. Домогацкого [2; 3]. Более прицельно вопросы мышечного контроля и звукоизвлечения раскрыты Л. Карповым и Дж. Тейлором: они дают практические маркеры (амплитуда замаха, момент расслабления, положение кисти), позволяющие диагностировать зажимы [5; 7]. Однако системного комплекса, последовательно решающего задачи постановки и корректировки аппарата на разных уровнях подготовки, в методической литературе нет. Предлагаемый подход восполняет этот пробел, объединяя диагностику, упражнения и методику их применения в единую технологию [6].

Цель работы — систематизировать комплекс упражнений для формирования свободы, координации и технической беглости. Она реализуется через задачи: формирование навыка своевременного расслабления (усилие — только в момент действия, снятие напряжения — сразу после него, в том числе во время смены позиции) [7]; обеспечение экономичности движений (контроль возврата пальцев в рабочее положение, рациональное прижатие струн) [5]; развитие равномерности звукоизвлечения через счёт и метроном, а также использование акцентирования как диагностического приёма [2]; создание воспроизводимой методики переноса навыков в музыкальный материал (каждое упражнение решает конкретную техническую проблему и возвращается при её повторном появлении) [4]. Ключевая идея: свобода аппарата — не следствие скорости, а её необходимое условие; темп растёт только при сохранении качества звука, точности и ритмической ровности [3, 7].

Все упражнения выполняются медленно, с контролем каждого движения. Сначала — счёт вслух, затем — метроном; темп увеличивают постепенно под контролем преподавателя. При появлении зажима темп снижают. Основной приём звукоизвлечения — tirando; на начальном этапе в левой руке допускается apoyando [5; 7].

Упражнение 1 (положение и движение пальцев правой руки): p — на 6-й струне, i — на 3-й, m — на 2-й, a — на 1-й;

естественный «мостик» в запястье, предплечье на обечайке. Под счёт «раз — два»: на «раз» палец извлекает звук tirando, на «два» возвращается в рабочее положение. Контролируют отсутствие лишнего замаха; маркер — возврат без избыточной амплитуды, результат — экономичность и отсутствие непроизвольных акцентов [1; 5].

Упражнение 2 (расслабление правой руки): та же расстановка; на «раз» — звук, на «два» — расслабление; аналогично для i, m, a, затем бас переносят на 5-ю и 4-ю струны. Маркер — отсутствие напряжения после звука; результат — снижение зажимов и готовность к повторному действию [7].

Упражнение 3 (прижатие и расслабление левой руки): большой палец напротив 2-го пальца; на 1-й струне последовательно прижимают 1–4-й лады 1–4-м пальцами, чередуя i и m, с расслаблением на чётных долях счёта. Последовательность переносят на 2–6-ю струны [3; 5]. Маркер — степень прижатия и своевременное расслабление; результат — свободное движение пальцев и рациональное давление на гриф.

Упражнение 4 (смена позиций): на 1-й струне играют 1–4-й лады в 1-й, 5-й и 9-й позициях, затем в обратном порядке; перед сменой позиции — максимальное расслабление, принцип «сначала взгляд — затем палец», большой палец свободно скользит по задней стороне грифа [2; 7]. Маркер — расслабление во время перемещения; результат — точная и свободная смена позиции.

Упражнение 5 (беглость трёхпальцевой системой, для технически одарённых): гамма a-m-i группами по четыре звука с последовательным переносом акцента и его снятием [2; 3]. Маркер — ровность при изменении акцентуации; результат — выравнивание работы пальцев и контроль беглости без потери свободы.

Методика применения дифференцируется по уровням. На начальном — акцент на постановке, tirando и расслаблении (упражнения 1–2, в упражнении 3 — допустим apoyando). На среднем — координация, экономичность и смена позиций (упражнение 4). На продвинутом — гаммы, пассажи и упражнение 5 с a-m-i; задача — сохранить свободу при высо-

кой скорости [3; 4; 7]. Счёт и метроном разделяют движение на фазы и обеспечивают постепенный рост темпа. Каждое упражнение — инструмент коррекции конкретной проблемы; навык переносят в музыкальный материал, а при возвращении проблемы — возвращаются к упражнению [2; 6].

Диагностика строится на наблюдении за признаками избыточного напряжения: чрезмерное давление пальцев и большим пальцем на гриф, скованность кисти, сохранение напряжения после звука, медленные или размашистые движения при смене позиции, непроизвольные акценты и ухудшение тембра [5; 7]. При анализе правой руки проверяют исходное положение, подъём кисти, возврат пальцев; при анализе левой — положение большого пальца, степень прижатия и своевременность расслабления; при смене позиции — освобождение пальцев, свободу кисти и скольжение большого пальца [1; 3; 7]. Координацию и беглость оценивают в медленном темпе со счётом или метрономом, комплексно: свобода, ровность, точность, экономичность, качество звука и ритм [2; 5].

Для фиксации динамики используют карту педагогического наблюдения по ключевым показателям (положение рук, свобода кисти, работа пальцев, расслабление, прижатие, смена позиции, координация, экономичность, ровность гамм, сохранение свободы при ускорении) [6].

Памятка для учащегося формирует алгоритмы самоконтроля: не спешить, контролировать каждое движение, извлекать звук без лишнего усилия, освобождать палец после действия, следить за кистью, расслаблять левую руку при смене позиции, сначала смотреть, затем ставить палец, использовать счёт и метроном, при появлении зажима — замедлиться [7].

Практическое применение комплекса в индивидуальной работе подтверждает его эффективность: учащиеся лучше контролируют состояние аппарата, снижается избыточное напряжение, уменьшается амплитуда лишних движений, формируется навык своевременного расслабления [3]. В левой руке отмечается рациональное давление на струны и удержание пальцев вблизи грифа; при смене позиций осваивается расслабление во время перемещения. Беглость становится

устойчивой при увеличении темпа только после работы над координацией и экономичностью; упражнение с акцентированием позволяет целенаправленно устранять непроизвольные акценты [2; 7]. Педагогическая фиксация ведётся в форме индивидуальных наблюдений и количественных темповых показателей по фактическим результатам учащегося [6]. Итоговый результат — не максимальная скорость, а способность учащегося самостоятельно распознавать зажим, корректировать движение и сохранять свободу игрового аппарата.

Библиографический список

1. Агафошин, П. Школа игры на шестиструнной гитаре / П. Агафошин. — Москва : Музыка, 1985.

2. Домогацкий, В. Семь ступеней мастерства / В. Домогацкий. — Москва : Классика 21, 2004.

3. Иванов-Крамской, А. М. Школа игры на шестиструнной гитаре / А. М. Иванов-Крамской. — 4-е изд. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002.

4. Каркасси, М. Школа игры на шестиструнной гитаре / М. Каркасси ; ред. В. М. Григоренко. — Москва : Кифара, 2005.

5. Карпов, Л. Ногтевой способ звукоизвлечения на гитаре : метод. пособие / Л. Карпов. — Санкт-Петербург, 2002.

6. Как научиться играть на гитаре / сост. В. Кузнецов. — Москва : Классика XXI, 2006.

7. Тейлор, Дж. Звукоизвлечение на классической гитаре / Дж. Тейлор // Наше музыкальное наследие: сайт. — URL: https://www.noty-bratstvo.org/sites/default/files/Тэйлор%2C%20Джон.%20Звукоизвлечение%20на%20классической%20гитаре.pdf (дата обращения: 10.10.2026).

Т. И. Фатеева

преподаватель
МБУДО «ДШИ № 2 им. Ш. С. Амирова», г. Миасс

Репертуарный план как стратегический фактор конкурсного успеха и инструмент выявления одарённых детей в ансамбле скрипачей

Проблема формирования репертуара в детско-юношеском ансамбле скрипачей является одной из самых сложных в музыкально-педагогической практике. Репертуар — это не просто перечень исполняемых произведений, а фундамент, на котором строится исполнительская культура, технический рост участников и в конечном счёте конкурсная жизнеспособность коллектива. В условиях работы образцового коллектива репертуарная политика приобретает черты гибкого стратегического инструмента. Она должна решать одновременно три глобальные задачи: обеспечивать стабильное методическое развитие каждого ребенка, обладать высокой конкурентоспособностью на всероссийских и международных конкурсах, а также служить естественным фильтром для выявления и раскрытия академически одарённых детей.

Цель — представить детализированную, проверенную многолетним опытом систему работы над репертуаром ансамбля скрипачей, раскрыть механизмы дифференциации музыкального материала и пошагово описать технологию подготовки коллектива к победам на профессиональных конкурсных площадках.

Для успешного выступления на профессиональных конкурсах репертуар ансамбля не должен быть случайным. Опыт показывает, что идеальная конкурсная программа должна состоять из трёх обязательных блоков (так называемая «конкурсная триада»), каждый из которых воздействует на определённые критерии оценки жюри.

- Виртуозно-технический блок (штриховой фундамент): произведения с активным темповым движением, тре-

бующие безупречной синхронности мелкой техники, единого распределения смычка и абсолютной чистоты интонации в быстрых пассажах (например, Е. Дербенко «Романтическая прелюдия», Ж. Обер «Тамбурин», А. Шнитке «Полька»). Этот блок демонстрирует технологический уровень школы, выучку коллектива и общую техническую дисциплину.

- Кантиленно-полифонический блок (акустический объём): произведения, направленные на раскрытие тембрального богатства ансамбля, владение широкой палитрой вибрации, ведение длинной смычковой линии (звуковедение) и выстраивание сложной многоголосной вертикали (произведения К. Караева «Павана», В. Гаврилина «Осенью», З. Фибиха «Поэма»). Проверяется умение коллектива «дышать» вместе и держать строй в плотной гармонической фактуре.
- Эксклюзивно-сценический блок (конкурсный бренд): произведения в авторских аранжировках, сделанных специально под конкретный состав ансамбля, часто с элементами кроссовера, джаза, танго или с привлечением регионального компонента (произведения уральских композиторов, таких как Борис Григорий Чагин). Этот блок создаёт уникальное лицо коллектива, запоминается жюри и демонстрирует артистизм и современное мышление руководителя.

Ансамблевое музицирование часто критикуют за то, что в нём «прячутся» слабые ученики, а сильные теряют стимул к росту. В нашей практике репертуар, напротив, стал главным ситом для поиска и взращивания лидеров. Достигается это за счёт методики многоуровневой гибкой аранжировки, когда каждое произведение расписывается руководителем индивидуально под текущий состав коллектива, причём партии разделяются не просто по стандартным голосам (I, II, III скрипки), а по уровням сложности внутри одного голоса [2]:

- Уровень А (лидерский/сольный): включает в себя пассажи в высоких позициях, сложные двойные ноты, ответственные сольные эпизоды, требующие яркой

индивидуальной подачи и безукоризненного интонирования. Сюда назначаются дети с ярко выраженной музыкальной одарённостью (сольная партия в средней части в произведении А. Шнитке «Полька» к спектаклю «Ревизская сказка»).

- Уровень Б (стабильный/базовый): технически плотная партия в пределах I–V позиций, требующая хорошего чувства ритма и уверенного штриха. Это основа ансамблевого звучания, выполняющая роль гармонического и ритмического каркаса (все партии в произведении Е. Дербенко «Романтическая прелюдия» требуют хорошей технической подготовки всех участников ансамбля).
- Уровень В (обеспечивающий/начальный): партия для младших или менее технически продвинутых участников коллектива. Ограничена первыми тремя позициями, простыми длительностями, но функционально важна (педальные звуки, дублирование баса). Это позволяет вводить детей в концертный состав без риска для общего качества звучания, мотивируя их тянуться за лидерами (третья партия в произведении Ж. Металлиди «Элегия» для начинающих участников ансамбля).

Процесс работы над каждым произведением жёстко регламентирован и разделён на четыре последовательных фазы.

Этап 1: дотекстовая унификация и методический анализ (работа руководителя).

До того как ноты попадут на пульты учеников, руководитель обязан проделать колоссальную подготовительную работу. Недопустимо раздавать ноты с произвольными штрихами и аппликатурой. Руководитель лично проигрывает каждую партию и карандашом выставляет следующие элементы [3].

1. Направление движения смычка (вниз П, вверх V) на каждой доле каждого такта для достижения визуального и слухового единства.
2. Точные места смены позиций и аппликатурные ориентиры (особенно в унисонах, где разная аппликатура даёт критическую разницу в тембре).

3. Точки распределения смычка (целый смычок, верхняя треть, у колодочки, в середине).

Этап 2: сепаратный разбор и формирование технологических ячеек (подгрупповой этап).

Разбор нотного текста происходит строго раздельно по партиям (отдельно первые, отдельно вторые скрипки) на индивидуальных занятиях. Основная задача этого этапа — выучить текст вне общей вертикали. Внимание уделяется выравниванию внутригруппового унисона. Дети учатся интонировать не под фортепиано, а под тембр скрипки своего соседа. На этом же этапе устраняются индивидуальные текстовые ошибки, чтобы на общую репетицию дети приходили с полностью готовым материалом [3].

Этап 3: полифоническая сборка и балансировка вертикали (сводный этап).

Первые сводные репетиции проводятся в медленном, строго контролируемом темпе. Главный акцент смещается с горизонтального мышления (собственной партии) на вертикальное (слушание всей партитуры). Используется метод «репетиции по цепочке»: один такт играет первая группа, следующий — вторая, проверяя бесшовность передачи музыкальной мысли. На этом этапе руководитель выстраивает динамический баланс — аккомпанирующие группы умышленно убирают звучность до уровня *p* или *pp*, давая возможность солирующей партии звучать свободно и без форсирования звука [4].

Этап 4: темповое ускорение и синхронизация «визуального ауфтакта».

При переходе в концертный темп ансамбль неизбежно сталкивается с проблемой расхождения. Для борьбы с этим внедряется система координации через концертмейстера или лидера первой группы. Дети учатся брать исполнительский вздох (ауфтакт) не по руке дирижёра (которого в ансамбле нет), а по синхронному кивку головы и движению грифа скрипки лидера. Проводятся специальные упражнения: ансамбль начинает играть произведение без звука (только штрих в воздухе), синхронизируя движение смычков визу-

ально, а затем по команде руководителя включает реальный звук [1].

Эффективность методики по работе с репертуарным планом подтверждается практикой ансамбля скрипачей «Созвучие», который был создан в 2007 году, а в 2023 году коллектив получил звание «Образцовый детский коллектив Челябинской области».

За это время ансамбль скрипачей «Созвучие» стал известен и узнаваем в городе Миассе и за его пределами. Работа над репертуаром ансамбля скрипачей строится в соответствии с федеральными государственными требованиями: репертуар подбирают так, чтобы поэтапно формировать требуемые навыки, обеспечивать рост технической и художественной сложности и соответствовать критериям аттестации на каждом этапе обучения. Специально для образцового коллектива Челябинской области ансамбля скрипачей «Созвучие» руководителем ансамбля были разработаны репертуарные сборники.

1. Сборник переложений для ансамбля «Сыграем вместе», 1 часть — включает в себя 8 произведений для младшего и старшего состава ансамбля.
2. Сборник переложений для ансамбля «Сыграем вместе», 2 часть, посвящённый 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, — включает в себя 10 произведений, объединённых общей военной тематикой.
3. В работе сборник переложений для ансамбля «Музыкальная фантазия» — включает в себя 7 популярных произведений композиторов Д. Шостаковича, Е. Дербенко, А. Бабаджанян и других.

Неоднократно ансамбль скрипачей становился стипендиатом премии «Миасские звёздочки» и лауреатом Городского фестиваля детского творчества «Звёздная страна».

Ансамбль скрипачей «Созвучие» систематически побеждает на конкурсах высокого уровня в течение 5 лет, таких как Всероссийский конкурс юных скрипачей (г. Челябинск), Международный конкурс «Волшебство звука», Областной конкурс им. А. Михайлова и других.

Участники коллектива являются лауреатами сольных профессиональных конкурсов, стипендиатами Министерства культуры Челябинской области и фонда «Новые имена». Многие из них имеют перспективу дальнейшего профессионального образования в средних и высших учебных заведениях культуры и искусства.

Предложенная система работы над репертуаром представляет собой замкнутый, циклический технологический процесс. Победы на конкурсах — это результат жёсткой исполнительской дисциплины, чётко структурированной аранжировки и глубокого понимания психологии детского коллектива. Правильно подобранный и детально проработанный репертуар позволяет каждому ребёнку, независимо от его стартовых данных, чувствовать себя успешным, а одарённые дети получают мощный импульс для развития лидерских качеств. Перенос данной методики в практику любого ансамбля скрипачей гарантирует качественный скачок в звучании коллектива и открытие новых горизонтов на конкурсах и фестивалях высокого уровня.

Библиографический список

1. Баранчикова, Е. А. Роль концертмейстера в коллективном ансамблевом музицировании. Работа с ансамблем скрипачей / Е. А. Баранчикова // Академия развития творчества «АРТ-талант» : [сайт]. — URL: https://www.art-talant.org/publikacii/87130-roly-koncertmeystera-v-kollektivnom-ansamblevom-muzicirovanii-rabota-s-ansamblem-skripachey (дата обращения: 10.10.2026).

2. Винникова, В. М. Ансамблевое музицирование. Ансамбль скрипачей: методический доклад / В. М. Винникова // Академия развития творчества «АРТ-талант» : [сайт]. — URL: https://www.art-talant.org/publikacii/21836-metodicheskiy-doklad-ansamblevoe-muzicirovanie-ansambly-skripachey(дата обращения: 12.10.2026).

3. Мороз, А. Л. Работа с ансамблем скрипачей : методическая разработка / А. Л. Мороз // Мультиурок : [сайт]. — URL: https://multiurok.ru/files/rabota-s-ansamblem-skripachei-

metodicheskaia-razra.html?ysclid=mv7mshsg19734242707 (дата обращения: 10.10.2026).

4. Платонова, Т. Е. Работа с ансамблем скрипачей : методическое пособие / Т. Е. Платонова // Копилка уроков : [сайт]. — URL: https://kopilkaurokov.ru/muzika/prochee/mietodichieskoie-posobiie-na-tiemu-rabota-s-ansambliem-skripachiei?ysclid=mv7muzky1p349713883 (дата обращения: 12.10.2026).

ТЕОРЕТИКО-ХОРОВЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

О. А. Балицкая

заместитель директора, преподаватель хорового пения,
МБУДО «ДШИ № 3», г. Челябинск

Постановка певческого голоса у детей среднего школьного возраста в вокально-хоровом коллективе

Академическое хоровое пение — одна из основ музыкального воспитания. Оно формирует вокально-технические навыки, художественный вкус, чувство ансамбля и дисциплину. В системе дополнительного образования хор доступен большинству детей, но требует высокой культуры звука, точного интонирования и ансамблевой слаженности. Особого внимания заслуживает работа с детьми 11–15 лет. Этот период совпадает с обучением в 5–9 классах и является переломным: интенсивное физическое и половое созревание непосредственно влияет на голосовой аппарат. Именно в этом возрасте происходит мутация — от почти незаметной до болезненно резкой. От грамотной работы педагога зависит сохранность голоса и его дальнейшее развитие [7, с. 12–15].

Цель работы — представить практические методы развития певческого голоса у детей среднего школьного возраста в вокально-хоровом коллективе.

В своей работе мы опираемся на труды Л. Б. Дмитриева, подробно исследовавшего работу голосового аппарата и механизмы звукообразования [4, с. 30–35]; В. П. Морозова, по-новому подошедшего к роли резонаторов в формировании певческого звука [5, с. 200–210]; Н. Д. Орловой, обосновавшей необходимость щадящего режима в работе с детьми среднего школьного возраста [7, с. 8–12]; Т. Н. Овчинниковой, конкретизировавшей подходы к постановке детского голоса

в хоровом коллективе [6, с. 17–23]; Н. И. Поляковой, исследовавшей возрастную динамику развития голоса и подбор репертуара [8, с. 20–25]; Ж. В. Горькой, раскрывшей важность учёта возрастных особенностей при подборе методов обучения [3, с. 12–15].

Тем не менее, несмотря на обширную теоретическую базу, в современной методической литературе наблюдается дефицит практических рекомендаций, специально адаптированных для работы с детьми 11–15 лет в вокально-хоровом коллективе.

Работа с голосом детей среднего школьного возраста требует повышенного внимания от педагога, а также помимо вокально-технических знаний, глубокого понимания физиологических и психологических особенностей детей данного возраста. Педагогу необходимо быть чутким и гибким. Именно на основе всего этого комплекса знаний и умений формулируются ключевые принципы работы с детьми подросткового возраста. В своей работе мы используем синтез принципов разного авторства:

1. Принцип концентрического развития голоса (М. И. Глинка) — начинать распевание следует со средних звуков, которые звучат свободно и не требуют больших усилий. Переход на высокий регистр или низкий допускается в случае устойчивого звучания в среднем. Данный принцип является одним из определяющих в период мутации, так как работа ведётся в удобной тесситуре без расширения диапазона [2, с. 5–8].

2. Принцип щадящего режима и голосовой гигиены (Л. Б. Дмитриев, В. П. Морозов, Г. П. Стулова) — он заключается в недопустимости форсирования звука и пения с напряжением [4, с. 95–98].

3. Принцип опоры на естественное резонирование и высокую позицию (М. И. Глинка) — необходимо стараться сохранять лёгкость звука, не «утяжелять» его и опираться на головной резонатор. Задача педагога заключается в нахождении совместно с подростком нового, формирующегося тембра, при этом сохраняя академическую округлённость и «прикрытие» гласных [2, с. 12–14].

4. Принцип игровой и творческой формы обучения (Н. А. Ветлугина, О. В. Кацер, Т. А. Жданова и др.) — внесение в процесс обучения элементов игры, образного мышления и импровизации, несмотря на подростковый возраст.

5. Принцип полисенсорности (*Л.* С. Выготский) — использование различных жестов, движений, пластики помогает обучающимся снять телесные зажимы и улучшить координацию между дыханием и звукообразованием [1, с. 110–112].

Перечисленные принципы не являются набором разрозненных рекомендаций — в совокупности они задают целостную логику вокальной работы с детьми среднего школьного возраста. Они определяют не только содержание упражнений, но и порядок, интенсивность, эмоциональный тон занятия. Именно поэтому переход к практической части требует не механического следования схеме, а гибкого воплощения этих установок в конкретных этапах урока. Нами была разработана структура урока, в котором каждый этап последовательно реализует обозначенные принципы — от настройки и голосовой гигиены до концентрической распевки и работы над формирующимся тембром:

1. Организационный момент и настрой (3–5 минут). Подростки чувствительны к внешней оценке, особенно в период нестабильности голоса [5, с. 100–102]. Занятие начинается с приветствия и краткого мониторинга психофизиологического состояния. Это позволяет выявить признаки утомления и при необходимости перевести учащегося на щадящий режим (облегчённые задания или только дыхательные и артикуляционные упражнения) [7, с. 35–37]. Для девочек в период менструального цикла исключается активное голосоведение с сохранением работы над дыханием и артикуляцией [7, с. 32–34].

2. Дыхательная гимнастика (5–7 минут). Комплекс из 4–5 упражнений: «Воздушный шар» (статическое, медленный вдох — задержка — плавный выдох на «с-с-с»); «Насос» (резкий вдох, выдох на «ха!», снимает зажимы плечевого пояса); «Свеча» (экономный выдох на «ф-ф-ф» или на счёт); «Дыхание с движением» (шаг на месте: вдох на 2 шага, выдох на 4,

затем на 4 и 8). В мутационный период вдох не должен быть чрезмерно глубоким.

3. Артикуляционная гимнастика (3–5 минут). Упражнения для губ («Хоботок — улыбка», «Рыбка»), языка («Иголочка — лопаточка», «Часики», «Укол булавкой»), челюсти (опускание с «а-а-а», затем «у-у-у»). Скороговорки с утрированной активностью и соревновательным элементом. После проговаривания текст произведения произносится с той же активностью. Важно сохранять контроль над чёткостью.

4. Вокальные упражнения (распевка). Строятся по концентрическому методу.

Для домутационного периода (11–12 лет): диапазон до[1] — ре[2]. Распевка строится поступенно, в пределах кварты-квинты. Упражнения: гамма вверх-вниз, терции, арпеджио. Главная задача — сохранить лёгкость головного резонирования, не допускать форсировки, добиваться округлого, «прикрытого» звука на гласных.

Для активной мутации (13–14 лет): диапазон сильно сужается, иногда до терции. Мы работаем только в удобной зоне. Если голос «сипит», «срывается», необходимо перевести группу на унисонные упражнения в удобной тесситуре. Нами используются упражнения на сонорные согласные: «м-м-м-а-а», «н-н-н-о-о», «*л-л-л*-и-и». Это помогает сохранить головное резонирование и не форсировать звук. Очень важно на данном этапе не заставлять подростков петь в случае, если они не могут. Необходимо остановиться на дыхательных упражнениях и работе над текстом.

Для послемутационного периода (15 лет и старше): распевка может включать уже более сложные упражнения, но по-прежнему необходимо следовать принципу постепенности. Начинаем с примарного тона, затем на полтона вверх, затем вниз. Главное — сохранять ощущение свободы, опоры и высокой позиции, характерной для академического звука. В качестве вокально-тренировочного материала на этапе распевки применяются следующие упражнения, каждое из которых решает определённые педагогические задачи.

«Эхо» — педагог воспроизводит короткую мелодическую фразу, учащиеся повторяют её, стремясь к точному копированию интонации, динамики и тембровой окраски. Данное упражнение направлено на развитие слухового восприятия, формирование навыка точного интонационного и тембрового воспроизведения, воспитание ансамблевого слуха.

«Жужжание» — исполнение звука «м-м-м» при сомкнутых губах с последующим переходом на гласные «а», «о», «у» в единой резонаторной позиции. Служит для активизации головного резонатора и формирования устойчивого навыка высокой вокальной позиции.

«Гласные» — последовательное пропевание ряда «и-э-а-о-у» на одном звуке требует сохранения единого тембра и округления каждой гласной в соответствии с академической манерой. Направлено на достижение тембровой ровности и единой вокальной позиции при произнесении различных гласных.

«Стаккато» (короткие отрывистые звуки на «а») используется дозированно для активизации диафрагмальной работы. В мутационный период его применение ограничивается во избежание голосового переутомления.

5. Работа над произведениями (основная часть).

Первый этап: работа над текстом и дикцией. Для академического хора дикция — это не только чёткость, но и осмысленность. Мы беседуем о содержании, характере произведения, о поэтическом тексте. Затем мы переходим к дикционной работе с использованием следующих упражнений:

«Утрированное чтение». Необходимо читать текст шепотом, но очень активно, чтобы было слышно каждую согласную. Особое внимание необходимо уделить работе над окончаниями слов и сочетаниями согласных. Затем необходимо читать в голос, сохраняя при этом активность произношения и добавляя интонационную выразительность.

«Звучащие жесты». Нужно произносить текст, сопровождая ударный слог хлопком. Это помогает «раздробить» фразу, избежать «проглатывания» слогов, почувствовать ритмическую пульсацию. Однако после этого необходимо

убрать жесты и петь без них, перенося ощущение ритма в дыхание.

«Ритмическая партитура». Это усложнённый вариант «звучащих жестов». Текст распределяется между группами с разными движениями (хлопки, притопы, щелчки). Это развивает ансамблевую координацию и внимание.

6. Заключительная часть (3–5 минут). Обратная связь, поддержка, признание успехов. Домашнее задание: запоминание текста, дыхательные упражнения, прослушивание записей профессиональных исполнителей.

Таким образом, представленная система методов, основанная на знании физиологии подросткового голоса, позволяет бережно сопровождать голос в период мутации, сохраняя основы академической манеры: ровность звучания, высокую позицию, кантилену и ансамблевую слитность.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2003. — 512 с.

2. Глинка, М. И. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио (для среднего голоса) / М. И. Глинка. — Москва ; Ленинград : Музгиз, 1951. — 64 с.

3. Горькая, Ж. В. Психология ценностей : учебное пособие / Ж. В. Горькая. — Самара : Самарский университет, 2014. — 92 с.

4. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики : учебное пособие для музыкальных вузов / Л. Б. Дмитриев. — Москва : Музыка, 1968. — 675 с.

5. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. — Москва : ИП РАН, 2002. — 496 с.

6. Овчинникова, Т. Н. К вопросу о воспитании детского певческого голоса в процессе работы с хором / Т. Н. Овчинникова // Музыкальное воспитание в школе. — Москва : Музыка, 1975. — Вып. 10. — С. 17–23.

7. Орлова, Н. Д. Развитие голоса девочек (о возрастных изменениях) / Н. Д. Орлова. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 102 с.

8. Полякова, Н. И. Детский голос: особенности развития, выбор репертуара : учебное пособие / Н. И. Полякова. — 5-е изд. — Санкт-Петербург : Лань, 2023. — 224 с.

А. Э. Бейсенгулова

преподаватель музыки ДШИ
Челябинского государственного института культуры

Система освоения метроритма на подготовительном отделении ДШИ

Работа над метроритмом с учащимися подготовительного отделения ДШИ в условиях предпрофессионального обучения сталкивается с типичной трудностью: дети уверенно воспроизводят выученные партии, но теряются в ситуациях совместного решения — удержать общий темп без опоры на педагога, подстроиться к партнёру, распределить роли.

Цель работы — представить воспроизводимую методическую систему освоения метроритма на подготовительном отделении ДШИ, позволяющую формировать у детей 5,5–6,5 лет навык музыкальной коммуникации (взаимодействие в ансамбле, умение слышать партнёра, давать и принимать простейшую обратную связь) с первых занятий. Система реализуется через ролевую модель в малых формах, включает измеримые критерии освоения и дифференцированные траектории, что отвечает требованиям предпрофессиональной программы к преемственности и объективности оценки результатов.

Актуальность темы обусловлена тем, что именно на раннем этапе должны закладываться умения удерживать темп, ориентироваться в метрической структуре и согласовывать действия в ансамбле — это относится к метапредметным результатам программы. На практике заметно, что дети сбиваются на восьмых, путают длительности и особенно теряются,

когда педагог перестаёт вести счёт. При этом требования предпрофессиональной подготовки предполагают не только точность исполнения, но и самостоятельность, способность действовать в общем времени.

В отечественной педагогике надёжным путём считается опора на двигательно-слуховой опыт и постепенный переход от подражания к самостоятельному исполнению [1]. Система К. Орфа даёт продуктивную основу: ритм формируется через движение, речь и элементарное музицирование, ребёнок становится активным участником музыкальной деятельности [3]. Б. М. Теплов подчёркивал связь ритма с эмоциональной сферой и двигательной реакцией, определяя чувство ритма как способность активно переживать музыку и точно воспроизводить её временную организацию [4]. Современные пособия для ДШИ содержат рекомендации по формированию навыков чтения ритма и ансамблевой игры на ранних этапах [2], однако ощущается дефицит материалов, адаптированных именно для подготовительного отделения с учётом требований к точности, измеримости и преемственности.

Система строится на последовательном освоении ролей в малых ансамблевых формах: «ведущий пульсации», «исполнитель ритма», «слушающий и корректирующий». На первом занятии вводится простое правило: «Один держит пульс (шагает), другой хлопает ритм, третий слушает и кивает, если всё ровно». Роли меняются после каждого упражнения, и каждый ребёнок в течение занятия успевает побыть в роли «ведущего пульса» не менее трёх раз. Такой формат решает сразу несколько задач: все дети получают опыт удержания пульса — самого сложного навыка, учатся слышать не себя, а общий результат, осваивают простейшие формы обратной связи. Например, педагог распределяет роли: «Саша шагает ровно, Маша хлопает ритм по карточке, Петя кивает, если шаги и хлопки совпадают. Потом поменяемся». Ребёнок в роли «слушателя» учится замечать отклонения, не отвлекаясь на собственное исполнение. Так индивидуальная точность формируется эффективнее — в опоре на общее время и обратную связь.

Структура урока остаётся предсказуемой для детей и измеримой для педагога. Вводная часть (3–4 минуты) — это «договор о правилах»: «пульс не останавливается», «если сбился — вернись к пульсу», «слушай партнёра». Для наглядности используется лента на полу: лента служит визуальным ориентиром пульса; если сбились — возвращаемся к ленте и шагаем дальше. Основная часть (12–15 минут) состоит из коротких «музыкальных поручений» по 8 тактов: «Ты ведёшь пульс, ты хлопаешь ритм по карточке, ты следишь и киваешь, если ровно. Выполняем 8 тактов. Меняемся». Задания усложняются последовательно: от простых ритмов («та-ти-ти») к более сложным, от хлопков к игре на ложках и бубнах. При этом сразу фиксируются типичные трудности: дети торопятся на восьмых или «проглатывают» долю — в таких случаях педагог возвращает к ленте и просит снова пройти 8 тактов только шагом. Заключительная часть (3–4 минуты) — рефлексия: дети по очереди говорят одно-два слова о звучании ансамбля: «ровно», «чуть торопимся», «стало лучше». Такой формат помогает учиться слышать общий результат и снижает тревожность при оценке.

Освоение нотной графики встраивается в ту же ролевую логику, а не даётся отдельным блоком. Дети учатся соотносить графическое изображение длительностей с движением и слоговым обозначением: четвертная — один хлопок и «та», две восьмые — два хлопка и «ти-ти». Для закрепления используются короткие ритмические цепочки, исполняемые в ролях: один читает ритм по карточке и проговаривает слогами, второй хлопает, третий слушает и подтверждает кивком. Важным элементом являются графические карточки с ритмическими рисунками и цветовыми маркерами: четвертная нота — жёлтый цвет, восьмые — зелёный. Это помогает быстрее различать длительности и снижает количество ошибок при чтении ритма.

Ансамблевое музицирование становится постоянной формой работы, а не финальным этапом. На подготовительном отделении оно начинается с простейших форм: совместное исполнение ритмических рисунков на шумовых инстру-

ментах, синхронное проговаривание ритмических слогов, совместные двигательные упражнения. Например, группа делится на две линии: первая ведёт пульс шагами, вторая хлопает ритмический рисунок; затем линии меняются ролями. Такая смена ролей помогает детям научиться слышать партнёра, подстраиваться и действовать слаженно. Игра на ложках закрепляет соотношение длительностей и умение действовать в едином темпе.

Эффективность работы определяется измеримыми критериями, которые можно фиксировать на каждом уроке. К ним относятся: способность удерживать равномерную пульсацию в течение 16 тактов в роли «ведущего» без поддержки педагога; точное воспроизведение ритмических цепочек из 4–8 долей без ошибок; умение соотнести графический образ длительности с её практическим исполнением; синхронность в ансамблевом исполнении (допустимое отклонение — не более одной восьмой доли); способность дать простую обратную связь («ровно» / «чуть торопимся») после прослушивания короткого фрагмента. Например, на контрольном занятии один ребёнок исполняет ритм по карточке, другой в роли «слушателя» произносит одно слово: «ровно» или «торопимся». Такой формат делает оценку объективной и понятной для ребёнка.

Дифференцированный подход учитывает реальные трудности детей. Кто-то быстро схватывает ритмические структуры и уверенно действует в ансамбле, другим требуется больше времени и повторений. Для детей, испытывающих сложности с удержанием темпа, роль «исполнителя ритма» временно исключается: ребёнок сначала 2–3 урока работает только как «ведущий пульса» (шагает по полу / по ленте), и только после устойчивого выполнения этой задачи добавляются хлопки или игра на инструменте. Такой подход закрепляет самый сложный навык в изолированной, но не одиночной форме (рядом всегда есть партнёр-слушатель), а затем сложность постепенно наращивается. Более сильным ученикам даются усложнённые ритмические цепочки и простейшие формы полифонии. При этом все дети осваивают

одни и те же базовые навыки, но темп и глубина проработки различаются, что позволяет избежать перегрузки слабых учеников и не снижать планку для сильных.

Преемственность с последующими этапами обеспечивается тем, что уже на подготовительном отделении формируются навыки, напрямую востребованные в дальнейшем: слуховой контроль, умение действовать в общем времени, простейшие формы ансамблевого взаимодействия, способность давать и принимать обратную связь. Ребёнок, который с первых занятий учился «вести пульс», «исполнять ритм» и «слушать и корректировать», позже легче осваивает чтение с листа, быстрее адаптируется к ансамблевой игре и увереннее чувствует себя в ситуациях творческого решения.

Таким образом, системная работа над метроритмом как освоение ролей в ансамбле и формирование музыкальной коммуникации формирует устойчивые представления о временной организации музыки и развивает навыки, необходимые для дальнейшего освоения программы. Сочетание двигательных, речевых, зрительных и ансамблевых средств позволяет ребёнку не только освоить базовые ритмические структуры, но и научиться применять их в практической музыкальной деятельности.

Библиографический список

1. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / О. А. Апраксина. — Москва : Просвещение, 1983. — 224 с.

2. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1984. — 206 с.

3. Орф, К. Schulwerk. Музыка для детей : в 4 т. / К. Орф ; перевод с немецкого. — Санкт-Петербург : Композитор, 2008.

4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Педагогика, 1985. — 398 с.

О. Н. Белицкая

преподаватель изобразительного искусства
МКУ ДО «ДШИ», г. Пласт

Развитие творческих способностей учащихся ДШИ, ДМШ, ДХШИ в процессе обучения и воспитания (на примере реализации дополнительной предпрофессиональной программы «Живопись»)

Актуальность темы обусловлена тем, что детская школа искусств сегодня работает одновременно в двух режимах: она остаётся школой для широкого круга детей и при этом реализует дополнительную предпрофессиональную программу, в которой ребёнок осваивает основы будущей профессии. Программа «Живопись» задаёт жёсткие рамки: нормативный срок обучения, объём аудиторной и самостоятельной работы, перечень учебных предметов — рисунок, живопись, композиция станковая, история изобразительного искусства, пленэр — и требования к результатам их освоения [2; 4]. Внутри этих рамок у педагога остаётся главный ресурс развития — способ работы с ребёнком, умение превратить обязательное задание в личный творческий поиск. Именно поэтому вопрос о развитии творческих способностей в условиях предпрофессиональной подготовки приобретает не отвлечённо-теоретическую, а практическую значимость [1; 7].

Степень разработанности проблемы. Психологические основы творческих способностей заложены в работах Л. С. Выготского, который показал, что воображение развивается в деятельности и опирается на накопленный ребёнком опыт [1], и С. Л. Рубинштейна, связавшего становление личности с активной деятельностью [5]. Природу специальных, в том числе художественных, способностей раскрыл Б. М. Теплов, доказавший, что способности формируются в процессе

освоения деятельности, а не сводятся к врождённым задаткам [6]. Педагогические условия индивидуализации обучения исследовала И. С. Якиманская [7], роль деятельности в развитии личности рассматривал А. Н. Леонтьев [3]. Методические и нормативные аспекты организации образовательного процесса в детских школах искусств отражены в соответствующих материалах [2; 4]. Вместе с тем вопрос о том, как именно развивать творческую самостоятельность учащихся в условиях предпрофессиональной программы с её фиксированными требованиями и критериями оценки, разработан недостаточно: чаще описываются либо общие условия творчества, либо нормативные требования к результатам обучения.

Это противоречие и определяет проблему статьи: программа требует предсказуемого, проверяемого результата, а творчество по своей природе непредсказуемо. Задача педагога — не выбирать между этими полюсами, а выстраивать между ними связь. Ребёнок осваивает технику не ради техники, а чтобы было чем выразить собственный замысел: пока техника остаётся самоцелью, учащийся воспроизводит образцы, но как только она становится инструментом, появляется творчество.

Развитие творческих способностей в этих условиях опирается на возрастные особенности учащихся 10–13 лет, поскольку программа «Живопись» с нормативным сроком обучения пять лет рассчитана на детей, поступивших в первый класс в возрасте от десяти до двенадцати лет [2]. Мышление подростка переходит от наглядно-образного к более осознанному, аналитическому: ребёнок уже способен не только чувствовать, но и объяснять, почему выбрал то или иное решение. Растёт потребность в самостоятельности и признании собственной значимости, поэтому прямое навязывание образца вызывает сопротивление, а возможность выбора повышает интерес. Одновременно усиливается критичность к себе: учащийся начинает стесняться «неправильных» работ. В этот период особенно важно поддерживать право на эксперимент и показывать, что поиск и проба — часть профессионального роста. У детей этого возраста складываются устойчивые интересы и

формируется отношение к искусству как к возможной будущей профессии, что делает предпрофессиональное обучение личностно значимым.

Формы работы, позволяющие осваивать программный материал через собственный замысел учащегося, не отступая от требований программы, могут быть различными. Так, при выполнении композиции по музыкальному или литературному фрагменту учащимся предлагается не готовая тема, а эмоциональный материал: короткий музыкальный отрывок или строка поэтического текста. Задача — передать его средствами цвета и композиции, самостоятельно выбрав формат, колорит и ритм пятен. Так предмет «Композиция станковая» перестаёт быть набором схем и становится пространством авторского решения: учащийся осознанно выбирает контраст или нюанс, ищет тональное решение, соотносит замысел и средства. Требования программы при этом не нарушаются — отрабатываются те же навыки, но на собственном содержании. В работе над серией, объединённой одной темой, учащийся вместо разового задания выполняет три-четыре работы, связанные общей идеей (например, «один предмет в разном состоянии», «интерьер в разное время суток»). Это учит держать замысел, сравнивать варианты и отбирать лучшее, то есть действовать как автор. Для педагога серия удобна тем, что по ней легко проследить индивидуальную динамику: от листа к листу растёт смелость в цвете, усложняется композиция, появляется вариативность в трактовке формы. Стимулом к творческому поиску становится и работа с ограничением. Учащемуся предлагается выполнить задание в заданных условиях: ограниченный набор красок (например, три цвета плюс белила), фиксированный формат, ограниченное время. Ограничение снимает страх «не получится» и переключает внимание с поиска идеального решения на поиск возможного. В этих условиях учащийся быстрее принимает решения, активнее экспериментирует и чаще находит неожиданные композиционные ходы. Такой приём согласуется с положением Б. М. Теплова о том, что способности раскрываются в деятельности [6].

Элемент выбора присутствует и в пленэрных заданиях. На пленэре, который входит в программу как отдельная предметная область [4], учащимся можно предлагать не один, а несколько мотивов на выбор или просить найти в знакомом пейзаже необычный ракурс. Самостоятельный выбор мотива и точки зрения превращает учебную зарисовку в личное наблюдение и развивает умение видеть, а не только смотреть. Похожую роль играет творческий дневник и работа с набросками. Учащимся предлагается вести небольшой альбом, где они по собственному выбору фиксируют наблюдения, зарисовки, цветовые заметки и идеи для будущих композиций. Дневник не оценивается по школьным критериям, но приучает к систематической работе, накоплению изобразительного материала и самостоятельному поиску темы. Особое место занимает проектная и выставочная деятельность. Подготовка итоговой работы, участие в выставке или конкурсе даёт ребёнку опыт предъявления результата зрителю. Важно, чтобы целью становилось не место в рейтинге, а сам факт завершённой самостоятельной работы: преодоление неуверенности, умение представить и защитить свой замысел [7]. В рамках предпрофессиональной программы это особенно ценно, поскольку ребёнок учится видеть свою работу не только как упражнение, но и как продукт, имеющий самостоятельную ценность.

Чтобы понять, развивается ли творческая самостоятельность, нужны наблюдаемые показатели. К доступным для оценки на занятиях показателям относятся следующие: учащийся сам предлагает тему или материал; задаёт уточняющие вопросы о замысле, а не только о технике выполнения; переносит освоенный приём на новую задачу без подсказки; предлагает несколько вариантов решения и умеет объяснить, почему выбрал один из них; способен переделать работу, приняв замечание как материал для улучшения, а не как оценку личности. Если в начале обучения учащийся ждёт образца, то к завершению программы он приходит с собственным портфолио, в котором виден авторский почерк.

Работа над творческим замыслом имеет и воспитательное значение. Программа по живописи формирует не только навык, но и характер: терпение при длительной работе над этюдом, ответственность за качество, умение принимать критику и доводить начатое до конца. Коллективные задания — совместное оформление выставки, работа над общим панно — развивают умение договариваться, распределять обязанности и отвечать за общий результат. Знакомство с культурным наследием связывает личный творческий поиск ребёнка с историей и традициями, воспитывает уважение к труду предшественников и к культуре разных народов.

В условиях предпрофессиональной программы роль педагога меняется: из носителя готовых образцов он превращается в организатора творческого поиска. Меньше показывать и больше направлять вопросами — этот принцип не отменяет требований программы, но помогает учащемуся пройти их осознанно. Уместные на занятии вопросы звучат так: «Что ты хочешь сказать этой работой?», «Каким ещё материалом это можно передать?», «Что изменится, если взять другой формат?». Такие вопросы формируют привычку к самостоятельному выбору и ответственности за него. Не менее важно и профессиональное развитие самого педагога: освоение новых материалов и техник, участие в семинарах, мастер-классах и конференциях, обмен опытом [7].

Таким образом, развитие творческих способностей учащихся остаётся одной из важнейших задач современной детской школы искусств и в условиях предпрофессиональной подготовки приобретает особый смысл. Программа «Живопись» — не препятствие для творчества, а его профессиональная опора: техника осваивается ради замысла, задание становится личным, а учебный результат совпадает с творческим. Ребёнок, прошедший такую школу, умеет не только рисовать, но и самостоятельно думать, выбирать и отвечать за свой выбор.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1991. — 93 с.

2. Дополнительное образование детей: современные подходы к организации образовательной деятельности : методические рекомендации. — Москва : ФГАУ «ФИРО», 2021. — 84 с.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2005. — 352 с.

4. Методические материалы по организации образовательного процесса в детских школах искусств / Министерство культуры Российской Федерации. — Москва, 2020. — 120 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 712 с.

6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 2003. — 336 с.

7. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — Москва : Сентябрь, 2000. — 112 с.

И. И. Бусыгина

преподаватель хора и теоретических дисциплин
МБУДО «ДШИ № 13», г. Челябинск

Развитие музыкального мышления учащихся на уроках сольфеджио в детских школах искусств

В современной практике детских школ искусств развитие музыкального мышления — одна из ключевых задач курса сольфеджио. Федеральные государственные требования к дополнительным предпрофессиональным программам прямо относят формирование музыкального восприятия и мышления к основным целям предмета. На практике, однако, нередко акцент смещается на отработку изолированных на-

выков — чистого интонирования, записи диктантов, определения интервалов — без осмысления музыки как целостного художественного явления. Особенно остро проблема стоит в младших классах, где закладывается фундамент музыкального развития. По Н. А. Ветлугиной, музыкальное развитие не происходит стихийно: оно требует целенаправленного руководства, при котором накопление слухового опыта постепенно превращается в способность к аналитическому осмыслению музыки [4, с. 12]. Распространённое мнение о «второстепенности» теоретических предметов мешает целостному развитию ребёнка: без осознанного отношения к музыкальному языку исполнительская деятельность сводится к механическому воспроизведению нот, а музыкальное мышление не формируется.

Понятие музыкального мышления раскрывается в трудах музыковедов и психологов. Б. В. Асафьев определял музыку как процесс интонирования: «Музыка — интонация» [2, с. 224]. В. А. Цуккерман рассматривал музыкальное мышление как единство чувственного и рационального, где важны операции анализа, синтеза, сравнения и обобщения [12, с. 8]. Л. А. Мазель и В. А. Цуккерман отмечали, что анализ музыки — не самоцель, а средство более глубокого её переживания [9, с. 6]. Б. М. Теплов обосновал, что музыкальные способности формируются в деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [10, с. 57]. Он выделил ладовое чувство, слуховые представления и чувство ритма как основные музыкальные способности. М. Г. Арановский связывал сущность музыкального мышления с тремя видами музыкальной деятельности — созданием, восприятием и исполнением; для учащегося ДШИ ведущими являются восприятие и исполнение, именно на их стыке формируется мышление [1]. В. В. Давыдов подчёркивал, что подлинное обучение ведёт за собой развитие, если формирует способы мыслительной деятельности (анализ, планирование, рефлексия), а не сводится к запоминанию готовых знаний [5]. Этот принцип применим к сольфеджио: развитие мышления происходит, когда ученик

самостоятельно обнаруживает музыкальные закономерности, осмысливает их функции и применяет на практике.

Курс сольфеджио объединяет разные формы деятельности: вокально-интонационную работу, сольфеджирование, ритмические упражнения, слуховой анализ, диктант и творческие задания. Их комплексное применение даёт устойчивый результат.

Сольфеджирование формирует интонационную точность, сознательное отношение к тексту, чувство лада и ритма. Для развития мышления важно, чтобы оно не сводилось к механическому пропеванию нот, а сопровождалось предварительным анализом: определением тональности, размера, структуры мелодии и ритмических рисунков. Учащийся должен представить мелодию внутренним слухом до её исполнения [10]. Б. М. Теплов подчёркивал, что ладовое чувство формируется именно в интонационной деятельности, когда ребёнок осознаёт ладовые функции: устойчивые и неустойчивые ступени, тяготения [10, с. 121]. Из опыта работы автора: на начальном этапе дети играют на синтезаторах и поют гамму до мажор — сначала четвертными, затем восьмыми. При объяснении восьмых используется образная модель: «восьмушки, как подружки, ходят парами». Использование синтезатора опирается на методику И. М. Красильникова: автоаккомпанемент развивает ладотональный слух, функция записи формирует навык слухового самоконтроля [6; 7]. Применяются также пособия Н. Г. Щипуновой «Изучение и чтение нот» и «Ритмические таблицы» [13; 14]. В средних и старших классах вводятся двухголосные примеры, где ученик поёт один голос и играет другой, что развивает гармонический слух и полифоническое мышление. Особое значение имеет работа с выразительным характером: темп, динамика, фразировка должны соответствовать музыкальному образу.

Ритмическая деятельность неразрывно связана с вокально-интонационной работой. Б. М. Теплов рассматривал чувство ритма как «переживание» ритма, включающее двигательный и эмоциональный компоненты [10, с. 205]. На начальном этапе осваиваются длительности через ритмослоги,

простукивание, прохлопывание. Пособия Н. Г. Щипуновой предоставляют материал от простейших сочетаний четвертей и восьмых до сложных синкоп и триолей [14]. Ритмические партитуры позволяют организовать ансамблевую работу, развивающую внимание, координацию и способность удерживать свою линию. Для развития мышления важно осознание ритмической организации: размера, сильной и слабой доли, группировки длительностей. Прохлопывание с одновременным проговариванием ритмослогами связывает слуховое, двигательное и речевое восприятие [4]. В старших классах вводятся размеры 6/8, 3/8, переменные размеры, синкопы; учащиеся анализируют ритмические особенности — это уровень абстрактно-логического осмысления ритма.

Слуховой анализ направлен на осознание звуковой структуры музыки. Не следует ограничивать его определением интервалов и аккордов: это прежде всего осознание услышанного — эмоциональное восприятие музыкального образа и вычленение элементов музыкального языка. В младших классах учащиеся определяют характер произведения, лад, размер, темп, динамику, количество фраз. П. В. Халабузарь и В. С. Попов подчёркивают поэтапность развития восприятия: от эмоциональной реакции к осознанной оценке, от целостного восприятия к вычленению элементов и снова к целостному осмысленному восприятию [11, с. 48]. В средних классах слуховой анализ расширяется: определяются гармонические функции, интервалы и аккорды в ладу, форма произведения. Слуховой анализ становится мостом между теорией и практикой.

Из опыта работы автора: на занятиях хора перед разучиванием произведения проводится разбор — характер, тональность, ритм, темп, динамика, ступень лада. При работе над попевкой «Котик» (обработка В. Кирюшина) используется поэтапный подход: ритм прочитывается ритмослогами, затем слова произносятся в ритме, и только после этого дети поют мелодию. При работе над песней «Улыбка» В. Шаинского учащиеся пропевают её сольфеджио; трудные места прорабатываются в сольфеджированном виде. В среднем и старшем

хоре после разучивания учащиеся сдают партии: сначала по нотам, затем наизусть.

Творческие задания активизируют слуховое внимание, развивают музыкальную память и художественный вкус [3; 5]. Теплов отмечал, что творчество связано с самостоятельными действиями, раскрепощает ребёнка и учит аналитически мыслить [10, с. 102]. Давыдов подчёркивал, что именно творческая деятельность ведёт за собой развитие мышления [5, с. 147]. Задания включают досочинение мелодий, импровизацию, подбор аккомпанемента, сочинение второго голоса, транспонирование. Транспонирование особенно значимо: ученик вынужден мыслить укрупнёнными единицами, видеть логику построения мелодического оборота, понимать функции ступеней и ладовое тяготение [10]. М. Н. Баринова отмечала, что творческие упражнения формируют «активное, деятельное отношение к музыке» [3, с. 45] — это высшая ступень развития музыкального мышления, переход от восприятия к созиданию.

Музыкальный диктант направлен на закрепление способности к осознанной фиксации услышанного. В процессе написания диктанта ученик должен осмыслить услышанное: определить движение по гамме, аккорду, устойчивым ступеням, выявить ритмическую структуру, понять формообразование. Подготовка включает несколько этапов: восприятие мелодии целиком (эмоционально-образный уровень), разбор по фразам (аналитический уровень), пение сольфеджио (уровень слуховых представлений), запись (уровень фиксации). В младших классах используются устные диктанты; в старших — с хроматизмами, отклонениями, модуляциями, что требует развитого ладового мышления.

Опыт работы автора показывает, что системное применение описанных форм работы приводит к следующим результатам: учащиеся быстрее ориентируются в нотном тексте, возрастает чистота интонации в хоровом пении, формируется внутренний слух как основа музыкального мышления, повышается интерес к предмету, развивается способность к самостоятельному анализу незнакомой музыки. Использование

синтезатора формирует у учащихся представление о музыке как о едином процессе, в котором мелодия, гармония и ритм неразрывно связаны [6; 7].

Развитие музыкального мышления на уроках сольфеджио является не побочным результатом, а прямой задачей преподавателя. Достижение этой цели возможно при системном и комплексном применении всех форм работы — вокально-интонационных упражнений, сольфеджирования, ритмической работы, слухового анализа, диктантов и творческих заданий — при опоре на возрастные особенности мышления учащихся и последовательном переводе от наглядно-образного уровня к абстрактно-логическому [5; 10]. Использование современных методических средств — пособий Н. Г. Щипуновой [13; 14], методики синтезаторного обучения И. М. Красильникова [6; 7], игровых и творческих форм работы — создаёт условия, при которых теоретические знания закрепляются в практической музыкальной деятельности, формируя устойчивое музыкальное мышление.

Библиографический список

1. Арановский, М. Г. Музыкальный текст: строение, свойства / М. Г. Арановский. — Москва : Композитор, 2000. — 400 с.

2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс : в 2 кн. Кн. 2 / Б. В. Асафьев. — Ленинград : Музыка, 1971. — 376 с.

3. Баринова, М. Н. О развитии творческих способностей / М. Н. Баринова. — Ленинград, 1961. — 45 с.

4. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. — Москва : Просвещение, 1968. — 415 с.

5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 541 с.

6. Красильников, И. М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе / И. М. Красильников. — Москва : Владос, 2005. — 208 с.

7. Красильников, И. М. Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на кла-

вишных синтезаторах : автореф. дис. … канд. пед. наук / И. М. Красильников. — Москва, 2003.

8. Крюкова, В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 288 с.

9. Мазель, Л. А. Анализ музыкальных произведений / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. — Москва : Музыка, 1967. — 752 с.

10. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 2003. — 379 с.

11. Халабузарь, П. В. Теория и методика музыкального воспитания / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. — Санкт-Петербург : Лань, 2001. — 224 с.

12. Цуккерман, В. А. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм / В. А. Цуккерман. — Москва : Музыка, 1964. — 159 с.

13. Щипунова, Н. Г. Изучение и чтение нот : пособие по сольфеджио и ритмике / Н. Г. Щипунова. — Челябинск, 2003.

14. Щипунова, Н. Г. Ритмические таблицы для детских школ искусств : 1–6 классы / Н. Г. Щипунова. — Челябинск : ЧГИК, 2023. — 16 с.

Н. М. Водолеева

преподаватель теоретических дисциплин
ДХШИ им. Н. А. Аристова, г. Челябинск

Викторина как средство активизации познавательного интереса к предмету «История искусств» в художественной школе

В художественных школах учащиеся в первую очередь ориентированы на практическую деятельность: рисунок, живопись, лепка, дизайн. В этом контексте история искусств нередко воспринимается как второстепенный предмет, оторванный от реального творческого процесса, а усвоение терминологии и хронологии даётся с трудом. Практика показывает, что

традиционные формы работы (пересказ, заучивание, фронтальный опрос) не обеспечивают устойчивого познавательного интереса и не развивают способность применять знания в творческой деятельности. В этих условиях целесообразно использовать активные методы обучения, органично сочетающие усвоение содержания предмета с развитием метапредметных умений. Одним из таких методов является викторина, которая благодаря игровой и соревновательной форме позволяет «оживить» материал, сделать его эмоционально значимым и практически применимым [1; 3].

Игровая форма естественным образом соответствует возрастным особенностям подростков: для них важна групповая динамика, элемент соревнования и возможность проявить себя. В условиях викторины учащиеся не просто воспроизводят заученные факты, а участвуют в совместном поиске, обсуждают варианты ответов, учатся аргументировать свою точку зрения и критически оценивать аргументы других. Такая работа способствует формированию коммуникативных навыков, умению распределять роли в команде и согласовывать позиции, что особенно важно в художественном образовании, где коллективные проекты и обсуждения являются частью профессиональной культуры. Кроме того, игровые технологии соответствуют требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на деятельностный подход и развитие универсальных учебных действий [4].

Ограниченная учебная нагрузка и высокая загруженность учащихся в общеобразовательной школе затрудняют полноценную подготовку к урокам истории искусств. В этих условиях викторина выполняет двойную функцию: она позволяет систематизировать и закрепить пройденный материал, а также актуализировать знания, необходимые для освоения новых тем. Практика применения игровых форм показывает, что они особенно эффективны при работе с терминологией и сложными понятиями, которые плохо усваиваются через механическое запоминание. Для художественных дисциплин характерно обилие терминов, часто заимствованных и семан-

тически непрозрачных; их освоение требует не только знания определений, но и «чувства слова», понимания внутренней структуры понятия и его связи с визуальным рядом.

Одним из эффективных приёмов, учитывающих специфику художественного мышления, является использование анаграмм. Переставляя буквы, учащиеся расшифровывают термины, имена художников, названия стилей, виды искусства и т. п. Такая форма работы тренирует внимание, память, комбинаторное и логическое мышление, а также развивает способность видеть структуру слова — навык, близкий к визуальному анализу формы и композиции. Анаграммы помогают преодолеть формальное отношение к терминологии: учащийся не просто запоминает определение, а «проживает» слово, учится ощущать его внутреннюю логику, что впоследствии облегчает оперирование понятиями при анализе произведений и формулировании собственных творческих задач [3].

Ещё одним приёмом, хорошо сочетающимся с особенностями восприятия будущих художников, является филворд («венгерский кроссворд»). В сетке из букв учащиеся ищут и вычёркивают спрятанные слова, которые могут располагаться по горизонтали, вертикали и диагонали. Многократный визуальный контакт с терминами создаёт устойчивые «зрительные якоря», помогающие различать близкие по значению понятия (например, «модернизм», «футуризм», «кубизм»), которые часто путают. Целенаправленное задание (найти только фамилии художников стиля классицизм или слова, относящиеся к скульптуре) учит фокусироваться на конкретной задаче, игнорировать избыточную информацию и выделять релевантные признаки. В условиях ограниченного времени и соревновательного напряжения учащиеся тренируют способность концентрироваться при отвлекающих факторах — навык, полезный как для командной работы, так и для экзаменационных ситуаций [2].

Для развития «насмотренности» и умения формулировать наблюдения эффективно задание «Угадай шедевр: один фрагмент — одна история». Учащимся предлагаются фрагменты

произведений, по которым нужно определить автора и название картины, а затем кратко описать её суть в одном предложении. Более сложный вариант — «Детектив»: по фрагменту, как по «улике», нужно собрать три доказательства (деталь, цвет, композиция, стиль) и сформулировать вывод в одном предложении. Такая форма тренирует зрительную память, умение выделять характерные признаки стиля и аргументированно обосновывать свою позицию. При разборе архитектурных объектов акцент делается на их роли в композиции и смысловой значимости в картине, что связывает теоретические знания с практическими навыками композиционного анализа.

Особое место занимает задание «Совет по спасению наследия», направленное на формирование ценностного отношения к памятникам культуры и развитие навыков аргументации. Учащиеся делятся на команды, каждой из которых предлагаются два архитектурных сооружения (например, храм Василия Блаженного и церковь Вознесения в Кижах). Задача — выбрать один памятник для реставрации и аргументированно обосновать выбор. Для этого команда должна: назвать 2–3 художественных достоинства объекта (композиция, декор, стиль); привести 1–2 исторических факта (автор, дата постройки, историко-культурное значение); сформулировать «визитную карточку» памятника — одно предложение, объясняющее его уникальность; подготовить «пресс-релиз» — краткий, яркий текст для привлечения внимания широкой аудитории.

Такая форма работы учит не просто перечислять факты, а выстраивать причинно-следственные связи, соотносить художественные приёмы с историческими и технологическими условиями. Например, при разборе церкви в Кижах акцент делается на особенностях деревянного зодчества: 22 главы, врубки без гвоздей, связь материала и климата с образом постройки. При анализе храма Василия Блаженного — на сложной композиции из отдельных церквей, кирпичной кладке, росписи и символике. Учащиеся учатся называть конкретные приёмы: ритм глав, пропорции барабанов, тип кровли, харак-

тер декора. Таким образом, памятники рассматриваются не изолированно, а в связке «материал — климат — технология — образ», что даёт более глубокое понимание, чем простое запоминание дат и имён. Распределение ролей в команде (сбор фактов, подготовка речи, презентация) тренирует навыки координации и публичного представления идей, а формулирование личной позиции («почему этот памятник нельзя потерять») способствует формированию ценностного отношения к культурному наследию.

Заключительный этап — обсуждение: команды анализируют, какой аргумент был самым сильным, что нового они узнали, какие приёмы анализа оказались наиболее полезными. Такой рефлексивный блок помогает осмыслить полученный опыт и зафиксировать выводы, превращая игровую форму в полноценный образовательный инструмент.

Хотя тема игровых технологий в педагогике достаточно разработана, большинство методических материалов ориентированы на общие дидактические принципы и не учитывают специфику преподавания истории искусств в художественных школах. В частности, недостаточно представлены формы заданий, развивающие именно визуальное мышление, наблюдательность и способность оперировать художественными понятиями. Предложенные формы викторин апробированы на практике и учитывают предметную специфику: они направлены не только на проверку знаний, но и на развитие профессиональных компетенций будущего художника — умения видеть, анализировать и аргументировать [1; 2].

Таким образом, викторина является эффективным средством активизации познавательного интереса к истории искусств в художественной школе, сочетая усвоение содержания предмета с развитием метапредметных и профессиональных навыков. Её можно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности, адаптируя задания под возрастные особенности учащихся и специфику изучаемых тем.

Библиографический список

1. Куштынова, С. В. Использование игровых технологий на занятиях по истории изобразительного искусства / С. В. Куштынова // Концепт: научно-методический электронный журнал. — 2015. — № S20. — С. 31–35. — URL: http://e-koncept.ru/2015/75323.htm (дата обращения: 02.10.2026).

2. Михайленко, И. Н. Игровые формы работы на уроках истории искусств / И. Н. Михайленко // Солнечный свет: международный педагогический портал. — URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/metodicheskiy-doklad-igrovye-formy-rabot.3791406123/?ysclid=mvnimxycty43013210 (дата обращения: 05.10.2026).

3. Павлова, Т. Г. Игровые приёмы контроля знаний по МХК как педагогический механизм активизации познавательной деятельности обучающихся / Т. Г. Павлова // Развитум: образовательный проект: сайт. — URL: https://razvitum.ru/articles/masters/2013-10-23-04-40-10?ysclid=mvnim44zbo893663190 (дата обращения: 02.10.2026).

4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1978. — 304 с.

Л. В. Жуковская

преподаватель хоровых дисциплин
МБУДО «ДШИ», г. Чебаркуль

Межпредметные связи как средство развития интонационных навыков на уроках хора в детской школе искусств

Современные реалии образовательного процесса характеризуются повышенной учебной нагрузкой, что делает особенно важным комплексный подход к обучению, в котором межпредметные связи выступают ключевым инструментом раскрытия творческого потенциала ученика [4]. Ограниченность времени, отводимого на предмет «Хоровое пение», а

также недостаточная осведомлённость начинающих педагогов о методах интеграции знаний из смежных дисциплин определяют необходимость систематизации практического опыта [8]. У педагогов разных специальностей по сути одни и те же задачи: развить музыкальные данные учащихся, дать им практические навыки, научить слышать и осознавать музыкальное явление во всём его многообразии [10]. Именно поэтому важно выявить точки соприкосновения между предметами музыкального цикла. Не все дети интонируют сразу чисто из-за отсутствия координации между слухом и голосом, поэтому особенно необходим продуманный комплексный подход в развитии интонационных навыков [1; 5].

Проблема развития интонационных навыков имеет глубокие теоретические корни. В отечественной науке фундаментальные основы работы над интонацией заложены в трудах Н. К. Переверзева, рассматривавшего интонацию как комплексное явление, объединяющее техническую чистоту и художественную выразительность [5]. Зарубежная педагогика представлена методикой относительной сольмизации С. А. Гловер и Дж. Кёрвена, системой З. Кодая, основанной на сочетании релятивной сольмизации и ручных знаков, а также подходом К. Орфа, построенным на единстве музыки, движения и речи. В отечественной практике элементы относительной сольмизации нашли отражение в работах В. А. Куцанова [3]. Вопросы организации работы с детским хором и подбора репертуара рассматриваются в сборнике под редакцией В. Г. Соколова [6] и пособии Г. А. Струве [8]. Возрастные особенности музыкального развития раскрыты О. П. Радыновой [7].

Вместе с тем вопросы применения межпредметных связей именно для развития интонационных навыков у младших школьников остаются недостаточно разработанными: не раскрыты конкретные механизмы интеграции дисциплин в рамках одного занятия, не определены возрастные особенности восприятия детей в контексте межпредметного обучения, отсутствуют чёткие критерии оценки результативности.

Цель работы — показать, как использование межпредметных связей (хор, сольфеджио, фортепиано, ритмика,

слушание музыки) позволяет эффективно развивать интонационные навыки у учащихся младших классов ДШИ, и предложить начинающим педагогам-хормейстерам практические инструменты и обоснованные рекомендации по применению данной методики.

Интонация в хоровом пении — это точное воспроизведение высоты звука певческим голосом, соответствующее музыкальному строю. Она объединяет техническую чистоту и художественную выразительность. Интонация бывает мелодической (горизонтальной) и гармонической (вертикальной). На чистоту интонирования влияет также единство звуковедения, темпа и динамики — ансамбль всех голосов.

Начинать работу над интонацией необходимо с первых занятий, приучая детей к умению сосредоточиться на звучании, «слушать тишину». Большая роль принадлежит межпредметным связям: взаимопроникновение музыкальных дисциплин позволяет заложить основы исполнительского мастерства. Качество пения в хоре напрямую зависит от знаний, полученных на уроках сольфеджио. Знания с хора и сольфеджио используются на уроках фортепиано и ритмики, где они закрепляются и совершенствуются в иных дидактических ситуациях. Для успешной реализации межпредметных связей необходима скоординированная работа педагогов, чёткое планирование, единая терминология и методические приёмы.

За многолетний педагогический опыт нами выработана система работы над интонацией с первоклассниками, используемая на начальном этапе обучения. Основу составляет адаптированная методика относительной сольмизации с ручными знаками. Каждый звук гаммы обозначается соответствующим знаком руки, который одновременно указывает на ладовое свойство звука. Дети не только видят ручные знаки, но и сами повторяют их; упражнения воспринимаются как игра и помогают выработать моторные навыки, необходимые для свободного чтения нот и записи мелодий по интонациям.

Особенность системы — раннее соединение относительной сольмизации с абсолютной, что важно при параллельном обучении игре на фортепиано и музыкальной грамоте [3].

Начинаем с близких детям упражнений на основе речевых и звукоподражательных интонаций. Все упражнения даются в спокойном темпе и не занимают много времени.

Наиболее лёгкой и выразительной является нисходящая интонация V–III ступеней мажора. С неё начинаем пение по ручным знакам; она ассоциируется с образом кукушки, мяуканьем кошки. Дети поют её от разных звуков, слушают соотношение ступеней, моделируют рукой направление мелодии. На первом же занятии поём имена детей на этих двух ступенях, выполняя устный диктант.

Далее работа строится по принципу «от простого к сложному». При знакомстве с I ступенью акцентируем внимание на её устойчивости; вводим понятия «тоника», «устойчивые ступени», «трезвучие». При изучении II ступени — понятие «поступенное движение». IV ступень даётся с тяготением в III; VII — с акцентом на неустойчивость и разрешение в I. По мере изучения ступеней происходит объединение относительной сольмизации с абсолютной: каждый звук получает два названия — ступень и абсолютное. Постепенно переходим к общепринятым названиям звуков, что важно для параллельного знакомства с клавиатурой и подбора песен на фортепиано [1].

Основные интонационные примеры, последовательно вводимые на уроках:

1) V → III (нисходящая): «Ку-ку», «Мяу-мяу» — освоение нисходящего движения;

2) VI → V → III: «Маленькая Юлька» — расширение диапазона, тяготение ступеней;

3) I (тоника): «Ехали медведи» — закрепление ощущения устойчивости;

4) I → II → III: «Ой, звоны звонят» — поступенное движение;

5) IV → III: «Едет, едет паровоз» — осознание тяготения, подготовка к разрешению;

6) VII → I: «Плыл по морю чемодан» — неустойчивость, разрешение;

7) VII → I, II → I, IV → III: «В погреб лезет Жучка» — разрешение неустойчивых в устойчивые;

8) поступенное движение и трезвучие: «Скачет зайка беленький» — координация слуха, голоса и моторики.

После прохождения всех ступеней возвращаемся к песням, в которых дети пели отдельные интонации, и поём всю песню с ручными знаками. Для облегчения перехода к абсолютной системе проводим игру «Лесенка»: дети выстраиваются в ряд, показывают рукой свою ступень и поют её с названием ноты. Затем поют гамму по ручным знакам с названиями нот и ступеней. Объясняем, что тоникой может быть любой звук; постепенно дети осваивают пение в разных тональностях, сохраняя ручные знаки как символы ступеней. Выученные песни сначала исполняются хором, затем группами, индивидуально, по фразам цепочкой, частично вслух — про себя. Такая работа обостряет слуховое восприятие, развивает внутренний слух и улучшает интонацию [9]. На основе изученного материала выбираем удобные песенки для пения канонов (например, «Бубенчики» Е. Тиличеевой).

Для удобства подбора репертуара по ступеням и задачам сформирована следующая подборка:

Ступень/ интонация	**Примеры произведений**	**Задача приёма**
V–III (нисходящая)	«Куда летишь, кукушечка?» (рус. нар.), «Два кота» (М. Андреева), «Дождь» (Г. Курина)	Освоение нисходящего движения, моделирование рукой
VI и V–III	«Маленькая Юлька» (словен. нар.), «Киска» (Г. Курина), «Здравствуй, утёнок!» (венг. нар.)	Расширение диапазона, ощущение тяготения
I (тоника)	«Ехали медведи» (М. Андреева), «Белый снег», «На мельнице» (пол. нар.)	Закрепление устойчивости, тоники, трезвучия
II (поступенное)	«Баю-бай», «Ой, звоны звонят» (рус. нар.), «Птичка» (Т. Попатенко)	Развитие поступенного движения, координация слуха и голоса

Продолжение таблицы

Ступень/ интонация	Примеры произведений	Задача приёма
IV → III	«Пастушья» (фр. нар.), «Едет паровоз» (А. Березняк), «Жучка» (чеш. нар.)	Осознание тяготения, подготовка к разрешению
VII (неустойчивая)	«Самолёт» (Е. Тиличеева), «Я гуляю» (рус. нар.), «Плыл по морю чемодан»	Ощущение неустойчивости, разрешение в устойчивые
Разрешение неустойч. в устойчивые	«Пастушья», «Праздничная» (Т. Попатенко), «Жучка и кот» (чеш. нар.)	Закрепление ладовых тяготений, развитие слуха
Поступенное движение и трезвучие	«К нам гости пришли» (А. Александров), «Бубенчики» (Е. Тиличеева), «Дед Андрей» (Н. Ионеску)	Координация слуха, голоса и моторики
Восходящее и нисходящее движение	«Где же ты, кукушечка?», «Куда летишь, кукушечка?» (рус. нар.)	Различение направления движения, закрепление тоники
Простые каноны	«Бубенчики» (Е. Тиличеева), «Маленькая Юлька» (словен. нар.), «Жучка и кот» (чеш. нар.)	Развитие полифонического слуха, интонационная устойчивость

Такое системное построение работы позволяет постепенно, без перегрузок, сформировать у детей прочные интонационные навыки. Ручные знаки служат реальным инструментом, связывающим слуховое восприятие с моторной памятью и зрительным контролем, что особенно важно в младшем возрасте. Использование единой терминологии на уроках хора, сольфеджио и ритмики обеспечивает целостность образовательного процесса: дети видят взаимосвязь между предметами, что повышает мотивацию и осознанность. Скоординированная работа педагогов позволяет избежать дублирования материала и сосредоточиться на главном — развитии музыкального слуха, чувства лада и ритма. К концу первого года обучения дети уверенно ориентируются в тональностях, чисто интонируют несложные мелодии и готовы к дальнейшему углублению знаний.

Проведённое исследование и многолетняя практическая работа позволяют заключить, что целенаправленное использование межпредметных связей является фундаментальным условием эффективного формирования интонационных навыков. Систематическое взаимодействие дисциплин создаёт единое образовательное пространство, в котором каждый предмет усиливает и дополняет другие. Предложенная система, основанная на адаптированной методике относительной сольмизации с ручными знаками, доказала свою состоятельность: она позволяет с первых занятий вовлечь детей в осмысленную вокально-интонационную деятельность и преодолеть типичные трудности координации слуха и голоса.

Практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут быть непосредственно применены в повседневной работе преподавателей хоровых дисциплин. Разработанная система упражнений, таблица репертуара и методические комментарии представляют готовый инструментарий для начинающих педагогов-хормейстеров, позволяющий сократить период адаптации и избежать типичных ошибок. Материалы могут использоваться в системе повышения квалификации, при преподавании методики музыкального воспитания в педагогических колледжах и вузах.

Библиографический список

1. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. — 3-е изд., испр. — Санкт-Петербург : Лань, 2003. — 192 с. : ил. — (Учебники для вузов. Специальная литература).

2. Котляревская-Крафт, М. А. Сольфеджио : учеб. пособие для подготовительных отделений / М. А. Котляревская-Крафт, И. И. Москалькова, Л. Я. Батхан. — Ленинград : Музыка, 1986. — 75 с.

3. Куцанов, В. А. Использование элементов относительной сольмизации на уроках сольфеджио : учеб.-метод. пособие для преподавателей хоровых отделений детских музыкальных школ / В. А. Куцанов. — Москва : [б. и.], 1975.

4. Музыкальное воспитание в школе : сборник статей / составитель О. Апраксина. — Вып. 11. — Москва : Музыка, 1976.

5. Переверзев, Н. К. Проблемы музыкального интонирования / Н. К. Переверзев ; под редакцией Ю. Рагса. — Москва : Музыка, 1966.

6. Работа с детским хором : сборник статей / под редакцией профессора В. Г. Соколова. — Москва : Музыка, 1981. — 70 с.

7. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей : в 2 ч. / О. П. Радынова. — Москва : ВЛАДОС, 1997.

8. Струве, Г. А. Школьный хор : книга для учителя / Г. А. Струве. — Москва : Просвещение, 1981. — 191 с.

9. Шереметьев, В. А. Пение и воспитание детей в хоре / В. А. Шереметьев. — Челябинск : Версия, 1998. — 256 с.

10. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. — Москва : Педагогика, 1988. — 208 с.

Е. В. Зимина

преподаватель декоративно-прикладного творчества
МУДО «ДШИ», г. Касли

Город-музей как образовательная среда: опыт интеграции каслинского литья в программу ДШИ

Современная педагогическая практика в детских школах искусств сталкивается с серьёзным вызовом: клиповое мышление учащихся, сформированное культурой быстрого цифрового контента, затрудняет восприятие сложных пластических языков традиционных художественных промыслов. В Каслях эта проблема проявляется особенно остро: подростки, выросшие в городе-музее, воспринимают каслинское литьё как привычный городской фон, не замечая ни его технологической сложности, ни художественной выразительности. Традиционные методы обучения, ориентированные на копирование

классических образцов, не удерживают внимания современных детей и нередко вызывают у них скуку. Следствием становится не только снижение мотивации к освоению ремесла, но и реальная угроза утраты преемственности: предприятия города испытывают кадровый дефицит, а подрастающее поколение не видит в народном промысле пространства для самореализации. В этих условиях перед ДШИ встаёт задача не просто передавать ремесленные навыки, а конкурировать за внимание ребёнка с алгоритмами социальных сетей, предлагая ему не только технику, но и смысл, актуальный дизайн и возможность влиять на облик родного города.

Проблема адаптации традиционных промыслов к восприятию современного ребёнка активно разрабатывается в отечественной педагогике. В трудах М. А. Некрасовой народный промысел осмысляется как живая развивающаяся система, где традиция трактуется не как механическое воспроизведение прошлого, а как передача «генетического кода» культуры, который постоянно обновляется [4]. С этих позиций освоение ремесла перестаёт быть задачей механического копирования и становится процессом смысловой интерпретации традиции. Дополняя этот подход, В. Б. Кошаев раскрывает педагогические технологии перевода традиционных орнаментальных кодов на язык современного графического дизайна, что позволяет органично встраивать наследие в актуальные визуальные практики [1]. Именно на пересечении этих подходов строится предлагаемая модель интеграции городского пространства Каслей в образовательный процесс ДШИ: город становится главным образовательным ресурсом, а учащиеся — соавторами сохранения и развития бренда «город-музей».

Ключевая идея модели — преодолеть отчуждение детей от локального наследия за счёт многоуровневой системы взаимодействия образовательного учреждения с промышленными предприятиями, музейным сообществом и профессиональным творческим окружением. Такая интеграция позволяет соединить академическую подготовку с реальным производственным контекстом, а учебную деятельность — с социальной значимостью результатов. В практике МУДО ДШИ г.

Касли эта система реализуется через несколько взаимосвязанных направлений, которые не существуют изолированно, а образуют единую траекторию развития учащегося.

На уровне учебно-методической работы интеграция начинается с переосмысления содержания учебных дисциплин. Ядром академической подготовки остаётся предмет «Работа в материале», в рамках которого учащиеся осваивают лепку и знакомятся с традициями литья. Однако теперь теоретическая база выстраивается так, чтобы связать локальное искусство с широким историко-культурным контекстом: лекции о стилях и направлениях, беседы о мире орнаментов позволяют подросткам увидеть каслинское литьё не как изолированный феномен, а как часть национальной художественной культуры. Особенно значимым оказывается междисциплинарный вектор: например, в рамках предмета «Композиция прикладная» учащиеся разрабатывают дизайн шоперов с орнаментами, характерными для каслинского литья. Такой формат отвечает запросу современного поколения: традиционное ремесло адаптируется к языку актуального дизайна и моды, становясь визуально понятным и личностно значимым. Параллельно ведётся ранняя профориентация: школьный конкурс открыток «Каслинское кружево» для первоклассников формирует интерес к промыслу с первых лет обучения, задавая долгосрочную мотивацию.

Производственно-практическое направление обеспечивает переход от теоретических знаний к реальному технологическому циклу. Экскурсии на ООО «Каслинский завод архитектурно-художественного литья» и ООО «Каменный пояс» позволяют учащимся увидеть все этапы производства — от подготовки моделей и формовки до отливки и чеканки. Важно, что эти экскурсии не носят обзорно-романтический характер: напротив, они демонстрируют сложность и трудоёмкость профессии, тем самым снимая поверхностные ожидания и формируя уважение к мастерству. Дальнейшее погружение происходит через практику на рабочем месте: учащиеся старших классов получают возможность обрабатывать восковки на участке точного литья, переходя от пассивного наблюдения

к активному участию в производственном процессе. Работа с эталонами — копирование скульптур из эталонной комнаты завода, например, скульптуры «Зайчик», — позволяет на тактильном уровне изучить форму и качество исполнения, что невозможно воспроизвести в рамках учебной аудитории.

Не менее важным является наставническо-экспертное направление, которое обеспечивает преемственность мастерства и персонализирует художественный опыт. Посещение мастерских скульпторов (К. А. Гилева, Н. В. Куликовой) даёт учащимся возможность увидеть полный цикл создания монументального произведения — от эскиза на бумаге до сборки отлитой скульптуры, а также познакомиться с профессиональным оборудованием. Прямые встречи с авторами, во время которых дети могут задать вопросы об истории создания конкретных работ и их географическом местонахождении, делают искусство живым и близким. Такая коммуникация способствует формированию у подростков образа профессии как осмысленной творческой траектории, а не как набора технических операций.

Музейно-пространственное направление усиливает связь обучения с историко-культурной средой. Экскурсии в Дом-музей А. В. Чиркина и посещение его выставок помогают учащимся понять среду, в которой формировался талант мастера, и источники его вдохновения. Атмосферная практика реализуется через ежегодные пленэры на территории дома-музея: возможность творить в тех же условиях, что и скульптор, формирует у детей особое отношение к месту и его наследию. Публичное признание результатов работы учащихся — выставки детских проектов на музейной площадке («Мир солнечного детства» в 2022 году, «Из настоящего — в будущее» в 2024 году) — повышает самооценку подростков и легитимизирует их творчество в глазах местного сообщества.

Конкурсно-событийное направление выводит локальную практику на всероссийский уровень и связывает творчество с живой жизнью города. Участие во Всероссийском фестивале «Данилушка» позволяет учащимся сравнить свой уровень с работами сверстников из других центров народных промыс-

лов, получить экспертную оценку и осознать, что каслинское литьё — часть большой национальной культуры. Ещё более сильным мотиватором оказывается участие в городских событиях: например, районный конкурс юных скульпторов «Медаль “Победитель лыжного марафона”» напрямую связывает творчество с социальной жизнью Каслей. Возможность отлить работу победителя в чугуне и вручить её реальным участникам марафона («Каслинский умелец 2024», «Каслинский умелец 2025») даёт подросткам ощущение социальной значимости своего труда. В 2026 году эта практика получила новое развитие: учащиеся приняли участие в конкурсе на создание талисмана к 280-летнему юбилею города, организованном Администрацией Каслинского муниципального округа и Комитетом по культуре. Официальный статус инициативы подчёркивает важность проекта для культурной идентичности муниципалитета и усиливает мотивацию учащихся.

Доказательность эффективности модели проявляется в измеримых результатах, которые фиксируются на разных уровнях. Для учащихся это формирование портфолио, включающего не только эскизы и учебные работы, но и реальные объекты, отлитые в чугуне; раннее понимание технологических процессов; развитие насмотренности; опыт публичных выступлений и участия в конкурсах. Для города и предприятий модель создаёт кадровый резерв: выпускники, прошедшие через такую систему, приходят на производство не случайными людьми, а мотивированными специалистами, с юности понимающими ценность и технологию каслинского литья. Для культурного наследия интеграция в современную образовательную и городскую среду трансформирует промысел из архаичного ремесла в живой, развивающийся язык дизайна, моды и городской среды, что гарантирует его востребованность в будущем.

Таким образом, предложенная модель позволяет преодолеть отчуждение детей от локального наследия, превращая город-музей из пассивного фона в активную образовательную среду. При этом успех подхода определяется не отдельными мероприятиями, а их системной связностью: от академиче-

ских дисциплин до реальных производственных и социальных практик. Представленный опыт может быть адаптирован для любых ДШИ, расположенных в исторических центрах народных промыслов (Жостово, Гжель, Хохлома, Вологда), при условии учёта локальной специфики и выстраивания партнёрских связей с предприятиями, музеями и профессиональным сообществом.

Библиографический список

1. Кошаев, В. Б. Категория формы в искусстве как ресурс культурной идентификации / В. Б. Кошаев // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. — 2022. — № 1. — Ч. 1. — С. 22–40.

2. Народное искусство России: народное творчество как мир целостности / сост. М. А. Некрасова. — Москва : Советская Россия, 1983.

3. Некрасова, М. А. Народное искусство как образная система // Искусство ансамбля. Художественный предмет, интерьер, архитектура, среда / сост., науч. ред., авт. предисл. М. А. Некрасова. — Москва : Изобразительное искусство, 1988.

4. Некрасова, М. А. Народное искусство как часть культуры. Теория и практика / М. А. Некрасова. — Москва, 1983.

О. Ю. Некрасова

преподаватель теоретических дисциплин
МБУДО «ДШИ № 1», г. Челябинск

Творческие задания на уроках музыкальной литературы как средство раскрытия потенциала одарённых учащихся

В предпрофессиональном музыкальном образовании особенно важна активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Для одарённых детей репродуктивные методы недостаточны: высокий темп усвоения и склон-

ность к самостоятельным интерпретациям требуют заданий исследовательского характера [1].

Предмет «Музыкальная литература» благодаря межпредметным связям с историей, литературой и изобразительным искусством позволяет формировать целостную картину эпохи и развивать аналитическое мышление. При этом насыщенность дисциплины информацией нередко провоцирует преобладание заучивания, что снижает вовлечённость одарённых учеников. Актуальность работы — в систематизации творческих заданий, которые одновременно обеспечивают освоение программы и раскрывают исследовательский потенциал учащихся.

Методика преподавания музыкальной литературы в ДШИ представлена в работах А. И. Лагутина, где акцент сделан на структуре урока и подаче историко-биографического материала [1]. Отдельные игровые и интерактивные приёмы описаны в методических сборниках и опыте педагогов-практиков [4]. Однако системная связь типа задания с развитием исследовательских умений у одарённых учащихся раскрыта слабо: недостаточно проработаны критерии отбора заданий, позволяющие перевести внутреннюю активность ребёнка (поиск связей, самостоятельные трактовки) в конкретные учебные действия. Цель статьи — описать систему творческих заданий по принципу нарастания исследовательской самостоятельности и способы их адаптации к разным возрастным группам.

Практическая значимость работы — в возможности использования описанных упражнений непосредственно на уроке «Музыкальная литература». Тема остаётся актуальной, поскольку вариативность форм работы — неотъемлемая часть учебного процесса. Одарённость в музыкальном обучении проявляется не только в скорости освоения материала, но и в способности к самостоятельным интерпретациям, поиску связей между явлениями, выдвижению гипотез. Система творческих заданий направлена на перевод этой активности в продуктивную учебную деятельность: от анализа и сравнения до создания собственных мини-проектов [4].

Упражнения на занятиях могут быть устными и письменными, выполняться индивидуально, в мини-группах или коллективно — в зависимости от задач, возраста учащихся и темы программы. У преподавателя большой выбор вариативности.

К традиционным, но продуктивным формам работы относятся тест, кроссворд, антикроссворд, ребус, филворд, задание «Лишнее слово», заполнение таблиц. Филворды, антикроссворды и «Лишнее слово» эффективны для закрепления понятий, особенно при перечислении: средства музыкальной выразительности, жанры эпохи барокко и классицизма, фортепианные миниатюры романтизма, инструменты симфонического оркестра и т. д. Эти задания можно давать как домашнюю самостоятельную разработку. Учащиеся с интересом отвечают на вопросы одноклассников.

Таблицы — важный методический инструмент: они структурируют материал и развивают аналитическое мышление. Например, таблица «Сопоставление эпох и стилей» позволяет систематизировать имена композиторов, хронологические рамки, географическую привязку, ведущие жанры, особенности стиля, параллели в живописи и литературе; в старших классах добавляют графу «Исторические события». Такой формат помогает видеть целостную картину эпохи: как музыка отражает исторический контекст и соотносится с другими видами искусства [1].

Используются и таблицы для анализа и сравнения:

- сравнение произведений на одну тему (П. И. Чайковский — «Баба-Яга» из «Детского альбома», М. П. Мусоргский — «Избушка на курьих ножках» из цикла «Картинки с выставки»);
- сравнение в рамках одного жанра (В. А. Моцарт — Симфония № 40, Л. ван Бетховен — Симфония № 5);
- сопоставление особенностей стиля в музыке и изобразительном искусстве (например, при изучении импрессионизма).

Рабочие тетради по музыкальной литературе и слушанию музыки — необходимый элемент работы. Среди пособий —

тетради М. Шорниковой, Я. Островской и Л. Фроловой, Г. Калининой, О. Владимировой. Упражнение «Заполни пропуски» особенно полезно при изучении биографических тем: учащиеся учатся работать с информацией, лучше её усваивают и запоминают [2; 3].

Особую ценность имеют задания, активизирующие слуховое внимание, — «со звёздочкой» в эпоху визуального восприятия. Например, преподаватель зачитывает текст по пройденной теме с ошибками, которые учащиеся должны исправить. Это может быть биография композитора, история создания произведения, сюжет оперы или балета. К этой группе относится игра «Верно/неверно» («да/нет») — быстрая и эффективная форма проверки знаний. Формы ответов варьируют по возрасту и наполняемости группы: устно по цепочке или на скорость; для младших школьников эффективны сигнальные карточки (зелёный — «верно», красный — «неверно»), для старших — обоснование ответа.

Творческое задание «Письмо композитору» предполагает, что учащийся пишет письмо после прослушивания произведения или по итогам изучения творчества композитора. В письме он выражает мысли и впечатления, отмечает детали, может задать вопрос композитору. Эту форму важно применять систематически: сначала дети пишут робко и кратко, затем становятся увереннее, формулируют более глубокие вопросы.

Ещё одно творческое упражнение — создание новостного сюжета: учащиеся выступают в роли журналистов и раскрывают инфоповод за 2–3 минуты. В зависимости от количества участников можно распределить роли: ведущий, корреспондент, герой, эксперт. Задание учит выделять главное, кратко и ёмко подавать материал, развивает креативное и критическое мышление, аргументацию и работу с информацией [4].

Интерактивные упражнения — привычная часть современного обучения. Их создают на Learning Apps, в Smart Notebook, Activ Inspire, используют программу «Учимся понимать музыку». Интерактивные пособия делают урок нагляднее и активнее вовлекают учащихся.

Таким образом, учебный процесс на уроке «Музыкальная литература» сочетает традиционные упражнения и творческие методы. Предложенные задания развивают аналитическое мышление, поиск связей, выдвижение гипотез. Благодаря этому некоторые учащиеся начинают мыслить как исследователи музыки. Это даёт практические результаты: участие в конференции «Научное общество учащихся» (НОУ), областных олимпиадах по музыкальной литературе, подготовку проектов и докладов по творчеству композиторов.

Библиографический список

1. Лагутин, А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе : учебное пособие / А. И. Лагутин. — 6-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2024. — 176 с.

2. Островская, Я. Рабочая тетрадь по музыкальной литературе : 1-й год обучения / Я. Островская, Л. Фролова, Н. Цес. — Санкт-Петербург : Валери СПД, 1999. — 128 с. : ил.

3. Островская, Я. Рабочая тетрадь по музыкальной литературе : 2-й год обучения / Я. Островская, Л. Фролова, Н. Цес. — Санкт-Петербург : Валери СПД, 2004. — 160 с. : ил.

4. Поддельская, Л. В. Креативные формы работы на уроках музыкальной литературы и слушания музыки / Л. В. Поддельская // Из опыта работы педагога-музыканта. Вып. 2 : сб. ст. / отв. ред.-сост. Л. Н. Шаймухаметова. — Уфа : Уфимский государственный институт искусств им. Загира Исмагилова, 2015. — С. 99–111.

Е. В. Рязанская

преподаватель теоретических дисциплин
МБУДО «ДШИ», г. Чебаркуль

Развитие музыкального мышления учащихся детской школы искусств средствами межпредметных связей на уроках сольфеджио

В практике детских школ искусств сохраняется устойчивый разрыв между теоретическими дисциплинами и исполнительской деятельностью учащихся: ученик уверенно называет ступени лада и виды интервалов, но не применяет эти знания при исполнении произведения на инструменте. В результате теория воспринимается как формальное требование, а исполнение — как механический процесс воспроизведения нотного текста, что ведёт к снижению мотивации к теоретическим предметам, поверхностному освоению материала и трудностям интерпретации произведений разных стилей. Особенно остро проблема проявляется на этапе перехода от элементарных навыков к осмысленному музицированию: учащиеся сталкиваются с произведениями сложной формы (сонаты, вариации, полифонические пьесы), которые без развитого структурно-аналитического слуха кажутся хаотичными. Преодоление этого разрыва возможно за счёт системной реализации межпредметных связей, обеспечивающих перенос теоретических знаний в исполнительскую практику и формирующих у учащихся целостное музыкальное мышление [2; 7]. Именно поэтому разработка и внедрение подходов, построенных на межпредметных связях, в ДШИ — актуальная задача современной музыкальной педагогики.

Проблема связи теоретических и практических компонентов музыкального образования имеет глубокие научные основания. Ещё Б. М. Теплов в работах о музыкальных способностях подчёркивал роль внутреннего слуха и способности «предслышать» развитие музыкальной ткани как ключевых условий музыкального мышления [9]. Б. В. Асафьев рассма-

тривал музыку как процесс, где восприятие опирается на осознание логики развития интонации [1], а Г. Г. Нейгауз связывал понимание формы с качеством интерпретации и фразировки [5]. В современных исследованиях эти идеи получают новое наполнение: Д. В. Чиркина раскрывает понятие стилевого слуха как способности воспринимать музыку в соответствии с нормами эпохи и жанра [10, с. 183]; В. Середа предлагает конкретные модели соединения теории и практики через анализ и моделирование музыкальных структур [6; 7]; Д. Сраджев уточняет понятия «внутренний слух» и «музыкальное мышление», выделяя их операциональные компоненты [8]; К. В. Кирнарская обосновывает значение архитектонического слуха — способности воспринимать форму и логику музыкального целого [3]. При этом большинство исследований фокусируются на отдельных аспектах межпредметных связей — например, на связи сольфеджио и специальности либо хоровой практики [4], — тогда как комплексные системы межпредметного взаимодействия, охватывающие все этапы обучения в ДШИ, остаются недостаточно разработанными и нередко реализуются эпизодически. Это определяет необходимость продуманных подходов, соединяющих теорию и исполнительство в едином образовательном процессе.

Формирование структурно-аналитического слуха закладывает фундамент музыкального мышления и помогает осознать логику развития музыкальной мысли, благодаря чему музыка перестаёт восприниматься детьми как «поток звуков» [1]. Приобретённые умения напрямую влияют на исполнение произведений на инструменте: они определяют фразировку, распределение динамики и артикуляции, помогают создавать музыкальный образ через акценты, паузы и изменение тембра [5]. Этот навык развивается именно на стыке дисциплин: сольфеджио даёт теоретические знания о форме, ладе и гармонии, а также развивает интонационную точность и способность слышать структуру; специальность позволяет применить эти знания на практике через исполнение, поиск характерных оборотов и осознание логики развития в изучаемых пьесах; ритмика помогает прочувствовать структуру

через движение и тактирование, освоить членение на мотивы и фразы, ощутить цезуры и кульминации [4]; хор развивает ансамблевое мышление, чувство формы и ответственность за свою партию в общем звучании [2].

Умение членить музыкальный текст на смысловые единицы способствует формированию слуховой памяти и внутреннего слуха: учащиеся учатся удерживать в памяти мотивы и фразы, мысленно представлять развитие формы и «предслышать» последующие построения [8; 9]. В итоге ученик обретает уверенность при исполнении без опоры на ноты, лучше оценивает своё место в ансамбле и умеет подхватывать партию. Без развитого структурного слуха произведения с развитой формой — сонаты, вариации, полифонические пьесы — кажутся учащимся хаотичными, а освоение анализа, напротив, позволяет видеть симметрии и повторы, распознавать контрастные разделы, понимать логику модуляций и каденций [3]. Это даёт ключ к интерпретации музыки разных эпох — от барокко до современности — и наглядно демонстрирует связь между музыкальной литературой, сольфеджио и специальностью [10]. Кроме того, способность слышать структуру воспитывает музыкальную культуру: развивает внимание к деталям, уважение к авторскому замыслу и эстетическое чувство пропорции, формируя восприятие музыки как искусства со своими законами [6].

На начальном этапе обучения (1–2 классы) базой становится двигательно-слуховое восприятие: через пение и движение под музыку дети осваивают навыки, которые позже станут опорой для аналитического мышления. На уроках ритмики отрабатываются акцентирование цезур, «прошагивание» фраз, игры с остановками на «точках покоя» [4]. Так дети учатся находить опорные звуки, к которым стремится мелодия, отмечать цезуры, понимать членение на мотивы, фразы и предложения, сравнивать элементы по признакам тождества, контраста и варьирования, выделять кульминации и каденции. По мере накопления опыта эти навыки углубляются на уроках сольфеджио: применяются сольмизация мотивов, графическое обозначение структуры (буквами, дуга-

ми), слуховой анализ и сочинение вариаций [6]. Постепенно происходит переход от двигательно-слухового восприятия к аналитическому осмыслению музыкальной формы.

Показательным примером межпредметных связей служит работа с «золотой секвенцией» — гармонической моделью, широко использовавшейся композиторами XVII–XXI веков. Её ценность в том, что она соединяет знания сразу нескольких дисциплин: на сольфеджио учащиеся анализируют последовательность аккордов и учатся узнавать секвенцию в произведениях; на занятиях по гармонии разбирают её функциональную логику; на уроках специальности исполняют её в разных тональностях и ищут в изучаемых пьесах; в рамках музыкальной литературы знакомятся с примерами её использования у Генделя, Баха и других композиторов [6; 7]. Практическая реализация строится поэтапно: сначала учащиеся слушают и разбирают произведения разных стилей — «Пассакалию» Генделя, «Адажио» Баха-Марчелло, «Опавшие листья» Косма, — учатся узнавать золотую секвенцию, фиксировать её характерные черты и сравнивать варианты реализации в разных жанрах. Затем следует практическое освоение: игра последовательности на инструменте в разных тональностях, поиск секвенции в пьесах по специальности, что закрепляет навык на уровне моторики и слухового контроля. Завершает цикл творческое задание — сочинение мелодии или вариаций на основе секвенции; учащиеся применяют освоенную модель в собственном творчестве, что усиливает осознанность, мотивацию и развивает импровизационные способности [6]. Такой подход объединяет теоретические знания и исполнительские навыки, позволяя увидеть, как один музыкальный принцип реализуется в разных стилях и жанрах.

Важным фактором межпредметных связей выступает подбор репертуара для пения на сольфеджио, который становится своеобразным мостом между сольфеджио, хором и специальностью. Сольфеджио развивает интонационную точность и чувство лада, хор формирует ансамблевое взаимодействие и ответственность за общее звучание, а специальность даёт возможность перенести навыки на инструмент [2; 4]. При вы-

боре репертуара учитываются уровень подготовки и возраст учащихся, доступность и развивающий потенциал произведений, а также их художественная ценность и стилевое разнообразие. Эффективным решением становятся 2–3-голосные аранжировки произведений Чайковского, Шопена, Баха и других авторов, которые исполняются на уроках и концертах: они укрепляют связь теории и практики и позволяют учащимся увидеть, как музыкальные законы реализуются в художественных образцах [7]. По мере обучения учащиеся накапливают слуховой опыт и исполнительские навыки: увереннее поют многоголосные аранжировки, чувствуют ансамблевое взаимодействие и переносят принципы интонирования на свой инструмент. Такой фундамент открывает путь к более глубокому осмыслению музыки — к комплексному анализу произведений.

На старших этапах обучения комплексный анализ произведений объединяет знания из музыкальной литературы, гармонии, анализа форм и специальности. Учащиеся исполняют произведение на инструменте, изучают эпоху и стиль композитора, анализируют мелодию, лад, гармонию и фактуру, а затем делают выводы о воплощении авторского замысла [3; 10]. Такой подход позволяет не только точно исполнить произведение, но и понять, как оно устроено, почему композитор принял те или иные решения и как взаимодействуют элементы музыкальной ткани. В результате структурно-аналитический слух формируется не как отдельная задача, а как естественный итог обучения: ученик овладевает музыкальным языком во всей полноте — может слышать, понимать, интерпретировать и использовать его для собственного творчества [8].

Межпредметные связи сольфеджио, музыкальной литературы, хора и специальности выстраивают целостную систему музыкального образования, в которой каждый элемент дополняет другой: теоретические знания обретают смысл через исполнение, а практический опыт углубляется анализом [2; 7]. Реализация подхода на всех этапах обучения позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, сформировать у учащихся структурно-аналитический и стилевой слух,

развить музыкальное мышление и творческие способности [10]. Предложенные методические приёмы и задания могут быть адаптированы к разным возрастным группам и уровням подготовки учащихся ДШИ и служат основой для проектирования междисциплинарных модулей в учебном плане.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — Ленинград : Музыка, 1971. — 376 с.

2. Баляйкина, В. М. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения / В. М. Баляйкина, Т. А. Маскаева, М. В. Лабутина, Н. Д. Чегодаева // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 6. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29320 (дата обращения: 28.09.2026).

3. Кирнарская, К. В. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / К. В. Кирнарская. — Москва : Таланты - XXI век, 2004. — 496 с.

4. Логинова, Л. Имеющий уши, да услышит ли… / Л. Логинова // Актуальные проблемы современного сольфеджио. — URL: https://musalm.ru/assets/almanac/20122/3/loginova.pdf (дата обращения: 28.09.2026).

5. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — 6-е изд. — Москва : Музыка, 1988. — 240 с.

6. Середа, В. Как оживлять звуки, как открывать музыку. Логика классической тональной системы : учеб.-метод. пособие / В. Середа. — Москва : Классика-XXI, 2011. — 196 с.

7. Середа, В. О межпредметных связях / В. Середа. — URL: https://valentin-sereda.ru/o-mezhpredmetnyx-svyazyax-na-kakom-osnovanii-ix-stroit/ (дата обращения: 28.09.2026).

8. Сраджев, Д. Понятия «музыкальный слух» и «внутренний слух»: операциональные компоненты и педагогические задачи / Д. Сраджев // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 3.

9. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 1947. — 334 с.

10. Чиркина, Д. Понятие стилевого слуха как категория музыкальной педагогики / Д. Чиркина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2010. — № 2 (34). — С. 183–187.

Н. П. Украинцева

преподаватель теоретических дисциплин
МБУ ДО «ДШИ № 1», г. Челябинск

К проблеме раннего композиторского творчества: некоторые аспекты музыкального сочинения у одарённых детей (из опыта работы ДШИ № 1 г. Челябинска)

Современная социокультурная ситуация предъявляет повышенные требования к способности личности к самостоятельному творчеству и созданию инновационных культурных продуктов. В этих условиях переход от репродуктивной модели обучения (ориентированной на воспроизведение чужого нотного текста) к креативно-развивающей становится объективной необходимостью. Раннее композиторское творчество — один из наиболее эффективных инструментов такой трансформации. Для одарённого ребёнка сочинение — естественный способ осмысления действительности: уже в 4–5 лет такие дети импровизируют, экспериментируют с тембрами, пытаются фиксировать мелодии собственными графическими знаками. В отличие от исполнительской деятельности, опирающейся на технические и интерпретационные навыки, сочинение требует развитого музыкального мышления, способности к внутреннему слуховому синтезу и моделированию собственного звукового пространства.

Особую актуальность приобретает задача плавного перехода от живой импровизации к фиксации нотного текста: этот переход связан с развитием абстрактного мышления и нередко становится зоной риска для творческой иници-

ативы ребёнка. Именно поэтому востребована модель обучения, позволяющая одновременно сохранять эмоциональную непосредственность детского творчества и формировать базовые навыки нотной записи и работы с формой. Такая работа над сочинением в детском возрасте целенаправленно развивает композиторское мышление и драматургическое воображение, углубляет понимание логики формообразования и формирует художественный вкус — что в совокупности создаёт ситуацию успеха и поддерживает мотивацию учащихся.

Как отмечал Л. А. Баренбойм, «для культуры восприятия музыки сочинительство — огромное подспорье, ибо помогает полнее постичь и содержание, и процесс формообразования» [1].

Степень разработанности проблемы опирается на ключевые исследования в области музыкальной психологии и педагогики. Б. М. Теплов трактовал музыкальные способности как систему, включающую и творческие компоненты [5]; Л. С. Выготский обосновал роль воображения и внутреннего моделирования как основы детского творчества [2]; Д. К. Кирнарская подчёркивала, что творческая деятельность активизирует специальные способности и формирует целостную музыкальную личность [3]. При этом, несмотря на развитую теоретическую базу, сохраняется дефицит прикладных разработок, адаптированных к условиям ДШИ и учитывающих поэтапный переход от импровизации к фиксации текста и публичному исполнению. Практико-ориентированные приёмы предложены в работе Э. В. Тургеневой и А. А. Маликова [6], однако их требуется конкретизировать с учётом специфики работы в детской школе искусств.

Цель статьи — рассмотреть специфику раннего композиторского творчества у музыкально одарённых детей и определить эффективные практические методы развития их композиторского мышления в условиях начального музыкального образования. Задачи: выявить особенности раннего музыкального сочинения как формы мышления ребёнка; обобщить педагогические принципы взаимодействия наставника с юным

автором; описать этапы процесса сочинения музыки на занятиях в ДШИ № 1 г. Челябинска.

Работа с одарёнными детьми, склонными к композиции, требует смены дидактических акцентов. Если традиционная система начального музыкального образования ориентирована на подготовку исполнителей-интерпретаторов, то воспитание юного композитора предполагает иной тип наставничества. Преподаватель здесь — проводник: он помогает ребёнку услышать себя и оформить идею. Главная цель — не научить копировать академические образцы, а помочь обрести собственный музыкальный почерк, сохранить мотивацию и преодолеть технические трудности. Психологическая атмосфера урока должна создавать ситуацию успеха: творческий процесс и увлечённость интеллектуальным трудом важнее сиюминутного результата.

Важно не блокировать творческую смелость ребёнка жёстким академическим давлением. Если ребёнок интуитивно использует политональность или сложные ритмы, задача преподавателя — помочь зафиксировать этот язык, а не навязывать штампы. Необходимо хвалить за смелость, за найденную интонацию, за интересную фактуру — даже если пьеса несовершенна [2]. При этом преподаватель не ставит цели воспитания профессиональных композиторов: задача — освоение музыкального языка через индивидуальную творческую деятельность, которая станет фундаментом для любого вектора профессионального развития юного музыканта. Как писал Л. С. Выготский, «творчество на деле существует не только там, где оно создаёт великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создаёт что-либо новое» [2].

В ДШИ № 1 реализуется программа «Сочинение», основанная на личностно-ориентированном подходе. Её новизна — в модульном и гибком характере: вариативность заданий позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения с учётом уровня подготовки и психофизиологических особенностей ребёнка. Процесс развития композиторского мышления дифференцируется на пять этапов.

На первом (импровизационном, эвристическом) этапе (4–6 лет) творчество носит спонтанный характер: ребёнок «играет в звуки», создаёт звукоподражательные образы, где музыка переплетается с движением, речью и рисунком. На этом этапе зарождается интуитивное моделирование нотации: ребёнок изобретает собственные графические и цветовые схемы для фиксации сочинений. Свободная импровизация служит фундаментом для будущего эскизного материала.

На втором этапе (осознанного конструирования музыкального образа) происходит переход к работе над небольшими законченными произведениями. Метод — опора на конкретный музыкальный образ (сказочные персонажи, литературные герои), через который учащийся постигает базовые элементы музыкальной речи. Осваиваются малые структуры (в частности, форма периода), создаются первые вокальные миниатюры на поэтические тексты.

На третьем этапе (освоения первичных жанровых моделей) учащиеся переходят к осознанию музыкальной логики и формообразования. В центре внимания — понятие «жанровой модели»: дети создают творческие зарисовки в прикладных жанрах (вальс, полька, марш, менуэт). Ребёнок активно накапливает слуховой багаж и начинает осознанно подражать стилистике великих мастеров прошлого (И. С. Бах, В. А. Моцарт). Педагогу важно поддержать стилизацию и одновременно поощрять оригинальность.

Четвёртый этап (усложнение архитектоники и развитие программности) выводит на первый план сочинение инструментальных пьес в простых двухчастных и трёхчастных формах, а также развёрнутых вокальных произведений. Особое внимание уделяется углублению программности: поскольку одарённые дети мыслят конкретно-образно, им наиболее удаётся именно программная музыка. Педагог направляет ученика от поверхностного звукоподражания к созданию глубокого, драматургически развитого художественного образа.

На пятом (заключительном) этапе (освоение крупной формы и полифонического мышления) учащиеся старших классов переходят к крупным академическим структурам: рондо,

вариации, полифонические жанры, сонатное allegro. Здесь юные композиторы комплексно применяют все теоретические знания и практические навыки, накопленные за годы обучения.

Для реализации программы используются проблемные, частично-поисковые и исследовательские методы обучения. Одна из острых методических проблем — переход от живой импровизации к фиксации текста. В практике ДШИ № 1 эта проблема решается поэтапно: от индивидуальной графической нотации ребёнка — к совместной с педагогом записи на уроке, и лишь затем — к самостоятельной работе в нотном редакторе. Главная задача наставника — помочь зафиксировать текст, не растеряв первоначальной эмоциональной непосредственности и интереса к сочинению [6].

Система оценки результатов включает текущий контроль (прослушивания, контрольные уроки) и итоговую аттестацию. Высшей формой контроля и главным стимулом для юного автора является публичное исполнение его произведений на академических и отчётных концертах школы. Это обеспечивает полноценный цикл бытования музыкального опуса: «сочинение — фиксация — исполнение — слушательское восприятие».

Опыт реализации программы «Сочинение» в ДШИ № 1 показывает её эффективность. Из 25 юных авторов, обучавшихся по программе, 18 завоевали звания лауреатов на региональных и международных конкурсах в Челябинске, Екатеринбурге, Новосибирске, Нижнем Новгороде, Ярославле, Санкт-Петербурге, Москве. Важной вехой стало то, что 15 ребят перенимали опыт у известных челябинских композиторов: Т. Шкербиной, А. Кузьмина, А. Кривошея и П. Сергиенко на профессиональных мастер-классах. Пятеро лучших воспитанников удостоились почётных дипломов от Челябинского отделения Союза композиторов РФ. Успешное освоение программы стало для ребят мощным стимулом к дальнейшему творческому развитию.

Опыт ДШИ № 1 доказывает, что занятия композицией — это не просто развивающий навык, а уникальный способ сво-

бодного высказывания ребёнка на языке музыкального искусства, объединяющий слух, воображение, логику и эмоции. Главная задача современной педагогики — создать поддерживающее пространство, свободное от авторитарного давления и жёстких академических штампов, где каждый найденный ребёнком интонационный оборот признаётся безусловной ценностью. Только такой бережный, личностно-ориентированный подход позволяет воспитать зрелого, независимого художника, способного в будущем внести самобытный вклад в отечественную музыкальную культуру.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию : науч.-метод. пособие / Л. А. Баренбойм. — 2-е изд., доп. — Ленинград : Советский композитор, 1979. — 352 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 1991. — 93 с.

3. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва : Таланты — XXI век, 2004. — 496 с.

4. Медушевский, В. В. О закономерностях художественного моделирования в музыке / В. В. Медушевский // Семантика музыкального языка : сборник трудов / РАМ им. Гнесиных. — Москва, 2006. — Вып. 121. — С. 15–325.

5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; Акад. пед. наук РСФСР, Институт психологии. — Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 335 с.

6. Тургенева, Э. В. Начальный этап обучения сочинению музыки в детской музыкальной школе / Э. В. Тургенева, А. А. Маликов. — Москва : Владос, 2011. — 128 с.

Н. И. Удалова

преподаватель теоретических и хоровых дисциплин
МБУДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Теоретические и практические аспекты интеграции предметов «Хор» и «Сольфеджио» в ДШИ

В ДШИ хор и сольфеджио часто существуют изолированно: сольфеджио воспринимается как набор абстрактных правил, хор — как чисто исполнительская работа. Из-за этого возникает разрыв между знанием и умением, между развитием слуха и развитием голоса, между теорией и живым звучанием. Задача интеграции — преодолеть этот разрыв и выстроить единый образовательный процесс, где теория сразу находит практическое применение, а пение становится осознанным и технически точным.

Степень научной и методической разработанности темы показывает, что проблема взаимосвязи теоретических и хоровых дисциплин в музыкальном образовании системно осмыслялась на протяжении десятилетий. Б. В. Асафьев рассматривал музыку как «искусство интонируемого смысла», тем самым подчёркивая, что интонация — не просто точное попадание в высоту, а носитель содержания, объединяющий слуховое восприятие, теоретическое осмысление и исполнительское действие [1]. Эта идея задаёт принципиальную основу для интеграции: сольфеджио и хор работают с одной и той же интонационной реальностью, но разными средствами. Д. Б. Кабалевский последовательно настаивал на неразрывной связи музыкальной грамоты с живым восприятием музыки, предлагая строить обучение так, чтобы любое теоретическое понятие немедленно проверялось в звучании и исполнительской практике [4]. В методической плоскости эта линия получила конкретное воплощение в системе «хорового сольфеджио» Г. А. Струве, где зрительный, слуховой и двигательный компоненты соединяются в доступных игровых

формах, формируя у детей ладофункциональный слух и навыки ансамблевого интонирования [5]. Современные методические работы (И. В. Дёмина, О. И. Дунаева) конкретизируют эти подходы применительно к программам ФГТ, раскрывая механизмы межпредметного взаимодействия на разных этапах обучения и подчёркивая необходимость перехода от эпизодических межпредметных связей к системной интеграции содержания и форм работы [2; 3].

Интеграция понимается здесь как системное взаимопроникновение двух дисциплин, при котором знания и умения становятся неразделимыми: тема, начатая на сольфеджио, получает практическое воплощение на хоре, и наоборот [5]. Такой подход реализует идею «хорового сольфеджио», где зрительный, слуховой и двигательный компоненты соединяются в единой практике, формируя осознанную интонацию. Например, интервалы, отработанные на сольфеджио, сразу интонируются в хоровой партитуре; анализ функций аккордов подкрепляется их реальным звучанием в многоголосии

При этом важно понимать, что направленность этих предметов различна. Предмет «Сольфеджио» направлен на достижение индивидуального результата каждого обучающегося, а «Хор» — на соединение этих индивидуальных результатов в общий результат. Интеграция не стирает эту специфику, а лишь соединяет линии в единый процесс.

Весь процесс мы выстраиваем «от простого к сложному». Все упражнения на этих уроках должны быть выстроены в систему, которая развивается логично благодаря применению доступных методов и приёмов обучения.

Основным вопросом сольфеджио и хора является развитие ладового мышления и достижение чистоты интонирования. Таким образом, главной на этих предметах является вокально-интонационная работа.

Общие задачи: развитие метроритмического чувства, ладового мышления, вокально-интонационных навыков, гармонического слуха.

Специфика сольфеджио: пение по нотам, изучение теоретических понятий, изучение нотной грамоты, интервалов,

аккордов, муз. анализ нотного текста, слуховая работа — устные и письменные диктанты.

Специфика хора: работа над элементами хоровой звучности — унисон, строй (горизонтальный, вертикальный), ансамбль (дикционный, динамический, метроритмический, темповый), работа над певческим дыханием, работа над правильным звукообразованием, художественное исполнение в стиле определённой эпохи, работа в коллективе (социализация).

Перейдём к практическим аспектам интеграции. Первое и важнейшее направление в ней — это применение единых вокальных принципов и вокально-интонационной базы на уроках хора и сольфеджио. В чём это выражается на практике? Например, использовать упражнения, начинающиеся в т. н. развивающей тесситуре при распевании — в тесситуре от ля 1 до ре 2 октавы (распевка «Ю-у-у, тонику пою» — на сольфеджио и параллельно на хоре — песенка-попевка «В тёмном лесу филин сидит: у-у-у-УУУУУУ, у-у-у-УУУУУУУ»). Эти песенки — на слышание и чистое интонирование одного звука; параллельно на них отрабатывается приём пения легато и стаккато. Это на начальном этапе обучения. При дальнейшей работе, например, на сольфеджио изучается тема «Тон, полутон». Преподаватель по хору и сольфеджио в распевании использует смежные песенки-попевки «Полутон-он, он, он», «Целый тон». На хоре же — «Ту-ру-ру» (1–2–1 ступени), либо «Лё-ли-лё-ли-лель» и т. п.

Мы знаем, что чистота интонирования зависит от нескольких факторов: природный слух (это качество слуха поддаётся корректировке), координация между слухом и голосом (здесь мы применяем специфические упражнения) и систематичность вокально-интонационной работы. У каждого преподавателя выработалась своя система вокально-интонационных упражнений. Одно из них — «Ступеневая песенка», которая позволяет научиться слышать ступени лада (как мажора, так и минора) и чисто их исполнять. На разных этапах развития учащихся это упражнение поётся разными вариантами, в зависимости от учебной задачи. А, например, Г. А. Струве взял

за основу развития ладофункционального слуха методику и упражнения В. В. Кирюшина [5].

Ещё один пример — на уроках сольфеджио отрабатывается интонирование большой и малой терции, кварты, квинты. На хоре эти же интервалы встречаются в разучиваемом произведении. Ученик слышит и осознаёт их не абстрактно, а в живом звучании.

Второе направление — сольфеджирование хоровых партий как единый методический алгоритм, согласованный между преподавателями: разучивая хоровое произведение, мы поём свою партию после анализа музыкальных интонаций ступенями, нотами, на слог (чаще всего на «Ру», если высокая тесситура, или просто на гласную — в зависимости от вокальной задачи), а затем со словами. Это развивает координацию «вижу — слышу — пою», способствует осознанному чтению нотного текста, а также развивает музыкально-слуховые представления и вокальный слух.

Третье направление — анализ хоровых произведений на уроках сольфеджио как межпредметный модуль: вместо отвлечённых примеров берётся партитура, которую дети поют в хоре. Делают её целостный анализ: определяют тональность, метроритмические особенности, форму, фактуру, виды многоголосия, мелодические интонации, интервалы, аккорды, а также анализируют исполнительский план. Например, в произведении «Фиалка» (неизвестного автора) на сольфеджио разобрали ладоинтонационную основу, функции аккордов, отклонения, виды каденций, познакомились с приёмом «задержания» в аккорде, форму и фактуру. А на хоре работаем с этим произведением — над унисонами в хоровых партиях, певческом дыхании, атаках звука и созданием художественного образа и стиля. В результате учащиеся не просто на слух заучивают ноты, но и понимают интонационную природу песни, метроритм и т. д.

Четвёртое направление — развитие гармонического слуха через последовательную линию упражнений, общую для сольфеджио и хора: на сольфеджио разучиваются интервалы и аккорды, а на хоре поются каноны, многоголосные произве-

дения в различной фактуре. Это формирует гармонический слух естественным путём. Например, при переходе к работе над двухголосием у нас на уроках есть игровое упражнение «Ослик»: одна группа детей держит какую-либо устойчивую ступень, другая группа поёт те ступени, которые им показывает преподаватель. На таких незамысловатых вокально-интонационных играх отрабатываются на сольфеджио все виды двухголосия — параллельное, косвенное, прямое и противоположное. А Г. А. Струве предлагает упражнение «хоровой веер». [5].

Пятое направление — метроритмическая работа как единый блок заданий, реализуемый по согласованному плану: чтение ритмических партитур одноголосно, в двух-трёхголосии, а также ритмических канонов — всё это есть и на сольфеджио, и на хоре. Мы знаем, что в хоре ритмическая точность становится основой ансамбля. У нас есть два базовых пособия по чтению ритма (составленных мною с целью глубокого изучения метроритмических особенностей): одно- и двух-трёхголосное пособия составлены с учётом программы ФГТ по классам и используются на сольфеджио. По ним отрабатываются все ритмоформулы, изучаемые в пределах данной программы, и в дальнейшем учащиеся научаются быстро ориентироваться в метроритмической стороне хоровой партитуры при разучивании её на уроках хора.

Практика показывает, что интеграция даёт ощутимые результаты: улучшается чистота интонирования, т. к. ученик слышит и понимает, что поёт; ускоряется процесс разучивания хоровых произведений; возрастает интерес к сольфеджио, т. к. обучающиеся видят его практическую пользу; формируется осознанное отношение к музыке; улучшаются результаты на конкурсах и экзаменах; развивается гармонический слух естественным путём через хоровое многоголосие; укрепляется связь между коллективной и индивидуальными формами работы.

Конечно, в этой работе есть и трудности. Первая — разобщённость преподавателей, которая преодолевается через единые рабочие программы, взаимопосещения и единые терми-

нологические словари. Вторая — недостаток часов, который компенсируется тем, что одна учебная задача отрабатывается на двух предметах с разными акцентами. Третья — разный уровень природных способностей обучающихся, что решается через дифференцированные задания в рамках единой модели. Четвёртая — отсутствие готовых методических материалов, которое преодолевается разработкой рабочих тетрадей и банка интегрированных упражнений.

Интеграция хора и сольфеджио не отменяет самостоятельности этих предметов. Она обогащает их, делает обучение более целостным, живым и результативным. Так как хор и сольфеджио — это две стороны единого процесса музыкального воспитания. Сольфеджио формирует грамотное музыкальное мышление, даёт базу теоретических знаний, а хор воплощает эти знания в живом исполнительском звучании. Только в единстве они приводят к главной цели — формированию музыкально грамотного, слышащего и понимающего исполнителя.

Дальнейшие перспективы исследования данной темы и воплощения в практику связаны, на наш взгляд, с разработкой конкретных методических материалов для интегрированных уроков.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — Ленинград : Музыка, 1971. — 376 с.

2. Дёмина, И. В. Межпредметные связи хора и сольфеджио по программе ФГТ хорового отделения ДШИ : методические рекомендации / И. В. Дёмина. — Глушково, 2019. — 48 с.

3. Дунаева, О. И. Сольфеджио и хор. К вопросу о межпредметных связях : сборник методических материалов / О. И. Дунаева. — Самара, 2024. — 62 с.

4. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский. — Москва : Просвещение, 1983. — 144 с.

5. Струве, Г. А. Хоровое сольфеджио : учебное пособие для детских хоровых студий и школ / Г. А. Струве. — Москва : Советский композитор, 1987. — 96 с.

В. А. Хижняк

преподаватель художественных дисциплин
МБУ ДО «ДШИ», г. Озёрск

Педагогическая интонация как инструмент управления учебным процессом в ДХШ

Актуальность темы обусловлена спецификой художественного образования, в котором достижение качественного результата невозможно без учёта эмоционального состояния учащегося. В детской художественной школе освоение технических навыков — ровного штриха, грамотной композиции, точного цветового решения — неотделимо от психологического комфорта ребёнка. Практика показывает, что даже при полном понимании законов перспективы и цветоведения ученик может демонстрировать формальное, «холодное» исполнение, если в процессе обучения доминирует оценочная, директивная коммуникация. В условиях, когда значительная часть учащихся (особенно в младших классах) отличается повышенной тревожностью и страхом ошибки, особую значимость приобретает способность педагога управлять учебным процессом через педагогическую интонацию — комплекс ритмико-интонационных и невербальных средств, задающих эмоциональный тон взаимодействия и напрямую влияющих на качество художественного результата [2].

Степень разработанности проблемы носит фрагментарный характер. В педагогической риторике интонация традиционно рассматривается как средство убедительности и организации внимания, а не как самостоятельный инструмент формирования художественной выразительности [2]. Отдельные методические рекомендации по использованию голоса и пластики в обучении искусству встречаются преимущественно в прикладных публикациях и мастер-классах, не имея системного описания. Так, А. П. Витковский подчёркивает мотивирующую функцию точно выбранной интонации, отмечая её роль в расширении педагогического репертуара, однако не раскрывает специфику применения в художествен-

ной практике [1]. Таким образом, существует разрыв между общепедагогическими подходами к интонации и реальными потребностями преподавателя ДХШ, которому требуется не абстрактная риторика, а конкретные, воспроизводимые приёмы, позволяющие превратить интонацию в рабочий инструмент управления вниманием, состоянием и качеством работы учащегося.

Цель статьи — представить педагогическую интонацию как методически обоснованный инструмент управления учебным процессом в ДХШ и предложить воспроизводимый алгоритм её применения на разных этапах урока (создание атмосферы, постановка задачи, сопровождение процесса, оценка результата) с акцентом на работу с застенчивыми и тревожными учащимися. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач: определить компоненты педагогической интонации применительно к художественной деятельности; соотнести интонационные приёмы с конкретными учебными задачами; описать последовательность действий педагога на каждом этапе урока; выделить критерии эффективности интонационного воздействия.

В практике преподавателя ДХШ педагогическая интонация функционирует как невидимый канал связи, равноценный по значимости традиционным инструментам — кисти, мастихину, палитре. Её компонентами выступают тембр, темп речи, паузы, а также невербальные сигналы: поза, дыхание, взгляд. При этом интонация не сводится к громкости: низкий, грудной тембр подсознательно воспринимается детьми как сигнал безопасности и стабильности, тогда как лёгкий, высокий тембр (без перехода в визг) уместен для передачи радости, света, работы с яркими, тёплыми цветами. Смена интонационного рисунка — например, переход от повествовательной интонации к вопросительной («А что, если мы сделаем тень вот здесь фиолетовой?») — служит эффективным приёмом активизации творческого мышления и предотвращения сенсорной усталости, возникающей при монотонной подаче материала.

Методическая ценность педагогической интонации раскрывается в её способности переводить абстрактные искус-

ствоведческие термины на язык детских ощущений, делая их физически ощутимыми. Так, понятие «тоновой разбор» теряет сухость, если педагог интонационно окрашивает прилагательные, придавая им вес или лёгкость: «Посмотри, какой этот синий густой и тяжёлый», а затем показывает на другой оттенок: «А этот — прозрачный и ледяной». Подобный приём позволяет учащемуся не просто запомнить термин, а почувствовать его, что напрямую отражается на качестве исполнения. Аналогичным образом интонация помогает работать с характером линии: дрожащая, мелкая линия может быть названа «испуганной», и педагог интонацией голоса (тревожным, быстрым шёпотом) помогает ученику осознать этот эффект и скорректировать его. Напротив, для формирования «уверенной» линии используется низкий, спокойный голос и протяжное, слитное с движением руки ребёнка произнесение команды: «Ставим руку. И — ведём».

Особое значение интонационные приёмы приобретают при работе с застенчивыми учащимися, для которых нарушение границ и резкая оценка могут стать блокирующим фактором. Методически оправданным является создание «звукового кокона» — безопасной коммуникативной зоны, где голос педагога выполняет функцию эмоциональной опоры. Этому способствуют несколько взаимосвязанных техник. Во-первых, понижение регистра и тембра: обращаясь к застенчивому ученику, педагог слегка опускает подбородок, что естественным образом делает голос ниже и теплее; фраза «У тебя получился очень глубокий синий цвет» звучит из груди гораздо безопаснее, чем восторженный писк. Во-вторых, управление громкостью по принципу «эффекта доверительной тайны»: вместо публичной похвалы («Маша, посмотри, как у Пети хорошо вышло!») комментарий даётся тихо, вполголоса, сокращая дистанцию до комфортной и исключая страх оценки со стороны одноклассников. В-третьих, использование терапевтических пауз: после постановки вопроса выдерживается пауза продолжительностью до пяти секунд, не заполняемая подсказками; спокойное ожидание безмолвно транслирует сообщение «Я никуда не спешу, у тебя есть время подумать».

Наконец, принципиально важен отказ от повелительного наклонения в пользу интонации предложения: вместо приказа «возьми белила» используется приглашение к сотрудничеству: «Давай посмотрим, что будет, если мы коснёмся этого пятна белилами», с восходящей, мягкой, приглашающей интонацией.

Невербальная составляющая педагогической интонации не менее значима и должна быть синхронизирована с голосовыми приёмами. Пластика жеста, пространственная дистанция, поза и дыхание педагога формируют единый интонационный контур, который ребёнок считывает целостно. Например, плавная, медленная дуга рукой создаёт интонацию колыбельной, уместную для мягких переходов и облаков, тогда как резкий, короткий, рубящий жест соответствует интонации марша и подходит для изображения архитектуры или сухих веток. Снижение собственного силуэта — приседание на корточки или на низкий стульчик, чтобы глаза педагога оказались на одном уровне с глазами ученика, — устраняет барьер «взрослый — подчинённый» и транслирует уважение к личному пространству ребёнка. Использование «открытых» ладоней вместо указывающих жестов (палец в работу) дополнительно снижает тревожность: вместо «ты заехал за край» применяется жест «поддержки»: «Смотри, твоя линия хочет полететь сюда…» (раскрытая ладонь мягко направляет взгляд). Защита пространства ученика предполагает и тактичную работу с материалами: никогда не следует брать кисть из рук учащегося без спроса; вместо этого чистая кисть кладётся рядом с палитрой, и педагог спрашивает: «Хочешь, я покажу движение на свободном краешке палитры?» или «Разреши мне добавить одну каплю воды здесь?».

Одним из наиболее эффективных методических приёмов является синхронизация дыхания педагога и ученика. Зажатость, страх испортить работу приводят к поверхностному дыханию, из-за чего рука становится «каменной», а штрих — рваным. Педагог, встав рядом с учеником, начинает дышать глубоко и ровно, тихо комментируя процесс: «Вдох… набираем краску на кисть… медленный выдох… ведём ли-

нию». Через 30–40 секунд дыхание ребёнка непроизвольно подстраивается под ритм педагога, плечи опускаются, и линия становится плавной. Этот приём особенно важен в моменты острого напряжения: если ученик сжимается, бледнеет или прекращает рисовать, необходимо применить «интонационный спасательный круг»: остановиться, присесть до уровня его глаз, снизить голос до тихого грудного тембра, сменить тему на нейтральную; «Эта кисточка удобная? У неё мягкий ворс», а при первых признаках расслабления — отступить, вернув личное пространство. Алгоритм превращения интонации в качественный художественный результат выстраивается в чёткую последовательность этапов, каждый из которых предполагает свой интонационный рисунок. На этапе создания атмосферы доминирует интонация принятия: низкий, спокойный голос произносит фразы, снимающие страх ошибки: «Не бойся ошибиться». На этапе постановки задачи используется интонация образа, активизирующая воображение: вместо директивного «нарисуй яблоко» даётся образное описание: «Представь яблоко, которое только что сорвали. Оно хрустальное и холодное от росы». В процессе работы педагог выполняет функцию интонационного метронома: ритмичные, поддерживающие фразы («Так», «Смелее», «Держим локоть») задают рабочий пульс и не дают ученику «провалиться» в детали слишком рано. На этапе оценки применяется интонация роста, трансформирующая ошибку из провала во временное препятствие: вместо критики «криво» формулируется конструктивное наблюдение: «Смотри, здесь линия чуть задумалась и ушла вниз. Давай дадим ей отдохнуть и проведём заново вот отсюда».

Таким образом, педагогическая интонация в ДХШ — это не вспомогательный, а системообразующий инструмент, позволяющий управлять не только дисциплиной, но и качеством художественного результата. Техническое мастерство учащегося выступает следствием, а причиной является способность педагога создать интонационную среду, в которой ребёнку не страшно творить. Воспроизводимость описанных приёмов делает их пригодными для внедрения в повседнев-

ную практику преподавателя ДХШ, а их ориентация на эмоциональное состояние учащегося соответствует современным требованиям к индивидуализации обучения и формированию безопасной образовательной среды.

Библиографический список

1. Витковский, А. Учительский голос: расширяем педагогический репертуар / А. Витковский // Первое сентября. — URL: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201400112 (дата обращения: 17.10.2026).

2. Педагогическая риторика в вопросах и ответах : учеб. пособие. — Москва : [Б. и.], [б. г.]. — С. 2. — URL: https://kartaslov.ru/книги/Педагогическая_риторика_в_вопросах_и_ответах_Учебное_пособие/2 (дата обращения: 17.10.2026).

УПРАВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

И. М. Апарина

директор МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Модель «Школа равных возможностей» в формировании имиджа ДШИ в практике учреждения

Формирование управляемого имиджа детской школы искусств сегодня напрямую связано с прозрачностью результатов, востребованностью программ и способностью транслировать воспроизводимый методический опыт. В системе дополнительного образования в области искусств имидж определяет доверие родителей, устойчивость репутации и возможности сетевого партнёрства. Для ДШИ особенно важно не декларировать ценности, а демонстрировать их в ежедневной практике через прозрачные стандарты, измеримые результаты и воспроизводимые управленческие решения. Именно поэтому актуальна фиксация реально действующих практик, где ценности «равных возможностей» становятся видимыми и проверяемыми: от критериев оценивания и репертуара до публичных мероприятий и предметно-пространственной среды. Такой подход соответствует приоритетам Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [5].

Цель статьи — описать модель «Школы равных возможностей» как систему управляемого формирования имиджа ДШИ на примере МБУДО «ДШИ № 2» г. Челябинска, раскрыть её компоненты через реально действующие управленческие практики, измеримые показатели и воспроизводимые форматы работы.

Степень разработанности проблемы отражает междисциплинарный характер темы. Практико-ориентированная

этапность работы над имиджем задана в модели И. Зуевской, где каждый этап сопровождается конкретными управленческими инструментами: от анализа ожиданий аудитории до стандартизации визуальных коммуникаций и контроля через обратную связь [1]. Н. Н. Малофеев и Н. Я. Семаго подчёркивают, что инклюзия должна быть встроенной в повседневные процессы, а не существовать как отдельное направление: её нужно отражать в репертуаре, критериях оценивания, коммуникации с семьями [2; 6]. Методические рекомендации Министерства культуры Российской Федерации связывают качество работы ДШИ с публичной демонстрацией результатов: конкурсами, концертами, сетевыми проектами [3]. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» фиксирует необходимость сочетания предпрофессиональной подготовки и инклюзивных компетенций [4]. При этом в методической литературе недостаточно представлены конкретные управленческие инструменты, позволяющие превратить модель имиджа в воспроизводимый цикл: слабо раскрыты механизмы стандартизации визуальных коммуникаций, отчётности и предметно-пространственной среды как измеримого ресурса имиджа.

Модель «Школы равных возможностей» в МБУДО «ДШИ № 2» г. Челябинска реализована как воспроизводимый управленческий цикл, выстроенный по этапной логике И. Зуевской: заложение основ через единые стандарты, закрепление через измеримые результаты и публичную демонстрацию, трансляция через стандартизацию практик и сетевое взаимодействие [1]. На каждом этапе ценности «равных возможностей» переведены в конкретные управленческие решения.

Модель «Школы равных возможностей» (на примере МБУДО «ДШИ № 2» г. Челябинска) реализует управляемый имидж через системное соединение академических традиций, инклюзивных практик и предметно-пространственной среды. В её основе — сочетание четырёхкомпонентной структуры имиджа Ю. В. Веселовской и трёхэтапной модели И. Зуевской [1]. На этапе заложения основ миссия школы превращается в повседневные стандарты работы. Утверждается мини-ко-

декс из трёх правил: каждый ученик имеет право на сценический опыт; репертуар подбирается так, чтобы сложность была управляемой, а вклад каждого участника — заметным; единые критерии оценивания действуют для всех категорий учащихся. Эти правила фиксируются в одностраничном документе и подписываются педагогическим коллективом на методическом совете.

Регулярные мероприятия подтверждают эти стандарты как норму. Отчётные концерты отделений, включая отделение ОЭО и выступления учащихся с РАС, закрепляют право каждого ребёнка на сценический опыт и делают участие обязательным элементом системы. Городские концерты на знаковых площадках (День Победы на Театральной площади, День защиты детей в парке им. В. Терешковой, «Пасхальный перезвон» на «Тракторе», концерты ко Дню города) подтверждают устойчивость практик. Конкурс семейного творчества «Гармония семьи» и родительские собрания с творческими показами делают результаты прозрачными для семей: родители видят критерии оценивания и реальный вклад каждого ребёнка в понятных форматах.

Параллельно формируется «Карта ценностей через репертуар»: в репертуарный план включаются классические, современные произведения и произведения уральских композиторов; для каждого произведения заранее предусматриваются варианты адаптации заданий и форм участия для детей с ОВЗ. Предметно-пространственная среда становится инструментом имиджа: определяются ключевые точки контакта с аудиторией (входная зона, коридоры, фойе концертного зала, рекреации, кабинеты) и фиксируется единый визуальный язык (палитра, шрифты, графические элементы), транслирующий ценности школы — уважение к традиции, открытость, доступность. Инфраструктурные решения усиливают этот эффект: ремонт фасада и кровли (2022); оснащение современной мебелью (2020–2026), рационально организующей рабочие места в малых пространствах; коммуникативные планшеты для работы с невербальными и плохо говорящими детьми; оформление сцены (одежда сцены, звуковое и свето-

вое оборудование), головные микрофоны для выступления коллективов; вывески со шрифтом Брайля, тактильные таблички, информационные стенды в единой стилистике, речевое оповещение при чрезвычайных ситуациях.

На этапе закрепления имиджа результаты становятся измеримыми и фиксируются через систему портфолио достижений и отчётности. Каждое мероприятие соотносится с конкретной компетенцией: конкурс — исполнительский уровень; городской праздник — социальная открытость; инклюзивный концерт — инклюзивная компетентность; сетевой проект — партнёрства и обмен опытом. Концерт ко Дню Победы на открытой площадке фиксирует не только художественные показатели, но и личностные результаты (уверенность на сцене, взаимодействие в ансамбле, саморегуляция). Для детей с ОВЗ эти показатели становятся полноценными образовательными результатами и фиксируются в динамике. Участие ансамбля «Пташка» (50 % нормотипичные дети, 50 % дети с ментальными нарушениями) в городских и конкурсных программах подтверждает инклюзивную компетентность школы: устойчивость смешанного состава и способность адаптировать репертуар и условия выступления. Статус единственного в городе ДШИ с такими ансамблями усиливает репутацию как методического центра.

Показатели отчётности делают успехи измеримыми: доля учащихся, участвовавших в публичных выступлениях, — не менее 90 % за полугодие; доля мероприятий с адаптированными форматами участия — не менее 70 %; уровень удовлетворённости родителей — не ниже 85 %. Визуальная среда становится рабочим инструментом: афиши, объявления, навигация и оформление пространств выполняются по утверждённым шаблонам. В фойе размещается витрина портфолио — стенд с фото, краткими описаниями достижений и QR-кодами на видеозаписи выступлений. Дополнительно используются интерактивная панель в холле 1-го этажа, витрина на 2-м этаже для наградной продукции, анонсы результатов на официальном сайте и в социальных сетях («ВКонтакте», канал в мессенджере «Макс»).

На этапе трансляции модель становится воспроизводимой за счёт стандартизации практик, визуальных решений и предметно-пространственных стандартов. Корпоративная этика оформляется как система поведенческих стандартов с прозрачными критериями проверки: например, правило о встрече ребёнка и родителя по имени и ответе на запрос в течение 24 часов проверяется через опросы родителей. Воспроизводимость подтверждается разработанными рекомендациями, где каждый формат описан как управленческий инструмент: проблема — решение — результат — критерии успеха — время подготовки. Сетевое взаимодействие (партнёрства с филармонией, театрами, вузами, музеями, коррекционными школами и НКО) подтверждает устойчивость репутации школы как открытого и методически проработанного учреждения. Участие в научно-практических конференциях и методических семинарах позволяет транслировать воспроизводимые практики и закреплять профессиональный имидж ДШИ.

Связь компонентов модели с четырёхкомпонентной структурой имиджа проявляется системно. Внутренний имидж формируется единым стандартом работы и культурой взаимоуважения. Оформление среды (навигация, витрины, открытые пространства) усиливает ощущение открытости и заметности каждого ребёнка. Профессиональный имидж опирается на универсальность педагогов: они обеспечивают предпрофессиональную подготовку и владеют инклюзивными компетенциями. Внешний имидж транслируется через сбалансированное освещение жизни школы в медиасреде. Социальный имидж отражает влияние школы на культурную жизнь города: участие в городских мероприятиях, инклюзивные арт-проекты и партнёрства закрепляют статус ДШИ как многофункционального института городской среды.

Таким образом, модель «Школы равных возможностей» позволяет системно соединить сильные предпрофессиональные программы с качественной инклюзией и продуманной предметно-пространственной средой. Имидж становится управляемым результатом целенаправленных действий, где

традиции, доступность и комфорт взаимно обогащают друг друга. Школа демонстрирует образ гармоничного пространства, в котором сохраняются лучшие традиции художественного образования и одновременно открываются двери в мир искусства для каждого ребёнка. Включение предметно-пространственной среды в управленческий цикл формирования имиджа делает ценности школы видимыми, измеримыми и воспроизводимыми — что особенно важно для публикаций в профессиональных сборниках и тиражирования опыта.

Библиографический список

1. Зуевская, И. В поисках успешного образа: критерии эффективности позитивного имиджа школы / И. Зуевская // Управление школой. — 2005. — № 9. — С. 28–31.

2. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н. Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2010. — 447 с.

3. Методические рекомендации по организации концертно-конкурсной деятельности в ДШИ / Министерство культуры Российской Федерации. — 2021.

4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» : утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н // Гарант: сайт. — URL: https://base.garant.ru/403043344/ (дата обращения: 10.10.2026).

5. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование: от теории к практике / Н. Я. Семаго. — Москва : Генезис, 2017. — 256 с.

6. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» (ред. от 30.04.2026) // Гарант: сайт. — URL: https://base.garant.ru/403809682/?ysclid=mvnncbufu252477928 (дата обращения: 5.10.26).

Е. В. Бабий

заместитель директора
МБУДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Управление индивидуальным прогрессом учащихся через систему формирующего оценивания в ДШИ

Современная педагогическая практика детских школ искусств сталкивается с системной трудностью: традиционная пятибалльная система оценивания фиксирует конечный результат, но не раскрывает путь к нему и не даёт учащемуся понятных ориентиров для дальнейшего роста. Специфика музыкального образования предполагает освоение не только предметных навыков — чистоты интонирования, звукоизвлечения, владения штрихами, мехом, — но и метапредметных умений: слухового самоконтроля, способности к рефлексии, целеполагания в домашних занятиях. При этом эмоциональность и индивидуальность учащегося не укладываются в шкалу от одного до пяти баллов, что делает актуальным переход от оценивания как контроля к оцениванию как инструменту развития.

Под формирующим оцениванием в статье понимается встроенная в учебный процесс система сбора данных о прогрессе учащегося, цель которой — не выставление отметки, а корректировка обучения и развитие учебной самостоятельности. Это соответствует подходу П. Блэка и Д. Уильяма к «оцениванию для обучения» [5], а также ключевым характеристикам, выделенным М. А. Пинской: встроенность в повседневный учебный процесс, ориентация на получение информации для корректировки преподавания и учения, вовлечение учащихся в самооценку [4]. Такой подход позволяет видеть индивидуальный путь каждого ученика и выстраивать обучение с учётом его текущих возможностей и ближайших задач.

Актуальность проблемы усиливается в условиях реализации ФГТ, где перед ДШИ ставится задача формирования

комплекса образовательных результатов. Однако единых универсальных алгоритмов встраивания формирующего оценивания в учебный процесс для разных специализаций и инструментов не предложено. На практике педагоги сталкиваются с рядом барьеров: нехваткой времени на детальную фиксацию динамики, недостаточной методической подготовкой для грамотного формулирования критериев и организации обратной связи, отсутствием стандартизированных, но при этом гибких инструментов, позволяющих учитывать специфику каждого предмета. При этом запрос на индивидуализацию образовательного маршрута и развитие учебной самостоятельности учащихся становится всё более выраженным, и формирующее оценивание выступает одним из наиболее релевантных механизмов его реализации.

Степень разработанности проблемы в литературе достаточно высока в контексте общего образования: классическое понимание формирующего оценивания как «оценивания для обучения» раскрыто в работах П. Блэка, Д. Уильяма [5]; в отечественной педагогике методические основы систематизированы М. А. Пинской [4], технологические приёмы представлены О. Н. Крыловой, Е. Г. Бойцовой [3], роль в развитии учебной самостоятельности раскрыта А. Витковским, М. А. Пинской [1]. При этом в музыкальном и художественном образовании целостной адаптированной системы пока нет — на практике преподаватели переносят общие стратегии в предметную область, что требует методической проработки.

Цель статьи — представить систему приёмов формирующего оценивания в ДШИ и показать их роль в управлении индивидуальным прогрессом учащихся. Формирующее оценивание строится на пяти ключевых стратегиях, позволяющих адаптировать обучение под текущие потребности ученика: разъяснение ожидаемых результатов и критериев до начала работы над произведением; выявление понимания через обсуждения, вопросы и мини-опросы; предоставление обратной связи, стимулирующей развитие; организация взаимооценивания; развитие навыков самооценки. Принципиально, что формирующее оценивание не предполагает сравнения

результатов разных учеников — сравнение ведётся только с собственными предыдущими достижениями. Кроме того, оно не связано с выставлением отметок в журнал: его задача — собрать информацию для дальнейшей работы с конкретным учащимся.

На уроках специальности эффективно применение оценочной рубрики произведения: совместно с учеником заранее определяются 2–3 критерия (например, точность текста, ровность ритма, выразительность фразировки, качество звукоизвлечения), каждый из которых оценивается по уровням («начальный», «развивающийся», «уверенный»). Такой подход делает ожидания прозрачными и позволяет учащемуся видеть, над чем именно предстоит работать. Аудиодневник позволяет наглядно фиксировать динамику: раз в две недели учащийся записывает исполнение рабочего фрагмента, затем вместе с преподавателем прослушивает и отмечает изменения по сравнению с предыдущей записью. Приём «Я — слушатель» предполагает, что ученик первым формулирует, что получилось, что не получилось и над чем нужно поработать дома; преподаватель дополняет и корректирует, начиная с фиксации успешных результатов. Алгоритм самооценки после выступления включает ответы на вопросы: «Что я хотел(а) передать в этом произведении?», «Удалось ли это?», «Что технически мешало?», «Что я сделаю по-другому на следующем уроке?». Эти вопросы помогают учащемуся осознанно подходить к собственной работе и видеть конкретные точки роста.

На занятиях по сольфеджио результативны такие приёмы, как «светофор» после диктанта: учащиеся показывают карточку (зелёная — «справился уверенно», жёлтая — «сомневаюсь», красная — «нужна помощь»), что даёт преподавателю мгновенную картину понимания без выставления отметок [4]. Лист самооценки по видам работы (сольфеджирование, тест, слуховой анализ, диктант, интонационные упражнения) заполняется в конце урока по шкале «получилось / частично / не получилось». Такой инструмент позволяет учащемуся фиксировать свои сильные стороны и зоны развития. Взаимопроверка диктантов или построения интервалов и аккор-

дов развивает умение формулировать оценочное суждение и замечать детали. Отчёт по теме (например, «Интервалы») предполагает письменный ответ на три вопроса: «Чему я научился?», «Что осталось непонятным?», «Какой вопрос я задал бы, если бы был преподавателем?». Эта техника способствует развитию метапредметных умений и осознанного отношения к учебному процессу.

В хоровых и ансамблевых классах текущую сдачу партий используют как формирующий контроль: преподаватель слушает каждого, даёт словесную характеристику, отмечает продвижение без выставления балла. Взаимооценка в парах помогает учащимся отмечать чистоту интонации, чёткость ритма и понятность дикции. Рефлексия после репетиции включает вопросы: «Что сегодня в хоре звучало лучше, чем на прошлой репетиции?», «Кто из партии выделялся?», «Что нужно проработать дома?». Такие вопросы направляют внимание учащихся на конкретные аспекты звучания и формируют навыки слухового анализа.

На уроках музыкальной литературы эффективны мини-обзоры в конце занятия: ученик в двух-трёх предложениях формулирует главное, что узнал о композиторе или произведении. Творческие задания (подготовка презентации, составление кроссворда) сопровождаются самоанализом: «Что было трудно?», «Что нового узнал?». Это позволяет связать эмоциональную вовлечённость с рефлексией и осмыслением учебного материала.

Для обеспечения непрерывного сбора данных о прогрессе и корректировки обучения целесообразно использовать системные инструменты. Дневник музыкальных достижений — структурированный документ, в котором учащийся фиксирует освоенный репертуар, новые знания за месяц, задачи на дальнейшую работу и собственную оценку успехов; ведение его в течение года позволяет увидеть пройденный путь. Портфолио представляет собой целенаправленный сбор работ: видеозаписи выступлений, программы концертов, грамоты, рецензии преподавателя, презентации, рефераты, кроссворды, самоанализ. Учащийся самостоятельно решает, какие ма-

териалы включить, что способствует развитию осознанного отношения к собственному прогрессу. Рейтинговая накопительная система сочетает обязательную часть (академические концерты, технические зачёты) и вариативную (творческие задания, участие в концертах, исследовательские проекты); накопленные баллы переводятся в итоговую оценку, что обеспечивает объективность и учитывает индивидуальные способности. Индивидуальная карта достижений заполняется преподавателем на основе педагогического наблюдения и отражает динамику по конкретным показателям: звукоизвлечение, интонация, ритм, ансамбль, артистизм и т. д. Такой инструмент позволяет фиксировать не только количественные, но и качественные изменения в работе учащегося.

Эффективная обратная связь как основа формирующего оценивания опирается на ряд правил: необходимо разделять оценку исполнителя и его исполнения, фокусируясь на конкретных аспектах работы (вместо «ты играешь небрежно» — «в этом фрагменте штрих не был доведён до конца»); даже при неудаче важно находить позитивные моменты и опираться на них; цели должны быть чёткими и достижимыми (вместо «играй лучше» — «добейся ровного звучания в пассаже правой руки»); целесообразно концентрироваться на одной задаче за раз, чтобы учащийся мог ясно понять, над чем работать. Соблюдение этих правил делает обратную связь конструктивной и мотивирующей.

Внедрение формирующего оценивания способствует развитию профессиональной самооценки у учащихся, трансформации стрессовых отчётных мероприятий в демонстрацию результатов систематической работы и созданию комфортной образовательной среды. Эффективность подхода зависит от принятия преподавателями новой идеологии оценивания как инструмента поддержки, а не контроля. Процесс внедрения целесообразно выстраивать поэтапно, начиная с простых и понятных инструментов, постепенно наращивая систему. Представленные приёмы могут быть адаптированы преподавателями ДШИ для разных специализаций и возрастных групп, что позволяет сделать оценивание прозрачным, моти-

вирующим и ориентированным на реальный индивидуальный прогресс каждого учащегося. При этом важно сохранять баланс между стандартизацией инструментов и гибкостью их применения: рубрики и карты достижений должны учитывать специфику инструмента, уровень подготовки и индивидуальные особенности ученика.

Таким образом, формирующее оценивание становится не дополнительной нагрузкой, а естественным элементом учебного процесса, который помогает педагогу видеть динамику каждого ученика, а учащемуся — осознанно управлять собственным прогрессом.

Библиографический список

1. Витковский, А. Формирующее оценивание: шаг к учебной самостоятельности / А. Витковский, М. Пинская // Первое сентября : образовательный портал. — URL: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201400313 (дата обращения: 10.10.2026).

2. Кондратьева, Ю. С. Формирующее оценивание: принципы и стратегии / Ю. С. Кондратьева // РОПКИП : Российский образовательный портал курсов и программ. — URL: https://ropkip.ru/publication/384621?ysclid=mv9s3ff32w167455 (дата обращения: 10.10.2026).

3. Крылова, О. Н. Технология формирующего оценивания в современной школе : учеб.-метод. пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2015. — 128 с.

4. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения : учеб. пособие / М. А. Пинская. — Москва : Логос, 2010. — 264 с.

5. Black, P. Assessment and Classroom Learning / P. Black, D. Wiliam // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. — 1989.

М. В. Веденина

заместитель директора по УВР
МУДО «ДШИ», г. Касли

Компетентностный подход как один из важных принципов обучения в детской школе искусств (из опыта работы МУДО ДШИ г. Касли)

Актуальность подхода обусловлена тем, что перед ДШИ сегодня стоит задача не просто сформировать у учащегося набор технических навыков, а подготовить выпускника, способного применять знания в реальной жизни, адаптироваться к меняющимся условиям и творчески мыслить. Традиционная ориентация на накопление знаний, умений и навыков (ЗУН) не в полной мере отвечает этим требованиям: учащийся нередко демонстрирует владение техникой, но затрудняется при самостоятельном решении творческих задач — например, при подборе репертуара, интерпретации произведения или публичном выступлении. В ДШИ г. Касли эта проблема проявляется в снижении мотивации и росте «отсева» учащихся к середине обучения. Компетентностный подход смещает фокус с репродуктивного воспроизведения на продуктивную деятельность, где результат фиксируется не только в количестве выученных произведений, но и в способности учащегося действовать в реальных творческих ситуациях [4].

Степень разработанности проблемы показывает, что компетентностный подход в образовании активно исследуется: И. А. Зимняя трактует его как ориентацию на результат, выраженный в способности мобилизовать знания и опыт в конкретной ситуации [4]; в сфере художественного образования вопросы интеграции подхода раскрываются Л. Г. Савенковой в контексте интеграции и эстетического воспитания [5], Е. М. Торшиловой — применительно к развитию эстетической компетентности детей [6]. Методические модели перехода от ЗУН к компетенциям представлены в сборниках под

редакцией А. В. Золотаревой [3] и Е. П. Кабковой [2]. При этом сохраняется дефицит практико-ориентированных инструментов, адаптированных к специфике ДШИ — с учётом ограниченного времени урока, необходимости сохранять академическую базу и одновременно развивать самостоятельность учащегося. Опыт МУДО ДШИ г. Касли восполняет этот пробел за счёт внедрения воспроизводимых методик: проектной деятельности, ситуативного обучения, «Карты творческих компетенций», «Сообщества практиков» — без изменения учебного плана.

Цель работы состоит в том, чтобы раскрыть содержание и механизмы внедрения компетентностного подхода в повседневную практику преподавателя ДШИ и предложить инструменты мониторинга и профессионального взаимодействия, позволяющие формировать предметные, метапредметные и личностные компетенции учащихся без отказа от академических традиций. В отличие от традиционного подхода, где целью является накопление суммы знаний, умений и навыков, компетентностный делает акцент на результате — способности мобилизовать полученные ресурсы в конкретной ситуации. Для ДШИ это означает переход от вопроса «Что знает ученик?» к вопросу «Что он может сделать с помощью этих знаний?» [4]. Компетенция понимается не как простое знание, а как способность действовать в условиях неопределённости, принимать решения и нести ответственность за результат: например, самостоятельно выбирать репертуар, адаптировать исполнение под условия площадки, презентовать творческий продукт и рефлексировать над ошибками.

В условиях МУДО ДШИ г. Касли подход предполагает формирование трёх групп компетенций. Предметно-профессиональные включают владение техникой исполнения, знание музыкальной грамоты, истории искусств, умение работать с художественными материалами. Метапредметные (универсальные) — умение учиться, навыки самоконтроля, критическое мышление, способность к поиску информации, умение презентовать свой творческий продукт. Личностные — эмоциональный интеллект, способность к эмпатии, умение рабо-

тать в коллективе (ансамбле, оркестре, театральной труппе), ответственность за результат [2; 6].

На практике внедрение подхода реализуется через ряд механизмов. Проектная деятельность предполагает не заучивание гамм ради технического результата, а подготовку тематического концерта или выставки, где ученик самостоятельно выбирает репертуар, продумывает оформление и сценарий — это формирует ответственность и самостоятельность. Такие элементы можно встраивать в учебный план: достаточно 5–10 минут урока по специальности на обсуждение идей и планирование [2; 3]. Ситуативное обучение создаёт условия, где навык применяется в нестандартной ситуации — например, выступление на неподготовленной площадке, импровизация, участие в творческом конкурсе; такой формат развивает адаптивность и снижает сценическое волнение за счёт привыкания к разным условиям.

Портфолио достижений и «Карта творческих компетенций» позволяют перейти от оценки «за четверть» к накопительной системе, фиксирующей динамику развития ребёнка, его участие в проектах и личные успехи. «Карта» дополняет привычный журнал и даёт возможность фиксировать уровень самостоятельности (от выполнения указаний преподавателя до самостоятельной интерпретации произведения), коммуникативную активность (участие в ансамблях, умение давать конструктивную обратную связь, опыт публичных выступлений), рефлексивную способность (умение самостоятельно выявить причину технической ошибки и предложить способ её исправления) [2; 3]. Благодаря этому формируется «профиль» каждого ученика: становится видно, например, что один ребёнок — сильный солист, но ему не хватает навыков работы в команде, а другой — прирождённый ансамблист, которому нужно помочь развить уверенность в сольном выступлении. Это позволяет индивидуализировать образовательный маршрут без выхода за рамки учебного плана. Диалоговая педагогика предполагает уход от авторитарного стиля «учитель-транслятор» к партнёрству, где педагог выступает как наставник; на практике это реализуется через совместное пла-

нирование репертуара, обсуждение интерпретаций, рефлексию после выступлений [3].

Особого внимания заслуживает конкретизация того, как именно элементы компетентностного подхода могут быть встроены в типовой урок по специальности. Например, на 45-минутном занятии по балалайке первые 5 минут отводятся на рефлексию: ученик кратко называет, какая фраза в этюде далась труднее и почему (техническая сложность, неудобная аппликатура, ритмический рисунок), и предлагает свой вариант решения — сыграть медленнее, разбить на мотивы, подобрать другую аппликатуру. Следующие 10 минут посвящены ситуативному заданию: преподаватель моделирует «нештатную ситуацию» (например, «представьте, что на концерте погас свет — сыграйте фрагмент по памяти и без метронома» либо «в зале шумно — подстройте темп и динамику так, чтобы фраза прозвучала выразительно»). Основная часть урока (25 минут) остаётся академической: работа над техникой, штрихами, интонацией, но с опорой на сформулированные учеником цели. Завершающие 5 минут — фиксация результата в «Карте компетенций»: отметка уровня самостоятельности и коммуникативной активности (если на уроке был ансамбль или взаимный разбор). Такой алгоритм сохраняет академическую строгость, но делает акцент на осмысленности действий учащегося и его способности применять навыки в меняющихся условиях. Аналогичный принцип применим и в других отделениях ДШИ: в хореографии — задание «адаптируй комбинацию под ограниченное пространство», в изобразительном искусстве — «создай эскиз, используя только три материала из пяти предложенных».

Преимущества подхода проявляются как для учащегося, так и для школы. Для ребёнка повышается мотивация за счёт видимой практической значимости занятий: он может сыграть любимую мелодию, создать авторскую работу, выступить перед друзьями — это снижает «отсев» и способствует удержанию учащихся в ДШИ. Для школы подход означает повышение качества образования: выпускник становится не просто «исполнителем по нотам», а творческой личностью,

обладающей навыками, востребованными в любой профессии [2].

Среди возможных трудностей — инерция привычной системы, сложность оценки компетенций по сравнению с простым подсчётом выученных произведений и необходимость профессионального развития преподавателя. Преодоление инерции возможно без отмены академических часов — достаточно изменить их содержание, интегрируя элементы проектной деятельности прямо в урок. Оценка результатов решается через систему критериального оценивания: самоанализ ученика, взаимооценка в классе и рефлексия после каждого выступления [3]. Профессиональное развитие преподавателя подразумевает освоение новых ролей — модератора, наставника — и готовность к постоянному обучению и обмену опытом внутри коллектива [2; 3].

Для поддержки педагогов в школе предлагается создать «Сообщество практиков» — небольшую творческую лабораторию (методический клуб), где раз в четверть проводятся короткие встречи продолжительностью 30–40 минут. Их цель — обмен «кейсами» (одним удачным приёмом, который помог ребёнку преодолеть барьер или повысить мотивацию), обмен материалами (сценариями открытых уроков, системами критериев для оценки творческих проектов) и взаимная поддержка: обсуждение трудностей и поиск решений в кругу коллег снижает стресс от внедрения нового и ускоряет распространение лучших практик [3]. Важно, чтобы такие встречи не превращались в формальные отчёты, а строились по принципу «один приём — один результат»: педагог рассказывает, какое действие он предпринял, какой эффект наблюдал у ученика и что планирует делать дальше. Такой формат делает методическую работу живой и ориентированной на реальный урок.

Внедрение компетентностного подхода — не революция, а эволюция мастерства. Рекомендуется начинать с малого: в каждой четверти учебного года пробовать внедрять один «компетентностный» элемент в работу с каждым классом — например, совместное планирование репертуара, мини-концерт для

родителей или «дневник творческого роста». Важно совместно определить приоритетные компетенции для учеников в текущем учебном году: от этого видения зависит, каким выйдет из стен школы будущий выпускник — просто технически подкованным исполнителем или человеком, способным нести культуру в мир, творчески преображая его. Компетентностный подход не отменяет академические традиции, а развивает их: фундаментальная база (техника, теория) сохраняется, но наполняется практическим смыслом [2]. Задача преподавателей — создать такую образовательную среду, в которой искусство станет для ребёнка не тяжёлой повинностью, а инструментом самовыражения и способом взаимодействия с миром.

Библиографический список

1. Алексеева, Л. Л. Искусство и художественное образование в контексте современной культуры: компетентностный подход / Л. Л. Алексеева // Педагогика искусства. — 2021. — № 1. — С. 5–15.

2. Дополнительное образование детей в области искусств: от знаний к компетенциям : монография / под ред. Е. П. Кабковой. — Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2023. — 288 с.

3. Дополнительное образование детей: компетентностный подход : сборник научно-методических статей / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. — 214 с.

4. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2019. — № 4. — С. 12–18.

5. Савенкова, Л. Г. Интеграция в педагогике искусства и эстетическом воспитании детей : монография / Л. Г. Савенкова. — Москва : Ин-т худож. образования и культурологии РАО, 2021. — 320 с.

6. Торшилова, Е. М. Развитие эстетической компетентности детей в условиях дополнительного образования : учебно-методическое пособие / Е. М. Торшилова. — Москва : Русское слово, 2020. — 176 с.

Л. И. Маргарян

директор МУДО «ДШИ № 1»
Копейского городского округа

Инклюзивные практики МУ ДО «ДШИ № 1» КГО как средство социализации учащихся с ОВЗ

Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуализирует задачи социально-реабилитационной и социально-образовательной деятельности, направленной на формирование у них навыков социальной ориентации, этики и культурного социального поведения. В системе дополнительного образования в области искусств особую роль играет эстетико-художественное воспитание, которое создаёт условия для позитивного эмоционального опыта, креативной самореализации и преодоления социальной изоляции. Инклюзивная практика в детской школе искусств позволяет сочетать освоение художественной деятельности с целенаправленной социализацией, что отвечает современным запросам общества и приоритетам государственной политики в сфере образования и социальной интеграции.

Теоретическую основу работы составляют положения о зоне ближайшего развития *Л.* С. Выготского, раскрывающие механизмы адаптации ребёнка с ОВЗ [1], а также исследования И. А. Коробейникова о связи нарушений развития с особенностями социальной адаптации [2]. Современные подходы к организации инклюзивной образовательной среды и психолого-педагогическому сопровождению представлены в работах Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, где обоснованы принципы дифференциации и поддержки обучающихся с особыми потребностями [4; 5]. Практический потенциал арт-методов в социальной реабилитации детей с ОВЗ раскрыт в трудах *Л. Д. Л*ебедевой, показывающих, как творческая деятельность способствует эмоциональной регуляции и формированию коммуникативных навыков [3].

Цель работы — раскрыть положительное влияние организационно-педагогического потенциала образовательной среды на адаптацию и социализацию детей с ОВЗ на примере инклюзивной практики МУ ДО «ДШИ № 1» КГО. В 2023 году школа открыла бюджетное отделение для учащихся с ОВЗ по адаптированной общеразвивающей программе «Театральное искусство» со сроком освоения 4–5 лет. В настоящее время в инклюзивных классах обучается 17 детей с различными нарушениями развития: задержкой психического развития (ЗПР), расстройствами аутистического спектра (РАС), аутизмом, детским церебральным параличом (ДЦП). Неоднородность состава групп по типу и степени выраженности нарушений требует дифференциации по видам поддержки: для детей с РАС применяются визуальные инструкции и снижение сенсорной нагрузки; для детей с ЗПР — адаптация объёма и темпа заданий; для детей с ДЦП — использование ассистивных средств и технических приспособлений.

Социализация реализуется поэтапно, с постепенным расширением социального пространства ребёнка. Переход на следующий этап фиксируется по достижению целевых показателей: стабильности эмоционального состояния, инициативности в коммуникации и готовности к публичному выступлению.

На первом (адаптационном) этапе мероприятия проводятся внутри инклюзивного сообщества (День именинника, новогодние праздники, отчётный концерт отделения) с участием детей с ОВЗ, педагогов и родителей. Цель этапа — сформировать чувство безопасности, освоить нормы школьной среды, развить базовые коммуникативные навыки. Инструментом этапа выступает проект «Творческая перезагрузка» — каникулярная площадка художественной направленности, которая создаёт безопасную инклюзивную среду вне учебного расписания и способствует формированию навыков сотрудничества и позитивного опыта совместной творческой деятельности.

На втором (интеграционном) этапе цель состоит в закреплении коммуникативных навыков и формировании у учащихся с ОВЗ опыта позитивного социального взаимодействия

в разнородной среде, а также в развитии способности ориентироваться в правилах и нормах широкого школьного коллектива. Для этого учащиеся с ОВЗ включаются в общешкольные мероприятия: выставки творческих работ в фойе школы, совместные классные часы, праздники и отчётные концерты вместе с нормотипичными учащимися. Дополнительным механизмом становится практика «наставничество наоборот»: учащиеся с ОВЗ совместно с педагогами и учащимися художественного отделения выступают в роли наставников для воспитанников подготовительного отделения, участвуют в подготовке совместных творческих номеров. Таким образом, ребёнок переходит от роли получателя поддержки к роли активного участника и агента влияния, что существенно укрепляет его социальную уверенность и расширяет репертуар социальных ролей.

На третьем (социально-проектном) этапе цель — расширить социальное пространство учащихся с ОВЗ за пределы школы и сформировать устойчивый опыт публичной творческой деятельности в городской и региональной социокультурной среде, включая участие в конкурсных и фестивальных проектах, а также освоение новых площадок и аудиторий. На этом этапе реализуются передвижные выставки, выступления на площадках библиотек и домов культуры, участие в областных инклюзивных фестивалях и выставочных проектах. Ответственным рубежом в преодолении психологических барьеров стало выступление учащихся с ОВЗ на торжественном мероприятии к юбилею школы в 2025 году: несмотря на первоначальные проявления скованности и страха как у детей, так и у родителей, номер был успешно реализован и получил высокую оценку аудитории. Важным результатом стало формирование устойчивой мотивации к участию в последующих общешкольных и внешних мероприятиях.

Расширение социального пространства реализуется через участие в передвижных выставках, выступлениях на городских праздничных мероприятиях (в библиотеках, ДК), в областном выставочном проекте прикладного творчества «Грани. Out» в Государственном историческом музее Южного Урала

(в рамках инклюзивных фестивалей «Смотри на меня как на равного»), а также через участие трёх воспитанников с ОВЗ в благотворительной акции «Снеговики Добряки» при поддержке губернатора региона А. Л. Текслера. Учебно-методические практики на начальном этапе делают акцент на формировании коммуникативных навыков в безопасной среде; на втором году обучения — на привлечении нормотипичных учащихся к совместным занятиям, демонстрации и передаче навыков в процессе совместного творчества.

Научно-практическая деятельность также служит ресурсом социализации: ежегодно проводится общешкольная конференция с участием учащихся с ОВЗ; лучшие работы представляются на городской научно-практической конференции, что формирует у детей опыт презентации результатов, развивает уверенность в себе и расширяет социальные контакты. Таким образом, данный компонент образовательной среды обеспечивает формирование академической и социальной субъектности ребёнка, позволяя ему видеть себя не только как исполнителя, но и как автора собственного опыта.

Родители учащихся с ОВЗ выступают активными социальными агентами: они входят в городское общественное движение «Родители особенных детей», участвуют в организации городских межведомственных форумов, семинаров, конкурсов. Примером совместной деятельности является городской конкурс «Мисс Особенная мама», в организации и проведении которого коллектив школы принял активное участие. Партнёрство с органами власти и методическими центрами (управление культуры КГО, ГБУ ДПО «УМЦ», ЧГИК) обеспечивает ресурсную и методическую поддержку инклюзивной деятельности, расширяет возможности для трансляции опыта и участия в профессиональных конкурсах. В этой связке родители представляют микроуровень поддержки (семья, локальные сообщества), а сетевое партнёрство — макроуровень (ресурсы, экспертиза, трансляция опыта), что формирует целостную экосистему сопровождения ребёнка.

Педагогический коллектив школы участвует в методических и образовательных мероприятиях по повышению ква-

лификации в области инклюзивного образования: областные мастер-классы по керамике для детей с ОВЗ (в рамках недели «Талант вне рамок», ДХШИ им. Н. А. Аристова), методические мероприятия на базе ДШИ № 2 Челябинска, заседания областной методической секции «Инклюзивное образование», курсы повышения квалификации на базе ГБУ ДПО «УМЦ», международные семинары-практикумы на базе ЧГИК. Важным результатом методической работы стала разработка сборника «Педагогическая диагностика в условиях современного образования и инклюзивной практики», отражающего опыт отделения для детей с ОВЗ по внедрению системы педагогической диагностики. Сборник представлен на Областном конкурсе методических работ.

Достигнутые результаты подтверждаются внешними оценками и наградами: в 2024 году школа стала лауреатом городского конкурса «Культурный бренд Копейска» в номинации «Культурный прорыв» (за открытие отделения для учащихся с ОВЗ); в 2025 году получена благодарность за участие в Региональном конкурсе доступности социальных объектов для людей с инвалидностью «Урал доступный»; в 2026 году осуществлена трансляция опыта инклюзивной деятельности для учреждений дополнительного образования в рамках областных курсов повышения квалификации на базе ГБУ ДПО «УМЦ». Эти результаты свидетельствуют о востребованности и воспроизводимости предложенной модели, а также о её вкладе в формирование инклюзивной культуры в сфере художественного образования.

Основной проблемой остаётся недостаточная разработанность диагностических механизмов в условиях художественного инклюзивного образования. Особенности проведения педагогической диагностики, критерии оценки социального и личностного развития учащихся с ОВЗ в художественной деятельности требуют дальнейшей научной и методической проработки. Разработанный сборник педагогической диагностики является первым шагом к решению проблемы; дальнейшие направления — систематизация и стандартизация критериев оценки с учётом специфики художественного об-

разования, апробация инструментов в других учреждениях, развитие сетевого взаимодействия с организациями, реализующими инклюзивные программы, а также трансляция и тиражирование опыта через публикации, методические семинары и стажировочные площадки.

Представленный опыт МУ ДО «ДШИ № 1» КГО демонстрирует, что комплексное использование всех компонентов образовательной среды школы искусств позволяет выстраивать новый тип взаимоотношений между детьми, основанный на гуманистических принципах и формировании эмоциональной стороны взаимодействия в системе «ученик с нормой развития — ученик с особыми потребностями». Практические наработки могут быть использованы в учреждениях дополнительного образования для социально-психологической адаптации и реабилитации детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — Москва: Педагогика Пресс, 1999. — 536 с.

2. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — Москва: ПЕР СЭ, 2002. — 192 с.

3. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия в работе с детьми группы риска : учеб. пособие / Л. Д. Лебедева. — Санкт-Петербург: Речь, 2013. — 280 с.

4. Семаго, М. М. Современные подходы к организации помощи семье ребёнка с ОВЗ / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. — № 5. — С. 14–22.

5. Семаго, Н. Я. Инклюзивный подход: современные тенденции и практические решения / Н. Я. Семаго // Дефектология. — 2010. — № 4. — С. 3–12.

М. В. Мелюкова

МБОУ ДО «Еманжелинская ДШИ», с. Еманжелинка

Социальное партнёрство как эффективный способ привлечения детей дошкольного возраста в детскую школу искусств

В последнее время остро стоит вопрос привлечения контингента учащихся в детские школы искусств, что особенно ощущается в условиях сёл и малых городов, когда многие дети живут далеко от школы искусств и часто не могут самостоятельное посещать занятия. Кроме того, потенциальные кадры привлекают другие возможности дополнительного образования, например, творческие коллективы дома культуры, спортивные секции при общеобразовательной школе. С данными трудностями столкнулся и педагогический коллектив МБОУ ДО «Еманжелинская ДШИ», уже более тридцати лет работающей в селе Еманжелинка.

Для того чтобы сделать детскую школу искусств достаточно конкурентоспособной и незаменимой в жизни села, преподаватели и учащиеся Еманжелинской детской школы искусств регулярно принимают участие в сельских концертных и торжественных мероприятиях, посещают общеобразовательные школы и детские сады с агитационными концертами, регулярно обновляют полезный и интересный медиа-контент в официальном интернет-сообществе. Однако даже такой многообразной и активной деятельности оказывается недостаточно для поступления в школу искусств необходимого количества учащихся и выполнения муниципального задания.

Проблема сотрудничества детской школы искусств (ДШИ) и дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в педагогической практике и науке получила определённое освещение, однако ряд аспектов остается дискуссионным и требует дополнительного анализа. В методической литературе [6; 8]

достаточно подробно раскрыты теоретические основания социального партнёрства в образовании.

Кроме того, на практике накоплен значительный опыт реализации конкретных форм взаимодействия. В публикациях описываются успешные модели: концерты-встречи («Музыкальная гостиная», «Мир музыки»), совместные проекты («Путешествие на машине времени, или Чудеса волшебного чемодана», «Растим будущих талантов»), мастер-классы, экскурсии в ДШИ, тематические программы, направленные на раннюю профориентацию. Авторы делятся методическими наработками, показывают, как живое исполнение и общение со старшими детьми усиливают эмоциональный отклик дошкольников. Вместе с тем в разработанности темы прослеживаются определённые пробелы и противоречия, которые и определяют актуальность дальнейшего исследования. Так, несмотря на обилие практических наработок, в научной среде пока нет единого подхода к систематизации условий, обеспечивающих эффективность такого сотрудничества в разных контекстах.

Цель — представить возможности решения проблемы пополнения контингента учащихся через организацию постоянного сотрудничества детской школы искусств и учреждений дошкольного образования на примере опыта работы МБОУ ДО «Еманжелинская ДШИ» с 2024 по 2026 год.

Исходя из необходимости дополнительного набора учащихся в 2024 году администрацией Еманжелинской ДШИ было принято решение о более тесном взаимодействии с детскими садами села Еманжелинка, чтобы буквально «вырастить» своих будущих учеников. Для работы с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет) были внесены изменения в дополнительную общеразвивающую программу «Раннее эстетическое развитие»: добавлен раздел «Музыкально-ритмическое развитие», предполагающий проведение занятий с полным составом группы непосредственно в детском саду. Данное направление было выбрано неслучайно, поскольку именно с проблемой неразвитого чувства ритма у первоклассников сталкиваются преподаватели музыкального и хореогра-

фического отделений детской школы искусств. Как отмечает Г. С. Франио, «особое внимание с самого начала следует уделять воспитанию двигательных навыков: чем лучше ребенок будет владеть своим телом, тем точнее, ярче и свободнее он выразит свои музыкальные ощущения» [7, с. 12].

Процесс организации занятий обеспечивался необходимыми документами: договором социального сотрудничества, договором безвозмездного пользования помещениями детского сада. Также было составлено расписание, удобное для воспитанников детского сада в сочетании с другими занятиями. Для работы в старшей и подготовительной группах были назначены преподаватели-хореографы и концертмейстеры, которые проводили занятия дважды в неделю. Занятия строились по принципу повторяющегося ритуала, чтобы дети чувствовали себя на занятиях спокойно: поклон — разминка — повторение изученного ранее — изучение новых движений — поклон. Все музыкально-хореографические упражнения исполнялись под инструментальное сопровождение (баян, фортепиано), что позволяло развивать музыкальный слух учащихся, воспитывать их эстетический вкус.

Помимо ритмических упражнений и небольших танцевальных композиций педагоги учили детей работать с шумовыми инструментами, занимались логоритмикой, разучивали простые песенки с движениями, работали с мячом. В своей работе преподаватели руководствовались цитатой, изложенной в книге «Ритмическая мозаика» А. И. Бурениной: «цель занятий — развитие ребёнка, формирование средствами музыки и ритмических движений разнообразных умений, способностей, качеств личности» [2, с. 5]. Кроме того, полезной методологической базой послужили работы С. И. Бекиной [1], И. Е. Домогацкой [3], Е. А. Дубровской [4], Г. А. Колодницкого [5].

В конце каждого из полугодий итоговые занятия записывались на видеокамеру и рассылались родителям для того, чтобы отслеживать прогресс учащихся и фиксировать результаты работы. Кроме того, преподаватели и администрация в конце учебного года обязательно посещали родительские собрания

выпускников детских садов, раздавали печатную продукцию с информацией о возможностях получения дополнительного образования в детской школе искусств. Результат был виден практически сразу, так как заинтересованные родители в новом учебном году привели своих первоклассников в детскую школу искусств.

Со следующего учебного года руководством детских садов было предложено взять в работу детей более младшего возраста, начиная от ясельной группы. Проработав методическую литературу по работе с такими маленькими детьми, педагоги начали занятия. План занятий был в целом сохранён, уменьшено время занятий и привлечены новые формы работы. Так же, как и в предыдущем году, для родителей велись видеодневники, встречи на родительских собраниях были неотъемлемой частью процесса. В течение года педагоги, работающие в детских садах, отмечали заметный прогресс в музыкально-ритмическом развитии воспитанников, положительный отклик на звучащий музыкальный материал, интерес к музыкальным инструментам, которые использовались на занятиях (баян, фортепиано, укулеле, шумовые инструменты).

Результатом регулярного проведения занятий стало увеличение количества поданных заявлений на общеразвивающую программу «Раннее эстетическое развитие» в несколько раз больше, чем в предыдущие годы. По данной программе занимаются дети от трёх до пяти лет, занятия проводятся непосредственно в стенах детской школы искусств. Дети данного возраста, привыкшие к преподавателям ДШИ ещё с детского сада, проявляют больший интерес на занятиях, более раскрепощены, активны, восприимчивы к музыке. При условии регулярного посещения занятий и разучивания необходимого песенного и хореографического репертуара, а также выполнения тематических художественных работ обучающиеся отделения раннего эстетического развития имеют возможность выступить в рамках концертных мероприятий для родителей и учащихся ДШИ.

После того, как дети перешли на отделение раннего эстетического развития, начинается более активная форма рабо-

ты с их родителями. Проводятся открытые занятия по всем дисциплинам программы (рисование, лепка, хореография, музыка, азбука театра), которые родители могут посещать всей семьёй; преподаватели ДШИ регулярно организуют проведение семейных мастер-классов. Существует традиция проведения семейного творческого фестиваля, в который мы привлекаем и учащихся ранне-эстетического отделения, где ребёнок готовит совместный музыкальный номер или совместное чтение стихотворения со своими мамами или бабушками.

Также для всех обучающихся ежегодно проводятся новогодние интерактивные спектакли с играми, танцами, песнями и вручением подарков. Кроме того, в этом учебном году мы планируем начать работу в жанре интерактивных музыкально-сенсорных мероприятий с малышами и их родителями, подобные тем, что реализуются в Детской филармонии Челябинской области (проект «Крошечные сказки»). Такие мероприятия могут посещать дети вместе с родителями, работать с разными материалами и формами, вместе слушать музыку, петь, музицировать, двигаться под музыкальное сопровождение.

Ещё одной прекрасной возможностью, которая доступна воспитанникам второго и третьего года программы раннего эстетического развития, является выбор одного дополнительного индивидуального занятия в неделю: вокал, художественное слово, игра на музыкальном инструменте (фортепиано, балалайка, домра, укулеле), которые проводят преподаватели ДШИ. Индивидуальные занятия помогают найти более тесный контакт ребёнка с преподавателем, ярче раскрыть творческие способности ребёнка, поскольку у таких учащихся есть выход на большие концертные площадки: как в области, так и в нашей школе проводятся конкурсы и фестивали для детей от трёх лет: областные конкурсы-фестивали «Талантливые крохи», «Как хорошо уметь читать», «Открытка для мамы», а также муниципальный фестиваль чтецов «Разноцветные стихи».

Выводы. Систематические формы взаимодействия (циклы встреч, проекты, программы раннего эстетического развития)

дают более устойчивый педагогический эффект по сравнению с единичными посещениями ДОУ. Благодаря социальному партнёрству сформирован устойчивый запрос на дальнейшее обучение. Реализация программ раннего эстетического развития позволяет сформировать у детей интерес к художественному творчеству и мотивацию к продолжению занятий: по итогам обучения почти 100 % шестилетних воспитанников подают заявления на подготовительные программы по выбранным профилям (музыкальное исполнительство, хореографическое творчество, театральное искусство, изобразительное искусство) и в дальнейшем переходят в первый класс ДШИ.

Практическая значимость представленного опыта позволяет ДШИ прогнозировать контингент и планировать приём на подготовительные и основные программы, снижая риски недобора, заниматься ранней профориентацией, создать преемственность образовательных сред. Описанная практика может быть использована в качестве примера при разработке локальных нормативных актов, договоров о сотрудничестве, календарных планов совместных мероприятий, а также при проектировании программ раннего эстетического развития для дошкольников.

Библиографический список

1. Бекина, С. И. Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 6–7 лет. Из опыта работы музыкальных руководителей детских садов / С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. — Москва : Просвещение, 1984. — 288 с.

2. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей 3–7 лет / А. И. Буренина. — 4-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Фонд «Петербургский центр творческой педагогики "Аничков мост"», 2015. — 196 с.

3. Домогацкая, И. Е. Первые уроки музыки : учебное пособие для учащихся отделений раннего эстетического развития детских школ искусств / И. Е. Домогацкая. — Москва : Росмэн, 2003. — 143 с.

4. Дубровская, Е. А. Ступеньки музыкального развития : пособие для музыкальных руководителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми седьмого года жизни / Е. А. Дубровская. — Москва : Просвещение : Росмэн, 2006. — 110 с.

5. Колодницкий, Г. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей : учебно-методическое пособие для педагогов / Г. А. Колодницкий. — Москва : Гном-Пресс, 2000. — 61 с.

6. Осипова, Л. Э. Особенности подготовки концертно-тематических мероприятий детской школы искусств в дошкольных образовательных учреждениях (из опыта работы) / Л. Э. Осипова // Педагогическая академия современного образования. — 2023. — URL: https://педакадемия.рф/edu-05-2023-pb-32979/ (дата обращения: 10.10.2026).

7. Франио, Г. С. Роль ритмики в эстетическом воспитании детей : учебное пособие для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г. С. Франио. — Москва : Советский композитор, 1989. — 104 с.

8. Черноиванова, Е. Ю. Проект «В музыку с радостью»: о взаимодействии детской школы искусств с дошкольными учреждениями / Е. Ю. Черноиванова // Педагогический альманах. — 2020. — URL: URL: https://www.pedalmanac.ru/106483 (дата обращения: 10.10.2026).

Е. В. Подшивалова

директор МБУДО «ДШИ № 6», г. Челябинск

Программа развития детской школы искусств в новом социокультурном пространстве: традиции и инновации

Деятельность детской школы искусств сегодня разворачивается в новых условиях, для которых традиционные управленческие модели оказываются недостаточно эффективными.

С одной стороны, обновляются федеральные государственные требования к предпрофессиональным программам [6], растёт конкуренция за ученика, меняются запросы семей и социокультурного пространства города. С другой — школа обязана сохранить академические традиции российского музыкального образования, выстроенную систему обучения и воспитания. Между этими требованиями возникает противоречие, определяющее повседневную работу руководителя.

Суть противоречия в том, что обновление и сохранение традиции на практике тянут в разные стороны: инновации требуют времени, ресурсов и риска, а традиция держится на стабильности и преемственности кадров. Руководитель ДШИ вынужден решать это противоречие в конкретных условиях: при ограниченном финансировании, высокой доле педагогов с большим стажем, перегруженном конкурсном календаре.

МБУДО «ДШИ № 6» г. Челябинска работает более 65 лет. Программа развития на 2026–2030 годы «Академические традиции в новом социокультурном пространстве» разрабатывалась не ради самого перехода к новому, а чтобы снять накопившееся в практике противоречие.

Теоретические основания стратегического развития учреждений дополнительного образования заложены в работах по социокультурному проектированию, социальному управлению и парадигмам обучения и социализации. Государственные приоритеты заданы Основами государственной культурной политики [3], Стратегией государственной культурной политики на период до 2030 года [5] и Концепцией развития дополнительного образования детей [2]. При этом в литературе преобладают либо общие модели, либо описания отдельных проектов. Целостного описания того, как школа искусств промышленного мегаполиса соединяет академические традиции с инновационными практиками, недостаточно — этот разрыв и определил замысел статьи.

Цель статьи — обобщить практический опыт МБУДО «ДШИ № 6» по преодолению противоречия между обновлением образовательной и культурно-просветительской деятельности и сохранением академических традиций музыкаль-

ного образования, показав управленческие и педагогические средства его решения в реальной работе школы.

Задачи:

- показать проявление противоречия «традиции — инновации» в конкретных условиях школы;
- раскрыть средства, которыми школа его снимает;
- привести измеримые результаты, подтверждающие эффективность выбранных средств;
- обозначить риски и ограничения, с которыми школа столкнулась.

Анализ состояния на 1 января 2026 года выявил три проблемные точки.

Первая — рост предпрофессионального обучения при ограниченных ресурсах. Школа реализует предпрофессиональные программы по семи направлениям («Фортепиано», «Народные инструменты», «Струнные инструменты», «Духовые и ударные инструменты», «Инструменты эстрадного оркестра», «Хоровое пение», «Музыкальный фольклор») [6], а также общеразвивающие и платные программы [4]. За пять лет доля обучающихся по предпрофессиональным программам выросла с 41,67 % (175 человек) до 72 % (305 человек), а по общеразвивающим сократилась с 58,33 % (245 человек) до 28 % (115 человек). Это отвечает приоритетам государственной культурной политики [5], но предъявляет повышенные требования к кадрам, методикам и материальной базе.

Вторая точка — кадровая. Коллектив — 40 человек (32 штатных, 8 совместителей). Сильная сторона — 72,41 % педагогов имеют стаж свыше 20 лет, 79,31 % — высшее образование, 68,97 % — высшую квалификационную категорию. При этом зрелость коллектива означает и осторожность в отношении нового: задача руководителя — не «омолодить» школу, а встроить инновационные форматы в опыт мастеров, не ломая их методику. Доля преподавателей с высшей категорией за 2023–2026 годы держалась в диапазоне 62–69 % (с 63,89 % на 01.01.2025 до 68,97 % на 01.01.2026).

Третья точка — перекос в конкурсную деятельность. Качество обучения высокое: абсолютная успеваемость — 100 %,

качественная — 87,8 %. В 2025 году 347 обучающихся приняли участие в 76 конкурсах городского, областного, всероссийского и международного уровней; 254 стали лауреатами, дипломантами и обладателями гран-при (в том числе 8 гран-при). Однако конкурсная активность стала вытеснять другие формы музыкально-просветительской работы: школа много побеждала, но мало выходила в город с просветительскими программами. Это и есть практическое проявление противоречия: победы есть, а влияние на культурную среду района остаётся точечным.

Общие ограничения, знакомые любой ДШИ мегаполиса, — растущий поток социокультурной информации при слабых механизмах её переработки, незрелость отдельных элементов организационной культуры, недостаток материально-технических и финансовых ресурсов. Школа располагает 17 учебными классами, актовым залом, библиотекой (4296 экземпляров) и парком музыкальных инструментов (115 единиц) — этого достаточно для текущей работы, но мало для масштабных преобразований.

Программа развития на 2026–2030 годы была выстроена как ответ на конкретные проблемные точки. Каждое из семи направлений снимает определённое противоречие.

- **Управление.** Проблема — разрыв между миссией школы и привычным организационным механизмом. Решение — развитие корпоративной и проектной культуры, профессионализация управленческого поведения. Без управленческой рамки остальные направления теряют устойчивость.
- **Обучение.** Проблема — рост доли предпрофессиональных программ требует новых методик, а не простого увеличения нагрузки. Решение — внедрение модульных технологий, проектных форм обучения, междисциплинарных знаний. Здесь инновация не подменяет традицию, а обслуживает её: академическая основа сохраняется, меняются способы её передачи.
- **Концертно-просветительская работа.** Проблема — перекос в конкурсы. Решение — проект «Школьная

филармония», который возвращает школу в городское культурное пространство и расширяет кругозор разных социальных групп.

- **Научно-методическая деятельность.** Проблема — школа не успевает давать методический ответ потоку информации. Решение — оптимизация научно-методического обеспечения, развитие ИКТ-компетентности, расширение контактов с региональными центрами художественного образования.
- **Воспитание и работа с родителями.** Проблема — воспитательный потенциал культурно-образовательной деятельности используется не полностью. Решение — система «семья — школа» и социальные проекты («Горячее сердце», «Коробка храбрости», «Экодесант»). По опросам, удовлетворённость родителей качеством услуг — от 90 до 100 %; этот ресурс доверия был направлен в дело.
- **Финансово-экономическая деятельность.** Проблема — ограниченность ресурсов. Решение — сочетание бюджетных и внебюджетных источников, привлечение спонсорских средств, взаимодействие с депутатами и бизнес-сообществом.
- **Материально-техническое обеспечение.** Проблема — устаревающая база. Решение — модернизация мультимедийного оборудования, приобретение эргономичной мебели, текущий ремонт помещений.

Реализация рассчитана на три этапа: подготовительный (2026) — разработка стратегии и запуск внедрения; основной (2027–2029) — работа в новом качественном состоянии; обобщающий (2030) — контроль изменений и подготовка нового плана. Такая разбивка позволяет не распылять силы: сначала меняется управление, затем — содержание и формы работы.

Промежуточные результаты показывают, что выбранная логика работает. Доля обучающихся по предпрофессиональным программам доведена до 72 % при сохранении абсолютной успеваемости 100 % и качественной — 87,8 %. Это значит,

что усложнение программ не привело к падению качества — ключевой риск, которого опасались педагоги.

Кадровый показатель движется в нужную сторону: за 2022–2025 годы все преподаватели прошли повышение квалификации, часть педагогов и администрации — профессиональную переподготовку по педагогике и менеджменту в образовании [1]. Это подтверждает, что ставка на действующих мастеров, а не на их замену, себя оправдывает.

Сохраняется и творческий потенциал: 12 коллективов (ансамбли «Каламбур», «Фортуна», хоры «Звёздочки», «Камертон», «Элегия», фольклорный ансамбль «Ладушки» и другие), 254 призовых результата в 2025 году, более 600 культурно-творческих и просветительских мероприятий за 2021–2025 годы. Школа развивает партнёрство с ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского, ЧГИК, общеобразовательными школами, детскими садами и библиотеками.

Важно учитывать, что устойчивость достигнутых результатов напрямую зависит от ряда факторов, которые стоит принимать во внимание при тиражировании опыта. Ограниченность материально-технической и финансовой базы делает часть направлений зависимой от привлечённых средств, поэтому планирование должно включать поиск партнёров и работу со спонсорами. Зрелость педагогического коллектива диктует необходимость постепенного внедрения новшеств: попытки форсировать изменения могут привести к сопротивлению и потере мотивации опытных педагогов. Кроме того, конкурсная и просветительская деятельность конкурируют за одни и те же ресурсы времени педагогов и детей, поэтому проект «Школьная филармония» изначально проектировался с отдельным календарным планом, а не как дополнение к уже существующей нагрузке. Наконец, динамика показателя педагогов «без категории» (резкое снижение с 21,62 % в 2024 году до 3 % в 2023 году) требует внимательного анализа кадровой политики и своевременной методической поддержки молодых специалистов.

Таким образом, практика ДШИ № 6 показывает: противоречие между инновациями и академическими традициями не

является неразрешимым, но снимается оно не декларацией, а последовательной управленческой работой. Главный вывод для практиков: инновации в школе искусств не должны идти против традиции; их задача — обслуживать и укреплять академическую основу. Тогда обновление даёт не потерю, а рост: усложнение программ при сохранении качества, повышение квалификации без смены коллектива, расширение просветительской работы без отказа от конкурсной.

Практическая значимость статьи в том, что описанная модель с логикой «проблема — средство — результат» может быть использована руководителями других детских школ искусств промышленных мегаполисов, оказавшихся перед тем же противоречием. Опыт ДШИ № 6 — не идеальный образец, а рабочий маршрут с учётом реальных ограничений, что для практика часто ценнее готовых схем.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 02.10.2026).

2. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. — URL: https://docs.cntd.ru/document/350163313 (дата обращения: 02.10.2026).

3. Об утверждении Основ государственной культурной политики: Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808. — URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 02.10.2026).

4. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ Минпросвещения России от 27.07.2022 № 629. — URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 02.10.2026).

5. Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р. — URL: http://static.government.ru (дата обращения: 02.10.2026).

6. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств: приказы Минкультуры России от 26.01.2026 № 106, № 107, № 108, от 28.01.2026 № 136, № 137, № 138, от 30.01.2026 № 163. — URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 02.10.2026).

З. И. Просвирина

директор МБУ ДО «ДШИ № 1», г. Челябинск

Одарённость как объект управленческого проектирования: программа развития детской школы искусств

В современных условиях проблема выявления и поддержки одарённых детей всё более отчётливо смещается из плоскости отдельных педагогических инициатив в плоскость системного управленческого проектирования. Концепция развития дополнительного образования детей, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 года № 678-р, прямо формулирует задачу создания условий для самореализации и развития талантов детей [3]. Этот же вектор закреплён в Указе Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 о национальных целях развития [4] и в Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года [6]. Для детских школ искусств это означает необходимость перехода от эпизодической работы с талантливыми обучающимися к формированию целостной образовательной экосистемы, в которой одарённость становится видимой, системно сопровождаемой и направленной на профессиональное самоопределение. Особенно значимым такой подход оказывается для школ крупных городов, где высокая конкуренция и многообразие культурных запросов требуют одновременного сохранения академических традиций и внедрения современ-

ных образовательных практик. Дополнительную актуальность теме придают практические вызовы: обновление содержания и методов обучения с активным включением цифровых технологий, обеспечение доступности качественного дополнительного образования для разных социальных групп, а также системная поддержка молодых специалистов. Решение этих задач невозможно без программного управления развитием образовательной организации, в котором работа с одарёнными детьми становится не случайным успехом отдельных педагогов, а воспроизводимым результатом чётко выстроенной управленческой логики.

Отечественная педагогическая наука достаточно широко освещает проблематику работы с одарёнными детьми в системе дополнительного образования. Так, О. А. Вихарева подчёркивает необходимость системного, а не эпизодического подхода к выявлению и сопровождению интеллектуально одарённых детей, указывая на важность создания устойчивых механизмов поддержки [1]. Нормативную и целевую рамку задают ключевые документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [5] и региональная государственная программа Челябинской области «Развитие культуры в Челябинской области» [2]. Вместе с тем в научной литературе заметно меньше работ, посвящённых именно управленческому аспекту: как одарённость становится объектом регулярного управленческого воздействия внутри школы искусств, какие механизмы обеспечивают воспроизводимость результатов, каким образом стратегические цели, процессы и показатели связываются в единый годовой цикл. Существующие описания практик зачастую ограничиваются перечнем удачных мероприятий и достижений отдельных обучающихся, не раскрывая управляющей механики, которая делает эти достижения повторяемыми и измеримыми. Представленный в статье опыт МБУДО «ДШИ № 1» города Челябинска восполняет этот пробел, демонстрируя, как программа развития становится реальным ресурсом поддержки и раскрытия одарённости за счёт чёткой структуры проектов, сквозных процессов и календарно-управленческого цикла.

Целью работы является представление Программы развития детской школы искусств № 1 города Челябинска на 2024–2028 годы как управленческого ресурса поддержки и раскрытия одарённости обучающихся, а также демонстрация конкретных механизмов, которые превращают работу с одарёнными детьми в воспроизводимую систему, подтверждаемую измеримыми результатами. В основе программы лежит идея образовательной экосистемы, соединяющей столетние традиции музыкальной педагогики с современными подходами, обеспечивающей доступность образования и создающей условия для профессионального самоопределения одарённых детей. Суть стратегии — в синтезе традиций и новаторства, мастерства и общедоступности: именно такое сочетание формирует среду, в которой талант становится видимым, получает поддержку и ведёт к устойчивым результатам. Достижение этой цели обеспечивается решением ряда взаимосвязанных задач: созданием образовательной среды, сочетающей традиции и инновации; систематизацией работы с одарёнными детьми; повышением привлекательности программ через продвижение достижений выпускников и педагогов; внедрением системы оценки воспитательной работы; усилением цифрового присутствия школы; оптимизацией ресурсного обеспечения за счёт привлечения дополнительного финансирования и участия в грантовых конкурсах.

Проектная архитектура программы сформирована вокруг двух крупных проектов, каждый из которых решает свою часть общей задачи. Проект «Челябинская кузница талантов: от Искры к Мастерству» ориентирован на развитие внутренней образовательной и творческой среды школы и включает три подпроекта: «Академические стандарты и инновационные методы», «Одарённые дети» и «Среда профессионального и творческого развития». В рамках этого проекта выстраивается система академических стандартов, внедряются инновационные методы, формируется инфраструктура поддержки одарённых обучающихся, а также создаются условия для профессионального роста педагогов, особенно молодых специалистов. Второй проект — «Культурный мост:

от школы — к городу» — отвечает за внешний контур работы с одарённостью и включает подпрограммы «Талант-трек: профессиональные маршруты и сообщества ДШИ», «Воспитание образованием: новые форматы» и «Культурный капитал: партнёрства и ресурсы». Этот проект обеспечивает связь школы с городским сообществом, расширяет возможности для профессиональной ориентации обучающихся, усиливает воспитательный эффект через обратную связь от зрителей и партнёров, а также наращивает ресурсную базу за счёт партнёрств и грантовой деятельности. Оба проекта реализуются через четыре сквозных процесса, которые проходят через все подразделения школы и повторяются ежегодно, обеспечивая воспроизводимость результатов.

Первый сквозной процесс — выявление и сопровождение одарённости. Ежегодно в сентябре проводится диагностика, включающая наблюдение педагогов, анализ «Портфеля успеха» и портфолио конкурсных результатов. На основании этих данных каждому ребёнку с высоким потенциалом формируется индивидуальный образовательный маршрут на год, включающий репертуар, участие в конкурсах, мастер-классах и проектных работах. В декабре и мае педагоги сверяют динамику и при необходимости корректируют маршрут. Ключевыми показателями эффективности этого процесса являются доля детей с индивидуальными маршрутами, рост числа побед на конкурсах более высокого уровня и доля выпускников, поступивших в профильные учебные заведения. Второй сквозной процесс — академические стандарты и инновации. Единые критерии оценки по отделениям задают общий уровень качества, а цифровые инструменты (аранжировка, запись, нотные редакторы) интегрируются в отдельные задания и проекты, включая творческий проект «Я — Композитор». Методическая работа организована в виде регулярного цикла: педсовет — методические дни — открытые уроки — обсуждение по критериям. Показателями здесь выступают стабильность результатов на контрольных точках и доля обучающихся, применяющих цифровые инструменты в творческих проектах. Третий сквозной процесс — воспитательная

работа с обратной связью. Каждое мероприятие проходит полный управленческий цикл: афиша — онлайн-анкета — QR-код — оценка зрителями — анализ — управленческое решение. Такой подход позволяет не просто фиксировать факт проведения мероприятия, а измерять его воспитательный эффект. Показатели включают долю мероприятий с обратной связью, динамику оценок зрителей и число участников волонтёрских акций. Четвёртый сквозной процесс — ресурсное обеспечение и партнёрства. Ведётся реестр партнёров, календарь грантовых конкурсов, медиаплан и учёт внебюджетных средств. Показатели — количество новых партнёрств, объём привлечённого внебюджетного финансирования и охват в социальных сетях. Каждый из четырёх процессов закреплён соответствующим локальным актом: положением о работе с одарёнными детьми, регламентом мониторинга качества обучения, положением о воспитательной работе, планом ресурсного обеспечения. Это делает результаты воспроизводимыми и не зависящими от отдельных исполнителей.

Важным инструментом, превращающим четыре сквозных процесса в управляемую систему, является годовой цикл управления, привязанный к учебному году и разбитый по кварталам. Схема цикла строится как последовательность: стратегическая цель → два проекта → четыре сквозных процесса → годовой цикл → показатели. В первом квартале (сентябрь — ноябрь) в проекте «Челябинская кузница талантов» проходит сентябрьская диагностика, формируются индивидуальные маршруты, утверждаются репертуарные списки и план методических дней. Параллельно в проекте «Культурный мост» формируется план партнёрств на год, медиаплан и календарь грантовых конкурсов. Во втором квартале (декабрь — февраль) проводятся контрольные прослушивания, анализируется динамика по индивидуальным маршрутам, идёт подготовка к конкурсам. В «Культурном мосте» реализуются концерты с анкетами обратной связи, волонтёрские акции и отчёт по медиа. Этот этап позволяет выявить первые расхождения между планом и фактом и скорректировать репертуар и графики. Третий квартал (июнь — август) отведён

летним интенсивам, стажировкам, подготовке к новому учебному году, а также партнёрским фестивалям и мастер-классам. Важно, что летом школа не «замирает»: именно в этот период наращивается потенциал, который даёт конкурсные результаты осенью. В четвёртом квартале (сентябрь — декабрь следующего учебного года) подводятся итоги года, анализируются показатели, обновляется реестр партнёров и формируются задачи на следующий год. Итоги квартала сразу становятся входом в первый квартал нового цикла — таким образом, год замыкается в непрерывную петлю. Такое построение даёт три существенных эффекта: во-первых, у каждого процесса есть конкретный владелец и срок исполнения; во-вторых, управленческие решения принимаются на основании данных, а не по интуиции — динамика индивидуальных маршрутов, оценки зрителей, объём привлечённых средств служат объективной основой для корректировки планов; в-третьих, результаты становятся воспроизводимыми из года в год, поскольку цикл опирается на локальные акты, а не на отдельных людей. Значения показателей фиксируются в едином банке данных по годам (2024/25, 2025/26, 2026/27), что позволяет отслеживать динамику и планировать дальнейшие шаги.

За два с половиной года реализации Программы в ДШИ № 1 удалось выстроить устойчивую систему работы с одарёнными детьми, подтверждённую измеримыми результатами по нескольким направлениям. Исполнительские победы охватывают и солистов, и коллективы: обучающийся школы — неоднократный стипендиат программы «Новые имена» — стал лауреатом II премии на первом Международном конкурсе флейтистов имени Степанова, оркестр народных инструментов «Калинка» завоевал диплом лауреата I степени на конкурсе «Роза ветров» в Сочи, эстрадный ансамбль «C-jazz» получил диплом лауреата III степени на «Детском триумфе джаза» в Москве, а одна из обучающихся стала лауреатом в номинации «Солисты» на конкурсе «Гнесин-джаз-голос 2026 ДЕТИ». Коллектив домристов «ДоМино» вырос: у старшего состава появился младший — «ДоМиношки», а сам старший

состав в 2025 году стал лауреатом III степени на конкурсе «Теремок» в Санкт-Петербурге и лауреатом I степени на Всероссийском конкурсе «Ваталинка» в Екатеринбурге.

Композиторское направление подтверждает эффект проектной работы: все обучающиеся, участвовавшие в проекте «Я — Композитор» в 2024–2026 годах, стали победителями конкурсов юных композиторов, включая лауреатов международных конкурсов имени В. Гаврилина и С. С. Прокофьева. Признание со стороны города и региона носит регулярный характер: ежегодно обучающиеся школы становятся стипендиатами Комитета по культуре, Администрации Челябинска, регионального фестиваля «Юные дарования», губернатора Челябинской области и программы «Новые имена» имени И. Вороновой; в 2025 году лауреатами премии «Золотая лира» стали сразу преподаватель и обучающийся школы. О профессиональном самоопределении говорит то, что семь выпускников старшего состава «ДоМино» продолжили музыкальное образование в средних учебных заведениях.

Устойчивость системы подтверждается и на институциональном уровне. За два года доля молодых педагогов до 30 лет выросла с 12 до 29 %, что говорит о создании условий для закрепления молодых специалистов. В 2025 году школа стала победителем регионального и окружного этапов и призёром федерального этапа конкурса «Лучшая детская школа искусств», получила награду «Человек года Советского района — 2024» в номинации «Культура», а в 2026 году — звание лауреата XI Всероссийского конкурса «Арктур» в номинации «Программа развития образовательной организации». Логичным итогом стало проведение по инициативе школы I Международного форума флейты «Уральское дыхание» в апреле 2026 года с концертом мастеров, международным конкурсом, мастер-классами ведущих флейтистов мира и выступлением сводного оркестра флейт в органном зале.

Перспективы развития программы связаны с дальнейшим углублением персонализации работы с одарёнными обучающимися и расширением внешних связей школы. В проекте «Челябинская кузница талантов» планируется работа над

адаптированными программами с учётом инклюзии, рост доли профессиональных побед обучающихся, а также разработка персональных траекторий успеха для одарённых детей через проекты «Я — Композитор», «Флейты Челябинска», «ДоМино», «Ура! Я на сцене». Особое внимание будет уделено интеграции цифровых инструментов в учебный процесс и развитию проектной деятельности как механизма раскрытия творческого потенциала. В проекте «Культурный мост» намечено усиление продвижения школы в цифровой среде, совершенствование системы оценки зрителями мероприятий как инструмента обратной связи, а также наращивание культурного капитала за счёт новых партнёрств и привлечения внебюджетного финансирования через гранты и спонсорские программы. Важным направлением остаётся поддержка молодых специалистов и развитие методической среды, способной транслировать лучшие практики работы с одарёнными детьми.

Опыт ДШИ № 1 города Челябинска показывает, что программа развития детской школы искусств может выступать действенным ресурсом поддержки и раскрытия одарённости обучающихся при условии, что работа с одарёнными детьми системно встроена в управленческий цикл, опирается на локальные нормативные акты и измеряется объективными показателями. Одарённость перестаёт быть результатом отдельных удач и становится воспроизводимым эффектом образовательной экосистемы, в которой талант своевременно выявляется, получает педагогическое сопровождение и направляется к профессиональному самоопределению. Такой подход не только повышает качество образовательного процесса, но и усиливает роль школы как института, формирующего культурную среду города и способствующего раскрытию потенциала каждого ребёнка.

Библиографический список

1. Вихарева, О. А. Система выявления и поддержки интеллектуально одарённых детей / О. А. Вихарева // Дополнительное образование. — 2005. — № 5.

2. Государственная программа Челябинской области «Развитие культуры в Челябинской области» : утверждена постановлением Правительства Челябинской области от 16.12.2020 № 684-п // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/7400202012160001 (дата обращения: 02.10.2026).

3. Концепция развития дополнительного образования детей : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203310017 (дата обращения: 02.10.2026).

4. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070013 (дата обращения: 02.10.2026).

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007 (дата обращения: 02.10.2026).

6. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 № 326-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: ttps://publication.pravo.gov.ru/document/0001201602290015 (дата обращения: 02.10.2026).

С. А. Шишова

заместитель директора
МБУ ДО «ДШИ № 1», г. Челябинск

Модель сопровождения музыкально одарённых детей в ДШИ (на примере ДШИ № 1 г. Челябинска)

Актуальность модели сопровождения одарённых детей в детской школе искусств связана с необходимостью сочетать высокие предпрофессиональные требования с реальной динамикой развития способностей. Природные задатки раскрываются постепенно, а преждевременная оценка потенциала способна либо перегрузить ребёнка, либо привести к потере перспективного ученика. Для практики ДШИ важно перевести теоретические представления об одарённости в рабочий инструментарий преподавателя: формы наблюдения, критерии фиксации динамики, алгоритмы корректировки репертуара и подготовки к выступлениям, механизмы взаимодействия с семьёй.

Цель статьи — раскрыть содержание модели сопровождения музыкально одарённых детей и показать возможности её реализации на примере ДШИ № 1 г. Челябинска.

Теоретической основой модели выступают классические и современные исследования. Б. М. Теплов определял музыкальность как единство эмоциональной отзывчивости и специальных способностей, где ядро — способность переживать содержание музыки, а общие способности усиливают действие специальных [7]. Н. А. Ветлугина подчёркивала важность синтеза эмоционального и сенсорного компонентов [2]. Концепция Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития позволяет выстраивать обучение как процесс, опережающий актуальный уровень ребёнка и раскрывающий его потенциал [4]. Существенное значение для практики имеет позиция Г. М. Цыпина: достоверная оценка природных данных возможна не ранее чем через три-четыре года обучения [10],

что смещает фокус с «диагноза по прослушиванию» на регулярный мониторинг. Г. М. Цыпин также развивал логику развивающего обучения через интеллектуализацию занятий и приоритет музыкального мышления [8]. Современные работы А. И. Савенкова и Е. С. Поляковой дополняют эту базу прикладными аспектами: мотивацией, условиями самореализации и ролью педагогической среды [5; 6]. На этой базе в ДШИ № 1 сформирована практико-ориентированная модель сопровождения.

Модель реализуется как непрерывный цикл: диагностика — проектирование индивидуальной траектории — корректировка по динамике — выход на конкурсный уровень. На этапе отбора (май и дополнительный тур в августе) фиксируется не «готовый талант», а комплекс показателей, позволяющих прогнозировать потенциал: эмоциональный отклик на музыку, воображение, восприимчивость, физическая и мышечная предрасположенность к исполнительству. Школа сохраняет высокие требования к поступающим, что создаёт реалистичные условия для работы педагогов. Диагностика понимается как динамический процесс и строится на регулярном педагогическом мониторинге по четырём кластерам: психофизиологическому, интеллектуально-творческому, мотивационно-волевому и личностному (сценическому).

В психофизиологическом кластере фиксируются показатели, требующие учёта индивидуальных темпов созревания: внутренний слух, способность представлять музыкальный текст до воспроизведения, дифференциация тембра, высоты и громкости, чувство ритма и архитектоники времени. Особое внимание уделяется музыкальной памяти: критерием одарённости считается способность схватывать музыкальную ткань логически и образно, а не механически. Психомоторные задатки отслеживаются через наблюдение за автоматизацией сложных навыков без мышечного зажима. Динамика фиксируется в едином бланке наблюдения, который преподаватель заполняет ежеквартально: шкала по каждому показателю и краткий комментарий делают динамику измеримой.

Интеллектуально-творческий кластер помогает отличить технически способного исполнителя от подлинно одарённого музыканта. В ДШИ № 1 для этого используют анализ нотного текста до работы над пьесой (форма, мотивы, гармония), подбор ассоциаций (словесных, цветовых, двигательных), формулирование собственной исполнительской идеи. Исполнительская инициатива фиксируется через готовность предлагать трактовки, интерес к импровизации и сочинению. Такой подход одновременно выявляет и развивает музыкальное мышление.

Мотивационно-волевой кластер рассматривается как фактор устойчивости достижений. Его поддерживают через простые инструменты: дневник самонаблюдения учащегося, короткие еженедельные беседы о целях и прогрессе, систему малых достижений (поэтапные мини-цели). Для профилактики выгорания применяют «горизонтальные» формы работы: ансамбли, где ребёнок пробует разные роли (солист, участник, помощник младшего ученика), а также чередование репертуара по сложности и художественному образу.

Личностный (сценический) кластер особенно важен, поскольку музыкальная одарённость в ДШИ связана с публичным выступлением. В школе действует ступенчатая система сценической адаптации: от первых выступлений в классе до отчётных концертов и сольных программ. Обязательный элемент подготовки — «обыгрывание» программы в условиях, приближённых к реальным, запись выступления и совместный разбор с педагогом. Техники регуляции состояния (дыхание, мысленное проигрывание) помогают ребёнку использовать сценическое волнение как ресурс.

Индивидуализация обучения обеспечена тремя инструментами. Во-первых, индивидуальный репертуарный план с делением репертуара на три линии: «база» (обязательные задачи), «рост» (репертуар повышенной сложности для зоны ближайшего развития) и «самореализация» (произведения по интересам и сильным сторонам ученика). Во-вторых, дифференцированные формы контроля: аналитические задания (разбор формы, аппликатура, сравнение интерпретаций) и

творческие задания (ассоциации, вариации, импровизация). В-третьих, система наставничества: старшие одарённые ученики помогают младшим в ансамблях, развивая лидерские качества и углубляя понимание материала.

Внешние площадки (мастер-классы, творческие школы, фестивали) стали воспроизводимым элементом сопровождения. Их функции: расширение репертуарной и стилистической карты, получение внешней экспертизы и трансляция новых приёмов в локальную методику. Школа системно использует федеральные и региональные площадки, включая центры интенсивного развития и профильные школы при вузах. Эффект участия закрепляется алгоритмом «от интенсива — к уроку»: цель и измеримые показатели фиксируются заранее, рекомендации педагога и видеозаписи используются для корректировки репертуарного плана и бланков наблюдения. Таким образом, новые приёмы становятся частью локальной методики и оцениваются по динамике показателей у группы учеников.

Конкурсная подготовка — часть учебного процесса. Методика включает выбор программы с учётом сильных сторон и «зоны роста», поэтапную работу над образом и техникой, серию «обыгрываний», запись и анализ, психологическую подготовку. Приоритет отдаётся конкурсам с прозрачными критериями оценки, соответствующими образовательным задачам школы. Участие в профильных олимпиадах и диктантах рассматривается как инструмент проверки готовности по сольфеджио и подготовки к поступлению.

Таким образом, модель сопровождения одарённых детей в ДШИ № 1 — воспроизводимая методическая система, в которой теория переведена в рабочие инструменты: критерии диагностики, формы мониторинга, алгоритмы индивидуализации и подготовки к выступлениям. Её эффективность подтверждают конкурсные результаты и чёткая педагогическая логика каждого элемента. Перспективы — стандартизация мониторинга, разработка шаблонов индивидуальных траекторий и программ повышения квалификации педагогов. Такой подход системно раскрывает и поддерживает талант, ориентируя его на профессиональное самоопределение.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. — Ленинград : Наука, 1969. — 427, [8] с.

2. Ветлугина, Н. А. Развитие восприятия звуковысотных и ритмических отношений в процессе обучения школьников пению / Н. А. Ветлугина // Сенсорное воспитание школьников. — Москва : Мысль, 1963. — 68 с.

3. Винтин, А. И. Понятие музыкальной одарённости / А. И. Винтин // Гуманитарные научные исследования. — 2012. — № 8. — URL: https://human.snauka.ru/2012/08/1577 (дата обращения: 10.10.2026).

4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика - Пресс, 1996. — 536 с.

5. Полякова, Е. С. Подготовка педагогов-музыкантов на основе теории развивающего обучения Г. М. Цыпина / Е. С. Полякова // Университетский педагогический журнал. — 2022. — № 2. — С. 44–52.

6. Савенков, А. И. Детская одарённость: развитие средствами искусства / А. И. Савенков. — Москва : Педагогическое общество России, 1999. — 192 с.

7. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 335 с.

8. Цыпин, Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика / Г. М. Цыпин. — Москва : Юрайт, 2020. — 212 с.

9. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. — Москва : Просвещение, 1984. — 176 с.

10. Цыпин, Г. М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Г. М. Цыпин. — 1977.

Л. Ю. Шмайлова

директор МБУДО «ДШИ», г. Чебаркуль

Внутрипредметные связи в системе музыкальных дисциплин детской школы искусств: принципы, формы и результаты

Современное художественное образование призвано формировать не только профессиональные навыки, но и универсальные способности, позволяющие воспринимать искусство как целостную культурную систему. В этих условиях внутрипредметные связи в детской школе искусств (ДШИ) приобретают особую актуальность: они обогащают образовательный процесс и становятся инструментом воспитания творчески мыслящей личности. Внутрипредметные связи способствуют оптимизации учебного процесса, позволяют избежать дублирования материала, рационально использовать время и ресурсы, что особенно значимо в условиях насыщенных учебных планов [1].

Проблема связей между дисциплинами имеет глубокие корни в отечественной педагогике. П. Г. Кулагин обосновал необходимость интеграции знаний из разных предметов как условия формирования целостного мировосприятия учащихся [1]. Г. Г. Нейгауз подчёркивал, что подлинное музицирование невозможно без связи теории и практики, без осмысления стиля и жанра исполняемого произведения [3]. Б. М. Неменский рассматривал эстетическое воспитание как процесс, в котором виды искусства взаимодействуют, формируя целостную картину бытия [4]. В современных исследованиях связи между дисциплинами рассматриваются как механизм достижения метапредметных и личностных результатов. В. В. Сериков и О. В. Гукаленко (2025) предлагают концепцию, раскрывающую условия, при которых связи в рамках единой образовательной программы способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов [6].

Д. И. Санникова (2024) показывает, что объединённый курс по сольфеджио и музыкальной литературе создаёт картину целостности музыкального искусства у обучающихся [5]. Е. Ю. Логашина (2024) описывает проект «Межпредметный семинар» в ДМШ, где академические знания соединяются с практическим опытом [2]. При этом в методической литературе недостаточно раскрыты алгоритмы внедрения внутрипредметных связей именно в условиях ДШИ с учётом требований предпрофессиональных программ. Цель статьи — обобщить опыт организации внутрипредметных связей в системе музыкальных дисциплин в МБУДО «ДШИ» г. Чебаркуля.

Детская школа искусств Чебаркульского городского округа отмечает своё 65-летие. В школе обучается 627 учеников по направлениям: музыкальные отделения (фортепиано, скрипка, народные и оркестровые инструменты, хоровое пение), отделения хореографии, изобразительного искусства и общего эстетического образования. Тема связей между дисциплинами в течение двух лет была ведущей методической темой работы ДШИ, обсуждалась на педагогических и методических советах, что позволило консолидировать профессиональное сообщество и расширить методический арсенал преподавателей.

Учебно-воспитательные задачи едины для всех предметов музыкального цикла: воспитание интереса к музыке, формирование музыкально-слуховых представлений и развитие практических навыков — исполнительских, слуховых, аналитических [1]. Единство этих задач обусловлено самой музыкой, выступающей на всех занятиях и как объект познания, и как средство воспитания. Особенно велика роль взаимосвязи между предметами внутри музыкального цикла [4].

В основу практики внутрипредметных связей в нашей школе положены два ключевых принципа. Первый — принцип единства содержания всех предметов музыкального цикла. Он реализуется через связи между теоретическими дисциплинами (сольфеджио, слушание музыки, музыкальная литература) и практическими (специальный инструмент, хор, ансамбль, оркестр). Показательным примером служит тема

«Интервалы» во 2-м классе. На сольфеджио учащиеся осваивают понятие, строение, консонанс и диссонанс, выполняют слуховой анализ, сочиняют пьесы с заданным интервалом. На слушании музыки акцентируется интонация интервала для развития художественно-образного мышления (викторина «Настроение»). На специальности в репертуар включаются произведения, где интервалы создают определённый образ, практикуется импровизация. В хоровом классе отрабатываются попевки, каноны, пение a cappella, несложные двух- и трёхголосные песни. Такое распределение материала создаёт единое образовательное пространство, где теория обогащается опытом слушания, исполнения и сочинения [5]. Естественным продолжением этого принципа становится связь музыки с литературными текстами: учащиеся анализируют программу и либретто, подбирают поэтические образы к инструментальным произведениям, а впечатления излагают письменно.

Второй принцип — взаимосвязь теории и практики — означает, что теоретические знания непосредственно применяются в творческой деятельности. Изучая стили в курсе музыкальной литературы, учащиеся воплощают эти знания в исполнительской практике: теория становится живой, а практика — осмысленной [3]. Оба принципа соответствуют требованиям федеральных государственных требований (ФГТ), определяющим ключевые метапредметные результаты [7]. Внутрипредметные связи — не дополнение к программе, а обязательный механизм достижения заявленных результатов [6].

Однако применение этих принципов потребовало предварительной диагностики. Мы выявили основные зоны трудностей: разрыв между теоретическими дисциплинами и исполнительской практикой, слабое знание характерных особенностей эпох, недостаточный навык гармонического анализа и определения формы, несформированность целостного восприятия стиля. На основании выявленных проблем была внедрена практика проведения уроков, объединяющих дисциплины внутри музыкального цикла.

В младших классах разработаны уроки, объединяющие

музыкальную литературу и специальность: «Средства музыкальной выразительности и их роль в создании образа», «Взаимосвязь музыкального жанра и исполнительских приёмов», «Синтаксис музыкальной речи и его реализация в исполнительской интерпретации». На музыкальной литературе проводится теоретический разбор элементов, а на специальности — их практическое применение. В паре «сольфеджио — хор» эффективны форматы «Интонирование ступеней лада» (пение гамм и работа над унисоном), «Ритмические хлопки и пение» (синхронизация ритма и мелодии), «Следуй за мелодией» (сольфеджирование с листа и вокальное исполнение), «Эхо в два голоса» (каноны и двухголосие). В результате формируются вокально-хоровые навыки, развиваются слух и память, теоретические знания усваиваются в доступной форме [2].

В старших классах внутрипредметные связи углубляются. На стыке сольфеджио и специальности отрабатываются чтение с листа, подбор аккомпанемента, транспонирование мелодий, анализ нотного текста перед исполнением, импровизация и сочинение мелодий с последующим исполнением на инструменте. Эти задания формируют навык грамотного разбора нотного текста, улучшают интонирование и координацию между слухом и руками, развивают навыки самостоятельного музицирования [3]. В связке «сольфеджио — хор» акцент делается на функциональном слышании в многоголосной фактуре: на сольфеджио проводится ладовый анализ и определение гармонических функций (T, S, D), а в хоре эти знания применяются для осознанного интонирования гармонии. Работе над переменным метром и полиритмией (дуоли, триоли) в размерах 5/4, 6/8 на сольфеджио способствует синхронность ансамбля в хоровых партитурах и народных песнях с нерегулярным ритмом [4].

Комплексное развитие музыкальных компетенций находит продолжение в научном обществе учащихся (НОУ), существующем в школе с 2007 года. Ученики представляют доклады с музыкальными иллюстрациями: «Нескучная история медного духового инструмента», «Золотое сечение», «Роль музыки

в годы Великой Отечественной войны», «Увиденная музыка, услышанная живопись» и др. Подготовка таких докладов требует от учащихся самостоятельного объединения знаний, полученных на разных дисциплинах музыкального цикла.

Результаты проведённой работы подтверждают, что системное использование внутрипредметных связей усиливает восприятие музыки как целостной системы и формирует универсальные учебные действия [3]. Качественная успеваемость выросла с 80 % до 95 %, число участников конкурсов увеличилось на 30 %, посещаемость внеурочных мероприятий — на 25 %. На 20 % выросло количество побед на конкурсах и конференциях. Трое воспитанников школы стали участниками Детско-юношеского симфонического оркестра Челябинской области. Два коллектива получили звание «Образцовый детский коллектив Челябинской области»: вокальный ансамбль «Вдохновение» (руководитель Л. В. Жуковская) и ансамбль танца «Тэулис» (руководитель А. Е. Федякин). Доля выпускников, поступивших в профильные учреждения, увеличилась с 8 % до 12 %.

Реализация внутрипредметных связей в ДШИ сталкивается с трудностями: недостаток времени в учебном плане, методическая разобщённость между преподавателями теоретических и практических дисциплин, кадровые проблемы (высокая нагрузка, недостаток специалистов с междисциплинарным мышлением). Для их преодоления в школе намечены: разработка комплексных образовательных программ, создание рабочих групп по интеграции дисциплин, повышение квалификации педагогов, взаимопосещение уроков, расширение сотрудничества с внешними организациями [8].

Опыт МБУДО «ДШИ» г. Чебаркуля показывает, что внутрипредметные связи в системе музыкальных дисциплин создают целостную образовательную среду, в которой музыка воспринимается не как набор разрозненных предметов, а как единое искусство, осваиваемое с разных сторон. У учащихся развиваются системное мышление, слуховая культура, способность применять теоретические знания в исполнительской практике. На перспективу мы планируем проводить интегри-

рованные уроки, тематические недели, готовить творческие проекты, использовать цифровые ресурсы для фиксации и анализа результатов.

Библиографический список

1. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. — Москва: Просвещение, 1981. — 96 с.

2. Логашина, Е. Ю. Из опыта реализации межпредметных связей в ДМШ / Е. Ю. Логашина // Центральная детская музыкальная школа города Южно-Сахалинска: сайт. — URL: https://music-school.yuzhno-sakh.ru/d/metodicheskie_materialu_pedagogicheskih_rabotnikov (дата обращения: 25.09.2026).

3. Нейгауз, Г. Г. Путь к музицированию / Г. Г. Нейгауз. — Москва: Музыка, 1979. — 224 с.

4. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. — Москва: Просвещение, 1987. — 268 с.

5. Санникова, Д. И. Вопросы разработки интегрированного курса по «Сольфеджио» и «Музыкальной литературе» в ДМШ и ДШИ на основе межпредметных связей / Д. И. Санникова // Культура и время перемен: электронный научный журнал. — 2024. — № 3 (46). — URL: https://timekguki.esrae.ru/ru/63-837 (дата обращения: 25.09.2026).

6. Сериков, В. В. Межпредметные связи в учебном процессе: поиск новых решений / В. В. Сериков, О. В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2025. — Т. 2, № 6 (110). — С. 61–79.

7. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств : монография : в 2 ч. / авт.-сост. А. О. Аракелова. — Москва : Минкультуры России, 2012. — Ч. 1. — 118 с.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 8 марта 2026 года № 45-ФЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202603080001?ysclid=mvnwn8zl2b458485775 (дата обращения: 25.10.2026).

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Е. В. Агафонова

преподаватель
МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Роль родителей в организации домашних занятий по инструментальному классу детей с ОВЗ

Обучение игре на фортепиано и синтезаторе детей с ОВЗ — не только художественно-эстетическое направление, но и коррекционно-развивающий, социализирующий ресурс: игра задействует сенсорные системы, моторику, когнитивные процессы и эмоционально-волевую сферу. Домашнее задание закрепляет материал урока; успех обучения примерно в равной степени зависит от урока и от домашней работы [1]. Для ребёнка с ОВЗ домашние занятия требуют особой организации, а роль родителя выходит за рамки напоминания.

Актуальность темы определяется расширением инклюзивных практик в ДШИ: растёт число детей с ОВЗ, и требуется проектирование не только аудиторных, но и домашних форм работы. Методических решений для домашней среды недостаточно: на уроке процессом управляет педагог, а дома от родителя требуются навыки организатора, мотиватора и координатора, которыми большинство родителей не владеет. Многократное дозированное повторение, трудности концентрации, регуляции поведения и понимания многоступенчатых инструкций делают самостоятельную работу таких детей малодоступной без внешней поддержки [6]. Ключевой вопрос статьи — как родителям стать эффективными помощниками и не превратить занятия музыкой в наказание.

Проблема участия семьи в обучении детей с ОВЗ разрабатывается в специальной психологии и педагогике (В. В.

Ткачёва [6], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго); коррекционно-развивающие возможности музыки обоснованы в музыкальной терапии и арт-педагогике (Г. А. Волкова, Е. А. Медведева, В. И. Петрушин [2; 4; 5]), методика самостоятельной работы — в фортепианной педагогике (А. Д. Алексеев, Г. М. Цыпин [1; 7]). Цель статьи — описать комплексную модель сопровождения родителей при домашних музыкальных занятиях в ДШИ.

Успешная организация домашних занятий строится на партнёрстве «педагог — родитель — ребёнок», где у каждого своя зона ответственности. Преподаватель ставит задачи, адаптирует репертуар и объясняет родителю, что и как делать дома. Родитель обеспечивает условия, сопровождает ребёнка и передаёт обратную связь. Ребёнок по мере возможностей выполняет задания и постепенно берёт ответственность на себя.

Принципиальный момент: родитель не подменяет преподавателя. Он не «учит играть» и не разбирает технические моменты — такие попытки часто вредят и создают напряжение. Задача родителя — организовать процесс, а не заменить урок. Партнёрство держится на постоянной связи: короткий разговор после урока, дневник домашних занятий, обмен сообщениями при необходимости. Преподаватель заранее определяет посильный объём задания, чтобы оно не становилось многочасовым испытанием [1].

Функции родителя конкретизируются следующим образом.

- Организационная — создать условия, режим и рабочее место для регулярных занятий.
- Мотивационная — поддерживать интерес к музыке, поощрять усилия, использовать игровые приёмы [5].
- Координирующая — держать связь с преподавателем, соблюдать согласованный объём заданий и дозировать нагрузку.
- Эмоциональная — поддерживать ребёнка, снимать тревогу и завершать занятие на положительной ноте [6].

Любая функция работает только при наличии основы — пространства и времени. Важное условие домашних

занятий — наличие инструмента дома: чем чаще ребёнок контактирует с ним, тем лучше для музыкального и психомоторного развития [5]. Для детей с ОВЗ критически важна минимизация отвлекающих факторов: рядом с инструментом не должно быть лишних предметов, игрушек и гаджетов; пространство стоит визуально очистить и структурировать, выделив зоны занятия, отдыха и переключения [6].

Детям с ОВЗ требуется больше времени на выполнение заданий, поэтому расписание должно быть реалистичным, с перерывами на отдых и двигательную разминку. Заниматься лучше в одно и то же время, после небольшого отдыха, но не поздно вечером, когда наступает пик утомления; оптимальный период — время высокой работоспособности ребёнка [6]. Для предсказуемости и снижения тревожности полезны визуальные опоры: расписание на день, карточки с этапами занятия и таймер. Они помогают удерживать структуру деятельности и снижают нагрузку на исполнительные функции.

Чёткий алгоритм занятия снижает тревожность и делает работу предсказуемой [6]. Рабочая схема включает следующие элементы.

1. Ритуал начала — привычный сигнал к занятию.
2. Разогрев — простое упражнение, гамма или разминка пальцев и кистей.
3. Повторение знакомого — пьеса, которую ребёнок уверенно играет: успех в начале поддерживает мотивацию.
4. Работа над новым или трудным — небольшими дозами, с частыми остановками и похвалой за усилие.
5. Перерыв — двигательная разминка, отдых, смена деятельности.
6. Закрепление — возвращение к главному фрагменту и повторение.
7. Завершение на успехе — занятие заканчивают на том, что получается хорошо [1].

Важный принцип — дозирование. Для ребёнка с ОВЗ эффективнее строить занятие из коротких блоков по 5–10

минут с перерывами, чем из одного длинного: лучше позаниматься несколько раз понемногу, чем один раз долго и с утомлением [1].

Чтобы занятие не превращалось в импровизацию, полезно заранее договориться с педагогом о простых связках «что делаем — как узнаем, что получилось — что делать, если не вышло». Примеры рабочих связок:

- Новый фрагмент. Что делаем: повторяем медленно фрагмент 2–4 такта. Как узнаем: ребёнок играет его три раза подряд без остановки. Если не вышло: сокращаем до одного такта и замедляем темп.
- Трудное место (переход, скачок). Что делаем: выделяем проблемный такт и играем его отдельно. Как узнаем: переход получается без остановки. Если не вышло: играем только переход, затем соединяем его с соседними тактами.
- Знакомая пьеса. Что делаем: играем произведение целиком. Как узнаем: ребёнок доводит его до конца без подсказок. Если не вышло: разбиваем пьесу на части и закрепляем по частям.
- Домашний «концерт». Что делаем: ребёнок играет для игрушки или родных. Как узнаем: он сам хочет играть. Если не вышло: переносим на следующий раз и не настаиваем.

Все связки удобно фиксировать в дневнике домашних занятий. Дневник — не отчёт для педагога, а рабочий инструмент всех трёх сторон. Достаточно для каждого занятия кратко записать: дату, что делали, что получилось, что было трудно — словами ребёнка, а не оценкой родителя. Например: «07.10: гамма 1 окт., фрагмент 2–4 такта, знакомая пьеса; фрагмент сыграл 3 раза без остановки; сбивается на переходе, такт 6».

Как работать с дневником.

1. Перед занятием родитель вместе с ребёнком смотрит, что было трудно в прошлый раз, — это и есть первый пункт работы.
2. Во время занятия родитель фиксирует только факт: получилось или нет, сколько раз повторили.

3. После занятия вместе с ребёнком заполняется графа «что получилось» — ребёнок сам называет свой успех [5]; это элемент мотивации.
4. Графа «что было трудно» заполняется словами ребёнка: не «плохо играл», а «не получается переход в такте 6».
5. На уроке педагог за минуту просматривает дневник и сразу видит, где нужна помощь, и корректирует задание [1].

Дневник даёт каждой стороне своё: ребёнку — зримую опору и поддержку интереса; родителю — ориентир, что именно контролировать; педагогу — обратную связь и реальную картину домашней динамики. Типичная ошибка — вести дневник за ребёнка и превращать его в журнал замечаний. Тогда он теряет мотивационную функцию и работает как средство контроля [6]. Лучше, чтобы заполнение было коротким ритуалом в конце занятия, на позитивной ноте.

К типичным ошибкам, которых важно избегать, относятся следующие.

- Гиперопека, когда родитель делает всё за ребёнка и лишает его самостоятельности [6].
- Критика и сравнение с другими детьми — обесценивают усилия и подрывают интерес.
- Принуждение и наказание музыкой — формируют стойкое отвращение к инструменту [5].
- Нереалистичные ожидания и давление результатом — приводят к тревоге и отказу от занятий.
- Отсутствие режима — не даёт закрепления навыка.
- Попытки родителя самому «ставить руки» и разбирать технику без подготовки — подменяют педагога [1].

Главная опора, которая помогает избежать этих ошибок, — партнёрство с педагогом. Полезно согласовать посильный объём задания и обсудить, что именно контролирует родитель, а что остаётся за ребёнком; регулярная обратная связь позволяет вовремя заметить перегрузку [1; 3]. Родители детей с ОВЗ нередко испытывают дефицит компетенций и высокий уровень стресса, поэтому им нуж-

на системная поддержка школы искусств: понятные памятки, консультации, обучающие встречи [6]. Реалистичные ожидания и опора на небольшие, но регулярные успехи помогают избежать выгорания, а школа, которая сопровождает семью, а не только занимается с ребёнком, работает эффективнее.

Памятка для родителей

- Занимайтесь регулярно, в одно и то же время, короткими блоками с перерывами.
- Готовьте рабочее место заранее и убирайте лишнее.
- Начинайте и заканчивайте занятие на том, что хорошо получается.
- Поощряйте усилие, а не только результат.
- Держите связь с педагогом и ведите дневник занятий.
- Заканчивайте занятие раньше, если ребёнок устал: лучше меньше, но спокойно.
- Не превращайте музыку в наказание и не сравнивайте ребёнка с другими [1; 5; 6].

Домашние занятия по инструменту для ребёнка с ОВЗ — это не продолжение урока «своими силами», а особая форма работы, где роль родителя становится самостоятельной и очень значимой. Родитель организует среду и режим, поддерживает мотивацию, координирует нагрузку вместе с педагогом и создаёт эмоциональный климат, в котором занятия приносят радость, а не напряжение. Партнёрская модель «педагог — родитель — ребёнок», подкреплённая простыми инструментами — связками «урок — дом», расписанием, визуальными опорами, дневником и понятной структурой занятия, — позволяет превратить домашнюю среду в пространство развития и закрепления успехов.

Библиографический список

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. — Москва : Музыка, 1978. — 192 с.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебное пособие для студентов вузов / Г. А. Волкова. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. — 272 с.

3. Кременштейн, Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Л. Кременштейн. — Москва : Классика - XXI, 2009. — 160 с.

4. Медведева, Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, О. В. Боромыкова. — Москва : Академия, 2002. — 240 с.

5. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — Москва : Академический Проект, 2008. — 400 с.

6. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва. — Москва : АСТ : Астрель, 2007. — 238 с.

7. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано : учебное пособие для вузов / Г. М. Цыпин. — Москва : Просвещение, 1984. — 176 с.

Е. В. Боровкова

преподаватель по классу скрипки
МКУ ДО «ДШИ» г. Пласт

Адаптация обучения игре на скрипке для детей с ОВЗ в детской школе искусств

Инклюзивное образование в детской школе искусств предполагает реальное включение ребёнка в музыкальную деятельность. Игра на скрипке требует координации обеих рук, слухового внимания, двигательного планирования и одновременного контроля интонации, ритма и звука. У детей с ограниченными возможностями здоровья эти процессы формируются неравномерно, поэтому единый темп и одинаковый объём заданий могут вызвать перенапряжение и снижение мотивации. Необходимо сохранять академические основы скрипичной школы, но адаптировать последовательность действий, продолжительность упражнений, форму инструкции и контроля.

Право обучающихся с ОВЗ на специальные образовательные условия закреплено Федеральным законом «Об образо-

вании в Российской Федерации» [3]. Л. С. Выготский обосновал опору на сохранные функции ребёнка и развивающие возможности среды [1], Б. М. Теплов раскрыл взаимосвязь слуховых представлений, чувства ритма и эмоциональной отзывчивости [4]. Ю. И. Янкелевич и В. Ю. Григорьев подчёркивали индивидуальность постановки и значение слухового контроля [2; 5]. В обучении детей с ОВЗ эти положения реализуются через точную дозировку и пошаговую педагогическую поддержку.

Цель работы — показать практические приёмы адаптации индивидуального урока скрипки для детей с ОВЗ без снижения музыкально-художественных требований. Достижение этой цели опирается на последовательность этапов: от педагогической диагностики к организации урока, формированию игрового аппарата, работе над интонацией и ритмом, подбору репертуара, домашней работе и оценке динамики.

Работа начинается с педагогического наблюдения. Преподаватель не ставит диагноз, а определяет условия, при которых ребёнок понимает инструкцию, удерживает позу, слышит результат и завершает действие. С родителями обсуждаются утомляемость, реакция на громкий звук, допустимые способы помощи и сформированные навыки; рекомендации специалистов учитываются в пределах компетенции преподавателя музыки. В первые недели оцениваются понимание речи и подражание, моторика, чувство пульса, слуховая память и переносимость нагрузки. Затем ставится одна главная цель и несколько наблюдаемых шагов: принять положение со скрипкой, провести смычок по открытой струне, повторить ритм, сыграть короткую фразу. Содержание программы сохраняется, но темп, объём, порядок материала и количество подсказок варьируются; после закрепления навыка опоры подсказки постепенно снимаются.

На основе диагностики выстраивается структура занятия. Ребёнку необходимы предсказуемость и понятная последовательность. В начале урока педагог показывает план из трёх-пяти действий словами или карточками. Каждая инструкция содержит одно действие; затем следуют показ,

совместное выполнение и самостоятельная попытка. Исправляется только один параметр.

Примерная схема 40-минутного урока:

- настройка и план — 2–3 минуты;
- разминка — 4–5 минут;
- открытые струны и смычок — 7–8 минут;
- короткое переключение — 1–2 минуты;
- левая рука и слуховые задания — 7–8 минут;
- пьеса или ансамбль — 10–12 минут;
- итог и домашнее задание — 3–4 минуты.

При утомлении деятельность меняется раньше. При сенсорной чувствительности уменьшается громкость сопровождения; при зрительных трудностях используется крупная запись без лишних пометок; при затруднённом понимании речи — показ, жест и ритмические слоги. Физическая помощь применяется бережно и с учётом согласия ребёнка.

Следующий этап — формирование игрового аппарата. Постановка начинается с подбора инструмента, подбородника и мостика. Цель — устойчивое равновесие без зажимов, а не внешне неподвижная поза. Ребёнок может играть стоя или сидя, если сохраняются свободное дыхание и работоспособность. Перед игрой выполняются движения плеч, повороты головы и перенос веса; скрипка сначала удерживается короткими подходами с паузами на расслабление.

Работа над правой рукой начинается на карандаше: округлые пальцы, гибкий большой палец, свободная кисть. Затем следуют «качели», «лифт», перенос смычка между струнами без звука и короткие ритмы на открытых струнах. За один подход контролируется место ведения, скорость или вес руки.

Левая рука подключается после стабилизации инструмента: постукивания пальцами, пиццикато, беззвучная постановка одного пальца, последовательности из двух-трёх пальцев. Сохраняются свободный большой палец, естественная кисть и подведение локтя. Метки на грифе используются временно и снимаются по мере развития слуха. При двигательных трудностях сокращается число повторений, а скорость повышается только после устойчивого медленного выполнения.

Когда инструмент и руки обретают устойчивость, основное внимание переносится на интонацию, ритм и звукоизвлечение. Интонационная работа строится по принципу «услышать — представить — спеть — сыграть — проверить». Ребёнок сравнивает звук с образцом в упражнениях «эхо», опирается на открытую струну или устойчивый тон. Вместо оценки «неправильно» задаётся вопрос: звук выше или ниже и как его исправить. Тюнер применяется только как временная наглядная опора.

Ритм сначала осваивается через шаг, хлопок и слоги, затем — на открытой струне и в мелодии. При трудностях координации материал разделяется: пропеть, прохлопать, сыграть пиццикато, выполнить смычком на открытой струне и лишь затем объединить руки. Звукоизвлечение развивают контрасты: длинный и короткий смычок, тихий и насыщенный звук, движение у подставки и ближе к грифу. Короткая запись помогает услышать результат со стороны.

Освоенные приёмы закрепляются в репертуаре. Репертуар подбирается по программе и актуальным возможностям ученика. Предпочтительны пьесы с ясной мелодией, короткими фразами, устойчивым метром и выразительным образом. Произведение делится на фрагменты с одной задачей: сначала ноты и ритм, затем штрих, динамика и фразировка. В ансамбле с педагогом ребёнок может исполнять мелодию, остинато или партию на открытых струнах, оставаясь участником общего звучания.

Мотивацию поддерживает конкретно названный успех: ребёнок сам начал фразу, ровно провёл смычок, услышал и исправил звук. Подготовка к сцене идёт ступенчато: игра для педагога, запись, исполнение для близкого человека, небольшой классный концерт. Оценивается личная динамика, а не сравнение с другими учениками.

Залог устойчивого прогресса — согласованность урока и домашней работы. Домашнее задание повторяет логику урока и включает не более трёх действий с понятным критерием: три раза выполнить упражнение со смычком, сыграть ритм на струне ля, повторить четыре такта в медленном темпе. По-

лезны краткая схема или видеопример; короткие ежедневные подходы эффективнее одного длительного занятия.

Родители организуют время и спокойное место, но не исправляют постановку физически. Они сообщают, что получилось самостоятельно, где потребовалась подсказка и когда ребёнок устал.

Чтобы видеть результат такой совместной работы, нужна регулярная фиксация динамики. Прогресс оценивается относительно исходного уровня ребёнка. В рабочей карте отмечаются устойчивость постановки, число подсказок, точность ритма и интонации, самостоятельность и эмоциональная реакция. Цели пересматриваются каждые четыре-шесть недель. Такая фиксация делает небольшие изменения заметными и помогает своевременно изменить упражнение, репертуар или нагрузку. Описанный подход способствует снижению тревожности, развитию самоконтроля и более устойчивому формированию навыков.

Выводы. Адаптация урока скрипки для ребёнка с ОВЗ не означает отказа от требований к интонации, ритму, постановке и качеству звука. Меняется путь к результату: сложное действие делится на доступные шаги, нагрузка чередуется, подсказки постепенно сокращаются, а основой остаётся слух. Устойчивый результат появляется, когда задача понятна, объём соответствует возможностям ребёнка, успех фиксируется конкретно, а педагог и семья действуют согласованно. Это сохраняет академическую направленность обучения и создаёт условия для самостоятельности, творческой инициативы и участия в концертной жизни школы.

Практическая значимость — алгоритм может применяться преподавателями струнно-смычковых инструментов при составлении индивидуальных маршрутов и подготовке детей с ОВЗ к учебным и концертным выступлениям.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Лань, 2003. — 656 с.

2. Григорьев, В. Ю. Методика обучения игре на скрипке / В. Ю. Григорьев. — Москва : Классика - XXI, 2006. — 256 с.

3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.09.2026).

4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; под ред. Э. А. Голубевой [и др.]. — Москва : Наука, 2003. — 379 с.

5. Янкелевич, Ю. И. Педагогическое наследие / Ю. И. Янкелевич ; сост. Е. И. Янкелевич. — Москва : Постскриптум, 1993. — 312 с.

Н. Ю. Бунькова

преподаватель фортепиано
МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Использование дидактического материала на уроках фортепиано с учащимися с расстройствами аутистического спектра в детской школе искусств

Актуальность темы определяется устойчивым ростом числа детей с расстройством аутистического спектра (далее — РАС), охваченных образованием: по данным Росстата на основе сведений Минздрава РФ, к концу 2024 года в России было зарегистрировано 76 096 таких детей — почти в 2,5 раза больше, чем в 2018 году. По оценкам Федерального ресурсного центра, более половины обучающихся с РАС посещают программы художественной направленности [1], а значит, детские школы искусств стали одной из площадок их социализации и творческого развития. Необходимость создавать для обучающихся с ОВЗ специальные условия закреплена нормативно — Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Концепцией развития дополнительного образования детей, требованиями ФГОС

и профессиональных стандартов педагога дополнительного образования [5]. При этом специфика обучения детей с РАС делает дидактический материал не вспомогательным, а ключевым средством доступности содержания: у таких детей нередко нарушены коммуникация, произвольное внимание и речевое опосредование, но часто сохранны или усилены слуховая память, склонность к упорядоченности и повторяемости [3; 7]. Вербальные объяснения здесь работают слабо, тогда как наглядные, предметные и алгоритмизированные опоры оказываются наиболее эффективными.

Проблема находится на стыке трёх областей, изученных неравномерно. Дефектология даёт прочную основу: в работах К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, А. В. Хаустова описаны особенности детей с аутизмом и базовые принципы помощи — предсказуемая среда, небольшие порции материала, визуальные опоры, опора на сильные стороны ребёнка [4; 9]. Музыкальная педагогика и психология располагают трудами о музыкальных способностях и слухе (Б. М. Теплов, Н. А. Ветлугина) и классическими методиками обучения фортепиано (А. Д. Артоболевская) [2; 8], но они рассчитаны на обычных детей и требуют адаптации. Инклюзивное музыкальное образование — молодая область, единой системы здесь пока нет, однако опыт уже накоплен: в ДШИ применяют адаптированные программы, используют сенсорную поддержку, работу «на крышке», импровизацию и упрощённые игровые задания [3; 5; 6]. Появляются и современные подходы — логоритмические игры М. Файн, методика Е. А. Олёрской, программа Soft Way to Mozart Е. В. Хайнер [3; 6].

Под дидактическим материалом в данном контексте мы понимаем совокупность материальных и знаково-символических средств, специально созданных или адаптированных педагогом для организации учебной деятельности учащегося и обеспечения доступности осваиваемого содержания. В отличие от традиционного наглядного пособия, дидактический материал выполняет не только иллюстративную, но и регулирующую, опорную, коммуникативную, сенсорную функции,

каждая из которых приобретает особую значимость при работе с ребёнком с РАС.

Регулирующая функция проявляется в том, что материал задаёт внешнюю структуру занятия: визуальное расписание, карточки последовательности действий («сесть — расположить руки — играть — послушать»), таймер или счётчик упражнений. Это снижает тревогу и компенсирует трудности произвольной саморегуляции [3; 7]. Опорная функция состоит в материализации абстрактных понятий — длительностей, штрихов, регистров, динамики: ребёнку проще «увидеть» и «потрогать» четверть и восьмую, чем усвоить их через словесное объяснение [6]. Коммуникативная функция реализуется через предмет-посредник (мяч, мягкая игрушка, маракас, магнитные шарики), который становится поводом для невербального диалога и снижает напряжение при первом контакте с педагогом [3]. Сенсорная функция связана с подбором материалов для нормализации мышечного тонуса и развития мелкой моторики: сюда относятся мячики, мешочки с крупой, утяжелители, тактильные дорожки [3; 6].

В нашей практике сложились несколько устойчивых групп дидактических средств, которые мы применяем системно, а не от случая к случаю. Каждая группа по-своему реализует описанные выше функции, поэтому разберём их по порядку — от наглядных и знаковых опор к сенсорным, цифровым и организующим, — сопровождая каждую конкретными примерами заданий.

Наглядно-знаковые средства

Начнём с самой обширной группы — наглядно-знаковых средств. К ней относятся карточки с изображением нот, длительностей, штрихов, динамических оттенков, цветовые обозначения клавиш, схемы строения пьесы, «нотный алфавит». Они особенно эффективны благодаря преобладанию у большинства детей с РАС наглядно-образного мышления и худшему усвоению вербальной информации без визуального подкрепления [6]. Конкретный пример из нашей практики. В 1-м классе занимался ученик, которому никак не удавалось различить игру legato и non legato: словесные пояснения «плавно»

и «отрывисто» он не удерживал дольше одной фразы. Мы изготовили пару карточек-подсказок: на одной — плавная волнистая линия, соединяющая две ноты, на другой — две ноты с точками-кружками над ними. Перед каждой фразой педагог выкладывал на пюпитр соответствующую карточку, и ребёнок соотносил звучание со знаком. Через несколько занятий ученик сам стал выбирать карточку под нужный штрих и показывать ею, как играть в конкретном месте произведения. Так карточка заменила длинное объяснение и превратилась в самостоятельный ориентир

С ритмокарточками мы работаем со всеми ребятами нашего класса. Карточки развивают чувство ритма, учат верно анализировать написанный текст и переводить его в жесты (хлопки), одновременно готовя пианистический аппарат и развивая координацию, внимание и речь [5; 6]. Например, перед разбором новой пьесы мы выкладываем ритмическую схему её первых тактов крупными карточками и прохлопываем её по частям: сначала только длительности, затем — с проговариванием ритмослогов, и лишь потом ребёнок переносит этот ритм на клавиатуру. Такой порядок снимает страх перед нотным текстом: ритм уже знаком, остаётся только закрепить его за клавишами.

Сенсорные предметы-посредники

От знаковых опор логично перейти к сенсорным, которые действуют не через символ, а через прямое ощущение. Мягкие игрушки с тактильной поверхностью, маракасы, мешочки с рисом, цепочки из магнитных шариков помогают установить контакт, снять эмоциональное напряжение и сформировать совместное внимание.

С помощью сенсорных предметов мы ритмически структурируем урок: каждое музыкальное задание предваряется или завершается короткой сенсорной паузой. Ребёнок учится видеть границы этапов («сейчас играем», «сейчас пауза», «потом ещё одно задание»), что снижает неопределённость и помогает удерживать внимание [3].

Сенсорные предметы служат нам и для развития мелкой моторики. Перед игрой мы используем мягкие мячи, пласти-

лин, массажные мячики — они помогают привлечь внимание к кистям и пальцам, «разбудить» их перед клавиатурой. Автор заметил: если ребёнку нравится определённый сенсорный предмет, его полезно включать прямо в музыкальную игру. Например, в нашей практике появилось упражнение «сыграем три раза — затем небольшая пауза с мячиком»: ребёнок играет короткую фразу трижды, а между повторами сжимает мячик. При этом мы стараемся, чтобы предмет не стал исключительно наградой, а постепенно превращался в часть организации занятия и способ самостоятельной регуляции. Самая важная, на наш взгляд, задача сенсорных предметов — снижение напряжения.

Цифровые и интерактивные ресурсы

Программа Soft Way to Mozart и аналогичные интерактивные модули («Найди клавишу», «Нежное фортепиано», нотные пазлы) обеспечивают пошаговое, визуально подкреплённое освоение нотного текста и клавиатуры [3; 6]. Мы подключаем их как короткий игровой фрагмент в середине урока, когда внимание ребёнка начинает снижаться: интерактивная подача возвращает интерес и одновременно закрепляет соответствие «нота — клавиша». Важно, что такой модуль даёт мгновенную обратную связь без оценки и без повышения голоса, что для ребёнка с РАС особенно ценно.

Средства структурирования занятия

Визуальное расписание урока, карточки-инструкции с пошаговыми алгоритмами, «пауза-карточка» для отдыха при утомлении или сенсорной перегрузке соответствуют подходам к обучению детей с РАС и предусмотрены адаптированными программами [6].

Для детей с РАС у нас очень хорошо работает визуальное расписание урока, в которое мы включаем все необходимые этапы. У ребёнка автоматически отпадает вопрос «А сколько ещё?»: он видит, что до конца урока осталось несколько этапов, и по мере выполнения мы вычёркиваем их из плана. Конкретно это выглядит так: расписание лежит на пюпитре рядом с нотами, каждый этап обозначен простым символом (картинкой гаммы, нот, мячика, песни), а после выполнения

этапа ученик сам зачёркивает его маркером. Ощущение продвижения и видимого конца занятия заметно снижает тревогу.

На уроке мы также используем визуальные карточки-подсказки: «Смотри на ноты», «Играй медленно», «Стоп», «Слушай». Дети в нашей школе очень любят карточки «Сначала — потом», где показана связь между обязательным заданием и последующей желательной активностью: сначала играем гамму, потом любимую песню. Для ребёнка с РАС важно, чтобы структура урока была стабильной, но не обязательно абсолютно неизменной.

Условия эффективности дидактического материала

Эффективность применения дидактического материала достигается при соблюдении ряда условий, которые мы сформулировали по итогам работы.

Принцип минимизации и дозирования предполагает подачу материала небольшими порциями, чтобы не перегружать ребёнка и не провоцировать страх, панику или агрессию; музыкальная информация при этом подаётся в доступной и концентрированной форме [3]. Принцип индивидуального подбора требует учитывать сенсорный профиль конкретного ребёнка: то, что успокаивает одного (например, шуршащий мешочек), может раздражать другого, поэтому при повышенной сенсорной чувствительности необходима особая осторожность [3; 6]. Принцип предсказуемости означает, что о любых изменениях в занятии ребёнка предупреждают заранее, а структура урока остаётся по возможности стабильной — это снижает вероятность аффективных реакций [3]. Принцип связи с жизненным опытом предполагает опору на знакомые ребёнку образы и ситуации: в противном случае есть риск формального усвоения материала либо его использования для аутостимуляции [6]. Принцип постепенного усложнения выстраивает переход от простейших сенсорных и игровых опор к знаковым (карточкам, схемам) и далее к традиционному нотному тексту, а также от игры отдельной рукой к игре двумя руками и в ансамбле с педагогом [5; 6]. Наконец, принцип педагогического такта

подчёркивает, что даже самый удачный материал не будет работать без эмоционально выразительной речи педагога, выдержки, терпения и полного отказа от повышения тона и критики [3].

Таким образом, дидактический материал на уроке фортепиано с учащимися с РАС — не набор пособий, а условие, при котором обучение становится возможным. Он берёт на себя функции саморегуляции и организации деятельности: расписание задаёт порядок занятия, карточка-алгоритм подсказывает следующий шаг, цветовая опора заменяет длинное объяснение, а предмет-посредник открывает путь к контакту с преподавателем. Поэтому дидактический материал — ключевой инструмент доступности музыкального обучения: от того, насколько он подобран под конкретного ребёнка и его этап обучения, зависят и освоение инструмента, и эмоциональное состояние ученика, и его участие в концертной жизни школы. При грамотном, системном подборе внешние опоры постепенно уступают место пониманию, слуховому представлению и самостоятельности — именно в этом и состоит задача педагога ДШИ.

Библиографический список

1. Аналитическая справка по результатам мониторинга численности обучающихся с РАС в РФ / Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС. — Москва, 2025. — URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/5133/analiticheskaya_spravka_monitoring_2025_itog-sayt.pdf (дата обращения: 02.10.2026).

2. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой: учебное пособие / А. Д. Артоболевская. — Москва : Советский композитор, 1992. — 100 с.

3. Гущин, Н. В. Мир аутизма в классе фортепиано : практ. пособие для педагогов / Н. В. Гущин. — Москва : Издательские решения, 2025. — 120 с.

4. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — Москва : Просвещение, 1991. — 96 с.

5. Матвеева, Г. С. Специфика работы в классе фортепиано с детьми РАС / Г. С. Матвеева // Солнечный свет: международный образовательный портал. — 2023. — URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/specifika-raboty-v-klasse-fortepiano-s-d.188999/?ysclid=mvny9cxg81926554565 (дата обращения: 02.10.2026).

6. Методические рекомендации для преподавателей ДШИ по работе с детьми с РАС // Инфоурок. — 2021. — URL: infourok.ru (дата обращения: 02.10.2026).

7. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — 8-е изд. — Москва :Теревинф, 2019. — 288 с.

8. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 2003. — 377 с.

9. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов. — Москва : МГППУ, 2010. — 96 с.

Н. Г. Кутепова

председатель регионального отделения
ВОРДИ Челябинской области,
доцент кафедры психологии
Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ»,
преподаватель психолого-педагогических дисциплин
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Арт-терапевтический подход в реабилитационной работе с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья: от истории вопроса к современности

Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания — психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Её основой вы-

ступает художественная практика, творческая деятельность. Понятие «арт-терапия» (art therapy) стало впервые использоваться в 1940-х годах в англоязычных странах такими авторами, как М. Наумбург (Naumburg, 1947, 1966) и А. Хилл (Hill, 1945), для обозначения тех форм клинической практики, в рамках которых психологическое сопровождение клиентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью их лечения и реабилитации [1].

В России развитие арт-терапии основано на изучении творческой деятельности больных психиатрами и психотерапевтами, которые отмечали благотворное влияние творческой деятельности на самочувствие пациентов. Во второй половине XIX века российский психиатр П. П. Малиновский в своём учебнике по психиатрии писал о «лечении посредством впечатлений» (рукоделием, рисованием, музыкой и т. д.). Разные формы «лечения посредством впечатлений» в дальнейшем, уже в советский период, влились в систему трудотерапии, социально-трудовой реабилитации психически больных. В рамках концепции социально-трудовой реабилитации первые формы арт-терапии стали применяться в СССР в 1970–1980 годы.

1980-е годы были также ознаменованы активизацией исследований изобразительного творчества душевнобольных людей с клинико-психиатрических позиций, разработкой и адаптацией проективных графических методов и оживлением интереса к психоанализу, положения которого стали использоваться при обсуждении процесса и результатов творческой деятельности в состоянии здоровья и болезни. В 1982–1984 годах Э. Бабаян издаёт книгу «Изобразительный язык больных шизофренией», чем побуждает оживление интереса к творчеству душевнобольных. В 1990-х годах в России начинают создаваться специализированные коллекции их художественных работ. Так, в 1987 году на кафедре психиатрии Ярославского медицинского института создаётся учебный музей психопатологической экспрессии, затем трансформировавшийся в социально-терапевтическую программу и

коллекцию «Иные» (руководитель — В. В. Гаврилов). В 1996 году в Москве открывается Музей творчества аутсайдеров (директор — В.В. Абакумов). Примечательно, что в это время творчество душевнобольных уже рассматривалось не только с клинико-психиатрических позиций — оно стало предметом междисциплинарных исследований с участием искусствоведов, философов и представителей других областей знания. Всё это дало толчок лечебно-реабилитационному использованию творческой деятельности больных.

На современном этапе реабилитационный эффект арт-терапии высоко оценивается коррекционными педагогами и психологами, несмотря на недостаточное количество исследований в данной области знаний. Различные формы творческого самовыражения детей и взрослых с целью достижения лечебно-коррекционных и развивающих эффектов исследовали такие отечественные авторы, как Аметова (2003), Гришина (2004), Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская (2001). Большинство отечественных авторов, использующих понятие арт-терапии, рассматривают её как одну из форм психотерапевтической практики, основанную на использовании пациентами творческих средств самовыражения в контексте психотерапевтических отношений, и предлагают использовать арт-терапевтические средства в коррекции различных сторон психики у людей с нормотипичными состояниями, а также для профилактики психических нарушений и, в частности, в программах профилактики выгорания в профессиях социального блока экономики [2].

В ряде теоретических источников арт-терапию представляют как частную форму психотерапии искусством, включающей также драматерапию, музыкотерапию и танцедвигательную терапию. В других — арт-терапия и иные направления психотерапии искусством признаются самостоятельными психотерапевтическими модальностями и профессиями. Общей тенденцией в теории и практике является нарастание интеграционных реабилитационных процессов и активизация арт-терапевтического направления в практике работы с детьми и взрослыми с инвалидностью и ОВЗ.

В последние годы в арт-терапии осуществляется постепенный переход к системным концепциям, позволяющим рассматривать личность и процесс её развития, а также возникновение разных проблем и нарушений личностной адаптации и подходы к их профилактике и коррекции с учётом множества факторов пато- и саногенеза. Арт-терапия переходит на платформу адаптационной биопсихосоциальной модели, наиболее адекватной и эффективной в современных условиях жизнедеятельности и с учётом современных тенденций развития системы медицинской и социальной помощи. Ярким примером реализации данной модели в условиях отечественной практики психологической помощи является, например, клиническая системная арт-терапия (КСАТ, А. И. Копытин) [3]. Модель КСАТ является комплексным видом психологической помощи, включающим не только занятия изобразительной деятельностью, но и межличностное взаимодействие, взаимодействие со средой в разных аспектах этого понятия (природная, антропогенная, социальная, виртуально-информационная среда) на основе личностного подхода. Процесс КСАТ затрагивает разные уровни биопсихосоциальной организации личности — физиологический, психологический и социокультурной.

Исследования современных отечественных авторов убеждают нас в том, что, несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, является ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе. Так, с точки зрения А. И. Копытина, независимо от особенностей подхода и конкретной формы организации арт-терапевтических занятий в образовательном/социальном учреждении, при их проведении обязательными являются такие условия, как:

- психологическая безопасность участников процесса,
- отказ от оценивания процесса и результатов творческой деятельности,
- приватность и конфиденциальность,

- партнёрство в отношениях клиента и специалиста,
- неограниченная свобода выбора клиентом изобразительных материалов и способов работы с ними, тем и сюжетов для творчества, допустимость отступления от традиционных изобразительных форм,
- делегирование клиенту ответственности за процесс и результаты деятельности.

Основными организационными формами арт-терапии автор считает:

- индивидуальное арт-терапевтическое консультирование, то есть такой вариант психологического консультирования, при котором на протяжении всего процесса или на его определённых этапах активно применяются средства визуальной, проективно-символической коммуникации консультируемого и специалиста, то есть рисунок, лепка, создание композиций из песка, работа с разными проективными материалами (фотографиями, стимульными рисунками и т. д.);
- групповую арт-терапию (групповой арт-терапевтический тренинг) в форме интерактивной закрытой или полуоткрытой тематической группы либо открытой студии;
- семейную арт-терапию; в отличие от обычного семейного консультирования и семейной психотерапии данная форма работы с семьёй характеризуется активным применением изобразительных средств, которые служат основой для диагностики и коррекции семейных отношений.

Таким образом, анализ исторических аспектов становления арт-терапии и использования её в реабилитационном процессе для людей с инвалидностью и ОВЗ является необходимым условием интеграции арт-терапии в современную социальную и образовательную реабилитацию людей с разными этиологиями установления инвалидности, эффективные практики данной работы должны стать объектом научных исследований на современном этапе развития.

Библиографический список

1. Арт-терапия пациентов с шизофренией: представления арт-терапевтов о лечебных эффектах и механизмах их достижения / С. Паттерсон, М. Крофорд, Э. Эйнсворт [и др.] // Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии. — 2015. — № 4. — С. 40–63.

2. Вассерман, Л. И. О системном подходе к оценке психической адаптации / Л. И. Вассерман, М. А. Беребин, Н. И. Косенков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 1994. — № 3. — С. 16–25.

3. Копытин, А. И. Современная клиническая арт-терапия : учеб. пособие / А. И. Копытин. — Москва : Когито-Центр, 2015. — 526 с.

Д. Ю. Марукевич

преподаватель по классу фортепиано
с компетенциями в области тифлопедагогики
МБУДО «ДШИ № 7», г. Челябинск

Методы адаптации учебного материала и формирование ментального праксиса в классе фортепиано для незрячих учащихся в ДШИ

В современных условиях модернизации дополнительного образования особый приоритет приобретает художественно-эстетическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая тотально незрячих учащихся. В практике фортепианных отделений детских школ искусств (ДШИ) обучение данной категории детей сопряжено с трудностями линейного восприятия нот, пространственной ориентации и слепой моторной координации. Освоение фортепиано выступает мощным фактором реабилитации,

компенсации сенсорного дефицита и социальной интеграции ребёнка [1]. Традиционные академические методики, опирающиеся на визуальную рецепцию, выступают дидактическим барьером в обучении незрячих, что требует активизации тактильного, слухового и кинестетического восприятия. Развитие творческого потенциала незрячих учащихся требует проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), сочетающих академические традиции и специализированные тифлопедагогические подходы для формирования ментальных пространственных образов.

Фундаментальные основы развития музыкального слуха и мышления заложены в классических трудах М. В. Карасёвой [3], Б. Л. Яворского [7] и Н. А. Царевой [5]. Специфика обучения детей с глубокими нарушениями зрения подробно исследована в области отечественной тифломузыкальной педагогики Г. А. Смирновой [4] и Л. В. Шапошниковой [6], раскрывшими особенности осязательного восприятия шрифта Л. Брайля. Вместе с тем, вопросы проектирования ИОМ для слепых детей в массовой полихудожественной среде современной ДШИ остаются критически малоизученными. Большинство существующих рекомендаций носят обобщённый характер и созданы преимущественно для закрытых специализированных интернатов. При этом механизмы интеграции незрячего пианиста в общеобразовательное пространство ДШИ, а также пошаговые алгоритмы психомоторной коррекции, адаптации пианистического аппарата, преодоления ударного звукоизвлечения и поэтапного формирования ментального праксиса в условиях отсутствия зрительного контроля в литературе практически не освещены.

Цель работы — обосновать и продемонстрировать на практических примерах методы адаптации учебного материала и алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута для учащихся с нарушениями зрения на отделении фортепиано в детской школе искусств.

Практическая реализация инклюзивного образования осуществляется мной на базе МБУДО ДШИ № 7 г. Челябинска, где была внедрена «Адаптированная дополнительная обще-

развивающая общеобразовательная программа в области музыкального искусства для детей с ОВЗ по зрению (тотально незрячие и слабовидящие). Инструментальное исполнительство "Фортепиано"». Нормативно-правовое обеспечение программы опирается на Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ и приказы Минпросвещения России. Комплекс включает 12 разделов и развёрнутое методическое приложение. Содержание регламентирует гибкий учебно-тематический план для учащихся, поступающих в школу от 7 до 12 лет, со сроком обучения вплоть до возраста 17–18 лет. На данный момент автор является единственным педагогом в учреждении, работающим с тотально незрячими детьми в классе фортепиано, поэтому представленный опыт является результатом систематической целенаправленной практики, выстроенной эмпирическим путём.

В структуре программы разделы «Содержание предмета» и «Особенности обучения детей с нарушением зрения» сфокусированы на специфике восприятия информации [2]. Освоение рельефно-точечной системы Л. Брайля признано обязательным условием для чтения текста с листа [6]. Однако на моих уроках вектор смещается в сторону компенсаторных механизмов: детально выверенных тактильных ощущений, метода «рука в руке», техники тактильного сканирования клавиатуры по принципу «бреющего полёта» и авторской системы домашних аудиодневников (аудиотренажёров).

Сотрудничество с родителями выступает фундаментальным условием успешности ИОМ. Взаимодействие включает инструктаж законных представителей по организации домашних занятий, контролю правильной посадки и использованию аудиоматериалов, что компенсирует отсутствие визуального контакта ребенка с текстом вне школы. Особое место занимает адаптация форм контроля. При проведении экзаменов комиссией учитывается специфика исполнительского аппарата незрячего ребенка, где посадка, точность аккордов и свобода движений оцениваются через призму слухомоторных связей, а не слепого копирования зрячих стандартов.

Учащемуся предоставляется время для тактильного освоения инструмента на концертной эстраде.

Применяемые приёмы обучения систематизированы в таблице ниже.

Направление работы	**Педагогическое содержание и приёмы**	**Технологическое решение и автоматизация**	**Развиваемый компенсаторный механизм**
Посадка и телесный контроль	Формирование ощущения тела. Борьба с раскачиванием, опусканием головы и зажатостью шеи. Контроль осанки, опоры в пояснице и стопах	Достижение свободы плечевого пояса. Внутренний мышечный контроль освобождает игровой аппарат	Соматосенсорный праксис — формирование схемы тела как точки отсчёта [1]
Тактильное ориентирование	Знакомство с топографией инструмента. Восприятие чёрных клавиш (группы по 2 и 3). Искоренение нащупывания одним пальцем («как мышонок ищет сыр»)	Воспитание объёмного ощущения клавиатуры. Переход от точечного нащупывания к позиционной игре всей ладонью	Топографический праксис — создание ментальной матрицы клавиатуры в сознании [5]
Техника «Рука в руке»	Прямой тактильный показ движений и штриха. Прикладывание рук ученика к кистям педагога в момент игры или направление рук ребёнка руками учителя	Формирование точного мышечного ощущения правильного пианистического тонуса без визуального подражания	Кинестетический праксис — интериоризация физического жеста и мышечного тонуса
Аппликатурная дисциплина	Жёсткое, бескомпромиссное соблюдение аппликатуры. Главный гарант пространственной точности в позиции, секвенциях и скачках	Доведение аппликатурных формул до автоматизма. Ошибочный палец разрушает ментальную карту клавиатуры	Пространственно-двигательная автоматизация — закрепление строгого алгоритма движений [5]

Продолжение таблицы

Направление работы	**Педагогическое содержание и приёмы**	**Технологическое решение и автоматизация**	**Развиваемый компенсаторный механизм**
Пространственные скачки	Метод «бреющего полёта» (скольжения). Перемещение руки не через воздух, а легко скользя по поверхности клавиш с тактильным просчётом	Быстрый тактильный расчёт расстояния между позициями, сводящий к минимуму риск промаха при скачках	Динамический праксис — удержание тактильного контакта с инструментом для навигации
Аккордовая техника	Метод «опережающей ментальной перестройки». При первом аккорде в уме формируется образ второго. Перестройка кисти идёт перед снятием созвучия скольжением	Рука при переносе сохраняет тонус и форму; структура аккорда фиксируется мышцами на этапе смены позиций	Конструктивно-пространственный праксис — предчувствие формы аккорда до извлечения звука [2]
Техническое развитие	Работа над полным гаммовым комплексом (прямое/противоположное движение, аккорды, интервалы, арпеджио)	Все исполнительские, аппликатурные и технологические задачи удерживаются и решаются исключительно в уме	Когнитивный праксис — ментальное моделирование развёрнутых фактурных комплексов [2]
Аудиоподдержка	Создание индивидуальных домашних аудиотренажёров. Запись аудиоподсказок с голоса (мелодия, аппликатура, ритм, координация)	Компенсация отсутствия педагога дома. Слуховой тренажёр заменяет незрячему ребёнку подглядывание в ноты	Слухомоторная координация — связь между слуховым образом и моторным действием [2]
Взаимодействие с родителями	Инструктаж законных представителей. Родитель контролирует дома посадку, свободу аппарата и организует работу с аудиоподсказками	Минимизация рисков закрепления неправильных навыков дома. Обеспечение непрерывности учебного процесса	Внешняя коррекционно-ассистивная поддержка — стабильная домашняя развивающая среда

Окончание таблицы

Направление работы	**Педагогическое содержание и приёмы**	**Технологическое решение и автоматизация**	**Развиваемый компенсаторный механизм**
Экзаменационные требования	Снятие психологического барьера. Предоставление ученику времени для тактильного знакомства с роялем и акустикой сцены до экзамена	Стабилизация исполнительской формы. Комиссия оценивает качество звука, точность и выразительность без скидок на слепоту	Психоэмоциональная адаптация — преодоление стрессовых факторов дезориентации [5]

Внедрение авторской программы и ИОМ доказало высокую эффективность в систематической целенаправленной практике. Специализированные приёмы позволили ученикам избавиться от нащупывания клавиш, сформировать свободный пианистический аппарат и глубокий внутренний контроль тела. Учащиеся успешно осваивают гаммовый комплекс, технику аккордов на основе опережающей ментальной перестройки и метод «бреющего полёта» при скачках. Активизация топографического и кинестетического праксиса обеспечивает стабильный переход к усложнённому академическому репертуару: этюды, полифония, крупная форма, пьесы [4].

Важнейшим результатом стало успешное прохождение академических концертов, победы на международных фестивалях-конкурсах и выход в финал конкурса в Санкт-Петербурге, что подтвердило возможность сохранения академических стандартов исполнительства, а также огромный потенциал творческой самореализации и интеграции незрячих детей в общество [1]. Вместе с тем практика показывает наличие специфических технологических трудностей, связанных с преодолением ударной природы звукоизвлечения и освоением кантилены. Эмпирическим путём, на основе многолетнего слухового опыта исполнительства особое внимание в работе уделяется развитию навыков пения на инструменте и глубокого звуковедения, что требует сложной слухомоторной координации [3], преодоления резкости и развития тончайшего тактильно-слухового контроля.

Предложенная система тактильного моделирования исполнительских движений, алгоритмы формирования ментального праксиса и авторские алгоритмы домашних аудиодневников могут быть успешно применены преподавателями класса фортепиано ДШИ и ДМШ, а также тифлопедагогическими работниками специализированных музыкальных школ и центров реабилитации при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся с глубокими нарушениями зрения.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.

2. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых с остаточным зрением и слабовидящих учащихся / В. З. Денискина // Дефектология. — 2011. — № 5. — С. 56–64.

3. Карасёва, М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха / М. В. Карасёва. — Москва : Композитор, 2002. — 376 с.

4. Смирнова, Г. А. Методика обучения незрячих игре на музыкальных инструментах: учебно-методическое пособие / Г. А. Смирнова. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 112 с.

5. Царева, Н. А. Уроки госпожи Мелодии: учебное пособие по предмету «Слушание музыки» для 1-го класса ДМШ и ДШИ / Н. А. Царева. — Москва : Росмэн-Пресс, 2007. — 80 с.

6. Шапошникова, Л. В. Обучение незрячих музыкантов нотной грамоте по системе Л. Брайля : метод. пособие / Л. В. Шапошникова. — Москва : Репро, 2008. — 84 с.

7. Яворский, Б. Л. Строение музыкальной речи / Б. Л. Яворский. — Москва : Государственное издательство, 1922. — 136 с.

Е. А. Микурова

преподаватель хореографических дисциплин
МБОУ ДО «Еманжелинская ДШИ», с. Еманжелинка

Адаптированная программа по хореографии и практика сетевого сотрудничества для детей с нарушением интеллекта

В практике детских школ искусств всё чаще возникает запрос на включение в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом традиционные хореографические программы не учитывают специфику когнитивных и моторных трудностей, характерных для обучающихся с нарушением интеллекта. У таких детей особенно выражены сложности с мотивацией, пространственной организацией движения, удержанием внимания и пониманием абстрактных инструкций. Именно поэтому адаптация содержания, форм и условий реализации программы должна опираться не на упрощение репертуара, а на изменение логики подачи материала и организацию предсказуемой, безопасной и мотивирующей среды. Опыт МБОУ ДО «Еманжелинская ДШИ» в партнёрстве с МКОУ «Еманжелинская С(К)ОШ» демонстрирует, что сетевое взаимодействие позволяет системно решать эти задачи без создания отдельной инфраструктуры и без необходимости капитального переоснащения помещений [7].

Актуальность разработки адаптированной программы обусловлена сочетанием трёх факторов: во-первых, потребностью детей с интеллектуальными нарушениями в доступных формах художественно-творческой деятельности, способствующих социализации и развитию базовых компетенций; во-вторых, дефицитом воспроизводимых организационно-методических решений, которые можно перенести в условия обычной ДШИ; в-третьих, необходимостью опоры на научно обоснованные подходы коррекционной педагогики и специальной психологии. Исследования Л. С. Выготского и В. И.

Лубовского показывают значимость использования сохранных анализаторов и опоры на наглядно-действенное мышление при обучении детей с умственной отсталостью [1; 5]. В контексте хореографии это означает, что теоретическая часть осваивается через показ, тактильные ориентиры и предметные метки, а практическая — через игровую деятельность, где движение становится способом коммуникации и саморегуляции. Арт-терапевтический потенциал танца, подробно описанный М. В. Киселёвой, подтверждает, что ритмически организованное движение способствует не только развитию моторики и координации, но и формированию положительной самооценки, что особенно важно для детей, испытывающих трудности в традиционных учебных ситуациях [4].

Цель работы заключается в описании и теоретическом обосновании модели реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной программы по хореографии для детей с нарушением интеллекта в условиях сетевого взаимодействия двух учреждений. Ключевыми задачами стали определение условий, обеспечивающих воспроизводимость модели, выявление эффективных приёмов адаптации содержания и форм работы, а также фиксация измеримых результатов освоения программы детьми. Программа «Основы хореографической подготовки» рассчитана на один учебный год, реализуется 2 раза в неделю по 40 минут, в группах по 8–10 человек, возраст обучающихся — 7–12 лет (1–4 классы). Поскольку программа реализуется для детей с нарушением интеллекта, её нормативной основой выступает ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. При этом организационно-методические решения согласованы с общими подходами ДШИ к реализации дополнительных общеобразовательных программ и учитывают требования к условиям проведения занятий в учреждении [3; 7].

Практическая реализация программы строилась вокруг принципа «предсказуемость как ресурс развития». Структура каждого занятия была формализована как воспроизводимый

ритуал: вход и поклон, партерная разминка (сидя или лёжа), основная часть с имитационными движениями, релаксация и рефлексия, поклон и выход. Такая последовательность снижает тревожность, формирует у детей ощущение безопасности и позволяет направлять высвободившиеся когнитивные ресурсы на освоение новых движений. Первые занятия проводились с акцентом на безопасность: разминка выполнялась сидя, чтобы минимизировать риск потери равновесия и падений; зеркала в зале были исключены на начальном этапе, поскольку у части детей наличие зеркального отражения вызывало испуг и дезорганизацию поведения. В качестве компенсаторных средств использовались опоры вдоль стен (станок) и коврики для партерных упражнений, а для пространственной ориентации — напольные метки в виде смайликов, домиков и следов. Эти простые визуальные подсказки позволяли детям самостоятельно находить своё место в зале, тренировать фотографическую память и осваивать навыки взаимодействия в группе [9].

Содержание занятий выстраивалось по принципу опоры на сохранные функции: ритм и музыкальность. Концертмейстер подбирал ритмичные детские мелодии и русские народные песни с чётким метром («Во поле берёзка стояла», «Калинка»), которые помогали детям запоминать последовательности движений и удерживать темп. При этом от строгих геометрических рисунков танца на первых этапах пришлось отказаться: дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности с чувством ритма и пространственным рисунком, им сложно одновременно удерживать линию, круг или колонну и следить за синхронностью. Вместо этого использовалась свободная композиция, где синхронность достигалась за счёт одинаковых движений в общем направлении, а «шахматный» рисунок обеспечивался за счёт напольных меток. Такой подход позволял сохранить эффект массового танца и при этом не перегружать детей необходимостью удерживать сложный пространственный образ [2; 9].

Особую сложность представляла мотивация к деятельности. Для детей с умственной отсталостью отложенный ре-

зультат (например, выступление на сцене через несколько месяцев) не служит достаточным стимулом, поскольку они ориентированы на немедленное подкрепление. В связи с этим была внедрена жетонная система поощрения: за выполнение упражнения или желаемое поведение ребёнок получал жетон в виде смайлика, а в конце занятия жетоны обменивались на небольшой приз — наклейку. Для наглядности использовалась доска успеваемости, где фиксировались результаты каждого ребёнка. Практика показала, что такой способ подкрепления не только повышает вовлечённость, но и способствует формированию у детей понимания связи между действием и результатом. Кроме того, тандем хореографа и концертмейстера на каждом занятии позволял оперативно корректировать темп, ритм и сложность заданий с учётом индивидуальных особенностей детей, обеспечивая тем самым дифференцированный подход в условиях групповой работы.

Результаты реализации программы подтвердили её эффективность. За учебный год доля детей, самостоятельно размещающихся по напольным ориентирам, выросла с 10 % до 60 %. Доля детей, выполняющих связку из четырёх движений в заданном темпе с повторением 3–4 раза, к концу года составила 80 %. Среднее время концентрации внимания на групповом упражнении увеличилось на 7 минут. Важным показателем освоения программы стало самостоятельное исполнение детьми небольшого этюда «Полька» на открытом уроке, который посетили преподаватели и воспитатели коррекционной школы. Этот формат позволил не только продемонстрировать достижения детей, но и передать коллегам элементы методики для использования на уроках ритмики и физической культуры в коррекционной школе.

Воспроизводимость предложенной модели обеспечивается сочетанием нормативных, организационных и методических условий. Нормативной базой выступают ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью и рекомендации ПМПК, что позволяет легитимно адаптировать содержание программы и обосновывать изменения в учебном процессе [3; 7]. Организационной основой является договор о сетевом

взаимодействии, который фиксирует распределение обязанностей, порядок проведения занятий и механизмы сопровождения детей. Методическая воспроизводимость достигается за счёт использования простых и недорогих средств: напольных меток, жетонной системы, чёткой структуры занятия и репертуара с ясным ритмом. Важно, что модель не требует строительства новых помещений или дорогостоящего оборудования: достаточно хореографического зала с опорами вдоль стен и минимальным набором инвентаря (коврики, маркеры или наклейки для разметки).

Для преподавателей, планирующих внедрение подобной практики, целесообразно придерживаться следующего чек-листа: заключить договор о сетевом взаимодействии с ближайшей коррекционной школой; подготовить зал с учётом требований безопасности (опоры, коврики, разметка); сформировать тандем специалистов (хореограф и концертмейстер) или предусмотреть возможность привлечения музыкального сопровождения; разработать систему мотивации с немедленным подкреплением; определить критерии мониторинга результатов (доля детей, самостоятельно ориентирующихся в пространстве; выполнение связок движений; время удержания внимания). Эти шаги позволяют системно переносить опыт в другие учреждения, адаптируя детали под местные условия.

Таким образом, практика сетевого сотрудничества ДШИ и коррекционной школы позволяет создать доступную и эффективную модель хореографического образования для детей с нарушением интеллекта. Предложенные решения — от структуры занятия до системы мотивации — опираются на научные подходы коррекционной педагогики и при этом остаются практичными и воспроизводимыми в условиях обычной детской школы искусств. Представленный опыт может быть полезен преподавателям и методистам, заинтересованным в расширении инклюзивной практики и в поиске конкретных инструментов для работы с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1995. — 527 с.

2. Евтушенко, И. В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей : учеб. пособие / И. В. Евтушенко. — Москва : Академия, 2003. — 144 с.

3. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. — Москва : ВЛАДОС, 2010. — 248 с.

4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей / М. В. Киселева. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 160 с.

5. Лубовский, В. И. Специальная психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева ; под ред. В. И. Лубовского. — Москва : Академия, 2005. — 464 с.

6. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» : постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 (в ред. от 24.12.2025) // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/?ysclid=mvorplzzi188337034 (дата обращения: 10.10.2026).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2015. — № 15.

8. Письмо Министерства культуры Российской Федерации от 21.11.2013 № 191-01-39/06-ГИ «О рекомендациях по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств» // ГАРАНТ. — URL: https://base.garant.ru/70564250/?ysclid=mvorojuo8308157476 (дата обращения: 10.10.2026).

9. Яковлева, Е. В. Ритмика и танец в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями / Е. В. Яковлева. — Москва : УЦ Перспектива, 2021. — 124 с.

М. С. Овчинникова

преподаватель художественного отделения
МКУДО «Чесменская ДШИ»

Коллективные краеведческие проекты в обучении рисунку детей с ОВЗ и детей-инвалидов с интеллектуальными нарушениями в детской школе искусств

В практике художественных отделений ДШИ академические задания вроде натюрморта с натуры или абстрактных упражнений по композиции нередко оказываются малопонятными для детей с интеллектуальными нарушениями. Ребёнок не видит в них смысла, быстро теряет интерес и не доводит работу до конца. Опыт показывает, что гораздо лучше дети воспринимают темы, связанные с их повседневной жизнью: знакомыми предметами, семейным бытом, родным селом. Именно краеведческие сюжеты позволяют соединить учебную задачу с личным опытом ребёнка, сделать рисование осмысленным и эмоционально значимым. Особенно важным здесь становится коллективный формат: он даёт возможность каждому внести посильный вклад, почувствовать себя соавтором общего результата и при этом получить полноценную художественную практику. Кроме того, совместная деятельность помогает частично преодолеть типичные трудности детей с интеллектуальными нарушениями — сложности в установлении контактов, пониженный интерес к общению, нарушения в эмоциональной и поведенческой сферах.

Цель работы — раскрыть на примере собственной практики технологию коллективных краеведческих проектов в обучении рисунку детей с ОВЗ и детей-инвалидов с интеллек-

туальными нарушениями в рамках занятий в детской школе искусств.

Теоретическую основу подхода составляют идеи Л. С. Выготского о том, что развитие психики происходит именно в совместной деятельности и общении [1]. Дополняет эту позицию концепция А. С. Макаренко, подчёркивавшего ценность эмоциональной мотивации: «Всякая, даже небольшая, радость, стоящая перед коллективом впереди, делает его более крепким, дружным, бодрым» [3]. Методически работа опирается на технологию коллективного творческого дела (КТД) И. П. Иванова, в которой общий результат формируется из посильных вкладов каждого участника [2]. Такой подход позволяет не только решать художественные задачи, но и создавать условия для социальной адаптации детей, поддерживая их интерес и уверенность в собственных силах.

На практике эта технология реализуется через краеведческие проекты, где бытовые и культурные сюжеты становятся основой для освоения рисунка, композиции и работы с материалами. Ниже представлены три проекта, которые были реализованы в нашей школе. Каждый из них выстроен так, чтобы учебные задачи решались через понятный и эмоционально близкий детям контекст, а коллективная форма позволяла дифференцировать задания и обеспечить участие всех детей.

Проект «Погребок» направлен на формирование навыков композиции и передачи формы через создание коллективного коллажа «Заготовки на зиму» с опорой на семейные рецепты. Работа начинается ещё до урока: дети беседуют с мамами и бабушками, записывают семейные рецепты заготовок. На занятии эти рецепты становятся отправной точкой для обсуждения: ребята сравнивают, чем отличаются заготовки в разных семьях, что у них общего, какие продукты чаще всего используют. Так формируется познавательный и эмоциональный интерес к теме, а уже затем каждый выбирает заготовку для изображения.

Далее дети переходят к практической части: рисуют или обводят по трафарету силуэт банки, заполняют её простыми

формами — овощами, фруктами, ягодами. Следующим шагом становится вырезание по контуру, подготовка фона (на вертикальном ватмане рисуются линии-полочки и тёмный фон между ними) и сборка панно. Педагог на этом этапе контролирует ритм объектов — чередование размеров, цветовых пятен и форм, чтобы композиция получилась выразительной. В завершение дети, владеющие письмом, делают подписи-этикетки в едином стиле, а каждый участник наклеивает свою этикетку и напечатанный рецепт. Таким образом, работа становится не только художественной, но и семейной историей, которую интересно рассматривать и обсуждать.

Дифференциация заданий позволяет включить в проект детей с разным уровнем возможностей. Дети с низким уровнем обводят силуэт по трафарету, закрашивают фон, наносят простые элементы (кружочки, овалы, точки, штрихи), наклеивают этикетки и рецепты. Дети со средним уровнем могут самостоятельно нарисовать простые формы, вырезать их по контуру и участвовать в сборке коллажа. Дети с высоким уровнем решают более сложные задачи: передают фактуру овощей, составляют композицию внутри банки, выполняют подписи в едином стиле и помогают в организации общего пространства панно.

Проект «Печка» продолжает линию знакомства с традиционным бытом и ставит задачу развить навыки рисунка с натуры и работы в коллективной композиции. Важным условием успеха здесь является предварительная эмоциональная подготовка: полезно начать работу после похода в музей, просмотра фильма или сказки, где есть печка. Это создаёт у детей целостный образ, который затем легче перевести в художественный язык.

На занятии дети рисуют с натуры предметы печного обихода — чугунок, ухват, лампу и другие, — а затем вырезают рисунки по контуру. Параллельно создаётся «лоскутное одеяло»: из рисунков ткани по образцу нарезаются треугольники и собираются в единое полотно. Те, кто быстрее справляется с индивидуальным заданием, помогают раскрашивать фон — силуэт печи и бревенчатой избы, заранее подготовленный

педагогом. На этапе сборки педагог помогает выстроить композицию, а дети, умеющие писать, подписывают предметы. Завершает работу игровой этап: по готовой картине проигрываются бытовые ситуации — что нужно сделать, чтобы дома было тепло, как приготовить еду, — и дети находят предметы на панно, объясняя их назначение. Так художественные задачи органично соединяются с познавательными и коррекционными.

Дифференциация в этом проекте также строится по принципу посильного вклада. Дети с достаточным уровнем интеллекта рисуют предметы сложной формы с мелкими деталями (например, керосиновую лампу или самовар). Дети со средним уровнем выбирают предметы более простых форм (сковородка, чугунок, крынка, ухват). Детям с низким уровнем предлагается обводить реальные предметы или трафареты, раскрашивать их либо рисовать ткань по простым образцам, создавая элементы для лоскутного одеяла. Таким образом, каждый ребёнок участвует в общем результате, не испытывая перегруза.

Проект «Скатерть-самобранка» расширяет краеведческий контекст и знакомит детей с многообразием национальных кухонь. Его цель — сформировать композицию и навыки работы по образцу и трафарету, одновременно развивая уважение к разным культурам и ценность семейных традиций. Перед началом работы проводится короткая беседа о кухне разных народов на примере знакомых детям блюд: важно подчеркнуть, что из одних и тех же продуктов у каждого народа получаются свои неповторимые блюда. Это помогает сформировать толерантное отношение и интерес к культурному разнообразию.

Каждый ребёнок выбирает блюдо для рисования и изображает его — по трафарету, с фотографии или по памяти. Те, кто завершает рисунок раньше, приступают к оформлению фона: раскрашивают ватман-скатерть, украшают её простыми узорами, полосами, орнаментом по образцам. Затем индивидуальные рисунки вырезаются, и дети вместе распределяют блюда по скатерти. Педагог помогает выстроить композицию

так, чтобы соблюдался баланс цветовых пятен и ритм форм. В результате получается яркое коллективное панно, которое не только решает учебные задачи, но и становится наглядным пособием по этнокультурному просвещению.

Дифференциация здесь также учитывает возможности каждого ребёнка. Дети с достаточным уровнем рисуют блюдо по воображению или памяти, стараясь передать форму, цвет и характерные детали. Дети со средним уровнем делают копию с фотографии, выделяя основные признаки блюда. Детям с низким уровнем предлагаются трафареты: они обводят силуэт и раскрашивают по образцу либо дорисовывают недостающие элементы. Таким образом, все участники вносят свой вклад в общий результат, сохраняя при этом мотивацию и ощущение успеха.

Во всех трёх проектах используются общие адаптационные приёмы, которые снижают когнитивную и моторную нагрузку и делают работу доступной для каждого ребёнка. К ним относятся шаблоны и трафареты для упрощения формы, сведение сложных объектов к простым геометрическим телам (круг, овал, прямоугольник), поэтапное выполнение заданий по образцу с демонстрацией и проговариванием каждого шага. Важным является и принцип минимального вклада: даже если ребёнок не может полноценно участвовать в рисовании, он может залить фон, нанести клей или наклеить элементы. Для детей с выраженной моторной неловкостью предусмотрена помощь педагога методом «рука в руке», а работа с реальными предметами (банки, чугунок, посуда) даёт осязаемую опору и помогает лучше понять форму.

Коллективные краеведческие проекты выполняют сразу несколько функций, усиливая образовательный и воспитательный эффект. Исследовательская функция проявляется в том, что ребёнок изучает предмет, задаёт вопросы, ищет информацию, развивая наблюдательность и аналитические способности. Развивающая функция связана с освоением художественных навыков: фиксации предмета с натуры, анализа формы, размера, пропорций, составления композиции. Просветительская функция выражается в том, что

художественный образ «оживляет» прошлое, придаёт работам социальную значимость и повышает самооценку детей. Коммуникативная функция позволяет ребёнку учиться взаимодействовать, договариваться, распределять роли, тем самым способствуя социальной адаптации.

Практическая значимость подхода состоит в его универсальности: он может применяться в ДШИ на художественных отделениях при работе с группами детей с ОВЗ, детьми-инвалидами и в инклюзивных группах. Опора на понятные бытовые темы, вовлечение семьи и обязательный выставочный результат делают работу мотивирующей и социально значимой. Такие проекты не только помогают решать учебные задачи, но и транслируют ценность локальной культуры, делая детское творчество частью общественной жизни школы и села.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.

2. Иванов, И. П. Педагогика коллективной творческой деятельности : труды академика И. П. Иванова / И. П. Иванов; сост. В. Л. Ситников. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 288 с.

3. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко ; сост. и авт. вступ. ст. В. В. Кумарин. — Москва : Педагогика, 1972. — 232 с.

4. Смирнов, В. Г. Художественное краеведение в школе : книга для учителя. Из опыта работы / В. Г. Смирнов. — Москва : Просвещение, 1987. — 176 с.

Е. В. Сафина

преподаватель по классу фортепиано
МБУ ДО «ДШИ № 5», г. Челябинск

Развитие личности ребенка с ОВЗ в процессе обучения в детской школе искусств

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств опирается на принципы государственной политики в отношении лиц с ОВЗ, которые прописаны в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации. Гуманистический характер образования, приоритет свободного развития личности. Свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, организаций, осуществляющих образовательную деятельность [2]. В центр образовательного процесса ставится личность ребенка, его уникальность, внутренний потенциал и право на самореализацию.

Развитием личности ребенка с ОВЗ и реализацией его права на образование долгие годы занимается ЦЛП «Особое детство» (г. Москва). У центра есть своя электронная библиотека, в которой собраны методические материалы, книги и статьи по теме: развивающий уход, раннее развитие, обучение детей и подростков с особенностями развития [3]. Также хотелось бы отметить ДШИ № 4 г. Екатеринбурга, которая 27 лет занимается обучением и развитием детей с ОВЗ. В школе создано отделение «Свободное творческое развитие», которое работает по двум предметным областям: «Художественное творчество» (изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, музыка, эвритмия) и «Социокультурная практика» (основы театральной игры, культура общения, беседы об искусстве, музицирование, сценическая речь) [5].

Цель работы — описать специальные условия, необходимые в обучении и развитии личности ребёнка с ОВЗ.

Развивая личность ребёнка с ОВЗ, важно понимать, что в образовательном процессе на первый план выступают коррекционные и развивающие аспекты. Каким бы ни было содержание урока, нужно стараться заложить коррекционные моменты. Формировать социальное поведение (соблюдение правил и норм, принятых в обществе), коммуникативные навыки (принятие отказа, соблюдение очереди), умение работать по алгоритму и выполнять инструкции, планировать свою деятельность. Развивать слуховое, зрительное восприятие, продуктивное внимание, познавательную и творческую активность.

Перед началом обучения педагогу необходимо изучить особенности нозологии ребенка и, понимая первичный дефект нарушения (зрение, слух, речь, эмоционально-волевая сфера, способы коммуникации и т. д.), использовать сохранённые анализаторы и функциональные возможности. Например, при нарушении слухового восприятия использовать чёткую медленную речь, визуальные и тактильные подсказки; при нарушениях зрительного восприятия использовать контрастные, крупные дидактические материалы, больше вербальной инструкции и тактильных приёмов общения; при ментальных и поведенческих нарушениях — зрительное и жестовое общение (по карточкам); при нарушении эмоционально-волевой сферы — использовать безопасность и предсказуемость, поддержку и веру в успех.

Выстраивая коррекционно-педагогический процесс, нужно опираться на сохранные функции мозга ребёнка и уже сформированные навыки и умения. Учитывать сильные стороны, возможности и индивидуальный темп активности и реагирования. Перед тем, как начать обучение, необходимо провести работу с родителями, в корректной форме узнать об особенностях их ребёнка с ОВЗ. Что не нравится ребёнку, умеет ли читать и раскрашивать, любимые игры и предметы (для подкрепления). Можно составить для этого анкету-опрос и задать вопросы, которые помогут составить индивидуаль-

ный маршрут обучения. С ребёнком на первом уроке провести диагностику и проверить «базу», на которую можно опираться в дальнейшем, формируя новые знания и умения. Навык имитации (подражание) и умение следовать инструкции — основа коррекционного обучения. Для диагностики могут подойти заранее продуманные игры «Сделай, как я», «Ритмическое эхо», «Угадай инструмент», «Смотри и выполняй». Важно наблюдать, как ребенок принимает помощь, готов ли к сотрудничеству со взрослым. Все данные, полученные от личного общения с будущим учеником и от родителей, лучше зафиксировать в таблице. С помощью таблицы можно будет наблюдать динамику развития.

Педагог должен соблюдать нормы коррекционно-развивающей работы.

Создание безопасной и структурированной среды: чёткий, предсказуемый алгоритм урока, ритуалы. Повторяющиеся элементы занятий создают у детей ощущение безопасности, ритуал избавляя ребенка от страха, открывает возможности овладения какими-то новыми умениями [4, с. 88]. Простота и доступность инструкций. Говорить не спеша, чётко, уверенно, короткими фразами. Стараться использовать как можно больше невербальных средств общения — жесты, картинки, схемы. Дозированность нагрузки, обязательно идти через опору на предыдущий опыт. Делить задания на мелкие и понятные шаги, продумать здоровьесберегающие технологии (дыхательная, пальчиковая гимнастика, сенсорные игрушки, нейротренажеры, активное слушание классической музыки и т. д.). Для привлечения и особенно удержания внимания детям требуется эмоционально окрашенное занятие, иначе они легко отвлекаются.

С учётом особых образовательных потребностей, развивая личность ребёнка с ОВЗ в ДШИ, нужно применять основы, на которых строится весь процесс коррекционно-развивающего обучения.

Принцип педагогического оптимизма. Педагог должен быть максимально корректным, доброжелательным, спокойным, гибким и внимательным, проявлять терпение и заботу,

эмоционально поддерживать ученика и быть готовым прийти на помощь в любой момент. Дети такого рода очень точно чувствуют отношение к себе, гораздо точнее обычных детей, они острее воспринимают душевный дискомфорт, несправедливость, острее переживают радость и горе, тоньше чувствуют любовь к себе или безразличие, глубже анализируют жизненную ситуацию [1].

Принцип индивидуального подхода. Цели и содержание коррекционных занятий формулируются исходя из физических, психических, умственных возможностей детей [6, с. 44]. Для каждого ребёнка занятия в ДШИ будут иметь своё определённое значение. Для кого-то это выступления, конкурсы и фестивали, а для кого-то это развитие общения, обращённой речи, координации, мелкой и крупной моторики.

Принцип насыщенности образовательного процесса. Ребёнку с ОВЗ трудно концентрировать внимание на одном виде работы, поэтому необходима частая смена видов деятельности. Это будет способствовать качественному усвоению материала и благоприятному психофизическому самочувствию на уроке.

Принцип от простого к сложному. Учитывая психофизиологические особенности, соблюдать системность изложения учебного материала. Задания повторять и закреплять в одинаковой последовательности, не перегружать урок новыми терминами, репертуаром, упражнениями. Новые элементы работы должны нравиться ребёнку, вызывать интерес и вводиться только тогда, когда освоен и закреплён предыдущий этап работы.

Метод безошибочного обучения. Применение подсказок для формирования новых навыков у учеников с ОВЗ. Метод помогает снизить стресс и создать комфортную ситуацию на уроке. При помощи подсказок ученик выполняет задание правильно с самого начала. Подсказка бывает:

- физическая — педагог выполняет действие руками и ногами обучающегося, постепенно доля помощи сокращается. Со временем у ребенка формируется навык самостоятельных практических действий;

- невербальная (жестовая) — одобрительный кивок; палец, поднесённый к губам для соблюдения тишины; указание на карточку;
- визуальная — подсказка-модель: изображение, схемы, карточки, которые помогают ученику правильно выполнить задание, подсказывают, правильный ответ и как вести себя на уроке;
- подсказка-модель (моделирование) — это наглядная демонстрация педагогом конкретного действия, которое требуется выполнить ученику, — «Хлопаем ритм в ладоши», «Делаем упражнения для расслабления», «Читаем инструкцию», «Выполняем дыхательную гимнастику».

Метод подкрепления. Это мотивация для ученика сделать задание лучше и качественнее. Подкреплением может служить:

- словесная похвала: «Ты такой молодец, так замечательно ровно прохлопал ритмическую пульсацию, под музыку марша!» Хвалить обязательно нужно искренне, потому что особенные дети очень проницательны, тоньше и глубже чувствуют отношения к себе;
- жесты: «дай пять», «большой палец вверх», «взмах рук вверх», поглаживания по спине или по плечу;
- визуальное подкрепление: пятёрки, окружённые плюсами в дневник, стикеры и наклейки в блокнот, фишки, которые ребёнок зарабатывает в семье для получения желаемого подарка.

А можно подкрепление подобрать к каждому индивидуально. После выполнения определённого, не очень любимого задания у ребёнка есть 2–5 минут выполнить любимое действие: сходить в библиотеку и распечатать самостоятельно новое произведение, рассказать о динозаврах, про новую прочитанную книгу или о своих достижениях в спорте, пройти задание в игре-головоломке, сделать физическое упражнение под музыку или любимую пальчиковую гимнастику.

Гуманистическое образование в нашей стране ставит в центр развитие личности ребенка, его уникальность, внутренний потенциал и право на самореализацию. Развивая

личность ребенка с ОВЗ в ДШИ, педагог должен понимать, что главное в обучении — это коррекционно-развивающие аспекты. Нужно изучать особенности нозологии ученика и, опираясь на индивидуальные возможности и потребности, формировать и адаптировать весь свой педагогический потенциал под ребёнка. В процессе обучения ребёнок с ОВЗ социально адаптируется, открывает в себе творческие способности, самореализуется, укрепляет самооценку, получает возможность быть успешным в обществе.

Выстраивая процесс обучения, педагогу необходимо тщательно продумывать реализацию учебного процесса: соблюдать нормы, принципы и методы коррекционного обучения, подбирать специальные упражнения, продумывать и адаптировать учебно-методический материал.

Библиографический список

1. Вишневский, Е. В. Работа с родителями / Е. В. Вишневский // Аутизм и нарушения развития. — URL: http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=80 (дата обращения: 10.10.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации : Феде. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.10.2026).

3. Особое право : библиотека правовых материалов. — URL: https://www.osoboepravo.ru/library (дата обращения: 10.10.2026).

4. Попова, О. Ю. Музыкальное занятие при нарушении общения у детей / О. Ю. Попова, С. А. Хатуцкая // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4 : науч.-практ. сб. — Москва : Теревинф, 2001. — С. 86–94.

5. Свободное творческое развитие : материалы раздела. — URL: http://xn--4-7sbgxicex4abamk6d.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/svobodnoe-tvorcheskoe-razvitie/ (дата обращения: 10.10.2026).

6. Стангрит, С. Я. Кантелетерапия / С. Я. Стангрит // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4 : науч.-практ. сб. — Москва : Теревинф, 2001. — С. 39–44.

У. В. Халаимова

преподаватель художественных дисциплин
МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Челябинск

Выбор техник декоративно-прикладного творчества для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе сенсорного профиля

В практике детской школы искусств (ДШИ) нередко выясняется, что учащийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с расстройством аутистического спектра (РАС), не справляется с типовыми техниками декоративно-прикладного творчества (ДПТ) не из-за сложности задания, а из-за сенсорного дискомфорта: липкость пластилина, запах клея, обилие мелких ярких деталей могут вызывать у ребёнка выраженную реакцию отторжения. Эффективность ДПТ для детей с ОВЗ определяется не универсальностью техник, а их индивидуальным подбором с учётом сенсорного профиля ребёнка [2; 6].

Специфика работы в ДШИ — преподаватель действует самостоятельно, при наличии программы и родительских ожиданий. Ему нужен простой, воспроизводимый алгоритм «дефицит — техника — адаптация — результат», который не превращает занятие в медицинскую процедуру. При этом нарушения сенсорной обработки выявляются у 82–100 % детей с РАС и напрямую влияют на способность участвовать в продуктивной деятельности [3].

Теоретической основой подхода служит теория сенсорной интеграции Э. Дж. Айрес [1]. О. Б. Богдашина описала специфику сенсорного восприятия при аутизме и инструменты для определения сенсорного профиля, подчеркнув уникальность конфигурации дефицитов у каждого учащегося [2]. Практические инструменты и комплексы упражнений предложены С. Ю. Танцюрой и О. Б. Сапожниковой [7]. Арт-терапевтический потенциал ДПТ подтверждён исследованиями: он спо-

собствует снижению тревожности, развитию коммуникации и социальной адаптации детей с РАС [5; 6]. При этом в методической литературе по дополнительному образованию связь между сенсорным профилем и выбором техник раскрыта фрагментарно: преобладают общие рекомендации без чёткого алгоритма [7].

Наблюдения показывают, что сенсорные дефициты проявляются как искажённая обработка информации: учащийся не «не умеет» лепить — он не переносит ощущение материала; не «не хочет» выкладывать мозаику — он зрительно перегружен; не «не может» сидеть неподвижно — его вестибулярная система требует движения. Ниже — практические соответствия «дефицит — техника — адаптация».

При тактильной гиперчувствительности (непереносимость липких, холодных, влажных текстур) целесообразно начинать с опосредованного контакта: пластилин помещают в прозрачный зип-пакет, чтобы ребёнок мял его без прямого касания. Далее вводят инструменты (стеки, скалки, формочки) как границу между ребёнком и материалом. Параллельно предлагают аппликацию из крупных готовых форм: она не требует тонких тактильных ощущений, а результат виден сразу. Постепенное снижение тревожности позволяет учащемуся переходить к прямому контакту — сначала кончиками пальцев, затем всей ладонью [1; 6].

При тактильной гипочувствительности учащемуся нужны сильные стимулы и выраженное сопротивление материала. Оптимальна глина: раскатывание, скручивание жгутов, сплющивание дают чёткую проприоцептивную обратную связь и позволяют направить избыточную силу в конструктивное русло. Также подходят плетение из толстого шнура, работа с плотным картоном [6].

Проприоцептивный дефицит (плохое чувство границ тела, неумение дозировать усилие) компенсируют техниками, где мышечное усилие — суть действия: наматывание шнура на рамку, сборка крупных деталей из плотного картона, работа с глиной. Важно сопровождать действия чёткими ориентирами («раскатай до толщины пальца», «прижми

ладонью, не пальцами»), чтобы учащийся учился дозировать усилие [6].

Зрительная гиперсенситивность (чувствительность к яркому свету, пёстрым цветам, контрастным узорам) требует приглушённых тонов, крупных форм, однотонных матовых поверхностей. Эффективна роспись по шаблону с использованием двух-трёх неярких цветов: она структурирована и предсказуема, не перегружая зрительный канал [4].

При зрительной гипочувствительности (трудно различать мелкие детали, видеть границы форм) помогают крупные элементы, контрастные цвета, чёткие контуры: мозаика из крупных фрагментов, аппликация с ярко очерченным контуром, роспись по трафарету с цветовым выделением границ [4].

Вестибулярная и двигательная дисрегуляция (быстрая утомляемость от статичной позы, потребность в движении) требует коротких циклов работы по 5–7 минут, чередующихся со сменой позы или действиями, предполагающими движение: выкладывание крупных узоров на полу, работа у мольберта, даже простое вставание, чтобы взять материал. Визуальный таймер помогает учащемуся выдерживать ритм и понимать, когда наступит перерыв [7].

Практический алгоритм для преподавателя прост и воспроизводим. На первых одном-двух занятиях преподаватель не предлагает конкретных техник, а ведёт наблюдение, фиксируя короткие заметки: «избегает пластилина», «любит мять бумагу», «отвлекается на мелкие детали», «успокаивается, когда раскладывает по цвету». Эти наблюдения формируют первичный сенсорный профиль на уровне практической педагогики [2]. Далее определяют ведущий дефицит (чаще один-два паттерна выражены ярче остальных). Затем подбирают технику и адаптируют материал под выявленные особенности. Если учащийся справляется, постепенно снимают адаптации: уменьшают размер деталей, добавляют новые текстуры, увеличивают продолжительность работы. Если не справляется — возвращаются на предыдущий шаг и удерживают достигнутый уровень до закрепления навыка [7].

Пример реализации: у учащегося выявили тактильную гиперчувствительность и зрительную перегрузку. Работу начали с пластилина в зип-пакете — это сняло первичную тревогу. Затем добавили стек: учащийся раскатывал пластилин через инструмент. Параллельно предложили аппликацию из крупных форм в приглушённой гамме (2–3 цвета, крупные контуры). Уже через три занятия учащийся стал касаться пластилина пальцами, а через месяц уверенно лепил простые формы. Мозаику ввели позже, в адаптированном виде: крупные элементы, спокойные тона. К концу учебного года он выполнил работы, представленные на школьной выставке, — и это стало для него важным опытом самопринятия [6].

Важно, что учёт сенсорного профиля не превращает занятие в медицинскую процедуру: это педагогический подход, при котором материал и техника подбираются по принципу доступности для учащегося и возможности сделать следующий шаг. Программа ДШИ при этом сохраняется, меняется лишь путь к результату. Такой подход обеспечивает более устойчивый результат: учащийся постепенно овладевает навыком, который становится его собственным [1; 2; 6].

Таким образом, эффективность ДПТ для детей с ОВЗ достигается за счёт индивидуального подбора техник с опорой на сенсорный профиль ребёнка. Алгоритм «дефицит — техника — адаптация — результат» даёт преподавателю ДШИ понятный инструмент выбора методов и усиливает коррекционный, развивающий и социализирующий эффект занятий. Модель пригодна для адаптации образовательных программ, методической работы и курсов повышения квалификации педагогов.

Библиографический список

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес, Д. Роббинс ; пер. с англ. Ю. Даре. — 2-е изд. — Москва :Теревинф, 2009. — 272 с.

2. Богдашина, О. Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему / О. Б. Богдашина ;

пер. с англ. Т. М. Сафроновой [и др.] // Сибирский вестник специального образования. — 2012. — № 2 (6). — С. 13–31.

3. Зарипова, И. И. Декоративно-прикладное творчество как средство развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья / И. И. Зарипова // Наука и образование: новое время. — 2023. — № 2. — С. 78–85.

4. Киселёва, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, преподавателей, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселёва. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 143 с.

5. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — Москва : Когито-Центр, 2023. — 320 с.

6. Кулганов, В. А. Использование методов арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ / В. А. Кулганов, Е. В. Раева, А. В. Киселёва // Дошкольная педагогика. — 2020. — № 1. — С. 34–40.

7. Танцюра, С. Ю. Сенсорная интеграция детей с ОВЗ / С. Ю. Танцюра, О. Б. Сапожникова, А. Р. Аваков. — Москва : Сфера, 2024. — 128 с.

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ:
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Сборник теоретических и методических материалов

Редакторы-составители И. М. Баштанар, М. Ю. Краснопольская
Редактор А. И. Порошина
Верстка Е. С. Меньшениной

Подписано в печать 29.10.2026.
Формат 60×84/16. Объем 20,93 усл. печ. л. Тираж 100 экз.
Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры.
Ризограф
454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а